

ÍNDICE

	Página
Introducción	10
Capítulo I: La enseñanza del español en Taiwán	16
1.1. La necesidad del aprendizaje de segundas lenguas	16
1.2. La necesidad del español	17
1.3. El español en Taiwán	18
1.3.1. La enseñanza del español en las universidades	20
1.4. A modo de conclusión	23
Capítulo II: El análisis contrastivo y el análisis de errores.....	25
2.1. La hipótesis del análisis contrastivo	25
2.1.1. Críticas al análisis contrastivo	31
2.2. El análisis de errores.....	44
Capítulo III: El papel de la lengua materna en la adquisición de la L2.....	56
3.1. El modelo conductista.....	57
3.2. El modelo innatista	64
3.2.1. La hipótesis de la interlengua	64
3.2.2. La hipótesis de la construcción creativa	67
3.2.3. El modelo de monitor.....	70
3.2.4. El modelo de los parámetros	74
3.3. A modo de conclusión	77
Capítulo IV: El artículo en español	82
4.1. Sobre la naturaleza del artículo.....	83
4.2. Los valores del artículo.....	86
4.2.1. El valor de anunciador de género y número.....	86
4.2.2. El valor de actualizador o determinador	87
4.2.2.1. El valor de clasificador	91
4.2.2.2. El valor de identificador o anafórico.....	91
4.2.2.3. El valor generalizador	97
4.2.2.4. El valor sustantivador.....	100
4.2.2.5. El valor enfático	103

4.2.2.6. El valor de excelencia.....	105
4.2.2.7. El valor de aproximación	106
4.2.2.8. El valor posesivo.....	106
Capítulo V: La construcción de sintagmas nominales definidos e indefinidos en chino	108
5.1. Introducción: El mandarín o chino mandarín	108
5.1.1. Características del chino mandarín	109
5.2. Sintagmas nominales definidos.....	117
5.2.1. Sintagmas nominales considerados definidos por el orden.....	117
5.2.1.1. Excepciones a los sintagmas nominales considerados definidos por el orden.....	121
5.2.2. Sintagmas nominales considerados definidos por la interacción de otros factores	123
5.2.3. Sintagmas nominales considerados definidos por el criterio del tópico..	128
5.3. Sintagmas nominales indefinidos	135
5.3.1. Sintagmas nominales considerados indefinidos por el orden, por la presencia de marcas indefinidas o por otros elementos.....	135
5.4. A modo de resumen	138
Capítulo VI: El análisis del corpus.....	141
6.1. El corpus y el perfil de los informantes.....	142
6.2. Criterios para una clasificación de errores.....	144
6.3. Clasificación, descripción y explicación de los errores del corpus	161
6.3.1. Errores en el significante.....	166
6.3.2. Errores en el significado	168
6.3.2.1. La omisión del artículo	170
6.3.2.1.1. La omisión del artículo determinado	174
6.3.2.1.2. La omisión del artículo indeterminado	187
6.3.2.2. La adición del artículo	188
6.3.2.2.1. La adición del artículo determinado	191
6.3.2.2.2. La adición del artículo indeterminado.....	198
6.3.2.3. La elección errónea	202

6.3.2.3.1. El artículo determinado vs. otros determinantes	205
6.3.2.3.2. El artículo indeterminado vs. otros determinantes.....	218
6.3.2.4. La concordancia errónea de género y número entre el artículo y el sustantivo	221
6.3.2.5. Errores en el número del artículo.....	224
6.3.3. A modo de conclusión	230
Capítulo VII: Manuales utilizados por los estudiantes del corpus.....	243
7.1. Análisis de los manuales	245
7.2. A modo de conclusión	263
Capítulo VIII: Conclusiones	272
Capítulo IX: El corpus.....	290
9.1. Redacciones del nivel I.....	290
9.2. Redacciones del nivel II.....	295
9.3. Redacciones del nivel III	300
9.4. Redacciones del nivel IV.....	307
Capítulo X: Recopilación de las frases con errores	317
10.1. Errores en el significante.....	318
10.2. Errores en el significado	318
10.2.1. Errores de omisión	318
10.2.1.1. Errores de omisión de los artículos determinado o indeterminado..	318
10.2.1.2. Errores de omisión del artículo determinado.....	318
10.2.1.3. Errores de omisión del artículo indeterminado	328
10.2.1.4. Errores de omisión del artículo neutro	330
10.2.2. Errores de adición.....	330
10.2.2.1. Errores de adición del artículo determinado.....	330
10.2.2.2. Errores de adición del artículo indeterminado	336
10.2.3. Errores de elección.....	337
10.2.3.1. El artículo determinado vs. otros determinantes	337
10.2.3.2. El artículo indeterminado vs. otros determinantes.....	342
10.2.4. Errores en la concordancia de género y número.....	344
10.2.4.1. Concordancia errónea en el género.....	344

10.2.4.2. Concordancia errónea en el número	346
10.2.5. Errores en el número	346
10.2.5.1. El singular por el plural.....	346
10.2.5.2. El plural por el singular	352
10.2.6. Errores en el uso del artículo sin sustantivo	354
Bibliografía	355

Introducción

El creciente interés por el aprendizaje-adquisición del español como segunda lengua en Taiwán nos ha llevado a realizar este estudio, cuyo principales objetivos son: 1) conocer y resolver las dificultades y los problemas a los que se enfrentan los alumnos chinos y 2) ofrecer explicaciones para que, en el futuro, se mejoren los procesos de aprendizaje del español por parte de aquéllos. Pero, concretamente, nos centramos en la adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos.

Esta tesis tiene su origen en el trabajo de investigación tutelado *Análisis de errores en la producción escrita de alumnos taiwaneses*, presentado en el año 2001 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, dentro del programa de doctorado en *Lingüística Aplicada*. Sus resultados nos indicaron 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. Nos pareció imprescindible, pues, reflexionar sobre cómo estos alumnos aprenden el paradigma del artículo, así como descubrir por qué se les plantean problemas, qué tipo de errores aparecen con más frecuencia, en qué estructuras aparecen, qué mecanismos o estrategias se emplean para facilitar su producción lingüística y si la lengua materna favorece o no la adquisición y uso de esta categoría, además de otros factores interactivos en el proceso de aprendizaje.

Metodológicamente, el trabajo se encuadra en el modelo del análisis de errores (AE) completado con el análisis contrastivo (AC). El AE constituye un método empírico y científico que detecta e identifica errores a partir de los datos procedentes de las producciones de los propios alumnos (corpus de datos). Es decir, sostiene una nueva concepción del error que abarca toda la producción lingüística de los alumnos (la errónea y la no errónea). Sin embargo, hemos creído que un análisis contrastivo entre la lengua china y la española nos podía ayudar a comprender mejor los problemas de los aprendices y podía facilitar una correcta explicación de los errores

cometidos. Pues, como bien ha apuntado I. Penadés (1999: 8), “la metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma, y de la propia lingüística contrastiva, incluso por lo que atañe a partidarios de explicar la adquisición de la segunda lengua sin acudir a la teoría conductista, fundamento originario de la lingüística contrastiva”. Hemos adoptado por eso una posición ecléctica al no considerar como factor único la influencia de la lengua materna, tal como sostiene el AE.

Este estudio se estructura en diez capítulos. Iniciamos el trabajo en el primer capítulo haciendo un repaso general del estado actual de la enseñanza de español como lengua extranjera en Taiwán.

En el capítulo II ofrecemos un recorrido histórico por las aportaciones teóricas de los métodos que hemos aplicado para el planteamiento y el desarrollo de nuestra tesis, el AC y el AE.

En el capítulo III, reflexionamos sobre el papel de la lengua materna en la adquisición de la L2. En este capítulo se observan los diferentes grados de influencia de la lengua materna en trabajos que parten del análisis contrastivo, del análisis de errores, de la hipótesis del marcado diferencial (HMD), de la hipótesis de la interlengua, de la hipótesis de la construcción creativa, del modelo de monitor y del modelo de la fijación de parámetros. Desde estos diferentes presupuestos teóricos, se observa que la lengua materna puede influir, en mayor o menor medida, o no influir en absoluto en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, como hemos demostrado en esta investigación, los alumnos chinos de E/LE tienen problemas con la adquisición del artículo español por razones que hay que buscar, por un lado, en la no existencia de dicha categoría en su lengua materna y, por otro, en la propia gramática de la lengua meta. Se comprende, así, que los capítulos IV y V sean imprescindibles.

En el capítulo IV, señalamos cuáles son los valores atribuidos al artículo español cuando acompaña a un sustantivo, lo cual nos ha servido, posteriormente, como fuente de información para saber si los aprendices fallan especialmente al adquirir ciertos valores y cuáles son las posibles razones de estos fallos. Los valores examinados son el valor de anunciador de género y número, el valor de actualizador o determinador, el de clasificador, el de identificador o anafórico, el valor generalizador, el valor sustantivador, el valor enfático, el valor de excelencia, el valor de aproximación y el valor posesivo.

En el capítulo V, primero presentamos someramente una visión global de la lengua china y, en segundo lugar, explicamos la construcción de sintagmas nominales definidos e indefinidos en chino, con especial atención al uso de determinantes chinos, al uso del numeral *yī* — (*uno*), al cambio de orden de las palabras, al concepto de tópico, etc.

Tras esto, el siguiente capítulo, el VI, titulado “El análisis del corpus”, está dedicado al análisis de los errores del corpus de datos, donde llevamos a cabo, por un lado, un análisis cualitativo, que consiste en la descripción teórica del error y en la explicación de sus causas, y, por otro, un análisis cuantitativo que ha aportado información sobre la cantidad absoluta y el porcentaje relativo de los distintos tipos de errores para averiguar su gravedad y su evolución en las diferentes etapas del aprendizaje. Antes de realizar el análisis de errores, hacemos unas reflexiones, siguiendo a I. Penadés Martínez (en prensa), sobre las clasificaciones de errores de G. E. Vázquez (1991), I. Santos Gargallo (1993) y M. S. Fernández (1997) —las cuales constituyen un punto de referencia fundamental en la lingüística española—. También analizamos con especial atención las clasificaciones de errores en el uso de los artículos en esas mismas obras. Con todo esto, y siguiendo a I. Penadés Martínez (1999) y (en prensa), hemos ofrecido una clasificación propia, para analizar los errores en el artículo, que pensamos que es sistemática, organizada y coherente. Esa clasificación nos ha permitido localizar y clasificar los errores desde una perspectiva sintagmática atendiendo, además, a la naturaleza de las unidades encuadradas en la

clase artículo. En el análisis cualitativo, para considerar una producción como gramatical, aceptable y adecuada, hemos utilizado como referencia, principalmente, la *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por I. Bosque y V. Demonte (1999), y hemos seguido, además, los puntos de vista de algunos gramáticos que se dedican, de forma especial, al estudio del artículo, especialmente los citados en el capítulo IV “El artículo en español”. Cabe destacar que no es fácil encontrar explicaciones de los usos correctos de los artículos como banco de pruebas que sirvan, justamente, para la explicación de los errores. Así pues, esta tesis no pretende sólo señalar o agrupar los errores, como suele hacerse en los estudios de errores, sino que se identifica, se clasifica, se explica y se justifica por qué se consideran errores, a partir de presupuestos de la lingüística teórica, para explicar después si sus causas son interlingüales o intralingüales o si interactúa otro tipo de factores, como, por ejemplo, los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza. Este último punto constituye el objeto de interés del capítulo VII, “Manuales utilizados por los estudiantes del corpus”.

En el capítulo VII, hemos examinado cómo se dan explicaciones de los artículos y cómo se ponen en práctica estas explicaciones en los ejercicios presentados en los distintos manuales o materiales utilizados por los aprendices del corpus en los diferentes niveles. Indagamos si los aprendices asimilan el uso de los artículos a partir de los contenidos y ejercicios de los manuales o materiales empleados, es decir, si éstos les facilitan el aprendizaje-adquisición o si, por el contrario, constituyen una de las causas por las que se generan los errores observados.

En el capítulo VIII, se exponen las conclusiones más significativas que se desprenden de esta tesis y, mediante distintos cuadros y gráficos, destacamos los tipos de errores más característicos, así como su origen y su jerarquía de gravedad. Asimismo, se ofrece una visión global de la evolución de dichos errores.

La tesis incluye otros capítulos, el IX y el X, en los que se recogen las composiciones del corpus y todas las frases erróneas extraídas, con el fin de facilitar a

los lectores una rápida ubicación de los errores. Por último, se recoge la bibliografía utilizada a lo largo del estudio.

Como señalamos anteriormente, creemos que esta tesis permite conocer los aspectos más idiosincrásicos de la adquisición del artículo por los alumnos chinos, la cual se ve materializada en el uso que del artículo han hecho los informantes de nuestro corpus. En este sentido, el número de errores con respecto a los usos correctos en conjunto, nos ha indicado que esta categoría constituye realmente un gran problema para los alumnos chinos. El porcentaje de errores en las diferentes etapas del aprendizaje señala, por otro lado, si los errores presentan un desarrollo positivo o no positivo, o si manifiestan una regresión o una inestabilidad en la adquisición del artículo, para determinar con más exactitud su incidencia en la dinámica del proceso de aprendizaje-adquisición de los alumnos chinos. Hemos podido observar entre los diferentes errores (errores de omisión, errores de adición, errores de elección, errores de concordancia, errores en el número) cuáles son los que marcan la cota más alta y, en consecuencia, qué uso resulta más problemático. También hemos averiguado si el error se puede atribuir a la influencia de la lengua materna, a la de la lengua meta, o a la transferencia de ambas lenguas. Es decir, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo, la adquisición y el uso del artículo por parte de nuestros informantes nos ha explicado que la enseñanza de esta categoría a los aprendices chinos merece una atención especial.

Es notorio que desde el inicio del análisis de errores existen investigaciones aplicadas al aprendizaje del español por parte de hablantes cuya lengua materna es el inglés o el francés, las cuales se centran, casi exclusivamente, en temas relativos a la fonética-fonología, la morfología y la sintaxis¹. Sin embargo, apenas existen investigaciones aplicadas al aprendizaje del español por alumnos cuya lengua materna es el chino, y ninguna aplicada a la adquisición y el uso del artículo por alumnos con esta lengua materna. Hoy en día, ante el creciente desarrollo e interés por la enseñanza

¹ Véase I. Penadés Martínez (1999: 8-9).

del español como lengua extranjera, tanto en Taiwán como en China, son cada vez más necesarias investigaciones empíricas como ésta, que ayuden a mejorar la adquisición y el uso de categorías específicas. Por ello, esperamos que esta tesis, que valora los errores e indica las áreas de dificultad, contribuya a conseguir, en un futuro próximo, unas mejores aplicaciones didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

Capítulo I: La enseñanza del español en Taiwán¹

1.1. La necesidad del aprendizaje de segundas lenguas

Las lenguas habladas en Taiwán son, según W.-R. Hung (1991: 16), las lenguas helau, las hakkas, las indígenas y el chino de Taipei². La elección o el uso de una lengua puede ser un factor importante para decidir el futuro de un país, al menos, en cuanto a la política, la cultura y la economía. Respecto a esta última, Taiwán es una isla pequeña, que se ha desarrollado rápidamente en el ámbito internacional gracias a su próspera economía. Según los datos ofrecidos por la Oficina de Información del Gobierno de Taiwán (véase J.-C. Hu, 1993), este país es la decimocuarta nación comercial y posee la primera o segunda reserva de divisas del mundo. Al ser una nación con predominio del comercio internacional, cobra más importancia el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, tales como, sin considerar el orden de importancia, el inglés, el francés, el japonés, el alemán, el ruso, el coreano,

¹ Este capítulo es una versión del artículo que hemos publicado en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30, pp. 9-14. No nos ha sido posible poner al día los datos estadísticos de los estudiantes de español debido a su no actualización en la página Web del Ministerio de Educación de Taiwán. Sin embargo, en el *Anuario del Instituto Cervantes*, T. Fisac (2000) señala que el número total de estudiantes taiwaneses en el año académico 1999-2000 es de 2.227. Apunta este autor (2000: 252), “No obstante, en términos relativos, dada la falta de atención que España otorga a sus relaciones culturales con Taiwan y al hecho de que en su mayoría las iniciativas parten de la propia isla, podemos considerar que esta cifra es relativamente alta”.

² Se distingue aquí el *chino de Taipei* del *chino de Pekín* porque existen diferencias entre ambos en la entonación, la pronunciación y el uso de las palabras, aunque en general se les llama *idioma chino*. Según F. Mateos, M. Otegui e I. Arrizabalaga (1985: IV), “el mismo término “idioma chino” es plurivalente, pues se aplica a varias lenguas sinenses con distintos sistemas fonéticos y tonales: el mandarín, el hakka, y las lenguas de Changai, Ningpo, Fuchou, Amoy, Suatou y Cantón, más distintas entre sí que el francés lo es del español. Cada una de ellas abarca varios dialectos, como ocurre con el mandarín que se habla en Pekín, Manchuria, valle central del Yangtse y provincia de Sychuan. Son también muy notables las diferencias entre la lengua coloquial hablada, *pai-hua wen*, el estilo clásico antiguo, *ku wen*, y la lengua literaria moderna, *wen yen* o *ya wen*”.

el árabe y también el español, cuya necesidad, cada vez mayor, merece una atención especial.

1.2. La necesidad del español

El español, la segunda lengua más hablada en todo el mundo, tiene más de 350 millones de hablantes y es la lengua oficial de más de veinte países³. Por otra parte, según la revista *Foreign Trade Development of the Republic of China* (1998: 45 y 48), el gobierno de Taiwán ha establecido una serie de acciones políticas y principios generales relacionados con los países de habla hispana, como el “Guidelines for Strengthening Trade with Central and South America Trading Partners”, el “Policy for Strengthening Trade Cooperation with Central America” y el “Action Plan for Strengthening Trade with Europe”, para llegar a conseguir una buena relación bilateral sin barreras de ningún tipo con los países hispanohablantes. Además, el gobierno ofrece también un fondo de ayuda económica a las pequeñas o medianas empresas taiwanesas para poder desarrollar su *marketing* en Europa, Latinoamérica, etc. Nuestra intención al mencionar estos datos es intentar dar una posible respuesta al porqué aprender español en Taiwán es imprescindible, pues esta lengua, después del inglés y el japonés, desempeña un importante papel como vehículo de comunicación en la economía y en las transacciones comerciales de Taiwán. A la vez, se crea la oportunidad de tener un mayor contacto con los países hispanos, así como se potencian los intercambios culturales⁴.

³ Véase F. Moreno Fernández (1995: 195).

⁴ Taiwán ha tenido la oportunidad de mantener intercambios culturales con países hispanos como Nicaragua, El Salvador, Panamá, República Dominicana, Costa Rica, Paraguay y España. Estos intercambios se refieren a profesores, estudiantes y becas, además de incluir con frecuencia grupos musicales, bailarines, exposiciones del patrimonio histórico-artístico, etc.

1.3. El español en Taiwán

En realidad, la lengua española llegó a Taiwán en el año 1626, cuando los españoles se asentaron en el norte, en ciudades como Keelung, Tamsui e Ilan. Construyeron los famosos castillos de San Salvador (en Keelung), San Domingo (en Tamsui), así como escuelas e iglesias para evangelizar la zona. Entonces, algunos taiwaneses, aunque pocos, aprendieron a leer español. A pesar de este comienzo temprano, la enseñanza oficial del español en el nivel universitario no se inició, lamentablemente, hasta el año 1962⁵, debido a las escasas expectativas de trabajo para los licenciados en aquellos años.

En Taiwán, las lenguas segundas o las lenguas extranjeras más conocidas son el inglés, el japonés, el francés, el alemán y el español, sin que ese orden señale su grado de importancia. Pero ocurre lo mismo que en otros países respecto al inglés, que sigue siendo la lengua más elegida y la más hablada⁶. Sin embargo, lo que pretendemos aquí no es explicar por qué existen diferencias en el número de aprendices de dichas lenguas, sino, partiendo de unos datos estadísticos, hacer una comparación sobre la enseñanza de lenguas y demostrar que el interés por el español presenta un enorme incremento en los últimos años. He aquí un cuadro con el número de alumnos de español en nivel universitario en Taiwán entre los años 1983 y 1998.

⁵ Aquí hemos establecido este año como el inicio de la enseñanza del español en el nivel universitario, a diferencia del establecido por Y.-H. Chen (1985), quien señala que el comienzo oficial de la enseñanza de la lengua española se sitúa en el año 1955, cuando los sacerdotes españoles y chinos empezaron a dar cursillos de 6 meses de lengua española a grupos de estudiantes graduados en colegios secundarios o de niveles más altos, para enviarlos a España a continuar sus estudios.

⁶ En Taiwán, el inglés es materia de enseñanza en el sistema educativo oficial desde el primer año de enseñanza secundaria.

Cuadro 1.- *Número de alumnos de lengua española en la enseñanza oficial de Taiwán entre los años 1983-1998.*

	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
N° de alumnos	208	214	236	229	220	218	226	278	301	353	378	389	394	378	402	2.026

FUENTE: *Información elaborada a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación de Taiwán, 1999*

En Taiwán, sólo hay 3 universidades (Tamkan, Fujen y Providence) y un colegio (Wen Tzao) que tengan Departamento de Español o Departamento de Lengua y Literatura Española. Aunque esta lengua se imparta en otras universidades y colegios⁷, no hay de ellos estadísticas disponibles, dado que los cursos de español constituyen una asignatura optativa de 2 ó 3 horas a la semana. Como vemos en el Cuadro 1, el número de alumnos no es tan significativo como para destacar el valor correspondiente al español en la enseñanza de lenguas. Sin embargo, si nos fijamos en el Cuadro 2, en cómo ha cambiado el porcentaje en todas las lenguas, se aprecia que el español es la segunda lengua con mayor incremento de alumnos en los últimos 15 años y, más concretamente, en los últimos cinco.

Cuadro 2.- *Media del número de alumnos de lenguas extranjeras en el nivel universitario de Taiwán, 1983-1997.*

	1983-1987	1988-1992	%	1988-1992	1993-1997	%
Español	221,4	275,2	10,83	275,2	388,2	17,03
Inglés	1.121,8	1.305	7,55	1.305	1.749	14,54
Alemán	165,4	280,4	3,36	280,4	272,4	-1,45
Japonés	157,6	495,8	51,76	495,8	952	31,51
Francés	325,8	359,8	4,95	359,8	384	3,25

FUENTE: *Información elaborada a partir de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación de Taiwán, 1999*

El Cuadro 2 nos muestra la media del número de alumnos graduados en español, inglés, alemán, japonés y francés entre los años 1983-1987, 1988-1992 y 1993-1997.

⁷ Normalmente, se da clase de español en las facultades de lenguas extranjeras, como las de filología inglesa, en las facultades de comercio internacional o en las facultades de turismo, y siempre como segunda o tercera lengua.

Tomando como referencia el primer periodo, hemos hallado el porcentaje de la media entre éste y el segundo periodo en cada una de las lenguas. Hemos repetido el proceso con el tercer periodo, tomando esta vez como referencia el segundo. No hemos considerado el año 1998 (véase el Cuadro 1) debido a la existencia de una reforma del sistema educativo que afectó de una manera significativa al número de alumnos de español (2.026), aunque también podría dar la impresión de un aumento en la demanda de la enseñanza de español. En el Cuadro 2 se aprecia que el inglés y el español tienen un crecimiento del número de alumnos proporcional a los distintos años. No ocurre así con el alemán, el francés y el japonés, cuyos porcentajes de alumnos bajan en el tercer período.

Desde el año 1995, el Ministerio de Educación ha introducido el español como segunda lengua en los institutos de bachillerato y, aunque esta reforma se lleve a cabo todavía en pocos centros de bachillerato⁸, se esperan buenos resultados para poder conducir a más alumnos a un estudio más profundo de la lengua española en las universidades.

1.3.1. La enseñanza del español en las universidades

Para saber con más detalle cómo es el sistema de enseñanza del español en Taiwán, parece conveniente conocer cómo funciona en las universidades anteriormente citadas. Para ello, hemos examinado los folletos informativos de esas facultades y vamos a hacer un breve resumen de ellos.

En cuanto a los cursos, son de 4 años en la universidad y de 5 en el Colegio Wen Tzao (*Wen Tzao College*). Como sucede con cualquier otra filología, en filología española se imparten clases obligatorias de chino e inglés, además de español. Generalmente, los 2 primeros años se dan clases de Gramática, Conversación,

⁸ Según el nuevo plan del año 1999 para el estudio de segundas lenguas, de momento, de los 55 centros de bachillerato que participan en el sistema de segundas lenguas 9 tienen la asignatura de español como lengua extranjera.

Composición, Lectura, Historia, Geografía y Audiovisuales del nivel básico, para así conseguir las 4 destrezas de la lengua: comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. En los siguientes años, los alumnos siguen teniendo clases de Gramática, Conversación, Composición y Lectura, pero de un nivel más avanzado. Además, con el objetivo de tener una formación específica de español y para poder utilizarlo con fines concretos (hablaremos de ello más adelante), se enfoca su estudio en cursos específicos, como Traducción español-chino, Traducción chino-español, Literatura española o Literatura Latinoamericana, Teatro, Novela, Periodismo, Cultura y Arte, Turismo, Español con Fines Específicos: transacciones comerciales, política o derecho, etc.

En Taiwán la enseñanza universitaria del español no se limita sólo a los cursos antes citados. Los alumnos aprenden esta lengua extranjera de una forma aún más variada y divertida. Pueden aprovechar todos los recursos que tienen los departamentos y las universidades, por ejemplo, el préstamo de cintas o CD con canciones españolas, películas españolas, diapositivas o postales de paisajes, fiestas y monumentos españoles o latinoamericanos, un mínimo de 6.000 de libros en español en cada universidad, revistas, enciclopedias, diccionarios, periódicos, etc. Además, en las bibliotecas se ofrece el uso de Internet a los alumnos de la universidad, con lo que éstos pueden conseguir cualquier tipo de información actualizada sobre el español. La Universidad Providence, por ejemplo, ha creado la primera página *web* de español en Taiwán para que los alumnos puedan acudir a leer, por ejemplo, periódicos digitales de países hispanos, como El País, El Mundo o ABC, revistas, información sobre las universidades de España y de Latinoamérica, información sobre moda y tiempo libre, turismo y todo lo que se relaciona con la lengua y la cultura hispanas.

Junto a todo esto, en las facultades se realizan diversas actividades. Además de invitar a los profesores y especialistas de lengua española que residen en Taiwán, se invita a expertos y eruditos procedentes de universidades de España y Latinoamérica para dar conferencias sobre diferentes temas. Cada año, hay una representación teatral preparada por grupos de alumnos de tercer o cuarto curso, concursos de lectura,

canción, baile, cuentacuentos y de cocina española. Los alumnos también organizan exposiciones de libros de editoriales españolas, exposiciones de artesanía, como cerámica, escultura y otros tipos, todo ello procedente de España y de los países latinoamericanos. En la Universidad Tamkan, han creado un aula especial para la televisión y las películas españolas, formado así una especie de barrio en el que se permite hablar únicamente en español. Lo que más atrae a los estudiantes es el viaje de estudios a España organizado por cada departamento. Suele ir un grupo de alumnos formado aproximadamente por 20 personas, para asistir a un curso de verano de 1-3 meses en las universidades de España que cada departamento de español escoja. Según los datos recogidos, las universidades a las que los alumnos han ido son la Complutense de Madrid, la de Salamanca, la de Pamplona, la de León, la de Alicante y la de Barcelona. Mientras hacen estos cursos, los alumnos aprovechan los fines de semana para ir de viaje por España. Afortunadamente, las tres universidades taiwanesas han firmado convenios con las universidades de España para mandar grupos de alumnos de tercer curso que hayan sacado buenas notas en los años académicos anteriores y, así, puedan proseguir sus estudios de español en España durante un año académico. El año académico 1999-2000, la Universidad Fujen envió 3 alumnos a la universidad Complutense de Madrid y 17 alumnos a la de Alicante; la Universidad Providence envió 10 alumnos a la Universidad de Salamanca, y la Universidad Tamkan también envió un grupo de 20 alumnos a la Universidad de Pamplona.

Así pues, es indudable que el sistema de enseñanza de español en Taiwán no está obsoleto ni es rígido, sino que es bastante flexible y abierto. Por un lado, los alumnos reciben su educación mediante programas diseñados en función de su nivel y según sus necesidades y objetivos. Por otro lado, los profesores no dejan nunca de motivar a los alumnos y de avivar su interés por aprender español. Éstos, a su vez, amplían sus perspectivas y sus conocimientos disfrutando de todas las actividades organizadas y de los recursos que tienen a su alcance. Así, la enseñanza del español en Taiwán se lleva a cabo en un ambiente dinámico.

Las salidas limitadas que los alumnos graduados en lengua española realizaban hace diez años pueden ser una de las principales razones por las que esta carrera no tuvo un gran reconocimiento. Pero, hoy en día, saber español puede ser una ventaja adicional a la hora de ocupar un puesto laboral. Los departamentos de español ofrecen información de ofertas laborales para que los alumnos puedan desarrollar lo aprendido (lengua, cultura, literatura, política, comercio, etc.), como por ejemplo: trabajos relacionados con las instituciones culturales y embajadas, trabajos gubernamentales, como en la Oficina de Información del Gobierno, en el Ministerio de Asuntos Exteriores, en el Ministerio de Economía y en la Oficina de Turismo (Ministerio de Transportes y Comunicación), etc. Así mismo, se supone que la mayoría de los alumnos se dedica al comercio internacional en empresas privadas, o son traductores, intérpretes, guías de viaje, editores de prensa e incluso profesores de español. Por supuesto, también hay alumnos que quieren profundizar y especializarse en español con un segundo ciclo de postgrado o un máster en Taiwán o en el extranjero⁹.

1.4. A modo de conclusión

Aunque el español no es la lengua extranjera más implantada en Taiwán, en estos últimos años su situación está mejorando mucho, lo cual no significa que no existan dificultades para su desarrollo; somos conscientes de que todavía nos queda mucho por hacer. Así, esperamos una mayor apertura, por parte del gobierno, para incluir el español como carrera universitaria en otros centros docentes o para aumentar el número de plazas en las universidades existentes, con la finalidad de poder formar así más personas especializadas, dadas las relaciones diplomáticas cada vez más estrechas con los países de habla hispana. Creemos que es necesario tener un centro superior de investigación en lengua española, dedicado a la lingüística, la cultura, la literatura, etc., y a los intercambios con universidades de España o Latinoamérica. También habría que resolver el problema de la falta de un ambiente en

⁹ Por ejemplo, el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá ha sido cursado por 11 alumnos.

el que se practique el español fuera de clase; tal vez se podría solucionar con un aumento de las actividades, los equipamientos, los recursos y los materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, sería necesaria la incorporación a las universidades de un profesorado con mejor preparación y mayores conocimientos.

Capítulo II: El análisis contrastivo y el análisis de errores

2.1. La hipótesis del análisis contrastivo

El análisis contrastivo, conocido también como lingüística contrastiva (LC) (Lado, 1973), nace de la preocupación didáctica que ha existido siempre por los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y de las soluciones propuestas para intentar evitarlos. El AC ve la luz a mediados de los años cuarenta, al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Sus principios teóricos están basados principalmente en los estudios de C. Fries (1945), E. Haugen (1953), U. Weinrich (1974) y R. Lado (1973)¹.

B. Skinner (1957) sostiene que la conducta lingüística se origina inmediatamente por un proceso repetido de estímulo y respuesta (E-R), que constituye una interacción recíproca entre el oyente y el hablante. Es decir, la adquisición de la lengua materna se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y a través del refuerzo de las respuestas positivas, creándose, así, los hábitos lingüísticos. Este modelo conductista da a entender que el aprendizaje de una segunda lengua es producto de la repetición de una serie de ejercicios consistentes en recibir estímulos, imitar, y conseguir respuestas hasta que se formen los hábitos automatizados, es decir, el mismo proceso que se da en la adquisición de la L1.

¹ I. Santos Gargallo (1993: 28) señala, siguiendo a W. Nemser (1974), que U. Weinrich y E. Haugen fueron los que establecieron las bases teóricas del AC y que C. Fries y R. Lado fueron responsables de las formulaciones prácticas del AC. Para J. R. Losada Durán (2001a: 67), el fundador del AC fue R. Lado, debido a que los primeros estudios relacionados con este tema giran en torno al análisis del bilingüismo. Este autor señala: “Siguiendo a James (1993: 8-9), mantenemos que el fundador de la Lingüística Contrastiva moderna fue Robert Lado con su libro *Linguistics Across Cultures* publicado en 1957. Los que le precedieron, principalmente, Weinreich (1953) y Haugen (1956), aunque contribuyeron con sus aportaciones a esta rama de la lingüística, dedicaron sus esfuerzos a analizar el bilingüismo de los emigrantes que vivían en Estados Unidos de América. [...] En cambio, *Linguistics Across Cultures* expone de manera sistemática y razonada los principios del análisis contrastivo y el método de aplicarlo a la enseñanza de lenguas extranjeras”.

Además, el conocimiento lingüístico, la cultura y los hábitos previamente adquiridos influyen en la adquisición del conocimiento nuevo², ya que el aprendizaje de una segunda lengua empieza normalmente después de que ya se ha establecido la ejecución de la lengua materna y de que muchas de las fases del desarrollo psicomotor del aprendiz están completas o a punto de completarse³. Así, el aprendizaje de una lengua extranjera es una situación de contacto de lenguas entre la lengua nativa del alumno y la lengua meta que se va a aprender y es una actividad de formación de hábitos (sonidos, estructuras, léxico, cultura, etc.). Un hábito anterior (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) según las similitudes y diferencias existentes entre los hábitos antiguos y los nuevos⁴. Si los alumnos tienden a transferir las habilidades lingüísticas de su lengua materna a la lengua meta, las estructuras que sean similares serán fáciles de aprender, mientras que las estructuras diferentes resultarán difíciles y su grado de control será un índice de en qué medida el aprendiz ha aprendido esa lengua⁵.

Los principios fundamentales del AC se basan en que la similitud de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta facilita la adquisición de ésta (transferencia positiva), y que la diferencia constituye las áreas de dificultad y los posibles errores (transferencia negativa, interferencia⁶):

² Como R. Lado (1973: 2) señala: “creemos que un individuo tiende a transferir las formas y los significados de su propia lengua y cultura así como la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera –no sólo activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según las practican los nativos”.

³ Véase S. P. Corder (1992: 104 y 110).

⁴ Véase I. Santos Gargallo (1993: 25-26 y 35).

⁵ Véase M. L. Alarcón Collado, E. Díaz Nuñez y J. de D. Luque Durán (1994: 56).

⁶ El alumno lleva los hábitos de la lengua materna a la lengua segunda, este hecho recibe el nombre de *interferencia*. Este término implica que los hábitos de la lengua materna impiden al aprendiz de alguna manera adquirir los hábitos de la lengua segunda (S. P. Corder, 1971). Generalmente, se entiende la interferencia interlingual como una influencia sistemática de la lengua materna tanto cuando el alumno la percibe, como cuando produce la lengua meta (J. Ronayne Cowan, 1983).

“Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sea diferentes, le serán difíciles” (Lado, 1973: 2-3).

Los estudiantes, en su mayoría, construyen hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo, tienden a transferir de forma inconsciente las estructuras sintácticas de las oraciones, el significado del léxico, el vocabulario y otros posibles tipos de elementos de su lengua materna a la lengua que están aprendiendo (S. P. Corder 1992, J. Schachter 1974, y R. J. Di Pietro, 1986). Asimismo, según R. Lado (1973) y S. P. Corder (1992), muchas veces, los problemas básicos no surgen de la dificultad de los rasgos en sí de la nueva lengua, sino más bien están originados por los hábitos de la primera lengua. De ahí que el AC, en su versión fuerte, hable de la influencia de la lengua nativa sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje a través de un contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta.

R. Wardhaugh (1983: 7) fue quien sugirió que en la hipótesis del análisis contrastivo se diferencian dos versiones: la versión fuerte y la versión débil. La versión fuerte del análisis contrastivo postula que:

1. Son comparables el sistema de la lengua nativa y el sistema de la lengua segunda tanto en la gramática, como en la fonología y en el lexicon⁷.

⁷ El análisis contrastivo se efectúa, primero, bajo el supuesto de los universales lingüísticos. F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato (1991: 60) afirman: “la suposición de que todas las lenguas humanas comparten un número de rasgos esenciales es primordial para lograr un nivel de adecuación en el análisis contrastivo. Si no compartieran, de tal manera, ambas cosas (tanto un marco general como un número de procesos gramaticales), no existiría un punto de partida para las observaciones contrastivas que se hubieran de hacer”. J. R. Losada Durán (2001a: 78) insiste en que el análisis contrastivo “Se fundamenta en el supuesto de que las lenguas son comparables porque poseen elementos semejantes y diferentes. Esta circunstancia relaciona dos lenguas en situación de desigualdad”. Sobre los estudios contrastivos en los distintos niveles lingüísticos, se puede consultar, por ejemplo, T. P. Krzeszowski (1990: 47-106).

2. De acuerdo con dicha comparación, es posible predecir y describir las dificultades con las que se encontrarán los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua.

3. En cuanto a las dificultades, hay que hacer énfasis en su enseñanza y construir material pedagógico que ayude al aprendiz de lenguas extranjeras.

Con el AC, se intenta prevenir la formación de los malos hábitos originados por las diferencias de los sistemas contrastados y describir la naturaleza de las dificultades y los posibles errores. Para el modelo del AC, las diferencias existentes entre los hábitos de la L1 y los de la L2 pueden producir el fenómeno de la interferencia de la lengua nativa, como se observa en este ejemplo: un aprendiz de nivel elemental de español cuya lengua materna sea el chino, en lugar de decir *Hace calor*, dirá: **tiempo muy caliente* (天氣 -*tiempo*, 很 -*muy*, 熱 -*caliente*). De ahí que se observe una dificultad provocada por la transferencia literal y que se genere un posible error en la construcción impersonal. R. Lado (1973) señala que en el procedimiento general de la comparación entre la estructura de la lengua materna y la de la lengua meta lo que hay que saber es si las estructuras contrastadas 1) se manifiestan de la misma manera en la forma, 2) tienen el mismo significado y 3) tienen un sistema de distribución semejante. Así, por ejemplo, si se comparan el español, como lengua materna, y el inglés, como lengua segunda, con respecto a las frases interrogativas, se observa que tanto en español como en inglés existen oraciones que sirven para preguntar algo o pedir cierta información; sin embargo, en inglés se manifiesta por el cambio del orden de palabras, mientras que en español lo hace por la entonación de contraste⁸. En este caso, es esperable que el hablante español que aprende inglés tenga problemas para producir oraciones interrogativas si ignora el orden de palabras de la lengua inglesa y reactiva el hábito de la entonación para dicha estructura. Confirma U. Weinrich (1974: 18) que cuanto mayor sea la diferencia entre los sistemas, o cuanto más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.

⁸ Creemos que las oraciones a las que R. Lado se refiere son las interrogativas absolutas.

El mismo R. Wardhaugh (1983: 8) evalúa esta versión fuerte del análisis contrastivo. Se desprende de aquí que la teoría lingüística y los lingüistas no disponen de un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría global capaz de tratar adecuadamente tanto la sintaxis como la semántica y la fonología. Más aún, la versión fuerte del AC exige a los lingüistas que dispongan de la lingüística contrastiva para poder trabajar de manera completa en la descripción del conjunto de las diferencias entre dos lenguas. Sin embargo, aunque las lenguas, en grados variables, comparten rasgos, está claro que no es posible saber ni comparar la totalidad de las lenguas⁹. Como ya puntualizaron Halliday, Strevens y McIntosh (1964), no puede haber una proposición comparativa general que explique las diferencias entre las lenguas. Estos autores dieron por supuesto que lo que se contrastan son los subsistemas dentro del nivel microlingüístico. Por ello, R. Wardhaugh (1983) se decantó por la versión débil, porque ésta únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas extranjeras¹⁰; concretamente, no exige la predicción de dichas dificultades ni tampoco de los puntos en los que no haya dificultad, como hace la versión fuerte, sino que se presenta como una heurística de análisis de los errores cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de la segunda lengua (F. R. Eckman, 1992). No cabe duda de que el AC puede predecir algunos errores, pero, desde luego, no es capaz de anticiparlos todos (K. Hyltenstam, 1977).

La versión fuerte del AC *a priori*, debido a lo inadecuado y a lo superficial de sus descripciones, llevó, pues, a muchos lingüistas a optar por la débil, la cual exigía

⁹ Véase W. Nemser (1974: 61): “However, language structures, viewed as compendia of verbal skills, are not comparable in their entirety. Phonological elements sometimes have no counterpart in the opposed system (...), cultural differences clearly often make this true of lexical elements as well, and grammatical categories, too, are often incommensurate”.

¹⁰ R. Wardhaugh (1983: 10) señaló así: “The weak version requires of the linguist only that he use the best linguistic knowledge available to him in order to account for observed difficulties in second language learning”.

únicamente la realización de un análisis de los errores cometidos, junto a unas sugerencias acerca del modo en que pudieran explicarse éstos basándose en las diferencias existentes entre las lenguas en cuestión (Liceras, 1992: 221). En relación con esto, existen dos famosos textos del AC sobre el inglés y el español que se han realizado según algunas de las exigencias de esta versión débil: el de R. P. Stockwell y J. D. Bowen (1965), *The Sounds of English and Spanish*, referido a la fonética, y otro de R. P. Stockwell, J. D. Bowen y J. W. Martin (1965), *The Grammatical Structures of English and Spanish*, dedicado a la sintaxis. Estos autores establecen una jerarquía de dificultades en el aprendizaje del español tomando en cuenta su aplicación pedagógica. Frente a lo que hace Lado, no intentan predecir errores utilizando simplemente una teoría contrastiva global, sino que lo hacen mediante una teoría ecléctica. Basándose en la gramática estructural, la generativa y la paradigmática, es decir, a partir de la noción de transferencia positiva y transferencia negativa potencial y de la comparación de las reglas entre la L1 y la L2 mediante tres opciones (regla opcional, regla obligatoria y regla cero)¹¹, explican los verdaderos problemas que tienen los alumnos. Los autores afirman que la mayor dificultad que encontrará el estudiante no se limita a los aspectos donde haya mayores diferencias entre las dos lenguas, como ha propuesto siempre la versión fuerte del AC¹². Por otro lado, D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1991), sugieren, partiendo del estudio empírico de Buteau, que para los estudiantes ingleses de francés “las oraciones francesas que se corresponden literalmente con sus equivalentes inglesas no son necesariamente las más fáciles de aprender”. Así, los aprendices de la L2 no siempre encuentran la dificultad cuando

¹¹ Los autores apuntan que la dificultad depende de si una regla o una categoría es obligatoria u optativa en la L1 y en la L2. Cuando cierta regla o cierta categoría no existe o es opcional en la L1 y es obligatoria u opcional en la L2, dificulta más el aprendizaje que cuando es obligatoria u optativa en la L1 y, por contra, en la L2 es opcional o no existe.

¹² G. Nickel (1971) ha razonado que, aunque existan rasgos diferentes entre la lengua materna y la lengua meta, esto no implica que la última sea difícil de aprender. F. R. Eckman (1985: 3-22) también ha confirmado que puede haber diferencias entre L1 y L2 que no causen dificultades en el aprendizaje. Este autor se ha basado en la Hipótesis del Marcado Diferencial (HMD) para detectar los diferentes grados de dificultad frente a la tipología de lo marcado en la Gramática Universal. Hablaremos de ello en el siguiente capítulo.

cierta unidad no existe en la L1 o es distinta a la de la L1, ni tampoco les resultan las más fáciles de adquirir las estructuras equivalentes entre las dos lenguas. Hay otras posibilidades de que se produzca la dificultad, como cuando ciertas unidades ya le resultan difíciles al nativo o cuando las costumbres lingüísticas en la L1 ya son erróneas y se transfieren al aprendizaje de la L2¹³.

El AC, que al principio era una teoría lingüística general (versión fuerte) que dio paso después a su nueva visión (versión débil), sigue teniendo la misma meta de construir una gramática contrastiva, una gramática que englobe una descripción de las similitudes y las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. De esta forma, se cree que se podrá establecer una jerarquía de correspondencias en los distintos niveles de análisis lingüístico, para graduar las dificultades en el aprendizaje y remediar las posibles interferencias y, asimismo, aplicarla al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas¹⁴. Sin embargo, se empieza a cuestionar la validez de esta teoría y se intenta comprobar su utilidad pedagógica en la enseñanza de lenguas, y, de ahí, se deriva una serie de críticas que veremos a continuación.

2.1.1. Críticas al análisis contrastivo

Podemos formular una serie de preguntas acerca de la fiabilidad del AC: ¿todos los errores se producen por interferencia con la lengua nativa?, ¿el aprendizaje de una

¹³ En efecto, de los factores estructurales propuestos por Weinrich para tratar el tema de las causas de la interferencia lingüística, C. Mellado Blanco y M. J. Domínguez Vázquez (2000: 493) deducen que “1. Aquella unidad que en la L1 no existe, es más difícil de aprender en la L2. 2.- Aquella unidad que en la L2 es distinta a la L1, resulta más difícil de aprender. 3.- Aquellas unidades o caracteres que al nativo le resulta difíciles también le resultarán difíciles a los que aprenden una L2.[...] 4.- Costumbres lingüísticas erróneas presentes en la L1 se transmiten también al aprendizaje de la L2”. Sin embargo, J. R. Losada Durán (2001a: 70), por su propia experiencia docente, ha comprobado que las diferencias entre la lengua materna y la lengua objeto causan las mayores dificultades para los aprendices, ya que éstos tienden a transferir los hábitos y mecanismos de expresión de su propia lengua al sistema de la lengua meta, pero les resulta imposible transferirlos.

¹⁴ Véase I. Santos Gargallo (1993: 35).

segunda lengua es simplemente cuestión de la formación de hábitos? y ¿los presupuestos del AC tienen verdadera aplicabilidad a los problemas prácticos de enseñanza de una lengua extranjera?

En la década de los setenta éstas fueron las causas principales por las que los lingüistas pusieron en tela de juicio la validez del análisis contrastivo. Contestando a la primera cuestión: *¿todos los errores se producen por interferencia con la lengua nativa?*, podríamos decir que es difícil determinar la causa de un error. A partir de numerosos estudios empíricos, se ha demostrado que muchos de los errores no son debidos a la interferencia de la lengua materna (Důšková 1983, H. C. Dulay y M. K. Burt 1974, etc.). Así, aunque los errores debidos a interferencia de la lengua materna alcanzan, en unos casos, una media máxima del 33% del total de los errores producidos por los aprendices (S. Fernández, 1997), en el estudio de H. C. Dulay y M. K. Burt (1974) apenas se llega a un 3%¹⁵. Esto conduce al F. Garrudo Carabias (1996) a afirmar que la cuestión no está, pues, en la oscilación del número, sino en que la interferencia de la lengua materna no es la causa única de todos los errores cometidos. Asimismo, R. Whitman y K. Jackson (1972) y K. Hyltenstam (1977) revisaron la validez del AC y confirmaron que éste no es capaz de predecir todos los errores. Los primeros autores creen, además, que muchas veces las pruebas organizadas para validar la predicción del AC están diseñadas de antemano a favor de éste, para detectar especialmente los errores ya predichos, sin tener en cuenta otro tipo de errores. Tras su estudio, basado en dos tests de sintaxis inglesa en 2.500 estudiantes japoneses y realizado para comprobar la validez del AC, es decir, para comparar el resultado de los tests con los ítems previamente fijados como difíciles para estos aprendices por el AC, los autores llegaron a confirmar lo inadecuado del análisis. En cuanto a los errores y la actuación del aprendizaje, la interferencia no desempeña un papel tan importante como pensaba el AC y la supuesta dificultad no está

¹⁵ Véase también R. Ellis (1985: 29), quien ha hecho una comparación del porcentaje de errores producidos por interferencia de la lengua materna entre siete estudios sobre análisis de errores y ha señalado que, en el estudio realizado por Lott, la interferencia de la LM alcanzó un 50% de la producción de los alumnos italianos de inglés.

directamente relacionada con las diferencias entre las lenguas. Consideraciones como éstas llevaron a los estudiosos a perder la confianza en lo establecido por la teoría del AC. Tras la comprobación del estudio empírico de C. Richards (1974), se destacó la existencia de errores intralinguales en el aprendizaje de segundas lenguas¹⁶. Es indiscutible la existencia de otros factores además de la interferencia interlingual, como son las propias estrategias de los aprendices¹⁷, la deficiencia de la enseñanza¹⁸, la interferencia intralingüística¹⁹ e, incluso, la estrategia de evitar ciertas estructuras²⁰.

¹⁶ C. Richards (1974) demostró en seis tablas la existencia de errores intralinguales cometidos en común por grupos distintos de hablantes japoneses, chinos, franceses, checos, polacos, maorís, malteses, indios, etc., aprendices de inglés. Consideró que los errores intralinguales son fallos (*mistakes*) que persisten y se repiten en cada grupo de aprendices por la propia estructura de la segunda lengua, los falsos amigos, la hipergeneralización, la aplicación incompleta o la ignorancia de las restricciones de las reglas de la segunda lengua.

¹⁷ Esto se refiere a las estrategias de aprendizaje y a las estrategias de comunicación que se activan a la hora de adquirir la competencia de la lengua meta y que provocan, precisamente, producciones erróneas. (Véase L. Selinker 1992 y E. Tarone 1977). Sin embargo, M. P. Serrano Cabezas (1994: 528) recuerda que las estrategias mencionadas por L. Selinker dentro del campo de investigaciones de la interlengua del aprendiz “siempre están relacionados con la producción de errores por parte del aprendiz, ya que la valoración que se hace de la naturaleza de la interlengua toma siempre como punto de referencia la perspectiva de la lengua objeto. Sin embargo, dentro de este mismo campo de investigación, definido por el interés en el estudio de la formación de la interlengua del aprendiz, el uso de estrategias no siempre es identificado con actuaciones erróneas ya que el interés por las mismas está motivado por el hecho de ser aquellos procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz se hace con su genuino sistema lingüístico”. G. Vázquez (1991) y S. Fernández (1996) han señalado ciertas tendencias a emplear diferentes estrategias, según los estadios de aprendizaje de la L2.

¹⁸ Véase, por ejemplo, N. Stenson (1983). Este autor insiste en que el AC no puede indicar cierto tipo de errores como, por ejemplo, los errores inducidos (*induced errors*). Este tipo de errores son provocados por el propio profesorado (debido a su definición incorrecta del léxico o la explicación incompleta de cierta estructura) o por el empleo de ejercicios del tipo imitación-repetición sin tener en cuenta el contenido semántico, lo cual puede inducir a los alumnos a crear una generalización falsa a partir de lo enseñado.

¹⁹ La principal causante de los errores puede ser la propia lengua que se está aprendiendo. G. Vázquez (1991) ha puesto como ejemplo el estudio empírico de Flick, donde se analiza un corpus de 600 errores producidos por hablantes de español que aprenden inglés; los resultados obtenidos fueron que el 68% de los errores cometidos correspondía a errores intralinguales, mientras que sólo un 30% se debía a errores de interferencia.

Ha sido, por lo tanto, una rémora el simplismo de la clasificación basada en una única fuente, sin tener en cuenta que, en realidad, hay una interacción de factores diversos²¹.

Junto a lo anterior, también se ha criticado que el análisis del AC se centra sólo en un grupo homogéneo de estudiantes de la misma lengua materna, pues se ha de realizar el análisis basándose en grupos heterogéneos de estudiantes de diferentes lenguas maternas. Muchos estudios mostraron que existen errores comunes cometidos por muchos hablantes de segundas lenguas; en otras palabras, existen ciertos rasgos de una lengua que son difíciles de aprender para los aprendices de diferentes lenguas maternas²². Hay otros estudios que han descubierto que muchos de los errores que se atribuyen a la interferencia, se observan también en el proceso de adquisición de la lengua materna. Veamos algún ejemplo:

“La preposición <<en>>, en una frase como <nos fuimos en Francia>, parece

²⁰ Véanse L. Důšková (1983), J. Schachter (1974), Schachter, J. y M. Celce-Murcia. (1983) y H. H. Kleinmann (1983). Según estos autores, la baja frecuencia de ciertos errores no indica que el aprendiz tenga menos dificultad. El alumno puede utilizar la estrategia de evitar ciertas estructuras cuando se siente inseguro o incapaz de comunicarse con el conocimiento de la L2 del que dispone o cuando no tiene suficiente repertorio léxico para expresar determinadas ideas.

²¹ Véase M. P. Jain (1974:189-215), quien ha identificado los posibles factores que podrían causar errores, además de la ya conocida interferencia interlingual. Considera este autor, pues, que el AC es fragmentario e inadecuado.

²² Véase H. C. Dulay y M. K. Burt (1972), N. Bailey, C. Madden y S. Krashen (1974) y F. R. Eckman (1992). Véase también M. R. Alonso Alonso y I. M. Palacios Martínez (1994). Estos autores han realizado una revisión bibliográfica de las investigaciones sobre las expresiones escritas de aprendices independientemente de su nacionalidad y su lengua materna. Sus conclusiones son que la L1 no causa interferencia, sino que ayuda en el proceso del aprendizaje de la L2, que los errores son comunes en los hablantes de cualquier lengua nativa y que se denominan *errores de desarrollo*. Además, estos autores, tras su estudio de los errores cometidos por grupos de alumnos de diferentes lenguas maternas, consideran que los errores más frecuentes son los relativos a la ortografía, al tiempo verbal, a las preposiciones y al vocabulario, que presentan cierto carácter universal. Aunque tampoco rechazan que ciertos errores estén provocados por la interferencia de la propia lengua materna, los consideran como casos más bien marginales, como, por ejemplo, el caso de la estudiante japonesa que comete errores relativos al orden de palabras y a la omisión de elementos necesarios en el discurso.

un caso evidente de interferencia en un aprendiz francés, y sin embargo nosotros tenemos recogido <se yeron en donde tenían que ir> en la adquisición del español lengua materna, donde hasta los cinco años es fácil encontrar un uso también idiosincrásico de las preposiciones” (S. Fernández, 1997: 16)²³.

De este modo, las estrategias que utilizan los alumnos, los fallos provocados en ciertas ocasiones, los errores intralinguales, los mismos errores que se cometen en el proceso del aprendizaje de la LM o hasta los errores que no tienen una clara explicación²⁴ son aspectos que no se examinan ni se pueden predecir, en principio, desde el punto de vista del AC. Así pues, el AC se equivoca en sus predicciones al considerar la LM como la única causa de los errores.

Respecto a la segunda pregunta, *¿El aprendizaje de una segunda lengua es simplemente cuestión de la formación de hábitos?*, dice Corder (1992: 125-130) que no se puede ignorar el papel que desempeña la formación del hábito en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, tampoco se puede admitir que éste sea simplemente cuestión de adquirir un conjunto de hábitos. Según este autor, la lengua es una conducta gobernada por reglas, no por hábitos, y lo que aprendemos no son respuestas (la base conductista del estímulo-respuesta), sino reglas para construir respuestas. Este rechazo a la hipótesis de la psicología conductista está ligado íntimamente a la teoría chomskiana²⁵ y al concepto de Gramática Universal²⁶. Para N. Chomsky (1999a: 8)

²³ En este sentido, R. Navarro Gala (2000) hizo un análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva en 18 estudiantes de distintas nacionalidades (10 suecos, 4 japoneses, 2 ingleses y 2 norteamericanos) y llegó a la conclusión de que los errores más frecuentes se cometen sobre las preposiciones *a* y *de*, y, aunque pueden deberse a la interferencia interlingual, muchos de ellos se deben a dificultades propias del sistema español y, además, son errores que cometen los propios hablantes nativos.

²⁴ Véase L. Selinker (1992).

²⁵ J. M. Liceras (1990: 59) apunta que “...los objetivos de la teoría lingüística de corte chomskiano, si bien lejos de poder aplicarse de forma directa a la enseñanza de lenguas segundas, deben de tenerse en cuenta en la investigación sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se ha sugerido

las reglas de formación de oraciones no pertenecen realmente a la gramática sino al marco del “orden de los pensamientos”, es decir, a un orden natural de los pensamientos e ideas. Así, por un lado, si se supone que la adquisición de la segunda lengua también proviene de un conocimiento innato y mental que contiene las propiedades universales de todas las lenguas -las cuales ya están interiorizadas inconscientemente por una dotación biológica-, entonces el proceso de aprendizaje no puede ser un proceso inductivo del tipo estímulo-respuesta, basado en conseguir simplemente nuevos hábitos diferentes de los de la L1 mediante una mayor frecuencia del estímulo. El proceso del aprendizaje debe ser un proceso creativo y deductivo en el que el alumno desempeña un papel activo y se aproxima cada vez más a la lengua meta con unos mecanismos universales innatos que le permiten hacer hipótesis sobre el nuevo sistema de la lengua objeto y reconstruir las reglas a las que está expuesto. Es decir, lo que un alumno de la segunda lengua aprende no es un conjunto de habilidades o reglas nuevas, sino que adapta, remodela y amplía las habilidades y conocimientos ya existentes²⁷. Las investigaciones posteriores, que se centran en la imitación de los enunciados de los adultos, considerada esa imitación como el proceso por el que un niño adquiere su lengua materna, llegaron a poner en duda el conductismo de E-R, ya que el niño rara vez produce lo mismo que le transmite el adulto o que le corrige el adulto. De ahí que el mecanismo de la formación de hábitos diferentes a los de la LM no juegue un papel tan importante como punto de partida del

que es en el terreno de la enseñanza donde reside la responsabilidad del establecimiento de la relación entre aprendizaje y adquisición en el caso del adulto que aprende una lengua”.

²⁶ Según N. Chomsky (1979: 49), “Definimos la “gramática universal” (GU) como el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades de todas las lenguas humanas, no meramente por casualidad, sino por necesidad—claro está, que me refiero a una necesidad biológica y no lógica. La GU puede entenderse, pues, como la expresión de “la ciencia del lenguaje humano”. N. Chomsky (1999b: 82) afirma que, “La teoría de una lengua particular es su *gramática*. La teoría de las lenguas y las expresiones que generan es la *Gramática Universal* (GU). La GU es una teoría del estado inicial S_0 del componente relevante de la facultad del lenguaje. Podemos distinguir el lenguaje del sistema conceptual y del sistema de competencia pragmática”.

²⁷ Véase S. P. Corder (1992: 112).

conductismo en el aprendizaje de la segunda lengua²⁸. Se llega a negar la importancia del hábito, y, a su vez, la importancia de la lengua materna. A. Ballester Casado y M. D. Chamorro Guerrero (1993: 394) señalan que: “Tanto en unos métodos como en otros el papel de la lengua materna y la traducción siempre ha sido polémico. De hecho, su importancia ha sufrido tantas oscilaciones que de ser uno de los principales pilares de algunas metodologías ha pasado a ser la “oveja negra” de otras”²⁹.

Por otro lado, si el AC se basa en que la lengua materna y la lengua meta están en contacto total desde el principio del aprendizaje, los hábitos antiguos influirán en los nuevos desde el primer momento del aprendizaje de la L2. Hay que preguntarse, entonces, en qué medida se aplican aquellos hábitos al aprendizaje de la L2, si, en realidad, estos conjuntos de hábitos no se pueden comparar en su totalidad³⁰ y, además, es imposible que se aprendan desde el principio³¹. De este modo, el aprendizaje no debería enfocarse únicamente hacia el logro de hábitos, sino que deberían tenerse en cuenta cuestiones como el conocimiento previo, la experiencia personal en el aprendizaje de la L2 y de otras lenguas ya conocidas, así como el hecho de que el proceso de aprendizaje de la L2 es sucesivo³². Este tipo de investigaciones de carácter psicolingüístico, que ha puesto en evidencia los límites de la enseñanza tradicional, da lugar a que se considere que el aprendizaje lingüístico no sólo estaría relacionado con factores externos o con la enseñanza impartida, sino que se iniciaría

²⁸ S. P. Corder (1992: 128) no rechaza totalmente la importancia de la formación de hábitos en el aprendizaje de la lengua, pues por ella muchos estudiantes producen frases adecuadamente, por ejemplo, ““would you mind —ing?”, “how are you”, mucho antes de saber las reglas que las generan como oraciones regulares o constituyentes de oraciones”. Así, concluye el autor que la formación de hábitos sí que desempeña un papel en el aprendizaje de la lengua, pero tal vez un papel menor.

²⁹ Sobre el papel de la lengua materna hablaremos con más detalle en el siguiente capítulo.

³⁰ Véanse M. A. K. Halliday, A. Stevens y P. D. McIntosh (1964) y W. Nemser (1974).

³¹ En español, se usan plurales como los del inglés; sin embargo, el estudio de H. C. Dulay y M. K. Burt (1974) mostró que su aprendizaje no aparece hasta la mitad de la secuencia de adquisición, y no al principio, como se esperaría si la gramática de L1 fuera la guía del proceso de aprendizaje de L2.

³² Véanse H. C. Dulay y M. K. Burt (1974) y S. Krashen (1992).

con una asimilación espontánea y constante de los principios básicos³³. Ahora bien, R. Alonso Raya y P. Martínez-Gila (1994: 68-69) afirman que si el lenguaje es una manifestación gobernada por reglas, éstas pueden facilitar a los aprendices el aprendizaje de una L2. Esto provocaría que se fuera construyendo un sistema de reglas psicológicas (RP) en la gramática de la interlengua del aprendiz (G3) y que estas reglas se correspondieran con las reglas lingüísticas (RL) que deliberadamente son aprendidas mediante un proceso analítico de reflexión consciente. Según estos autores, el sistema de reglas psicológicas es lo que se denomina *gramática mental*, *gramática psicológica* o *gramática de la interlengua*. Se pueden hacer explícitas las reglas para que los alumnos puedan tenerlas en cuenta y las puedan incorporar a su sistema mental de la lengua objeto a partir de unos mecanismos mentales³⁴. De ahí que el método sugerido por estos autores para el aprendizaje-enseñanza de la lengua sea tanto inductivo como deductivo.

Desde un punto de vista pedagógico, parece que, de momento, no se ha decidido cuál es el mejor procedimiento para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua, si partiendo de la repetición y la práctica hasta llegar a tener las habilidades lingüísticas, o si partiendo de un contexto natural y comunicativo con o sin institución. Muchos profesores, a raíz de sus experiencias didácticas, han sostenido, por un lado, que el proceso de la imitación-ejercitación debe ser considerado como una de las técnicas de la enseñanza³⁵. Por otro lado, destacan los métodos de estimular las

³³ Véase M. Aragónes (1989: 117).

³⁴ Esta consideración es diferente de la de Krashen, quien sostiene que la adquisición de una lengua es un proceso inconsciente en el que no se involucra una reflexión consciente de las reglas. Sobre ello, hablaremos en el siguiente capítulo. Según R. Alonso Raya y P. Martínez-Gila (1994), la reflexión consciente (RC) dirige la integración del conocimiento explícito al conocimiento implícito, es decir, a partir de esa introspección consciente, se ponen inconscientemente en marcha las reglas a la hora de comunicarse en situaciones concretas.

³⁵ Hoy en día, los profesores que se dedican a la enseñanza de la lengua extranjera no excluyen que la repetición y la imitación puedan ser estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, R. Rodríguez-Saona (2000: 587) indica que la repetición permite que los alumnos interioricen el nuevo sistema del idioma aprendido con tiempo y que prevengan su dificultad.

habilidades activas y creativas con el fin de obtener una comunicación más adecuada³⁶. Esto corrobora lo que señala I. Santos Gargallo (1994) cuando afirma que resultaría erróneo emplear un método único sin considerar las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las necesidades y las características de los aprendices, ya que hay alumnos que son incapaces de aprender una lengua a partir de una metodología activa y comunicativa o a partir de las directrices estructurales

En cuanto a la tercera pregunta, *¿Los presupuestos del AC tienen verdadera aplicabilidad a los problemas prácticos en la enseñanza de una lengua extranjera?*, es una cuestión controvertida que ha sido continuamente investigada por los lingüistas³⁷. El AC tiene el objetivo de ayudar a los profesores en la tarea de enseñar con el contraste de las estructuras lingüísticas, que hace conscientes a los aprendices de los puntos semejantes y los puntos diferentes con respecto a su lengua materna. En cuanto a este aspecto, C. Fries (1945: 9) ya puntualizó que los materiales más eficientes son los que se basan en una descripción científica de la lengua meta, comparándola con la descripción paralela de la lengua nativa. Por un lado, si pensamos que las propuestas del AC sí son aplicables a los problemas prácticos de la enseñanza de una lengua extranjera, nos podemos preguntar cuáles son las aportaciones del análisis contrastivo a la enseñanza de segundas lenguas y, con ello, a

³⁶ En este sentido, véase I. Iglesias Casal (2000). Esta autora ha indicado los posibles factores que intervienen en las etapas del proceso creativo y ha aportado las estrategias y técnicas destinadas a estimular la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. También hay docentes que insisten en sustituir el método tradicional por el método creativo y comunicativo para que los aprendices consigan una autonomía en el aprendizaje, aunque tampoco rechazan claramente el método de la repetición estructural, como, por ejemplo, E. Álvarez Fernández y C. Risueño Fondevila (1999). Estos autores destacan el aprendizaje de estructuras gramaticales de forma comunicativa, pero no ignoran que las repeticiones de estructuras sirven para que los alumnos consigan razonar las regularidades lingüísticas del idioma de forma inconsciente.

³⁷ R. Wardhaugh (1983: 7) dice que “the contrastive analysis hypothesis also raises many difficulties in practice, so many in fact that one may be tempted to ask whether it is really possible to make contrastive analyses. And even if the answer to that question is a more or less hesitant affirmative, then one may well question the value to teachers and curriculum workers of the results of such analyses”.

la Lingüística Aplicada³⁸. En la aplicación del AC, según C. James (1980: 145-151), se trata, primero, de la predicción: la predicción de los aspectos que causarán problemas, la predicción de la dificultad, la predicción de errores y la predicción de la resistencia de ciertos errores pese al aprendizaje y la enseñanza; segundo, del diagnóstico de los errores de la L2 para saber el porqué se cometen ciertos errores, y, tercero, del diseño de la evaluación para saber el repertorio lingüístico de los aprendices³⁹. Con todo ello, se llegan a aplicar principios pedagógicos como la selección (qué enseñar) y el grado (cuándo enseñar) de los ítems de la lengua meta⁴⁰. Como I. Santos Gargallo (1993: 60) ha afirmado, para los defensores del AC, la identificación previa de los problemas con que se van a encontrar los alumnos sirve como base de control de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, es decir, sirve para decidir el momento oportuno de la enseñanza de ciertas estructuras. El método de la traducción para trabajar en la expresión escrita y el método audio-oral para trabajar en la expresión oral han sido los más utilizados para la enseñanza de una LE dentro de la línea de investigación del AC. Las prácticas de traducción se basan, en traducir las diferentes estructuras extraídas del AC de la lengua materna a la lengua meta y el método audio-oral corresponde a lo que hemos mencionado anteriormente: el proceso mecánico inductivo del estímulo-respuesta. El profesor presenta estructuras contrastadas como ejemplos para que los alumnos las repitan y las ejerciten hasta que se conviertan en un hábito automático. No obstante, hay que tener en cuenta, según I. Santos Gargallo (1993: 60-61), que estos métodos pueden que sirvan de ayuda en las primeras etapas de aprendizaje por dar seguridad a los aprendices en su producción,

³⁸ En cuanto a esta pregunta, R. L. Politzer (1967: 151) ya afirmó que “Perhaps the least questioned and least questionable application of linguistics is the contribution of contrastive analysis. Especially in the teaching of languages for which no considerable and systematic teaching experience is available, contrastive analysis can highlight and predict the difficulties of the pupils”.

³⁹ C. James (1980: 149) apunta que el análisis contrastivo juega dos papeles en la evaluación. Primero, saber qué es lo que se necesita evaluar, y segundo, en qué consiste la evaluación para los diferentes niveles del aprendizaje. Se evalúan los ítems de contrastes que son el origen de los problemas potenciales extraídos del AC y se escalonan las evaluaciones dependiendo del nivel del aprendizaje en que está el aprendiz, de acuerdo con la jerarquía de la gravedad de los errores.

⁴⁰ Véase C. James (1980: 151).

pero, a la larga, pueden provocar, por el contrario, errores, o el hábito de acudir a la lengua materna, que son difíciles de erradicar en los niveles posteriores.

Por otro lado, el AC puede proporcionar información esencial por su regularidad, mediante una comparación entre dos lenguas, como en el caso del acento extranjero típico. El AC puede ser un análisis previo que completa a las intuiciones de los profesores de lenguas y que les ayuda a mejorar las técnicas de la enseñanza. Sin embargo, según dice F. Garrudo Carabias (1996: 12), muchos hablantes no nativos tienen un acento peculiar⁴¹ y cometen errores gramaticales recurrentes y típicos que suenan a ‘extranjero’ y que a menudo son fácilmente identificables por los más profanos en lenguas, e incluso se utilizan como características prototípicas en la realidad y la ficción. El AC no parece ser capaz de enseñar a los profesores de lenguas más de lo que ellos mismos pueden deducir de su experiencia e intuición en la clase. Se considera que la aplicación pedagógica de los trabajos del AC en la enseñanza de una lengua extranjera es muy limitado (W. Marton, 1986 y J. M. Martín Morillas, 1997). La dudosa aplicación pedagógica del AC entra, así, en juego como un factor fundamental para remediar la validez y la utilidad del AC.

Tras el intenso debate sobre la validez del AC frente a las llamadas paradoja estructural, paradoja semántica y paradoja pedagógica⁴², a principios de los años ochenta renació la confianza en un nuevo tipo de AC⁴³ con una serie de reorientaciones pedagógicas⁴⁴. De las palabras de J. Fisiak (1990: 3): “...that despite

⁴¹ Aunque, según A. Serradilla Castaño (2000: 653), en gran parte, los profesores han de asumir la culpa de no intentar corregir a los alumnos, bien porque ignoran la importancia de la pronunciación, o bien porque creen que no están capacitados para enseñársela.

⁴² Véase la explicación de las mismas en T. P. Krzeszowski (1990).

⁴³ Véase, por ejemplo, C. James (1980) y J. Fisiak (1990).

⁴⁴ Según J. R. Losada Durán (2001a: 71), el análisis contrastivo aporta métodos para organizar ejercicios prácticos utilizados en la clase de la segunda lengua: primero, ejercicios de presentar las estructuras isomórficas consideradas como transferencia positiva de la L1 a la L2, por ejemplo, las traducciones; segundo, ejercicios para evitar las estructuras de contraste donde se originan las interferencias, y, tercero, ejercicios para “mantener la integridad del sistema y ofrecerlo de conjunto”.

some critical voices the interest in contrastive linguistics has not diminished since 1980... It is worth mentioning that a large number of conference devoted exclusively to contrastive linguistics, as well as contrastive sections at large congresses, have been organized since 1980 and have been announced for the future”, se desprende que, debido a las asociaciones, las conferencias y los simposios específicos de lingüística contrastiva, los lingüistas nunca han dejado de profundizar en el análisis contrastivo. El AC fue revalorizándose paulatinamente y la interferencia fue considerada como uno de los factores que intervienen en los errores⁴⁵. El AC, en principio, tiene como única meta la práctica, pero, desde el punto de vista de los lingüistas, de los sociolingüistas y de los especialistas en pragmática, las descripciones comparativas de las estructuras superficiales de pares de oraciones son fragmentarias y teóricas. Como apuntaron J. Lehtonen y K. Sajavarrá (1983), con respecto a este aspecto, se considera que el AC debe estar relacionado con los problemas interculturales y psicolingüísticos de la investigación y se debe prestar también atención a los aspectos discursivos, textuales o culturales (F. Garrudo Carabias, 1996). Así, el AC retoma el contraste entre las lenguas desde una nueva perspectiva de carácter universalista⁴⁶ y se centra, posteriormente, en estudios⁴⁷ de semántica contrastiva⁴⁸, de pragmática contrastiva⁴⁹

⁴⁵ Véase G. J. Cuesta Estévez (1998: 264).

⁴⁶ El carácter universalista en el AC se ve corroborado por las palabras de J. R. Losada Durán (2001b: xvii), “La gramática contrastiva parte del supuesto de que existen universales en las lenguas. El investigador no se pregunta si la lengua B tiene fonemas, categorías gramaticales u oraciones como la lengua A, sino cuál es el inventario de fonemas, cuáles son las categorías gramaticales o cuáles son los tipos de oraciones de la primera con respecto a la última. Estas consideraciones constituyen el punto inicial para emprender la búsqueda de analogías y diferencias o la comprobación e identificación de ambas en las lenguas que se cotejan”.

⁴⁷ Véase J. Fisiak (1990), donde se recoge una amplia bibliografía sobre obras relacionadas con el análisis contrastivo de tipo lingüístico, pragmático, discursivo, sociolingüístico, psicolingüístico e intercultural.

⁴⁸ La crítica hacia el AC por el simplismo de contrastar las estructuras superficiales entre la lengua materna y la lengua meta lleva a detectar las similitudes o diferencias a partir de la comparación de la estructura profunda, teniendo en cuenta los significados semánticos equivalentes. Véase C. Hernández Alonso (1993). L. Luque Toro (1994: 133) sostiene que el contraste semántico y el contraste de uso en

e intercultural⁵⁰, de sociolingüística y de análisis contrastivo del discurso (el estudio de las propiedades conversacionales y textuales)⁵¹.

distintos contextos ayudarán a los aprendices a adquirir con más facilidad las expresiones de la lengua objeto.

⁴⁹ Por ejemplo, R. Kalisz (1981: 45-46), pionero en dar paso a un nuevo AC que tiene en cuenta la perspectiva pragmática entre lenguas comparadas, sostiene que “Equivalence between two given structures is a matter of the matching of the properties. Thus, it reflects a degree of partial pattern matching of properties. One can talk about a degree of syntactic equivalence even if lexical properties do not match a pragmatic equivalence when the two structures produce the same perlocutionary effect in spite of their syntactic and lexical properties, etc. The higher degree of matching of syntactic, semantic and pragmatic properties reflects the higher degree of overall equivalence between two or more constructions”. Asimismo, según M. T. García Muruais y A. Senovilla Arias (1999: 304), si se sitúa el AC al nivel pragmático, se pueden observar similitudes entre dos lenguas aparentemente diferentes que expresan los mismos matices intencionales. Por otro lado, F. Garrudo Carabias (1996) ha mencionado que los diccionarios monolingües y bilingües de hoy son diccionarios que incluyen información pragmática de registro y niveles de uso, lo cual es un campo muy fructífero para los trabajos del análisis contrastivo.

⁵⁰ Véase, por ejemplo, K. Kitao (1986), quien ha sugerido que, a pesar de que la comunicación entre un aprendiz japonés y un nativo americano se basa en los mismos componentes lingüísticos, el factor cultural puede causar barreras a un oyente japonés que no llegue a comprender el concepto que le intenta transmitir su interlocutor americano tanto en el nivel de la comunicación como en su contenido. Asimismo, según M. I. Mizón y M. Oyanedel (2000: 446), no se puede separar la competencia lingüística de la competencia cultural. Estos autores apuntan que el factor cultural puede influir en las situaciones de referencia, las expectativas; puede causar modos enigmáticos o inaceptables, y, además, por él se puede expresar la afectividad, la formalidad, el humor, el respeto recíproco y la credibilidad de maneras distintas. De ahí que se observen fenómenos de interacciones culturales que influyen en el acto de habla y en la eficacia de la comunicación lingüística de los alumnos. Por otro lado, si se toma en consideración el objetivo pedagógico, el factor cultural ha sido un factor importante para la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos de diferentes lenguas maternas. I. Mosquera Gende (2000: 467 y 468) afirma, por su propia experiencia docente, que se deben tener en cuenta ciertas generalidades culturales, por lo que un mismo tipo de ejercicios de interacción puede tener distinto resultado aplicándose en la enseñanza de español a alumnos norteamericanos y a alumnos alemanes. Así, la enseñanza varía por tener en cuenta, más bien, la interacción de las dos culturas de las lenguas en contacto, es decir, la de la lengua materna y la de la lengua objeto.

⁵¹ Véase, por ejemplo, W. Hüllen (1986). Según este autor, hay muchas particularidades lingüísticas que no se explican ni por la ayuda del sistema lingüístico tradicional ni por las normas sociales, sino que es una cuestión que se produce en el proceso de la conversación. Por ejemplo, cada frase producida

Como conclusión de este apartado, baste mencionar que las principales críticas hacia el análisis contrastivo radican en que no se basa en un corpus de errores producidos por los alumnos de la L2 y en que no todos los errores sistemáticos se producen por la interferencia interlingual, lo cual ha provocado su rechazo⁵². Así, dadas las limitaciones, especialmente en las consideraciones de la causa del error, de que adolecen los trabajos del AC, a finales de los años 70 empieza a tomar impulso la teoría del análisis de errores como intento didáctico de identificar y remediar los errores en las producciones reales de los estudiantes de lenguas extranjeras y de hacer patentes los procesos de aprendizaje de la LE. No obstante, el rechazo del AC no significa ignorar su valor como “un punto de arranque de la glosodidáctica del aprendizaje”⁵³ y, además, supuso el inicio de “un nuevo paradigma científico: el análisis de errores orientado hacia la descripción de la interlengua”⁵⁴.

2.2. El análisis de errores

El análisis de errores se ha centrado en el estudio de lo que el alumno realmente hace, sin prestar atención alguna a lo que hará, a diferencia del AC, es decir, lo que el

puede cambiarse sintácticamente y semánticamente dependiendo de otras oraciones producidas anteriormente o del turno de habla. A partir de un análisis conversacional, el autor cuestiona cuáles son los aspectos necesarios para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, la pronunciación, la locución, la expresión idiomática, la estructura gramatical, los registros particulares o estilos funcionales o las reglas pragmáticas, para mejorar tanto la competencia productiva como la receptiva. Insiste en que se debe enseñar a un aprendiz extranjero a expresar sus ideas tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera en cualquier situación de habla, ya que, según este autor, un hablante nativo suele perdonar los fallos cometidos por sus amigos extranjeros, aunque puede que estos aprendices actúen de forma no cooperativa, antipática o descortés. Por otro lado, J. L. Otal (1997: 41) también confirma que “Se supone que el estudiante de una L2 conoce los principios y estrategias conversacionales, derivados de su competencia comunicativa en la L1. La única dificultad estribaría en el desconocimiento o conocimiento incompleto del código de la L2”.

⁵² Véase J. Schachter y M. Celce-Murcia (1983: 272).

⁵³ Véase I. Santos Gargallo (1993: 66).

⁵⁴ Véase I. Penadés Martínez (1999: 8).

AE analiza son los datos procedentes de los errores cometidos por el alumno (corpus de datos), cuya explicación no se busca a través de una comparación estructural entre dos sistemas de lenguas, la lengua materna del estudiante y la lengua meta, sino que se origina de una comparación de la lengua transitoria (Chomsky) o la interlengua (Selinker) –un sistema lingüístico independiente⁵⁵ al que el alumno está expuesto– con la lengua materna y la meta⁵⁶. S. P. Corder denominó a este sistema independiente que está a disposición del aprendiz *dialecto idiosincrásico*⁵⁷, *dialecto transitorio*⁵⁸ o *sistema de compromiso*, un término de W. Nemser (1974)⁵⁹ *sistema aproximativo*.

⁵⁵ Véase W. Nemser (1974). M. Baralo (1996a) también afirma que la interlengua es un sistema autónomo e independiente, aunque está relacionado con el sistema de la lengua materna y el de la lengua objeto.

⁵⁶ Sin embargo, H. Ueda (1994) ha sugerido un método denominado *translingual*, basándose en una comparación entre la interlengua de los alumnos y la lengua objeto, la L2, para estudiar el grado de dificultad del sistema lingüístico de la lengua que se aprende. Según este autor, el grado de dificultad se decide a partir de la producción correcta, en relación con el momento en que ésta se produce dentro del desarrollo del aprendizaje.

⁵⁷ Se refiere a que la lengua que obtiene el aprendiz es idiosincrásicamente diferente de la lengua meta, debido a los propios mecanismos, que presentan códigos personales y particulares utilizados por el individuo en los procesos de adquisición de ésta. Véase S. P. Corder (1971). Apunta este autor (1992: 265): “Provisionalmente, llamé “dialecto idiosincrásico” a la lengua del estudiante. Esto se hizo así para acentuar el hecho de que se trata de un código que no corresponde con el código de ningún grupo social. [...] la característica sobresaliente del dialecto de un estudiante, es su *inestabilidad*, por lo menos mientras continúa aprendiendo. Ésta es la razón por la cual Selinker (1969), lo llama *interlengua*, acentuando con ello su estado intermedio entre los códigos de la lengua materna y de la lengua meta”.

⁵⁸ Este término, acuñado también por Corder (1971), se debe al énfasis que se quiere dar a la inestabilidad de la lengua que obtienen los aprendices de la L2 mientras aprenden. La inestabilidad implica una progresiva complejidad lingüística que el aprendiz de la L2 va adquiriendo, y ésta es una de las características más destacables del proceso de interlengua. Así, el alumno suele aprender estructuras lingüísticas desde las formas básicas hasta que se aproxima a la competencia del nativo. Véase M. Aragónes, (1989: 119).

⁵⁹ Este autor consideró que los errores no sólo implican la interferencia de la lengua materna, sino que también reflejan el conocimiento adquirido, sea completo o no, de la lengua meta. Los errores varían en cada una de las etapas, según el nivel de dominio de ésta, la experiencia y la aptitud personal del aprendiz, y son sistemáticos e idiosincrásicos.

S. P. Corder, quien inició una nueva corriente de investigación dentro del análisis de errores, cambia la visión sobre éstos valiéndose del esquema chomskiano (Chomsky, 1999a). Si un niño comete múltiples errores hasta llegar a un grado aceptable de competencia, lo mismo le puede ocurrir al estudiante de una L2, el cual irá poco a poco ampliando su competencia en la L2⁶⁰. Selinker (1992) afirmó que se utilizaría el mismo mecanismo específico que actuó en la L1, el cual habría permanecido latente⁶¹ y se activaría en la mente para la adquisición de la L2. Da la razón así a S. P. Corder (1967) cuando ratifica éste que los errores de los estudiantes son un fenómeno inevitable en el aprendizaje de lenguas modernas. Asimismo, S. Fernández (1990b: 20-21) señala que, en el proceso de la adquisición de la lengua, independientemente de que sea la LM, la L2 u otras, el aprendiz pasa por fases inestables en que “ensaya, induce reglas, generaliza, se corrige, reinterpreta, reorganiza sus normas, las revalida” y asimila el sistema de la lengua objeto. De hecho, los errores muestran que los alumnos están asimilando cada vez más las reglas y que tienen muchos aspectos parecidos a los de su propia lengua o a los de la lengua meta o iguales a los de otra lengua conocida por el aprendiz. Es decir, los errores muestran que el alumno tiene disponibles los conceptos y conocimientos lingüísticos, a pesar de que están provocados por parte de la L1, por parte de la L2 o por algo que no pertenece ni a la L1 ni a la L2 y que es propiamente idiosincrásico⁶². Hoy en día, muchos profesores con experiencia han dejado la propuesta conductista, que considera el error como un peligro potencial para adquirir la competencia lingüística, por lo que debe ser erradicado mediante una intensiva repetición y práctica de la forma correcta, y se inclinan a sostener la perspectiva de que el error es una señal de avance en el proceso cognitivo, aunque el error sea ignorado por los alumnos (W.

⁶⁰ Véanse los estudios empíricos de L. J. Dickerson (1975), W. B. Dickerson (1976) y K. Hyltenstam (1977). Han demostrado que la adquisición del nivel fonológico y del nivel sintáctico de la L2 depende de un proceso sucesivo por el que el aprendiz va modificando y acercando su sistema de reglas a las respectivas reglas de la L2.

⁶¹ Según E. H. Lenneberg (1975: 418), el curso del desarrollo del lenguaje viene prescrito muy estrictamente a través del curso único seguido por la cognición en su desarrollo, y de este modo podemos decir que la disposición del lenguaje es un estado de estructura latente del lenguaje.

⁶² Véase I. Santos Gargallo (1994: 172).

Marton, 1986, W. R. Lee, 1986, S. Fernández, 1990b, A. Bueno, J. A. Carini y Á. Linde, 1992, I. Santos Gargallo, 1994, S. Fernández, 1996, S. Espiñeira Caderno y L. Caneda Fuentes, 1999). Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna, como por los individuos que aprenden una segunda lengua (J. M. Liceras, 1992: 38).

El análisis de errores replantea las teorías psicolingüísticas⁶³: el concepto facilidad-dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua no es exclusivamente lingüístico, está relacionado con otros factores (F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato, 1991), como el psicológico⁶⁴, el pedagógico⁶⁵, el sociológico⁶⁶, el de la motivación⁶⁷ y de la cultura⁶⁸. Incluso, se puede añadir que, en algún caso, se detecta que muchos de los errores pueden estar provocados por los usos del profesorado, que transmite determinados errores a los alumnos, como demuestra el estudio realizado por E. S. Gutiérrez, R. Ruiz Ortiz y M. L. Ayala Egea (1994). Estos autores hicieron un análisis de errores basándose en un corpus constituido por 88 exámenes realizados por

⁶³ Según S. P. Corder (1992: 279), la teoría lingüística sirve para conocer la naturaleza de los errores, pero no proporciona medios para saber por qué el aprendiz comete equivocaciones, cuyas explicaciones pertenecen al marco de psicolingüística y son parte de la teoría del aprendizaje de la lengua.

⁶⁴ Por ejemplo, según J. Jordens (1980), la adquisición de las reglas de uso de la negación en sueco, desde el punto de vista psicolingüístico, sigue un orden determinado por unos principios: primero, los rasgos semánticos, después los rasgos morfológicos y, por último, los sintácticos.

⁶⁵ Véase J. Richards (1971).

⁶⁶ Véase J. H. Schumann (1976). Este autor destaca que es el factor sociológico el que impide la evolución lingüística de algún aprendiz inmigrante, debido a que éste no está integrado en el país donde reside.

⁶⁷ Véase G. Nickel (1971) y R. C. Gardner y W. E. Lambert (1972).

⁶⁸ Véase M. R. Alonso Alonso e I. M. Palacios Martínez (1994). Estos autores han hecho un análisis de errores en estudiantes de nacionalidad alemana, americana, británica, japonesa, polaca, sueca y tailandesa. Y, a través de un cuestionario, llegan a confirmar que el factor cultural es una variable más que influye de forma directa en la valoración y dominio de las destrezas utilizadas en el proceso de aprendizaje de la L2, por lo que los alumnos orientales tienden a tener mayores problemas en la comprensión y la expresión oral, mientras que los alumnos occidentales tienen mayor dificultad en la expresión oral y escrita.

alumnos marroquíes del español que viven en un ambiente cultural sometido a la cultura árabe y francesa. Aunque los errores más frecuentes de los alumnos marroquíes son los concernientes a la ortografía, provocados por la interferencia de la fonética árabe, y existen también otros errores en el nivel morfosintáctico que se producen por la interferencia francesa, los autores destacan que en los profesores franceses o marroquíes de español y en los alumnos se observan los mismos errores fosilizados⁶⁹. En este caso, la interferencia no se considera la única ni la mejor explicación para todos los errores de los alumnos marroquíes, porque hay errores que se producen por la transmisión del profesor y no pueden ser corregidos por éste, por lo que persisten. Aparte de la causa única de las interferencias que inducen a cometer errores, el análisis de errores supone, así, una rica fuente de explicación para muchos de éstos. Además, con un AE exhaustivo que tenga en cuenta la frecuencia relativa de los errores⁷⁰, se detecta lo que es verdaderamente difícil de aprender para los

⁶⁹ Los errores fosilizados son errores que tienden a permanecer aun cuando parecían ya erradicados. Su explicación se busca, normalmente, en la interferencia de la L1, sin importar factores tales como la edad del alumno, el tiempo dedicado a aprender la lengua o el nivel de competencia que se le asigne. L. Selinker (1992: 86) ha propuesto como hipótesis cinco procesos centrales que podrían causar errores fosilizados. Ha confirmado que aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse lo hacen por el proceso de la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta. Por otro lado, para S. Fernández (1990b: 22), los errores fosilizados se encuentran más a menudo en grupos de población extranjera que se integran poco en la comunidad y consiguen “construir una variedad de la norma estándar”, o aparecen en hablantes que adolecen de cansancio o nerviosismo y ellos mismos los corrigen. Según la autora, los errores fosilizados no son corregibles desde el aula, puesto que ya se han fijado.

⁷⁰ Según J. Schachter y M. Celce-Murcia (1983: 278), muchos estudios de AE llegan a la conclusión de que los errores en el uso del artículo y la preposición son los más frecuentes para todos los aprendices de la L2. Sin embargo, no se fijan en que estos dos elementos también se utilizan con más frecuencia. Así, un estudio sofisticado justifica los errores no sólo por la frecuencia absoluta (la cantidad total) de errores, sino también por su frecuencia relativa. “...relative frequency refers to a fraction obtained by using as numerator the number of times an error was committed and as denominator the number of times the error type could have occurred. It also considers the extent of the corpus —i.e., the number of words or sentences. This allows us to arrive at a percentage of accuracy

aprendices y se observan las estrategias que emplean los alumnos, con el fin de ayudar a los docentes a preparar materiales pedagógicos y facilitarles la enseñanza de la lengua⁷¹.

S. P. Corder destacó la importancia de la distinción entre falta (error de actuación) y error (error sistemático que afecta a la competencia del aprendiz y que es propiamente idiosincrásico):

“It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistake, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner form which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence” (S. P. Corder, 1967: 167).

De los errores que se deben a fallos de memoria, estados físicos concretos (cansancio) y condiciones psicológicas determinadas (nervios, tensión o inseguridad), en otras palabras, a circunstancias accidentales, y de los cuales uno es consciente y capaz de corregirlos con más o menos seguridad, se puede afirmar, según un criterio pragmático, que se trata de errores de actuación, fenómenos de lapsus (C. F. Hockett, 1948) o errores no sistemáticos (S. P. Corder, 1967). Estos no tienen importancia alguna para el proceso de aprendizaje de la lengua, ya que es de esperar que un aprendiz, al intentar comunicarse en una LE, esté sujeto a veces a situaciones de tensión y cometa fallos de lapsus en la ejecución, por lo que no son contabilizables (S. P. Corder, 1967). Por otra parte, los errores sistemáticos son aquéllos de los que el aprendiz no es consciente; presentan ciertas idiosincrasias que alejan al aprendiz de la norma lingüística al intentar aproximarse a la lengua meta en las etapas sucesivas, por lo tanto son signo de incompetencia en relación con la lengua que se aprende, y se

and also to learn how often the nonnative speaker uses this structure both correctly and incorrectly in a given corpus”.

⁷¹ Las ventajas del AE se detallan en H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982).

deben estudiar en sí mismos⁷². Se entiende que los errores que se producen bajo circunstancias accidentales, o los errores de actuación que no se caracterizan por su sistematicidad, no proporcionan la naturaleza del conocimiento de la lengua que obtiene el aprendiz, mientras que los errores que se caracterizan por su sistematicidad sí que constituyen una fuente de información sobre la competencia transitoria del aprendiz de una LE. En esta distinción propuesta por S. P. Corder se evalúa la gravedad del error y, con un propósito pedagógico, se busca la posible terapia de intervención sobre él, o mejor, una enseñanza eficaz para reducir o impedir la formación de errores en los sistemas transitorios de aprendizaje. Así, el análisis de los errores es un tipo de estudio científico que nos permite validar o refutar lo predictivo del AC en relación con su aplicación didáctica (J. Richards 1974: 172, S. P. Corder, 1992: 254 e I. Penadés, 1999: 8).

Esta nueva concepción del error es clave en el campo de la adquisición-aprendizaje de la lengua, tanto desde el punto de vista teórico, en las orientaciones metodológicas, como desde el aplicado, en el planteamiento de las investigaciones (por ejemplo las de G. Vázquez 1987 y S. Fernández 1997). El hecho de considerar los errores como parte del proceso de adquisición supone la pérdida del miedo al error. Así pues, el análisis de errores, según S. P. Corder (1971), se basa, primero, en un reconocimiento de la idiosincrasia; segundo, en dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno mediante una comparación bilingüe como evidencia del desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de la L2, y, en último lugar, trata de cumplir con el objetivo de dar una explicación al error, con la finalidad de llegar a saber qué es lo que aprende el alumno y cómo aprende cuando estudia la segunda lengua. También intenta explicar lo que el alumno conoce o no conoce y descubrir lo que le queda por conocer en cada momento determinado de su aprendizaje. Según S. P. Corder (1992: 262), la información que se obtiene del estudio de los errores, primero,

⁷² L. Důšková (1983: 219) afirma que el AE se basa primeramente en analizar errores repetidos o sistemáticos, que cometen muchos aprendices y que deben ser errores de los que se pueda saber realmente el origen de la causa, ya sea por una falta de conocimiento o por una inadecuada formación del hábito.

indica al maestro la efectividad de los materiales que se emplean en la clase, las técnicas de enseñanza de dicha lengua y qué partes del programa que ha estado siguiendo requieren atención adicional y, segundo, con un objetivo más amplio, sirve para diseñar un programa de estudio que permita corregir los errores, es decir, un programa de reenseñanza.

El análisis de errores no sólo tiene en cuenta las realizaciones erróneas, sino también las correctas⁷³, para lograr una descripción de la totalidad de la lengua del estudiante con el fin de beneficiarse de la enseñanza de la segunda lengua. La idea del análisis de errores se extendió desde el simple enfoque de la competencia gramatical hasta el efecto comunicativo de los errores, para conseguir así la mejor manera de medir la competencia global de los estudiantes (competencia gramatical y competencia comunicativa)⁷⁴ incluyendo nuevos criterios de índole pragmática, socio-cultural, etc. Es decir, a partir de la distinción entre competencia y actuación propuesta por N. Chomsky, se sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera se

⁷³ La producción de una forma correcta puede ser simplemente la repetición de una oración que el alumno haya oído anteriormente, y no significa que la haya aprendido de verdad (este caso se denomina *comportamiento cuasi-lingüístico* (S. P. Corder, 1967)) o puede ser también una oración que parece o suena como perfectamente aceptable, pero, no obstante, contiene errores (S. P. Corder, 1992 y 1981). Hay que tener en cuenta lo que nos recuerda S. P. Corder: si lo que nos interesa es tener una descripción lo más completa posible de la naturaleza de la interlengua de nuestros alumnos, no debemos limitar nuestro análisis solamente a los enunciados erróneos, sino también considerar los correctos, ya que hay producciones que no constituyen errores, pero difieren del modo en que los hablantes nativos usan su lengua o están basadas en una regla equivocada, según señaló, posteriormente, J. Jordens (1980). Por otro lado, J. Schachter y M. Celce-Murcia (1983) mencionan que hay muchos investigadores que hacen el análisis de errores extrayendo simplemente errores producidos en el corpus sin tener en consideración las producciones correctas, y, por ello, obtienen un resultado equivocado, como se observa en un estudio de R. Anderson citado por estos investigadores. R. Anderson comprobó que, si no se analiza la producción correcta del artículo definido *the*, se puede obtener el resultado superficial de que los aprendices españoles de inglés producen más errores en el artículo indeterminado *a / an* que en el artículo definido *the*; aunque, en realidad, este fenómeno es simplemente el resultado de emplear la estrategia de transferencia del artículo en español.

⁷⁴ Véase S. P. Corder (1967) y G. Vázquez (1999), entre otros.

basa tanto en la competencia lingüística como en la competencia comunicativa⁷⁵. S. P. Corder (1992: 90) ratifica que un hablante nativo no sólo debe ser capaz de producir y comprender enunciados bien contruidos, sino que debe ser capaz de producir y comprender enunciados que sean adecuados al contexto. Cuando se enseña una segunda lengua, se trata de desarrollar en el estudiante no solamente la competencia gramatical, en el sentido de Chomsky, sino también la competencia comunicativa. De ahí que el análisis de errores no sólo se centre en detectar errores gramaticales, sino que cada vez más, se fija en errores de tipo discursivo. Posteriormente, S. Fernández (1994: 267-268) ha destacado la importancia de los errores de tipo discursivo teniendo en cuenta la coherencia y la adecuación de la producción a la situación y al tema propuesto dentro del marco comunicativo. Recientemente, en la enseñanza del español como lengua extranjera, se destacan los aspectos no verbales del proceso comunicativo y conversacional como el origen de interferencias comunicativas que reducen la competencia discursiva⁷⁶. Se puede afirmar que las interferencias comunicativas producidas por la deficiencia del paralenguaje, la kinésica y la proxémica pueden causar errores en el momento de comunicarse o producir ambigüedades o mal entendimiento en el mensaje.

El análisis de errores, desde el punto de vista comunicativo, estudia los que causan distorsión en la comunicación, aunque puede que exista un problema de

⁷⁵ Véase R. M. Manchón Ruiz (1989: 377).

⁷⁶ Véanse A. M. Cestero Mancera (1998), A. M. Cestero Mancera (1999) y S. Izquierdo Merinero (1998). Según estas autoras, las interferencias que se producen por la lengua materna de los aprendices o por otras lenguas ya aprendidas no son exclusivamente gramaticales, sino comunicativas, y las denomina *interferencias comunicativas*. Como apunta A. M. Cestero Mancera (1999: 13-14), “para enseñar a comunicar o comunicarse, se ha de prestar atención, conjuntamente, a los signos y sistemas verbales y a los signos y sistemas no verbales. [...] en primer lugar, crear inventarios de signos culturales o de signos que componen los sistemas de comunicación no verbales, partiendo siempre de los conocimientos que sobre ellos ya tenemos y de las taxonomías previamente elaboradas, y después, realizar comparaciones interculturales o inter-comunicatarias”.

objetividad para juzgar el grado de aceptabilidad del mensaje y la gravedad del error⁷⁷. M. K. Burt y C. Kiparsky (1972) distinguen los errores locales⁷⁸ de los globales⁷⁹ dependiendo de la gravedad de los mismos: el error local, menos grave, y el error global, más grave y considerado distorsionante para la comunicación. Así, S. Fernández (1990b, 1997, 1998) sugiere que, para una valoración del grado de gravedad de los errores desde el enfoque comunicativo, hay que tener en cuenta los siguientes criterios: el grado de la distorsión de la comunicación, la adecuación a la situación, la irritación por parte del receptor, la estigmatización relacionada con el aprendiz y la diversión⁸⁰. Dicho en otras palabras, se corrigen primeramente los errores que distorsionan la comunicación, que son los de mayor gravedad. I. Santos Gargallos (1994) cuestiona esta propuesta con respecto a la corrección y evaluación de los errores, ya que si bien es coherente desde una metodología comunicativa, resulta fragmentaria en situaciones de aprendizaje en las que los aprendices tratan de alcanzar un nivel de competencia lingüística y comunicativa, teniendo en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales. La autora propone que, aunque sea desde el punto de vista comunicativo, hay que tener diferentes estrategias de corrección y diferente tratamiento de los errores producidos de forma oral y de forma escrita, para ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad comunicativa de forma escrita. El análisis de errores es una fuente de información sobre la gravedad de los errores; a

⁷⁷ Véase S. Fernández (1990b: 14). Además, esta autora, en una obra posterior (S. Fernández 1997), ha mostrado que los diferentes criterios para medir la distorsión comunicativa y la aceptabilidad del mensaje son sugeridos desde distintos puntos de vista. Después de su estudio empírico (1990b), la autora ha concluido que los errores de léxico y los que afectan a la estructura de la oración son los errores que se consideran más distorsionantes desde el punto de vista comunicativo.

⁷⁸ Con el término *errores locales*, se refieren a aquéllos que afectan a un elemento en particular de una oración (el léxico, los artículos, falsa concordancia de género y/o número, etc.). No son tan graves como los globales y no impiden la comprensión global (M. K. Burt y C. Kiparsky, 1972).

⁷⁹ Son aquéllos que afectan a las reglas del nivel de toda la oración, por ejemplo, un desorden entre el sujeto y el predicado (R. J. Di Pietro, 1986), y alteran las relaciones entre los elementos que la constituyen (conectores; conjunciones coordinantes y subordinantes; relativos; concordancia de los tiempos en un relato, etc.) (G. Vázquez, 1991). De hecho, son los más distorsionantes y causan una ruptura en la comunicación.

⁸⁰ La diversión, según la autora, funciona como distractor de la comunicación.

saber: cuáles son los errores que se tienen que corregir; cómo son los comunes y frecuentes que caracterizan los diversos estadios de interlengua, los errores que se fosilizan o los que distorsionan la comunicación, y con qué criterios se tienen que corregir y remediar dichos errores en el aula⁸¹. El desarrollo del AE desde una simple detección, clasificación, descripción y explicación de errores gramaticales se extiende, así, a la consideración de los errores comunicativos, para llegar a un mejor tratamiento y evaluación de los mismos con el objetivo de mejorar el aprendizaje de la LE.

Aunque desde el AC hasta el AE, han sido varios los modelos teóricos de las investigaciones: el modelo estructuralista, el modelo generativo-transformacional y el modelo psicolingüístico, los cuales se basan en principios diferentes, se ha profundizado cada vez más en estos dos tipos de estudios. La identificación de la causa de los errores no es una tarea fácil si se parte del sistema de la lengua objeto o, exclusivamente, de la lengua materna. De hecho, cada vez hay más investigaciones que se basan en una conjunción del modelo del AC y el del AE como métodos complementarios para llegar a verificar, describir y explicar mejor las áreas de dificultad y los errores producidos. Esto puede ilustrarse con este ejemplo, tomado de J. Schachter y M. Celce-Murcia (1983: 277), donde se analizan estos errores producidos por los aprendices chinos del inglés: “a) There are so many Taiwan people *live arround the lake. b) There were lots of events *happen in my country. c)...and there is a mountain *separate two lakes. d)...and there are so many tourist *visit there”, los cuales aparentemente parecen errores típicos de omisión del sujeto relativo *that*, *who* y *which*. Sin embargo, siguiendo lo que señalan estos autores, si se toma en consideración la intención de los aprendices, estos errores deben atribuirse a la transferencia de la construcción tópico-comentario, que es sintáctica y pragmáticamente aceptable en chino. Así, H.-C. Lu (1999) afirma que la predicción de los errores por el AC puede ser incorrecta, debido al empleo de datos incompletos o de modelos inapropiados, y que no habrá ningún conflicto para averiguar los errores y

⁸¹ En este sentido, véanse W. R. Lee (1986), W. Marton (1986) y G. Vázquez (1999).

para dar explicaciones de éstos si el análisis se hace partiendo de una combinación del AC y el AE. Como J. R. Losada Durán (2001a: 77-78) recuerda, el AE puede comprobar empíricamente si los errores provienen de las distorsiones atribuibles a la transferencia negativa de la lengua materna a la lengua segunda o si están provocados por otros factores independientes. No obstante, no es un saber autónomo. Hace falta un análisis comparativo previo.

Un análisis complementario entre el AC y el AE sirve tanto para tener un panorama más completo de la naturaleza de los errores y del aprendizaje de la LE, como para conocer si la lengua materna es la principal causa de los errores cometidos y lo que impide el avance del aprendizaje en las etapas sucesivas, o si existen otros factores que provocan los errores. Sin embargo, en el análisis del aprendizaje y la adquisición de la LE o la L2, que parte de perspectivas lingüísticas muy diversas con diferentes modelos, tanto el AC, como el AE y el análisis de la interlengua dan una importancia diferente al papel desempeñado por la lengua materna. A. Ballester Casado y M. D. Chamorro Guerrero (1993) afirman que en las nuevas investigaciones se puede observar que nunca se da una ruptura total con la lengua materna. De este modo, creemos imprescindible presentar el papel de la lengua materna según las diferentes teorías lingüísticas. Lo que vamos a hacer en el siguiente capítulo. Veremos, por ejemplo, las conductistas y las innatistas, con sus diferentes hipótesis y modelos de análisis para conocer la posible causa principal de los errores cometidos por los aprendices de la L2, con lo que se obtiene, además, uno de los mayores indicios para saber cómo es el aprendizaje-adquisición de una lengua.

Capítulo III: El papel de la lengua materna en la adquisición de la L2

El estudio de la adquisición de lenguas extranjeras tiene, en primer lugar, la finalidad de encontrar una metodología para su enseñanza, y, en segundo lugar, tiene como objetivo ayudar a los aprendices a adquirir, con más eficacia, el sistema lingüístico de la lengua extranjera para no cometer errores en su realización. Para llegar a estos dos fines se necesita averiguar cómo es el proceso de adquisición de las lenguas extranjeras y saber cuáles son sus características. Han surgido muchas teorías, con diferentes modelos de investigación y objetivos, que tratan de explicar los diferentes aspectos de la adquisición de lenguas segundas, como la teoría conductista, la innatista y la interaccionista¹, las cuales, según señala M. Baralo (1999: 21), nos ayudan a explicar los diferentes aspectos del proceso de adquisición del lenguaje, es decir, “los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta y la relación entre forma y significado, respectivamente”. De hecho, no existe aún una teoría que dé una explicación completa de las características del proceso de adquisición de lenguas extranjeras y que permita observar los mecanismos subyacentes al aprendizaje-adquisición del sistema lingüístico del alumno cuando aprende una lengua extranjera. Así como cuáles son los procedimientos psicológicos que gobiernan la adquisición, y qué propiedades y variedades se presentan en la

¹ Según M. Baralo (1999: 20 y 66-67), el modelo interaccionista considera que, además del factor innatista, existe una interacción entre los factores sociales, externos y ambientales que afectan al aprendizaje-adquisición de la L2, como, por ejemplo, el input modificado y la interacción del hablante nativo, la situación social, económica y cultural del hablante extranjero, etc. Con todo, de acuerdo con la misma autora (1998: 73), recurrir a tantos factores para explicar la adquisición de la L2 puede ser problemático para una teoría o una investigación científica, ya que es difícil valorar el grado de influencia de dichos factores en la producción de los hablantes extranjeros; sin embargo, cada vez hay más investigadores que se basan en este modelo para explicar la complejidad del proceso de aprendizaje-adquisición de la L2. Los estudios del modelo interaccionista se centran más en la adquisición de la L2 en contextos naturales, es decir, sin instrucciones formales; con respecto a los informantes estudiados dentro de este modelo, destacan inmigrantes. Así, y debido a que en nuestro trabajo no se consideran los factores sociales, afectivos, o ambientales como variables que puedan influir en la producción de los alumnos extranjeros, no nos detendremos en mostrar aquí la teoría interaccionista como modelo para explicar el fenómeno de la adquisición de la L2.

producción del alumno cuando desarrolla su competencia en la gramática de la lengua extranjera que aprende².

3.1. El modelo conductista

Si examinamos el proceso de la adquisición de lenguas extranjeras desde el punto de vista conductista, es importante estudiar el papel que desempeña la lengua materna, como un factor o una estrategia primordial en el proceso del aprendizaje-adquisición de la lengua extranjera³. Es perfectamente natural que el aprendiz de la segunda lengua se apoye, consciente o inconscientemente, en los conocimientos ya adquiridos sobre su lengua materna, de ahí que se produzcan la transferencia, la interferencia, etc., de la lengua materna a la lengua segunda. Sin embargo, no es una tarea sencilla decidir si la interferencia de la lengua materna beneficia o perjudica el aprendizaje-adquisición de la gramática del alumno⁴, como

² Como apunta Ch. Adjémian (1992: 244), “Concibiendo la gramática del alumno como un aspecto preciso del conocimiento lingüístico de L2 por el alumno, es posible emitir hipótesis sobre el *cómo* de la adquisición en lo que concierne a este aspecto particular de su conocimiento”.

³ Es sabido que el papel de la lengua materna en la adquisición de segundas lenguas ha sido muy estudiado desde la época del análisis contrastivo. Como ya se ha visto en el capítulo anterior, esta teoría sostiene que la transferencia de la lengua materna es un factor determinante y es el único fenómeno que influye en el proceso del aprendizaje de L2. Sin embargo, hay lingüistas que descartan la importancia de la lengua materna apoyándose en que existen regularidades universales en la adquisición de lenguas: el proceso de adquisición de la lengua segunda es igual al de la lengua materna y las estrategias que se utilizan son semejantes. En otras palabras, la importancia de la lengua materna en el proceso de la adquisición de L2 va disminuyendo desde la época del AC, pasando por el AE, hasta llegar a la hipótesis de la construcción creativa o de la universalidad, en la que apenas tiene importancia. Sobre este tema hablaremos más adelante.

⁴ Por ejemplo, en palabras de W. Klein (1986: 64-65), “...since both Dutch and German are characterized by inflection, the Dutchman expects the words in German to assume different endings; the Japanese learner might be deprived of the elementary cue and hence face a much bigger problem analysis. All these facilitating circumstances may, however, turn into a trap for the Dutchman: false assumptions may lead to an incorrect segmentation of the sound sequence....Influences of this kind are usually classified as either ‘positive’ or negative transfer’...”. D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 104) confirman que “las diferencias entre la L1 y L2 no suponen necesariamente dificultades para la

tampoco ha sido fácil discernir cuándo la lengua materna interfiere más en el proceso de la adquisición de una segunda lengua, si cuando hay una gran diferencia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta⁵, o cuando ambas lenguas comparten rasgos lingüísticos con ciertas semejanzas⁶. También resulta complicado conocer en qué medida interfiere la lengua materna.

Como apunta B. P. Taylor (1974: 29-30), la hipótesis del AC, basado en la

ASL, mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas. La identidad estructural entre una y otra lengua tampoco da lugar necesariamente a una transferencia positiva”.

⁵ Podemos ejemplificar esta situación con el chino y el inglés. La naturaleza de las palabras y las categorías léxicas en el chino y en el inglés es muy diferente. D. Aaronson y S. Ferres (1987) creen que las diferencias entre estas dos lenguas pueden afectar cognitiva y lingüísticamente al proceso de adquisición de las palabras inglesas por los alumnos bilingües chino-inglés. Por ejemplo, con respecto al uso de ciertas palabras funcionales, los alumnos bilingües suelen omitirlas, formándose así construcciones erróneas. Esto es debido a que esas palabras en chino son opcionales o no necesarias. También Z.-H. Han (2000) apunta que, si existe en general una diferencia tipológica entre la lengua materna y la lengua meta, es interesante preguntarse, tanto teórica como empíricamente, cómo el aprendiz llega a adquirir una lengua segunda bajo unas condiciones tan adversas. Según este autor, en alguna estructura gramatical de la interlengua se demuestra una fuerte influencia de la lengua materna, porque existe una gran diferencia entre ésta y la lengua meta, como, por ejemplo, el uso de la construcción pasiva en inglés por los aprendices chinos.

⁶ Según M. García Gutiérrez (1993), cuanto menor es la distancia lingüística, mayor será la transferencia y con gran probabilidad será una transferencia positiva. También S. Fernández (1997) confirma que la mayor proximidad entre las estructuras de la lengua materna y la lengua meta facilita la adquisición de ésta, aunque es justamente ahí donde se ve más clara la interferencia. C. Mellado Blanco y M. J. Domínguez Vázquez (1999) afirman que los procesos equivalentes o cuasi-equivalentes entre la lengua materna y la lengua meta pueden ser engañosos para los alumnos, ya que son los que inducen a éstos a cometer errores como los de los falsos amigos, que se definen como “aquellas palabras que, desde el punto de vista morfológico o fonético, muestran parecido en dos lenguas pero que, en el plano del significado, difieren en mayor o menor medida” (C. Mellado Blanco y M. J. Domínguez Vázquez, 1999: 496). Estos autores, remitiendo al trabajo de Bernestein, mencionan que el 85% de todos los errores cometidos por los alumnos de la L2 son por interferencia interlingual. Cerca del 65% de los errores se deben a la posible equivalencia entre los sistemas lingüísticos de la L1 y la L2, y aproximadamente un 35 % de los errores están provocados por las diferencias existentes entre las dos lenguas.

teoría conductista psicológica, ha intentado descubrir una teoría de la adquisición de segundas lenguas que sea capaz de dar explicación al por qué un aprendiz adulto no puede llegar a tener éxito en la adquisición de la L2. El AC cree que muchos de los errores en la L2 cometidos por los aprendices se atribuyen a la influencia de la estructura de la lengua materna. En otras palabras, la adquisición con éxito de la L2 se dificulta por el proceso de la transferencia. No obstante, este impedimento también ocurre con aprendices bilingües no adultos. Por ejemplo, K. Hakuta (1976: 341) afirma que la niña japonesa Uguisu, aunque mostró muy pronto el uso del artículo inglés en la interlengua, no fue capaz de llegar a un control completo de su uso, es decir, no pudo llegar a una discriminación perfecta de las formas de los artículos, y eso se debe a la no existencia de la distinción de las formas del artículo en su lengua materna⁷. Y, a la inversa, según un estudio de Frauenfelder⁸, los alumnos ingleses, después de un año de aprendizaje del francés como segunda lengua, aunque tienen problemas con el género del artículo, producen casi con total corrección las formas de los artículos en francés. Esto es debido a la existencia de la interferencia positiva de la lengua materna, ya que también existe la distinción entre las formas de los artículos en inglés. De este modo, sí que existe cierta influencia producida por la lengua

⁷ S. Fernández (1990a, 1997), tras un estudio de análisis de errores con grupos de alumnos de diferentes lenguas maternas, llegó a la conclusión de que los japoneses se enfrentan a una dificultad realmente significativa en el uso del artículo, que presenta algún problema en un 20% de los contextos de posible aparición y, además, tiende a ser un error fosilizado. R. Navarro Gala (2000) apunta también que de entre 4 grupos de alumnos de E/LE, suecos, japoneses, ingleses y norteamericanos, los dos primeros son los que muestran más dificultades en el artículo determinado y cometen más errores que otros grupos de alumnos, puesto que la lengua sueca y la japonesa no poseen dicha categoría. Lo mismo confirma S.-H. Yang (2000) sobre los alumnos coreanos, que tienen una mayor dificultad gramatical en el uso del artículo español debido a que su lengua materna no dispone de ninguna categoría equivalente al artículo. Por otro lado, F. Sierra Martínez (2000) analiza un corpus de 500 alumnos holandeses de 3º y 4º de Filología Hispánica y concluye que los alumnos holandeses tienen dificultad en diferenciar el artículo indeterminado de los adjetivos o pronombres indefinidos por la interferencia de la lengua materna, ya que “en holandés es por medio de la locución *een par (un par de)* + sustantivo = *eninige / sommige (alguno/a/os/as; varios/as + sustantivo)*, por la que se indica un valor cuántico indefinido” (F. Sierra Martínez, 2000:665).

⁸ Está citado por K. Hakuta (1976: 341).

materna en la adquisición de la L2⁹. Además, en el análisis de errores realizado por M. Sue Scott y G. Richard Tucker (1974) en la producción en inglés de los alumnos árabes, los errores en los verbos son los errores que más aparecen entre los 14 tipos de errores analizados. Y entre los errores en los verbos, los que más destacan son los errores en la omisión del verbo auxiliar y copulativo, lo cual se debe también a la interferencia de la lengua materna, dado que no existe verbo auxiliar o copulativo en la lengua árabe. Los autores ratifican que, a pesar de que los alumnos reducen la cantidad de errores interlingüales después de un tiempo de aprendizaje, parecen progresar más en los errores intralingüales que en los errores interlingüales. Por otro lado, en el estudio de la adquisición de léxico realizado por J. Ard y T. Homburg (1992) con alumnos españoles y árabes de inglés como segunda lengua, se demuestra que los aprendices españoles llevan más ventaja al adquirir el léxico del inglés debido a la mayor similitud ortográfica entre la lengua española y la inglesa. La lengua materna parece que no sólo asume el papel negativo de la interferencia que causa la dificultad en asimilar los elementos lingüísticos de la L2, sino que supone un apoyo beneficioso a los aprendices de la L2 para producir con más facilidad el sistema de la L2 en cuestión.

Después de una serie de investigaciones realizadas acerca de la adquisición de segundas lenguas, muchos lingüistas llegan a estar tanto de acuerdo con la hipótesis de la transferencia o la interferencia de la lengua materna como en contra. W. Klein

⁹ I. Mosquera Gende (2000: 469) afirma que “La distancia lingüística entre la lengua del aprendiz y la lengua meta puede suponer barreras añadidas a la enseñanza. Un ejemplo simple es la enseñanza de español a franceses o a japoneses. El francés comparte estructuras sintácticas con el español, su gramática es similar. Sin embargo, si tenemos en cuenta que en japonés no tenemos género o artículos, explicar a un japonés estos dos conceptos puede resultar complicado desde el momento en que su realidad nunca ha estado dividida de este modo. Explicar a un inglés los términos de cortesía españoles puede resultar más difícil (o al menos, insisto, diferente) que explicárselos a un francés que ya los emplea en su lengua. Un español, al hablar francés, puede encontrar dificultades en la mayor frecuencia de uso que presenta la forma de cortesía “vous” debido a razones culturales. Las lenguas polinesias nos hablan de un número dual que un hablante egipcio comprenderá fácilmente, pero no así un hablante de coreano”.

(1986: 25-26) señala que comparar las estructuras de la lengua materna y la lengua meta, para decidir sus similitudes y sus diferencias, y la adquisición de la lengua en sí son dos cosas diferentes. La comparación de las estructuras no es lo único que influye en la capacidad de adquisición del aprendiz, ya que, aunque éste detecta fácilmente la estructura específica de la lengua objeto tras la comparación con la estructura correspondiente en la lengua materna, no es capaz de producirla. Pero, según este autor, aunque nadie acepta completamente la versión fuerte del AC, no se pueden ignorar las idiosincrasias que proceden de la transferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L2. Y, puesto que la transferencia no se explica por una simple comparación de las estructuras, podemos decir que ésta no debe tener una relación tan directa con la adquisición, como ha señalado W. Klein. Existe otro método más general para precisar el momento en que se produce la transferencia y conocer el proceso de aprendizaje-adquisición de la LE; la aparición de ese método supone la incorporación de la teoría de lo marcado al AC. Eckman (1992), quien propone la hipótesis del marcado diferencial (HMD)¹⁰, mantiene que la noción de la dificultad de adquisición de una L2 está asociada a la noción del marcado tipológico de los rasgos lingüísticos de la lengua materna y que la HMD no sólo da cuenta de las áreas de dificultad del alumno, como hace el AC, sino también de su grado relativo de dificultad. Según Eckman, la HMD es capaz de explicar ciertos hechos relacionados con la adquisición de L2 que el AC no puede¹¹. La noción de lo

¹⁰ El modelo HMD sostiene que mediante una conjunción de ciertos principios de la gramática universal y de los principios del modelo del AC pueden predecirse empírica y correctamente las áreas de dificultad en la adquisición de la L2. Aunque en el modelo HMD intervienen los principios universales, que corresponden al apartado de la hipótesis innatista, que veremos más adelante, lo incluimos en este apartado, dado que el modelo deriva, en principio, del AC.

¹¹ Por ejemplo, el AC no es capaz de explicar por qué un alumno inglés que aprende francés no tiene dificultad ante el contraste de sonoridad de los fonemas /ʒ/ – /ʒ̃/ en posición inicial de palabra si en su lengua materna no lo tiene. Además, Eckman retoma los datos de J. Schachter (1974) para explicar por qué los japoneses y los chinos tienen menos dificultades que los persas y los árabes en las construcciones relativas. Este autor se basa en el modelo HMD, y lo relaciona con la distribución de las copias pronominales en las lenguas respectivas y con una jerarquía universal de posiciones o funciones gramaticales relacionadas con las oraciones relativas que han presentado Keenan y Comrie. Eckman consiguió dar una explicación al problema de los errores en las oraciones relativas, diferente a la

marcado proviene de que “un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A”. De ahí que Eckman (1992: 215) utilice la HMD para determinar las áreas de dificultad con las que se encontrará un alumno de L2:

“a) Las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas que la lengua nativa presentarán dificultad.

b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de marcado.

c) Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no están más marcadas que dicha lengua nativa no presentarán dificultades”.

El modelo HMD, junto con una jerarquía de contrastes de sonoridad¹², sirve para explicar el hecho de que los alumnos ingleses de francés no tengan dificultad en diferenciar el fonema /ʒ/ del fonema /ʒ/ en posición inicial, ya que este contraste no es más marcado que el contraste que tienen en las posiciones medias y finales. Es más, la HMD tiene en cuenta que las diferencias entre las oraciones relativas del inglés y el japonés son las menos marcadas comparadas con la medida de las diferencias que existen entre el inglés y el chino, el árabe o el persa, de modo que son los japoneses los que cometen menos errores en tales construcciones. En efecto, la lengua materna desempeña un papel importante en los errores cometidos, pero eso es cuando se producen diferencias marcadas entre la lengua materna y la lengua meta. J. M. Liceras (1993: 44-45) lo ha confirmado después del estudio de la adquisición de las relativas especificativas del español por hablantes de inglés, diciendo que una construcción de la lengua materna marcada, por ejemplo la construcción de las preposiciones

explicación basada en el fenómeno de inhibición que defiende Schachter. Sobre esta cuestión hablaremos a continuación.

¹² Véase F. Eckman (1992: 216).

colgadas¹³ en inglés, no causará permeabilidad¹⁴ en el proceso de la adquisición de la lengua meta, es decir, no se transferirá tal estructura a la L2, salvo en el caso de los principiantes. Sin embargo, en una construcción marcada de la L2, como es el uso obligatorio de *que* en las relativas españolas, aunque no se producirán muchos errores, aparecerá el fenómeno de la permeabilidad y se dará una tendencia a la fosilización, con lo cual no se reducirá la cantidad de errores a medida que aumente el tiempo del aprendizaje. De este modo, aparece el mismo error en los principiantes y en los alumnos del nivel avanzado¹⁵. Si se observa la relación entre el nivel del aprendizaje y la posibilidad de aparición de la transferencia, D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 104) arguyen que el nivel de competencia del aprendiz parece ser un factor importante para las distintas posibilidades. Estas autoras confirman que los principiantes están más dispuestos a transferir elementos, tanto marcados como no marcados, aun sabiendo que existen similitudes tipológicas de carácter general entre su lengua materna y la lengua meta. Los alumnos del nivel intermedio reducen la frecuencia de la transferencia de usos marcados, ya que, después de cometer

¹³ Con respecto a la construcción de las preposiciones colgadas, J. M. Liceras (1993: 44) explica que “las relativas del inglés y del español se diferencian en lo que se refiere a la posibilidad de mover toda la categoría que se relativiza a la posición de complementante porque en el primer caso se puede mover toda la categoría o sólo el SN dejando la preposición colgada y en el caso del español sólo existe la primera opción. Por lo tanto, en español sólo se puede decir “el hombre con el que vivo...,” mientras que en inglés se puede decir “the man with whom I am living...” or “The man I am living with...” El español es, pues, un subconjunto del inglés y constituye la lengua pequeña o no marcada”.

¹⁴ J. J. Liceras (1993) establece una relación entre lo marcado y la permeabilidad, que puede causar el fenómeno de la fosilización. Ch. Adjémian (1992: 250) considera que la permeabilidad es la propiedad de la interlengua del alumno que permite la intervención de las reglas de la LM en el sistema de la competencia del alumno en L2 o las sobregeneralizaciones de sus propias reglas. Es un fenómeno que se encuentra, únicamente, en el aprendizaje de segundas lenguas, a pesar de que otros lingüistas consideran que esa propiedad también la tienen las lenguas maternas.

¹⁵ L. Selinker (1992: 85) puntualiza que los fenómenos de fosilización se encuentran en “aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO... Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas”.

suficientes errores en la etapa anterior del aprendizaje, ya saben que, aunque las lenguas son similares, difieren en muchos aspectos. Sin embargo, los alumnos del nivel avanzado vuelven a tener más posibilidad de transferencia.

3.2. El modelo innatista

3.2.1. La hipótesis de la interlengua

Hasta ahora, se han usado términos como *sistemas aproximados*¹⁶, *dialecto idiosincrásico*¹⁷, *dialecto transicional*, *interlengua*, *lenguaje no nativo*, *sistema lingüístico no nativo*, etc. como sinónimos para describir las características del sistema lingüístico de los aprendices de una L2 o LE. La hipótesis de la interlengua propuesta por L. Selinker (1992) destaca, por un lado, que la producción interlingüística subyace a la estructura psicológica, que es diferente de la estructura lingüística propuesta por E. H. Lenneberg (1975)¹⁸, y, por otro, que el proceso del aprendizaje-adquisición de segundas lenguas tiene que ver no sólo con el conocimiento de la lengua materna, sino también con la naturaleza de la lengua meta y con otros factores, ya que en la interlengua de los aprendices se pueden observar los cinco procesos que se suponen centrales: la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material

¹⁶ Término utilizado por W. Nemser (1974).

¹⁷ Término utilizado por S. P. Corder (1971).

¹⁸ En principio, situamos la hipótesis de la interlengua bajo el modelo innatista, aunque no nos queda claro cuál es el principio teórico en que se basa L. Selinker (1992: 82, 83 y 96), ya que, si bien al principio de su artículo este autor sostiene que “no hay un programa genético en la estructura latente que se describe” ni existe el concepto de la Gramática Universal en la adquisición del lenguaje, luego asume que los alumnos que “aprenden una L2 activan una estructura diferente de la estructura latente del lenguaje, aunque también genéticamente determinada...Esta estructura recibirá el nombre de *estructura psicológica latente*”. Más adelante en el resumen, L. Selinker también se contradice al afirmar que la estructura psicológica latente es “una ordenación previa en el cerebro que se activa siempre que un adulto intenta producir significados en la LO que está aprendiendo”. No parece clara la supuesta diferencia entre la estructura latente del lenguaje y la estructura psicológica latente, ni tampoco está claro si rechaza que en ésta se encuentre el fundamento biológico y genético del lenguaje.

lingüístico de la LO¹⁹. De forma más resumida, K. Hakuta (1976: 348) menciona que el sistema específico del alumno consiste por lo menos en tres procesos centrales: la transferencia lingüística, la supergeneralización de las reglas y la simplificación de la lengua meta. Este autor considera que el sistema del aprendiz presenta una interacción entre las dos lenguas y que la transferencia de la lengua materna no es el único fenómeno que se encuentra en el proceso de adquisición de lenguas. Sin embargo, parece evidente que no se puede negar el efecto de la interferencia interlingual en la adquisición de segundas lenguas, ya que el desarrollo de ciertas estructuras lingüísticas está estrechamente ligado a la lengua materna, y, aunque se den pocos errores interlinguales o se descubra el orden natural de la adquisición de ciertos morfemas²⁰, no existen garantías de que todos los mecanismos se deban a la estrategia cognitiva universal. Con respecto a esto, S. Gass y L. Selinker (1992: 7) insisten en que muchos estudios han puesto de manifiesto la reconciliación entre la perspectiva de la transferencia lingüística y la perspectiva cognitiva.

Por otro lado, las palabras de B. P. Taylor (1974: 29) recuerdan que, aunque no se puede ignorar la influencia de la lengua materna en la adquisición de lenguas, hay que tener mucho cuidado para no sobrevalorar la influencia de la transferencia o la interferencia en el proceso de la adquisición de segundas lenguas. Más tarde, con el resultado de su estudio empírico (B. P. Taylor, 1975), manifiesta que ni la transferencia ni la interferencia de la lengua materna, son las únicas manifestaciones de la interlengua. Taylor cree que la transferencia puede ser un punto de referencia alternativo cuando un aprendiz intenta expresar algo que supera su competencia lingüística en la L2²¹. Para este autor, la transferencia aparece mucho más en el sistema de los principiantes que en los aprendices del nivel intermedio, los cuales

¹⁹ J. M. Liceras (1992: 29) confirma la validez de esta hipótesis cuando afirma: “La propuesta de Selinker, que él mismo liga a la que ya había hecho Weinreich (1953) al hablar de las “estructuras psicológicas” que son responsables de las identificaciones interlingüísticas de los bilingües, va a convertirse en uno de los pilares fundamentales de la investigación del lenguaje no nativo”.

²⁰ Sobre este punto hablaremos en el apartado de la hipótesis de la construcción creativa.

²¹ Véanse también L. Důšková (1983) y S. Krashen (1977).

cometen más errores de hipergeneralización²². Así, la transferencia de la lengua materna pasa de puro constituyente de todos los errores a una estrategia compensativa utilizada cuando el aprendiz intenta expresar algo y se enfrenta a la falta de conocimiento de la L2. En otras palabras, la transferencia de la lengua materna se produce cuando el aprendiz hace hipótesis sobre la lengua meta²³ y establece una relación correlativa con otras estrategias del desarrollo que le llevan a utilizar muchas veces ciertas formas o estructuras de la L2, generalizar en alto grado las reglas de la lengua meta o evitar ciertas construcciones²⁴. Por ejemplo, como apuntan D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 94), “las investigaciones más recientes indican que la transferencia también se manifiesta por otros medios”. La influencia de la L1 hace que los alumnos produzcan por exceso ciertas formas de la L2. Además, las autoras se apoyan en la confirmación de Zobl (1982) y otros autores, que dicen que la lengua materna “puede impedir y/o acelerar el paso por una secuencia del desarrollo, aunque al parecer sin alterar la secuencia misma²⁵—excepto comenzando por añadir

²² Sin embargo, existen autores, como J.-Y. Dommergues y H. Lane (1976), que afirman que los errores interlinguales o los errores intralinguales cometidos por aprendices de la L2 no tienen que ver con la capacidad o el nivel de la competencia del aprendiz. Concluyen estos autores que casi la mitad de todos los errores morfosintácticos de su estudio empírico son errores de analogía (hipergeneralización). La causa de estos errores es independiente de si el aprendiz domina mucho o poco la segunda lengua. Por otro lado, J.-Y. Dommergues y H. Lane (1976: 113) confirman que existen muchos errores en la L2 que no se pueden atribuir a la interferencia interlingual o a la interferencia intralingual, ya que en el mismo error se observan ambos fenómenos.

²³ Según Adjémian (1992: 257), “El fenómeno de la transferencia, según el cual algunas propiedades de la lengua materna del alumno influyen directamente en sus hipótesis sobre la lengua objeto, también es particular a la adquisición de las L2 y entraña diferencias notables entre la gramática de la lengua-objeto como lengua materna y la de la lengua-objeto como IL”.

²⁴ Véase M. Baralo (1999: 47): “No se trata simplemente de que el que aprende preserve de forma automática las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleje una selección activa y atenta por parte del que aprende, que puede incluir fenómenos tales como: reestructuración de reglas con cierta dilación en la secuencia de aprendizaje, transferencia de la organización tipológica, diferentes caminos de adquisición, sobreproducción de ciertos elementos, e inhibición de otros”.

²⁵ Por ejemplo, los aprendices turcos y los aprendices árabes tienen la misma tendencia de colocar las estructuras con verbo al final de la oración en holandés, aunque el árabe marroquí no es una lengua en la que el verbo vaya al final de la oración. Sin embargo, a causa de la influencia de la lengua materna

una estructura distinta como punto de partida —” (*sic*).

3.2.2. La hipótesis de la construcción creativa

Hay lingüistas que apoyan la hipótesis de la construcción creativa, sosteniendo que el proceso de aprendizaje-adquisición de la L2 es un proceso activo en el que el aprendiz va construyendo el sistema de la L2 siguiendo más bien un orden natural en la secuencia del desarrollo, es decir, que el proceso está guiado por la naturaleza de la lengua objeto en lugar de por la lengua materna. La adopción de la teoría de la construcción creativa implica un rechazo de la teoría del conductismo. Como hemos mencionado en el capítulo anterior, la hipótesis de la construcción creativa se basa en el modelo gramatical chomskiano, que tiene en cuenta la existencia de los principios de la gramática universal (GU) y que pretende determinar las características de las estructuras interlingüísticas, tanto como los problemas que se plantean en la adquisición de L2 y el papel de la lengua materna²⁶. Según la gramática generativa, en todas las lenguas se presenta el aspecto creativo del uso lingüístico para poder expresar infinitos pensamientos y para apropiarse de innumerables situaciones nuevas²⁷. Esto viene a explicar por qué un niño va almacenando y adquiriendo los conocimientos de la lengua siguiendo su orden sintáctico y es capaz de producir construcciones ilimitadas a partir de los datos extraídos de un *input* lingüístico apenas

producida por la semejanza del orden de palabras entre el turco y el holandés, los aprendices turcos producen muchas más estructuras con verbo al final en las interlenguas holandesas. De este modo, tardan más que los árabes en abandonar la estrategia de poner el verbo al final en el orden progresivo. En este caso, parece que la lengua materna del aprendiz turco provoca un retraso en la secuencia del desarrollo e impide el aprendizaje del orden estructural en la L2. Véase Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 96-97).

²⁶ Como apunta J. M. Liceras (1993: 14 y 55), el objetivo del modelo chomskiano se limita a la búsqueda de los principios de la GU; las propiedades de los parámetros de los principios de la GU sirven para realizar una comparación más detallada de las distintas lenguas que nos lleva a descubrir los aspectos profundos de la adquisición de L2 y a observar aún con más precisión el papel que pueda jugar la L1. Véase también M. Baralo (1999: 56).

²⁷ Véase N. Chomsky (1999a: 8).

sin esfuerzo y sin instrucción específica²⁸. Todo esto ha llevado a muchos estudiosos a suponer que el aprendiz de una lengua extranjera desarrolla su interlengua bajo la misma condición mentalista que tiene el niño cuando aprende su lengua materna, y que parte de mecanismos cognitivos universales. De este modo, se parte del supuesto de que tanto los aprendices de la L1 como los de la L2 utilizan los mismos mecanismos innatos de la lengua y de que el orden de la adquisición de la L2 por los aprendices de diferentes lenguas maternas presenta un alto grado de uniformidad. La conducta del aprendiz de una lengua ya no se considera una conducta de imitación-repetición, tal como sostiene el AC. Surge una nueva noción que sostiene que el aprendiz recibe el *input* de los datos lingüísticos de la LE como entrada y a través de la GU construye la gramática de esa LE. De este modo, el aprendizaje de las lenguas está caracterizado por una serie de reglas creativas²⁹, y, por tanto, se pierde la importancia de la LM. Por ejemplo, H. C. Dulay y M. K. Burt (1973, 1974) mediante el modelo de BSM (*Bilingual Syntax Measure*, modelo bilingüe de evaluación sintáctica) han llevado a cabo varios estudios sobre la actuación con el fin de descubrir regularidades universales en el proceso del aprendizaje de los niños de la misma L2, independientemente de cuáles sean sus lenguas maternas. Las autoras evidencian que, aunque existen pequeñas variaciones individuales, el proceso de aprendizaje es creativo y supone una reconstrucción de las reglas lingüísticas. Además, sostienen que existe una secuencia común en la adquisición de las estructuras gramaticales de todos los niños³⁰. Los trabajos de H. C. Dulay y M. K. Burt han

²⁸ F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato (1991: 51) apuntan que, “El proceso de aprendizaje de una lengua es considerado por la Gramática Generativa como la construcción intuitiva de un modelo transformacional generativo en el cerebro del niño...El niño construye oraciones a partir de la cognición de determinadas reglas y apoyado, naturalmente, en que el lenguaje es una capacidad innata, un rasgo diferencial de los seres humanos”.

²⁹ M. Sue Scott and G. Richard Tucker (1974: 70).

³⁰ Sin embargo, E. J. Rosansky (1976: 423) concluye que el orden de la adquisición obtenido por el BSM es el resultado de la media de un conjunto de datos de un grupo en una etapa determinada y ha de considerarse la existencia de la variabilidad individual en el análisis. Además, no se sabe si el mismo orden es debido al resultado del empleo del mismo modelo BSM y su método estadístico, o si representa el orden de la adquisición de segundas lenguas. W. Klein (1986: 169), por su parte, afirma

mostrado que la lengua materna apenas influye en la adquisición de morfemas, es decir, no es la gramática de la L1 la que guía el proceso del aprendizaje. Confirmaciones como éstas han llevado a muchos otros lingüistas a estudiar los morfemas para comprobar la existencia de ciertas semejanzas entre las secuencias del desarrollo de L1 y L2³¹. Sin embargo, también se encuentran estudios que no confían en estos hallazgos y dudan de la fidelidad del análisis³². Existen investigaciones que muestran las diferencias significativas entre el aprendizaje de la lengua extranjera y el de la lengua materna, concretamente, las diferencias en la edad, en el grado de éxito final, de contexto, en el objetivo del aprendizaje y de los factores cognitivos y afectivos³³. B. P. Taylor (1974: 31) puntualizó que pueden existir dos razones que den explicación de por qué el proceso de la lengua materna y el de la lengua segunda no resultan paralelos: 1) en la mayor parte del aprendizaje de la segunda lengua

que, aunque existen considerables coincidencias entre varios estudios sobre el orden de la adquisición de ciertos morfemas, no se ha explicado por qué se adquieren de esa forma. Además, J. M. Liceras ha señalado sus dudas sobre algunos problemas conceptuales de este trabajo, como, por ejemplo, que la adquisición de L2 por niños no representa la adquisición de la L2 por adultos; el orden determinado de la adquisición de ciertos morfemas puede deberse a factores, como, por ejemplo, el aducto; puede que el orden no refleje los principios universales sino los mecanismos y las categorías en sí; existe el problema de identificar la producción correcta con el orden real de adquisición, ya que no se garantiza que el uso correcto se mantiene en todas las etapas del aprendizaje. Para más detalles, véase J. M. Liceras (1992: 14). D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 88-89) señalan que las críticas más duras para los defensores de la existencia del orden natural son que las pruebas de estadística deductiva que se emplean son débiles; que la consecuencia del orden común se obtiene de pocos elementos gramaticales del inglés, y éstos no coinciden siempre en la mayoría de los estudios, y que la secuencia del desarrollo se revela mejor por el análisis del subgrupo de los morfemas que por un conjunto heterogéneo de morfemas nominales y verbales, libres y flexivos.

³¹ Véase N. Bailey, C. Madden y S. Krashen (1974), D. Larsen-Freeman (1976), S. Krashen, V. Sferlazza, L. Feldman y A. Fathman (1976). Véase también D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 67-68) para un resumen sobre varios estudios que abordaron la misma cuestión.

³² Para un resumen de las críticas más duras a los defensores de la existencia del orden natural de la adquisición por alumnos de diferentes lenguas maternas véase D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 87-89).

³³ Véase Taylor (1974: 23), F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato (1991: 41), D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994: 153-219) y M. Baralo (1999: 23-30).

interviene el factor de la instrucción. No podemos asumir que existe una orden natural en la adquisición porque ha habido una intervención del profesor en el proceso; 2) la capacidad cognitiva del adulto es mayor y mejor que la de un niño, ya que en las primeras etapas del aprendizaje un adulto puede construir una estructura cognitiva más complicada que un niño. Éste desarrolla su capacidad de lengua a la vez que su capacidad cognitiva, mientras que un adulto posee una capacidad cognitiva muy sofisticada. De esta manera, aunque el mismo orden de adquisición evidencia los supuestos principios universales que subyacen al aprendizaje de la lengua, materna o extranjera, entre todos los niños y es posible pensar que existe una estrategia universal que emplean todos los aprendices de la lengua, es evidente que el aprendiz adulto ya ha adquirido el conocimiento de su lengua materna y posee una capacidad cognitiva madura que le permite utilizar el lenguaje metalingüístico. H. Lane (1962: 13) ha concluido al respecto: “First, there is a great difference, practically speaking, in the measure of control that we can exert over first and second language learning. Second, there is a great difference in the nature of the reinforcers that are available to us. Third, we must remember that the second-language learner, unlike the infant, has a highly articulate verbal repertory. Fourth, we must remember that the second-language learner, unlike the infant, has had extensive discrimination training and is essentially faced with the task of “concept attainment” rather than discrimination learning in coming to respond appropriately to the sound of another language”.

3.2.3. El modelo de monitor

S. Krashen (1992: 144) propuso el modelo del monitor para dar cuenta de la actuación de los adultos al adquirir una segunda lengua, por ejemplo, para dar cuenta de las diferencias entre el uso oral y escrito de la L2, entre el habla cuidada en la situación formal y el habla espontánea, o para explicar por qué la competencia gramatical de algunos alumnos no se corresponde con su competencia comunicativa. Este autor se basa en la creencia de que hay construcción creativa tanto en el caso de

la L1 de los niños como en el de la L2 de los adultos³⁴, ya que se observan un orden semejante de adquisición de determinados morfemas y los mismos errores en ambos casos. De hecho, si se descubre el orden natural de la dificultad en la adquisición de la LE por sujetos de diferentes lenguas maternas, la importancia de las respectivas lenguas maternas disminuye en la adquisición de la LE. S. Krashen (1992: 144-145) diferencia el término *adquisición* del de *aprendizaje* y propone que los aprendices adultos de una LE recurren a estos dos sistemas independientes para adquirir el conocimiento de esa lengua³⁵. La adquisición del lenguaje se refiere a un proceso subconsciente en el que se interiorizan las habilidades lingüísticas de manera natural, es decir, que el aprendiz va aumentando su conocimiento de la primera y segunda lenguas a partir de la participación en situaciones de comunicación natural, sin prestar atención a las formas lingüísticas. El aprendizaje se entiende como un proceso consciente de adquisición de las reglas de la L2 en situaciones casi siempre formales, que se caracteriza por “la presencia de realimentación o correcciones de errores, ausentes en los contextos de adquisición, y el «aislamiento de reglas», la presentación de contextos lingüísticos artificiales que introducen un único aspecto gramatical cada

³⁴ S. Krashen (1992: 144-145) sostiene que la producción de los adultos en L2 es posible debido al sistema adquirido; los adultos siguen teniendo una capacidad biológica con la que pueden adquirir el sistema de la L2 y son capaces de adquirir una lengua nueva en ciertas circunstancias. Esto entra en contradicción con lo señalado por E. H. Lenneberg (1975).

³⁵ B. McLaughlin (1992) pone en duda la distinción entre la adquisición y el aprendizaje que propone S. Krashen. Cree que es difícil distinguir lo consciente (lo aprendido) de lo inconsciente (lo adquirido) y que no existe prueba de que la producción de la L2 es posible debido al sistema adquirido. Por otro lado, E. Bialystok (1992) establece la distinción entre conocimientos explícitos (reglas gramaticales, entradas léxicas conscientes, etc.) y conocimientos implícitos (información inconsciente o intuitiva para la comprensión o la producción). Dicha distinción es semejante a la diferenciación entre el aprendizaje y la adquisición propuesta por S. Krashen. Sólo que para E. Bialystok, mediante la utilización de ciertos ejercicios o prácticas, el conocimiento explícito puede automatizarse y transferirse al implícito, mientras que, en el caso del aprendizaje y la adquisición, estos fenómenos son independientes. Para una reflexión sobre este tema véase también M. Baralo (1996b). La autora sugiere que entre el aprendizaje y la adquisición existe un *continuum*.

vez”³⁶. De hecho, hacer uso de las reglas es hacer funcionar el sistema del monitor³⁷, para que las formas lingüísticas sean correctas y correspondientes a lo que el hablante ha aprendido. El modelo del monitor predice que es la utilización o no del monitor la que decide la naturaleza de los errores cometidos por los aprendices de la L2. De ahí que se diferencien los errores consistentes de los errores idiosincrásicos. Los primeros son errores cometidos por todos los aprendices y originados en los conocimientos adquiridos -guiados por principios universales-; concretamente, la causa del error es independiente de la lengua materna. Los segundos son los que se producen bajo la posible operación del monitor, cometidos conscientemente por los alumnos que siguen las regularidades lingüísticas de la lengua objeto³⁸. Cree S. Krashen que la activación del monitor cambia el orden de dificultad en el aprendizaje de ciertos morfemas gramaticales en un contexto no natural. Por ejemplo, en la producción escrita, los aprendices modifican o autocorrigen la producción a través del funcionamiento del monitor y rompen el orden supuesto en un contexto natural³⁹.

³⁶ De este modo, B. McLaughlin, (1992: 157, 161 y 175) concluye que la adquisición subconsciente es la internalización de reglas implícitas en situaciones naturales, ya que el aprendiz sólo presta atención al significado. Sin embargo, el aprendizaje consciente corresponde a la internalización de reglas explícitas aprendidas por la enseñanza en el aula, el aprendiz sólo presta atención a reglas gramaticales. En este último caso, hay más posibilidad de observar la interferencia de la lengua materna y el uso del monitor, dado que el aprendiz todavía no ha adquirido una competencia suficiente en la L2. Sin embargo, la misma autora se pregunta por qué no puede aparecer interferencia también en el proceso de adquisición y concluye que la teoría no explica con claridad ese punto.

³⁷ Según S. Krashen (1992: 144), el monitor es una actuación del aprendizaje que funciona en ciertas condiciones y que controla y altera el educto del sistema adquirido. Las condiciones se refieren a que el estudiante deba tener tiempo suficiente para utilizar lo que ha aprendido; a que el hablante deba prestar atención a la forma, no al significado, y a que el usuario disponga de las reglas. Véase E. Tarone (1992: 286), B. McLaughlin (1992: 157) y M. Baralo (1999: 60).

³⁸ Si el sistema del monitor funciona para que las formas lingüísticas sean correctas, no acabamos de entender por qué se afirma que bajo la operación del monitor se cometen los errores denominados *idiosincrásicos*. De ser esto último cierto, habría que considerar que el sistema del monitor funciona, no para producir formas lingüísticas correctas, sino para reducir los posibles errores.

³⁹ Sin embargo, B. McLaughlin (1992: 173-174) cuestiona cuáles son las condiciones en que se produce el uso del monitor, ya que, en pruebas posteriores hechas por la misma S. Krashen y otros autores, se observa una contradicción: aunque el aprendiz adulto está en condiciones de tener tiempo

Asimismo, según el grado de utilización del monitor por parte de los hablantes, algunos serán capaces de lograr el mismo nivel del habla nativa en el contexto en el que se les permite el uso del monitor (el habla lenta y la escritura), mientras que otros que están siempre pendientes de las reglas para corregirse utilizarán excesivamente el monitor, lo cual les impedirá hablar con fluidez. De esta manera, parece que el modelo del monitor es capaz de predecir la variación en el aprendizaje de L2 por los adultos según su posible utilización. Es más, el uso del monitor permite diferenciar el término *aptitud* del término *actitud*. La aptitud está relacionada con la suficiencia en L2 y muestra sus efectos en los contextos de test con función de monitor. La actitud está relacionada con las variables de la motivación y las variables afectivas más bien libres del monitor en la producción audio-oral. La aptitud y la actitud son otros dos factores que están relacionados con el aprendizaje de la L2. Respecto a esto, Taylor cree que, si las estrategias psicológicas utilizadas en la adquisición de la lengua son semejantes tanto para los aprendices niños como para los adultos, entonces, las variables afectivas son un factor que cobra importancia significativa para influir en la adquisición con éxito de la segunda lengua⁴⁰. Según él, es lógico pensar que una actitud positiva hacia la lengua y la cultura ayuda a tener éxito en la adquisición de esa lengua. Asimismo, las propuestas de la distancia social y la distancia psicológica de J. Schumann (1992), como factores que influyen en la adquisición de la L2, también están asociadas a la actitud y a la motivación respectivamente⁴¹. Según J. Schumann, un estudio de los aspectos relativos a la distancia social y a la distancia psicológica puede predecir la pidginización persistente en el habla de los aprendices

suficiente y presta atención a la forma y al empleo correcto de la gramática en las composiciones escritas, no parece que se active el sistema del monitor, ya que se encuentra todavía el orden natural en la dificultad de uso de los morfemas.

⁴⁰ B. P. Taylor (1974: 34) apunta que “It is vital, therefore, that language theorists recognize both the cognitive similarities in child and adult language acquisition and the important of affective variables. [...] What may be necessary, then, for the adult to acquire real native proficiency in a second language is persevering motivation, the desire to identify with another cultural group integratively, and the ability to overcome the empathic barriers set up by ego-boundaries”.

⁴¹ Para más información sobre otros factores sociológicos que originan la distancia social y otros factores psicológicos que producen la distancia psicológica, véase J. Schumann (1992:129-130).

de una L2. El objetivo del estudio va más allá de analizar el modelo de adquisición de la L2 de un individuo que, estando influido por esos factores, no tenga éxito en su tarea de aprendizaje de la lengua objeto. Se produce una buena situación para el aprendizaje de una L2 cuando el aprendiz siente menos restricciones sociológicas y psicológicas, es decir, cuando tiene actitudes más positivas hacia el grupo de la L2 y está motivado e integrado⁴².

3.2.4. El modelo de los parámetros

En los años ochenta, los lingüistas intentan averiguar y explicar el proceso de la adquisición de la LE a partir de la dicotomía entre los parámetros y los principios universales⁴³. Los estudios que giran en torno a la investigación de la fijación de los parámetros pretenden averiguar cómo se produce el aprendizaje de la L2: si los aprendices adultos de la L2 fijan las opciones paramétricas de esa lengua a partir de las opciones de su lengua materna, o si existen otras opciones para adquirir las propiedades de la L2; es por esta razón que se reconsidera el papel de la lengua materna en las construcciones interlingüísticas⁴⁴. Según M. Baralo (1999: 57), en la adquisición de lenguas extranjeras se pueden distinguir dos aspectos: el sistema gramatical de la IL y la competencia pragmática más la actuación (comprensión y producción), lo cual equivale a la distinción establecida por N. Chomsky entre

⁴² Aquí sólo nos referimos a factores como la actitud y la motivación, pero, por supuesto, existen otros factores, como la aculturación o la preservación, el choque de la cultura, la permeabilidad del ego, las experiencias previas al aprender otras lenguas segundas, etc., que influyen para bien o para mal en la situación de aprendizaje de la L2.

⁴³ N. Chomsky (1999b: 16 y 17) afirma que “Las diferencias y tipología lingüística deberían reducirse a la elección de valores de los parámetros. Un importante problema de investigación es determinar cuáles son esas opciones y en qué componentes del lenguaje se encuentran [...] la adquisición del lenguaje se interpreta como el proceso de fijación de los parámetros del estado inicial de alguna de las formas permisibles”. J. M. Liceras (1996: 31) identifica la separación de principios y parámetros de la GU afirmando que los rasgos parametrizados [+/-] son los que señalan la variación en las lenguas particulares, de modo que son diferentes de los principios de la GU.

⁴⁴ Véase J. M. Liceras y L. Díaz (2000: 47).

gramática y lengua⁴⁵. La autora propone que es posible la permeabilidad en la adquisición del sistema gramatical, es decir, la penetración de las reglas gramaticales de la lengua materna en la lengua meta cuando existen diferencias entre ciertas estructuras de la L1 y la L2, o cuando el aprendiz se encuentra con datos de la L2 poco transparentes para ciertas construcciones y tiene, así, más dificultades y vacilaciones para la fijación unívoca del valor de esa oposición en la lengua objeto. En otras palabras, el valor de cierto parámetro indica que cierto aspecto del sistema lingüístico, al comparar la L1 y la L2, es semejante o diferente, y si es este último el caso, el alumno debe “refijar / adquirir / aprender el nuevo valor”⁴⁶. Si se considera que el aprendizaje de una lengua está íntimamente relacionado con la selección o la fijación de los parámetros con los que se dará cuenta de las propiedades de una lengua, hay que aceptar que la adquisición de una segunda lengua es la adquisición de las propiedades de los parámetros en cuestión y que la diferencia entre la L1 y la L2 está determinada por la opción del parámetro⁴⁷. Por ejemplo, como ha señalado J. M. Liceras (1996), a partir de estudios de L. Díaz y J. M. Liceras y J. Huang, en cuanto a la opción del parámetro del sujeto nulo, hay lenguas que permiten la existencia de sujetos nulos, esto es, la ausencia del sujeto, como el español, el italiano, el chino y el japonés, y otras que no, como el francés y el inglés. Se ha llegado a analizar diferentes lenguas, incluso a comparar lenguas indoeuropeas con lenguas no indoeuropeas, para intentar descubrir regularidades abstractas entre ellas, como el llamado universal tipológico⁴⁸, para apreciar si existe lo idiosincrásico en la lengua materna correspondiente. Con lo cual, el papel que puede jugar la LM se refleja en el acceso o no a la GU en la adquisición de la L2. J. M. Liceras (1992: 24-25) apunta tres

⁴⁵ Por otro lado, J. M. Liceras (1993: 39) diferencia entre interlengua y gramática no nativa. El concepto de interlengua equivale al de lengua de Chomsky y el de gramática no nativa al de gramática.

⁴⁶ Véase M. Baralo (1998: 96).

⁴⁷ Véase J. M. Liceras (1993: 46).

⁴⁸ D. Aaronson y S. Ferres (1987: 75) señalan que realizar un estudio con una lengua no-indoeuropea puede revelar diferencias que no aparecen en los estudios que comparan dos lenguas de la misma familia. Consideran estos autores que, por ejemplo, pueden compararse el chino y el inglés, que son lenguas que guardan importantes diferencias lingüísticas, para, así, reconsiderar los universales lingüísticos.

interpretaciones diferentes del papel de la GU en la adquisición de la L2, en las que varía el grado de intervención de la lengua materna:

1) El acceso directo a la GU: “los parámetros de la L2 se fijan como los de la L1 y no se recurre en absoluto a esta última”, es decir, que la L1 y la L2 comparten los mismos principios lingüísticos y tienen las mismas características en la adquisición de lenguas⁴⁹; no existe posibilidad de interferencia de la LM en la adquisición de L2.

2) El acceso indirecto a la GU: “la lengua materna juega un papel de intermediario en la fijación de parámetros de la L2”, es decir, entre la GU y los datos de la L2. J. Liceras (1993: 45) reclama que “los adultos tienen acceso a opciones de parámetros diferentes de las que tienen en su L1, aunque, en un principio, prefieran la opción de su L1”. De modo que en el proceso de la adquisición de L2 se cuenta con los efectos de la transferencia y la universalidad como sostiene la línea de investigaciones en la adquisición de L2 basadas en *the weak transfer hypothesis* y *the hypothesis of gradual development of L2 phrase structure*⁵⁰.

3) La inexistencia de acceso a la GU: “en el conocimiento de la L2 intervienen facultades distintas de la representada por la GU. Lo cual significa que la utilización de los mecanismos de resolución de problemas o de aprendizaje no lingüístico daría como resultado la adquisición de una L2”. La capacidad de acceder a la GU por adultos se ha atrofiado debido a la cuestión del período crítico⁵¹.

No obstante, para J. M. Liceras, cada una de las tres alternativas citadas puede ser válida dependiendo de los factores individuales y contextuales del aprendizaje. Parece que no existe una sola respuesta que cuantifique la influencia de la LM en el

⁴⁹ Como confirma S. Flynn (1988: 76), “Thus, if we find commonalities in patterns between L1 and L2 acquisition, these similarities could be argued to follow from a set of commonly shared language principles and they would also suggest that the essential language faculty argued to characterize L1 acquisition also holds in adult L2 acquisition”.

⁵⁰ Véase J. M. Fuller (2000: 537).

⁵¹ Sobre la cuestión del período crítico, véase E. H. Lenneberg (1975).

proceso de la adquisición de L2, ni tampoco se observa una incompatibilidad entre la idea de la transferencia y la idea de la universalidad en el proceso del aprendizaje de la L2. Así, como bien ha explicado B. P. Taylor (1974: 31), si revisamos el papel de la lengua materna sin excluir su importancia en el proceso de la adquisición de la segunda lengua, aún se puede pensar que la adquisición de lenguas está involucrada en un proceso creativo, de conceptualización, un proceso de tratamiento directo con la lengua objeto. Al mismo tiempo, la adquisición de lenguas no pierde de vista los errores producidos por la interferencia de la lengua materna. Apunta S. Fernández (1997: 259): “La universalidad es evidente en todos los aspectos investigados: en las estructuras lingüísticas utilizadas, donde las diferencias son sólo cuantitativas, nunca cualitativas; en la evolución de esas estructuras hacia un enriquecimiento progresivo, con procesos intermedios de avances y retrocesos en la jerarquía de errores más frecuentes, que salvo puntos muy concretos coinciden en todos los grupos en su evolución, con un grado mayor o menor de resistencia a determinadas dificultades muy similar en todos los grupos; y sobre todo, en las estrategias utilizadas, que son claramente universales, no sólo en conjunto, sino para cada uno de los puntos de la lengua y en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Esta universalidad no niega lo idiosincrásico de cada uno de los grupos de LM e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices”⁵². Las conclusiones de esta autora, tras un análisis de errores en grupos de diferentes lenguas maternas, parece que muestran una clara reconciliación entre la universalidad y la existencia de la influencia de la lengua materna.

3.3. A modo de conclusión

El AC considera que el aprendizaje de la LE es igual que el aprendizaje de la LM, por lo que afirma que las habilidades lingüísticas se obtienen a partir de un proceso interactivo de estímulo, respuesta y refuerzo. El modelo del AC, además de apoyarse en el conductismo, sostiene, dentro de un marco estructuralista, que,

⁵² Estas ideas ya fueron expuestas por la autora en el *VII Congreso de ASELE* celebrado en 1997 (Véase S. Fernández, 1998).

mediante una comparación sistemática entre la LM y la LO en cuestión, se obtienen puntos similares que facilitan el aprendizaje de LO, es decir, la denominada transferencia positiva. También se obtienen puntos diferentes, que obstaculizan el aprendizaje de LE, la denominada *transferencia negativa o interferencia*, de ahí que se deduzca que la interferencia de la LM es la principal y la única fuente de los errores de los aprendices de la LE. Así, en los estudios que parten del AC, el papel de la lengua materna ocupa un lugar prominente en el proceso del aprendizaje-adquisición de la LE.

El AE afirma, posteriormente, que no todos los errores se producen por la interferencia de la LM y que, además, muchos de los errores que se atribuyen a la transferencia son, en realidad, errores comunes a todos los aprendices de diferentes lenguas maternas o errores que cometen incluso los niños cuando aprenden su lengua materna. Se inicia una nueva época en el estudio del proceso de la adquisición de la LE, teniendo en cuenta los principios de la GU y los aspectos de la interlengua, y se considera que el sistema lingüístico producido por los aprendices de la LE es un sistema específico, transitorio y propio de los aprendices de esa LE. De ahí que el error sea una señal positiva que muestra el acercamiento a la adquisición de las reglas y el mejoramiento de la competencia lingüística de los aprendices. En la interlengua se muestra que existen estrategias comunes a todos los aprendices. Dichas estrategias universales corresponden a la simplificación, la generalización, la transferencia, la hipercorrección, la paráfrasis, el uso abusivo de ciertas formas, la no utilización de ciertas construcciones, etc., los cuales funcionan como instrumentos suplementarios empleados alternativamente por los aprendices, con el fin de poder producir una información lingüística en la lengua objeto cuando se sienten incapaces de comunicarse con sus conocimientos lingüísticos limitados. Por un lado, se sostiene que los errores provocados por las estrategias mencionadas son errores que desaparecen con el aprendizaje y, a la vez, son errores propios del proceso de la interlengua y, por otro, se mantiene que existen errores provocados por las estrategias mencionadas, pero tienden a fosilizarse debido a la interferencia de la LM.

Los lingüistas que apoyan la hipótesis de la construcción creativa consideran que el aprendizaje de la LE es una construcción creativa guiada por principios innatos, ya que tanto los aprendices de la LM como los aprendices de la LE desempeñan un papel activo, van apropiándose del sistema lingüístico y tienen, supuestamente, el mismo desarrollo de aprendizaje, aunque existan pequeñas variaciones individuales. Afirman, de esta forma, que la producción de la LM o de la LE por parte de los aprendices niños o adultos muestra el mismo orden de adquisición y, también, tipos de errores semejantes. Así, se resta importancia a la LM en el proceso de aprendizaje-adquisición de la L2 o LE.

El modelo del monitor de Krashen sostiene que el aprendizaje de la LE por un adulto es el procesamiento de dos sistemas considerados independientes: la adquisición y el aprendizaje. El primero se refiere a que la LE se puede adquirir de igual forma que la LM, es decir, natural e inconscientemente. Aquí es difícil activar el sistema del monitor. De esa forma, los alumnos adultos pueden presentar las mismas secuencias de desarrollo que los niños o cometer los mismos errores, independientemente de su lengua materna, es decir, la lengua materna no resulta importante. El segundo se refiere a que el aprendiz adquiere conscientemente un conjunto de recursos metalingüísticos en situaciones formales y, en cuanto es posible, activa la función del monitor para controlar que la producción sea correcta y se corresponde con lo aprendido. Los errores que se producen en este último caso son errores idiosincrásicos, y es más fácil observar la interferencia de la LM, ya que el aprendiz todavía no dispone de la suficiente competencia lingüística en la LE.

La HMD y la hipótesis de la fijación del parámetro también reconsideran el papel de la LM en las construcciones interlingüísticas, sosteniendo que las dificultades de los aprendices de la LE no siempre radican en las diferencias lingüísticas entre la LM y la L2, sino que dependen del valor positivo o negativo de la fijación del parámetro o de si la forma de la LM en cuestión está marcada igual que la L2 o no lo está. La teoría de los parámetros insiste en la existencia de errores fosilizados ligados al concepto de la permeabilidad y establece una compatibilidad

entre la LM y la supuesta dotación genética de la Gramática Universal en el proceso de la adquisición de la LE. Aunque, como puntualizó M. Baralo (1999: 58), estos modelos resultan difíciles de interpretar para los profesores de lenguas y no tienen una implicación directa en la metodología de la lengua extranjera. Por otra parte, como señala J. Liceras (1993: 36-37), muchos de los trabajos sobre la fijación de los parámetros estudian aspectos específicos del código lingüístico o parten de diferentes perspectivas metodológicas, por lo que resulta distinta la interpretación de las conclusiones, el modelo de los análisis mejora y se pueden llegar a obtener resultados más claros. De todas formas, estas dos teorías consideran que recurrir a la LM es una estrategia cognitiva que ayuda al aprendiz en el proceso de aprendizaje-adquisición de la LE.

Como hemos observado, pues, en este capítulo, el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la LE se puede considerar desde distintos puntos de vista. Según los casos, se le concede mayor o menor importancia, e incluso se excluye la posibilidad de su intervención, como se ha visto en los trabajos que parten del análisis contrastivo, del análisis de errores o de la interlengua, de la construcción creativa, del monitor, de la fijación de parámetros, etc. Hasta el momento, parece que el factor relativo a la lengua materna como condicionante del aprendizaje-adquisición de la LE varía dependiendo de los presupuestos teóricos y del objetivo de cada estudio y, además, sigue siendo el eje de una continuada polémica. Todavía no hay una respuesta exacta que sea capaz de explicar el proceso de la adquisición de lenguas. Quizá sea posible adoptar una posición ecléctica que no considere como factor único la influencia de la lengua materna, pero que tampoco rechace su interferencia en la interlengua de los aprendices extranjeros. Esta posibilidad ha sido comprobada por muchos investigadores que se dedican al estudio del análisis contrastivo y del análisis de errores en diversas categorías gramaticales y discursivas del español. Hay publicaciones recientes que así lo demuestran, como las de S. Fernández (1990a, 1990b), G. Vázquez (1991), A. Bueno González, J. A. Carini Martínez y Á. Linde López (1992), I. Santos Gargallo (1993), M. Baralo (1996a), S. Fernández (1997, 1998), I. Penadés Martínez (1999), M. Baralo (2000), por citar algunas de las más

destacadas entre las que se dedican al estudio de la adquisición del español como lengua extranjera⁵³. El tema del papel de la LM también está muy presente en los distintos congresos nacionales o internacionales celebrados sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas segundas. Así, parece razonable recordar lo que apuntó J. Fernández González (1995: 18), “La lengua materna es un factor más, integrado en un conjunto de variables de muy diverso tipo y cuyos efectos van más allá de la detección del error”. La lengua materna no sólo es la posible causante de los errores cometidos por los aprendices, también actúa e influye en la adquisición de las lenguas extranjeras.

⁵³ También se puede comprobar esto en estudios directamente relacionados con el aprendizaje-adquisición de la L2 en general: D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994), P. Corder (1992), J. Liceras (1992, 1993, 1996), E. Areizaga Orube (1995), M. Pujol, L. Nussbaum y M. Llobera (dirs.) (1998), M. Baralo (1998, 1999), C. Muñoz (ed.) (2000), etc.

Capítulo IV: El artículo en español

Tal como se ha venido señalando, el objetivo de la presente tesis, cuyo título es *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*, es conocer cómo llevan a cabo el aprendizaje de esta categoría los aprendices chinos de E/LE, qué dificultades se les plantean cuando utilizan esta categoría y por qué tienen esas dificultades. Los alumnos chinos de E/LE se enfrentan con el problema del artículo por razones que se supone que hay que buscar, por un lado, la no existencia de dicha categoría en su lengua materna¹ y, por otro lado, en la propia gramática de la lengua objeto, el español, además de otros factores que analizaremos.

Entre los gramáticos españoles, la cuestión de clasificar el artículo como morfema nominal o como determinante, y decidir si la unidad *un* entra en el paradigma del artículo o no, sigue siendo un problema que genera grandes discusiones. De acuerdo con M. E. Prado Ibán (1999), este hecho no tiene excesiva relevancia en la enseñanza de E/LE. Lo que sí debe ser conocido por los aprendices es el valor que tienen los artículos². Los distintos valores que se le asignan al artículo cuando aparece con un sustantivo en diferentes contextos reflejan una serie de usos nada fáciles para los alumnos extranjeros y dificultan la adquisición de dicha categoría. El uso o no del artículo, el uso del artículo determinado o del artículo indeterminado, o bien el uso del artículo junto con el sustantivo en singular o en plural proporcionan, generalmente, interpretaciones diferentes. La adquisición del artículo debe indicar que los alumnos no tienen dificultades frente a los distintos valores designados por éste y que son capaces de emplearlo de forma correcta según el contexto en que aparezca. De esta manera, en este capítulo, parece imprescindible presentar los posibles valores de los artículos en español, mientras que en el capítulo del análisis de errores del corpus,

¹ Este punto lo trataremos en el siguiente capítulo.

² M. E. Prado Ibán (1999: 675) apunta que “Tampoco el alumno de ELE necesita saber si el artículo pertenece formal y funcionalmente a la categoría de los determinantes o, sin embargo, es un morfema nominal. Ahora bien, sí debe conocer que los artículos conllevan el valor semántico de “determinación””.

veremos cómo es el uso del artículo ejercitado por los alumnos, y si éstos fallan, especialmente al adquirir ciertos valores atribuidos al artículo, y cuáles son las posibles razones de estos fallos.

4.1. Sobre la naturaleza del artículo

Según la Real Academia (1996: 213), los artículos poseen variaciones morfológicas, tanto de número como de género. Las formas del artículo son *el, la, los, las* y *lo*³ y son siempre inacentuadas. En la misma obra (1996: 230) se apunta que, cuando el indefinido *un, una, unos, unas* tiene función adjetiva, recibe la denominación gramatical de *artículo indeterminado* (o *indefinido*). Esto es debido a la existencia de ciertos contrastes semánticos y sintácticos entre el artículo definido y el artículo indefinido, como se ve al comparar entre *la manzana* y *una manzana*, y en la contraposición provocada por la falta de artículo (artículo cero), como, por ejemplo, en *por la noche, una noche, de noche*.

El carácter clítico del artículo es el punto de partida de la discusión sobre si el artículo es determinante o parte de la oración, o si, por el contrario, es un morfema o un accidente del nombre. E. Alarcos Llorach (2000: 80-81) sostiene que, aunque es cierto que el artículo es un elemento determinante del sustantivo, no funciona del mismo modo que otros determinantes como, por ejemplo, los demostrativos. Según este autor, el artículo no debe pertenecer a la categoría de palabra gramatical, sino que funciona como un morfema nominal, ya que los sustantivos pueden estar o no determinados por el artículo⁴. M. Leonetti (1999b: 59-60) refuta esa concepción,

³ Existen normas especiales para el empleo del artículo de forma masculina o femenina, en singular o en plural, cuando éste precede a sustantivos que empiezan con *a-* o *ha-*. Véase Real Academia (1996: 215-216).

⁴ Véase también J. Alcina Franch y J. Manuel Blecua (1991: 557), E. Alarcos Llorach (1994: 224-225) y M. Á. Álvarez Martínez (1986: 71). Esta última autora, en una obra posterior (1989: 72), sostiene que el artículo debe ser un morfema nominal por razones que se resumen en los siguientes puntos: “A) no es sintagma, B) es una unidad átona, C) necesita siempre el apoyo de otro elemento para poder aparecer, D) no puede nunca sustantivarse, E) no desempeña función sintáctica, F) es un transpositor de

señalando que el artículo no se comporta como un morfema o afijo, por lo que, en ciertas construcciones, puede adjuntarse a bases morfológicas tácitas: *los de Venecia* y a sintagmas completos: *la [cada vez más impertinente] estrella de cine*. Así, M. Leonetti (1999a: 789) sostiene que el artículo pertenece a la clase léxica de los determinantes y funciona igual que éstos, ya que se sitúa en posición prenominal y restringe y define la referencia de los sintagmas nominales⁵. Si el artículo es una palabra determinativa, una parte de oración, o un morfema nominal, todavía es una cuestión discutible. Como apunta M. Á. Álvarez Martínez (1986: 67), existe una gran disparidad de criterios en la clasificación del artículo dependiendo del punto de vista teórico del que se parta, que puede ser la gramática tradicional, la gramática generativa o transformacional o la gramática funcional.

Por otro lado, ha sido un problema para las gramáticas decidir si *un* tiene categoría gramatical de adjetivo indefinido, de numeral cardinal o de artículo indeterminado. R. Lapesa (2000b: 73) señala que los límites entre estas formas son a veces muy poco claros. Para este autor, *un* pertenece al paradigma del artículo: “*un, una*, numerales en su origen y adjetivos indefinidos en una etapa intermedia, aunque no han perdido tales valores, son hoy artículos de novedad y relieve en la inmensa mayoría de los casos”. Sin embargo, A. Alonso (1967: 152-153) indica que *un* tiene su propia significación pronominal cuando no se considera numeral y, por tanto, no pertenece al mismo rango del artículo definido, ya que éste no tiene significación⁶. Su argumentación parte de los siguientes puntos: 1) *un* y *una* se pronuncian con acento, pero *unos* y *unas* pierden el acento cuando se anteponen a los numerales; 2) *un* puede

sintagmas que al igual que las preposiciones, o que las conjunciones subordinativas, agota su función en la mera metátesis (transposición), G) constituye un inventario limitado”.

⁵ Según G. Rigau (1999: 313-314), para que el sintagma nominal (SN) actúe semánticamente como argumento de un predicado, necesita la aparición del artículo, que le asigna la capacidad referencial. M. Leonetti (1999a: 791) también afirma: “El artículo definido determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso”. B. Laca (1999: 893) apunta que “En tanto clase semántica, los determinantes forman con el nombre al que preceden una expresión referencial o una expresión cuantificada”.

⁶ Véanse también E. Alarcos Llorach (1994: 227-228) y M. Á. Álvarez Martínez (1986: 26-40).

alternarse con ciertas palabras sinónimas como *algún* y *cierto*; 3) *un* puede funcionar de manera correlativa con la palabra *otro* con significación distributiva; 4) *un* se utiliza de forma opuesta a *ninguno*; 5) *un* tiene función ponderativa cuando forma frase con *que*; 6) *un* puede utilizarse desprendido del sustantivo y 7) *un* es sustantivable⁷. Por su parte, M. Leonetti (1999a: 835-836) apunta que la diferencia semántica entre el numeral (contenido de cardinalidad) y el artículo indefinido (contenido de la indeterminación del referente) no es suficientemente significativa como para justificar una diferencia categorial entre ellos, excepto cuando esté apoyada en hechos formales significativos⁸. Así, para este autor, gran parte del problema que se produce para distinguir las categorías del artículo, el numeral y el pronombre radica en la terminología, y es, por tanto, de importancia secundaria.

No queremos entrar en esta discusión que someramente hemos presentado, tampoco queremos tratar la evolución histórica del artículo. Nos ocuparemos, únicamente, de los valores que tienen los artículos cuando acompañan a un sustantivo⁹, de acuerdo con la *Gramática descriptiva de la lengua española* y con los gramáticos que se han dedicado a estudiar este tema. El artículo, cuando aparece con el sustantivo, puede adquirir valores diferentes, dependiendo de la intervención de factores tanto lingüísticos y extralingüísticos como de otro tipo, y puede que un mismo valor haya sido explicado utilizando términos diferentes o que entre los

⁷ Las razones principales por las que *un* se separa del paradigma del artículo son que *un* y *una* son palabras acentuadas y que pueden funcionar independientemente del sustantivo. Sin embargo, R. Lapesa (2000b: 480) sostiene que la conservación de la tonicidad de *un* y *una* no puede ser un argumento suficiente para separarlos de la categoría del artículo.

⁸ M. Leonetti (1999a: 835) señala que “Si se acepta que los pronombres son esencialmente determinantes, [...], no será necesario distinguir el pronombre indefinido *uno* del artículo o del numeral: de hecho, las interpretaciones que se pueden asignar a *uno* son paralelas a las que se pueden asignar a un SN con *un*,...”. El mismo autor (1999a: 837) señala que “Suponemos que existe artículo indefinido a partir del momento en que ya no es posible designar a un elemento particular, no identificado, de un conjunto por medio de un nombre discontinuo escueto, sino que es obligatorio anteponerle un determinante como *un*; este es el caso de los contextos genéricos y atributivos...”.

⁹ En este sentido, recuérdese lo expuesto en la nota 2.

gramáticos no haya acuerdo respecto a los posibles valores asignados al artículo¹⁰. Además, estos valores, cuando el artículo forma parte del sintagma nominal, pueden estar asociados entre sí y ser difícilmente explicables de manera separada. Los resumimos de forma breve en los siguientes apartados.

4.2. Los valores del artículo

4.2.1. El valor de anunciador de género y número

El significante del artículo, salvo el neutro *lo*¹¹, varía de acuerdo con el género y el número del sustantivo al que acompaña o al que representa, por ejemplo, *el alumno, la estrella, los libros, las mesas, el guapo, la guapa*¹². En algunas ocasiones, su comportamiento funcional consiste en indicar el género y el número del sustantivo cuando éste no manifiesta en sí mismo variaciones genéricas o numéricas, como sucede con los sustantivos llamados *comunes* y con los sustantivos homónimos, en los que se produce un cambio en el significado léxico y la designación: *el turista/la turista, la hipótesis/las hipótesis, el orden/la orden*, y también con los sustantivos cuyo significante no termina en *-o* ni en *-a* como *el corazón/la razón, la leche/el coche, la miel/el papel*, etc.¹³. El artículo funciona como marca de género y se

¹⁰ Por ejemplo, algunos gramáticos consideran que el artículo tiene dos valores fundamentales: como anafórico y como morfema de género y número, mientras que otros consideran que sus valores fundamentales son los de identificador y sustantivador. También hay gramáticos que consideran que el artículo tiene más valores de los mencionados anteriormente. Por otro lado, se observa una vacilación entre diferentes términos que indican el mismo valor, como, por ejemplo, en el empleo de las formas *determinante* y *actualizador*; algunos autores utilizan o bien sólo el primero, o bien sólo el segundo, o los dos indistintamente, lo cual causa cierta confusión. Sobre esto hablaremos en el apartado 4.2.2.

¹¹ En español no hay sustantivo neutro. El artículo neutro *lo*, indiferente a la variación genérica y numérica, suele anteponerse al adjetivo.

¹² Sin embargo, A. Bello (1997: 111) sostiene que el que señala el género y el número del sustantivo no es el artículo sino el adjetivo. Además, cuando los sustantivos femeninos empiezan por *a-* tónica, como *agua, aula, alma*, etc., no es el artículo el que tiene la función de indicar el género del sustantivo, sino el adjetivo, como, por ejemplo: *el agua salada, el aula pequeña, el alma pura*.

¹³ Véanse M. Á. Álvarez Martínez (1986: 71), E. Alarcos Llorach (1994: 234), M. Leonetti (1999a: 791), E. Alarcos Llorach (2000: 73 y 81) y F. J. Satorre Grau (2000: 276).

presenta, sobre todo, en las construcciones de elipsis nominal, como es el caso de *Este libro es el que compré ayer en la librería de la esquina*. El artículo muestra que el nombre elidido es de género masculino, como su antecedente *libro*, y contribuye a esa relación anafórica que permite recuperar la información nominal elidida¹⁴.

4.2.2. El valor de actualizador o determinador

La determinación, según E. Coseriu (1955-56: 34-35), son todas aquellas operaciones que, en la actividad lingüística, actualizan y dirigen un signo virtual hacia la realidad concreta, es decir, lo que, delimita, precisa y orienta la referencia de un signo. Las operaciones que subyacen a la determinación nominal, según este autor, son las siguientes: la actualización, la discriminación, la delimitación y la identificación¹⁵. E. Coseriu (1955-56: 35-36) señala que los nombres en sí, fuera del contexto lingüístico, no son signos actuales, sino virtuales, esenciales y conceptuales. Así, según este autor, al integrarse en la actividad de hablar, los signos de designación potencial han de transformarse en signos de designación real, es decir, de denotación de un ente: un nombre, fuera de la actividad lingüística, es siempre nombre de una esencia, de un ser, o de una identidad que pertenece a varios objetos reales, posibles o eventuales, como los llamados nombres genéricos, o puede ser identidad de un objeto consigo mismo, como sucede con los llamados nombres propios. Por esto, es necesario actualizar el nombre, es decir, se impone la operación de actualización¹⁶, de

¹⁴ Véase M. Leonetti (1999a: 819).

¹⁵ Con respecto a éstas, se puede decir, más concretamente, que la determinación está ligada a las operaciones de referencia y de cuantificación, puesto que establece una relación entre las expresiones lingüísticas y las entidades del mundo extralingüístico, los referentes. Véase M. Leonetti (1999b: 23-24). Además, este autor afirma que los referentes son como “*representaciones mentales de las entidades aludidas*” y que “Los referentes, entonces, pueden verse como «archivos» mentales que contienen la información lingüística disponible sobre una entidad y que se van modificando y actualizando a medida que avanza el discurso”.

¹⁶ E. Coseriu (1955-56: 37) recuerda que “Se puede hablar de actualización de un significado, de un signo, o de un nombre (puesto que el significado abarca lo «conceptual» y lo «objetivo», y un nombre puede ser tanto denominación de un concepto como denotación de un objeto), mas no de

orientar el signo virtual o conceptual hacia la esfera de los objetos como proceso de transformación de una simple esencia (identidad) a la existencia (ipsidad)¹⁷, y, asimismo, de un ser, por ejemplo, *hombre*, a un ente o a un existencial, por ejemplo, *el hombre*. De modo que la actualización es la operación que condiciona “la denotación de lo conocido con el nombre de lo sabido”. El actualizador más conocido es el artículo definido, pero, según E. Coseriu, sólo es un instrumento verbal específico o un material, dado que, en realidad, la actualización se realiza dependiendo de la intención del hablante y no del actualizador. Además, E. Coseriu (1955-56: 37-38) señala que un nombre actualizado puede ser un ente general¹⁸, y con la operación de la discriminación¹⁹, el objeto referido puede ser algún grupo de entes particulares o un ente en particular. Así, se observa el proceso de un signo que pasa de la designación virtual a la denotación concreta, o sea, el proceso de la transformación de la universalidad a la particularidad²⁰.

«actualización» de un concepto. Un concepto, como tal, no puede actualizarse ni «identificarse» con una representación, pues esto equivaldría a su transformación en un «objeto», es decir, en otra cosa de lo que el concepto es”.

¹⁷ Para una crítica sobre este punto de vista, véase R. Lapesa (2000a: 452-453).

¹⁸ Un nombre puede estar actualizado mediante el artículo, el demostrativo, el posesivo, el indefinido, etc., pero aquí nos limitamos a estudiar el SN actualizado por el artículo.

¹⁹ Este autor rebate lo que propone Ch. Bally y afirma que la actualización no coincide con la individualización, la localización y la cuantificación, pues es una operación independiente, ya que el ente denotado por un nombre actualizado puede ser un ente en general, o sea, un ente no discriminado, como por ejemplo, *El hombre es mortal*. Sin embargo, sí que existen otras operaciones que pueden implicar la operación de actualización, por ejemplo: la discriminación. La discriminación, según E. Coseriu (1955-56: 38), se refiere a las operaciones de *cuantificación, selección y situación*, conjunto de operaciones ulteriores a la actualización. Por la discriminación, los objetos referidos se presentan como “ejemplos de una «clase» o representantes de un «tipo», o, también, como porciones de un «objeto extenso» (en el caso de los nombres de masa)”. Como hemos mencionado, la discriminación opera cada vez que el nombre actualizado alude a algún grupo de entes particulares, por ejemplo, *los hombres, todos los hombres*, o a un solo ente en particular, por ejemplo, *un hombre, este hombre*.

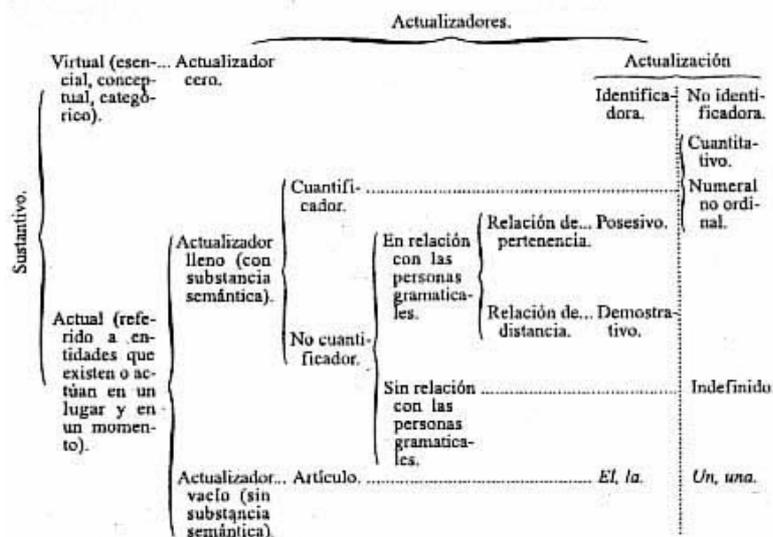
²⁰ Desde el principio del apartado hasta aquí, aunque no hayamos explicado las operaciones de la delimitación y la identificación, se observa el concepto de la determinación nominal definido por E. Coseriu (1955-56). Sin embargo, en el artículo publicado por M. T. Díaz Hormigo y I. Penadés Martínez (2002: 23-51), además de explicarse la concepción de la determinación nominal en E. Coseriu,

se indica un paralelismo entre ésta y la de E. Benot (1910). Siguiendo a estas autoras (2002: 45-47), presentamos el siguiente esquema a modo de resumen de sus ideas:

E. Benot	E. Coseriu
Califica su <i>Gramática filosófica de la lengua castellana</i> como <i>Arte de hablar</i> .	Propone una lingüística del hablar como verdadera gramática del hablar.
Se realizan operaciones como determinar, conexas y enunciar al hablar.	La determinación y los entornos son la técnica general del hablar.
Los sustantivos, considerados aisladamente, poseen una significación vaga, general, imprecisa e indeterminada, que alude a todos los objetos. Al hablar, se efectúa una determinación o una individualización sobre los sustantivos, pues son capaces de hacer referencia a seres u objetos concretos e individuales.	Los nombres de la lengua son signos virtuales y conceptuales, que potencialmente designan a todos los objetos que caen bajo los conceptos nombrados por los nombres. En el lenguaje como actividad, las operaciones pertenecientes a la determinación dirigen un signo virtual hacia la realidad concreta o delimitan, precisan y orientan la referencia de un signo virtual o actual
No todos los determinantes poseen el valor de individuadores. Los demostrativos fijan la situación de las cosas respecto del emisor y son determinantes perfectos que individualizan de manera absoluta, mientras que los posesivos no son determinantes perfectos por no individualizar siempre de manera absoluta.	No todos los determinantes nominales poseen valor individuador. La actualización no equivale a la individualización. Los situadores como los posesivos o los deícticos vinculan los objetos denotados a las personas implicadas en el discurso y ubican los objetos en las circunstancias espacio-temporales correspondientes. Los posesivos antepuestos pueden ser individuadores, pero sus determinados no actúan necesariamente como ejemplo de una clase.
Para fijar la extensión de un sustantivo, se le añade una o varias palabras que indican o circunscriben el número de los objetos, seres o individuos de que consta la significación del sustantivo. El accidente de número es otro medio para fijar la extensión de un sustantivo.	Mediante la operación de la cuantificación, se establece el número o la numerabilidad de los objetos denotados y, además, la variación gramatical de número pertenece a la cuantificación.

Como han confirmado M. T. Díaz Hormigo e I. Penadés Martínez, puede que los paralelismos entre ambas concepciones sobre la determinación nominal se hayan producido por coincidencias causales, o bien puede que E. Coseriu se inspirase en E. Benot, aunque no citara a este gramático español en su trabajo ni en ninguna otra de las obras examinadas por las autoras.

Si observamos el siguiente esquema de R. Lapesa (2000b: 481):



se puede comprobar cómo diferencia los cuantificadores, los posesivos, los demostrativos y los indefinidos, denominados *actualizadores llenos*, de los artículos, *actualizadores vacíos*. El artículo, actualizador vacío, desempeña la función de convertir un signo virtual que no tiene capacidad de hacer referencia en un signo actual que es capaz de aludir a una entidad extralingüística o hacer referencia a un objeto en la realidad²¹.

Ahora bien, para muchos gramáticos, el valor principal del artículo es la determinación, aunque se observa la utilización de actualización como término equivalente²². M. Á. Álvarez Martínez (1986: 77) ha aportado una abundante bibliografía sobre los gramáticos que sostienen que el valor principal del artículo es la determinación, aunque algunos de ellos prefieren utilizar el término *actualización* en lugar de *determinación*. Sin embargo, para esta autora, la determinación no puede ser el valor principal del artículo, sino que debe ser secundario, pues la función del artículo en la lengua es la sustantivación²³. Por otro lado, también E. Coseriu

²¹ M. E. Prado Ibán (1999: 674 y 675) afirma que los artículos tienen como misión semántica actualizar o determinar al sustantivo, y es este actualizador el que plantea más problemas a los alumnos extranjeros, sobre todo, a los que lo desconocen en su lengua materna.

²² Para E. Coseriu (1955-56), la actualización es una de las operaciones de la determinación; sin embargo, hay gramáticos que utilizan indistintamente los términos de *actualización* y *determinación*.

²³ Hablaremos este punto en el apartado del valor sustantivador.

(1955-56: 37) apunta que “Sólo en ciertos casos el artículo español puede considerarse como simple actualizador” y A. Alonso (1967: 126) afirma, asimismo, que el artículo sirve muchas veces para determinar un objeto, pero que este servicio eventual no es constante ni muestra su esencia idiomática.

4.2.2.1. El valor de clasificador

La presencia o la ausencia del artículo definido ante un sustantivo en función de sujeto permiten distinguir si éste es un sustantivo contable (discontinuo) o un sustantivo no contable (continuo), y a raíz de esto puede detectarse el valor clasificador del artículo²⁴. E. Alarcos (2000: 79-80), quien distingue el sustantivo contable del no contable, muestra que el sustantivo contable en singular en función de sujeto explícito y de objeto directo siempre ha de aparecer con el artículo u otros elementos actualizadores. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los sustantivos no contables, como, por ejemplo, *Sale agua*, **Sale profesor* y *Sale el profesor*. Sencillamente, parece que la presencia o no del artículo muestra la clase de sustantivo de que se trata en cada caso.

4.2.2.2. El valor de identificador o anafórico

Según E. Alarcos (2000: 83), a través del cotejo entre los sustantivos que llevan artículo y los sustantivos que no lo llevan, se observa el valor del artículo. El sustantivo sin artículo clasifica el objeto denotado, mientras que el sustantivo con el artículo no sólo clasifica el objeto, sino que lo identifica como el único objeto en el universo -como es el caso de *la luna*- o lo identifica como objeto único dentro una determinada clase en el contexto de habla -como ocurre en *el libro*-. Además, el nombre propio²⁵, según E. Alarcos (1994: 232-233), sólo es conmutable por el

²⁴ Véase M. Á. Álvarez Martínez (1989: 74).

²⁵ Existe una regla especial para el empleo del artículo con los nombres propios. Sin embargo, los nombres comunes o apelativos, con o sin artículo, varían sus referencias concretas y aportan un cambio

sintagma nominal formado con el artículo, como se observa en estos ejemplos: *Son libros de niño* y *Son libros del niño*, en donde sólo el último se puede sustituir por el nombre propio: *Son libros de Miguelito*. De este modo, según este autor, el nombre propio en sí contiene el valor que el artículo confiere al nombre común, o en otras palabras, el artículo definido actúa como transpositor del nombre clasificador: transpone el nombre común, que no identifica la realidad, en nombre identificador, que identifica una realidad determinada²⁶.

Cuando el objeto referido puede ser identificado de forma inequívoca por parte del interlocutor bajo ciertos entornos, resalta la noción de unicidad que caracteriza al artículo. Según M. Leonetti (1999a: 792), el concepto de unicidad se refiere a que el artículo definido, basándose en su efecto de maximidad²⁷, puede hacer el papel de cuantificador universal, permitiendo hacer referencia a la única entidad relevante en el contexto o unificar un conjunto de objetos que el interlocutor pueda considerar relevantes en la situación. Así, el referente del sintagma nominal con el artículo ha de ser identificable para el receptor, ya sea por el contexto, ya por la situación extraverbal, de forma unívoca. Por ejemplo: *El coche que tengo es de color blanco; Mándame los papeles mañana mismo*. Con la primera oración, el hablante hace entender al oyente que él tiene sólo un coche y es de color blanco, de manera que el

semántico al enunciado. Cuando el nombre aparece con artículo, puede hacer referencia a un objeto que se identifica como único. En este caso, es conmutable por el nombre propio.

²⁶ Como afirma F. J. Satorre Grau (2000: 282), “De hecho, en la lengua corriente, muchas veces se suple el nombre propio por el común precedido de artículo determinado: se habla de *el médico*, o de *la maestra*, cuando se está haciendo referencia a personas concretas y conocidas, con nombres y apellidos”. En el hecho de que el nombre común con el artículo definido se convierta en nombre propio, también se observa el carácter individualizador del artículo. Según M. Á. Álvarez Martínez (1989: 64), “Hay que anotar, en primer término, que la presencia del artículo no supone, desde luego, postración de algo, sino que implica, sobre todo, que el sustantivo al que acompaña queda individualizado y se presenta como algo previamente conocido para el oyente (o algo que se da como tal)”. Véase también J. Alcina Franch y J. Manuel Blecua (1991: 565).

²⁷ M. Leonetti (1999a: 792) explica el efecto de maximidad como el hecho de que los SSNN definidos puedan hacer referencia a la máxima colección o al mayor conjunto de objetos de los que se predica la información descriptiva.

oyente es capaz identificarlo sin ambigüedad. Con la segunda oración, el oyente mandará sólo los papeles de los que haya hablado el emisor, y esos papeles se consideran como un conjunto único en el discurso. No obstante, según Leonetti (1999a: 793-794), desde el punto de vista comunicativo, muchas veces, la identificación del referente referido puede resultar irrelevante, y, en este caso, el empleo del artículo definido no transmite ni pretende transmitir la noción de unicidad de los objetos aludidos. Es la relevancia de ciertos roles en la situación la que implica la representación de la unicidad en el discurso. Por ejemplo, en *Laura me presentó a su jefe y le di la mano*, lo que el hablante pretende no es identificar el referente, sino revelar la situación en que dio la mano para saludar a alguien. Por otra parte, según el mismo autor, existen casos en los que el uso del artículo definido no indica que el objeto referido sea único en el discurso, sino que logra destacar su importancia o relevancia entre otras entidades de la misma clase como si lo fuera, o, incluso, no garantiza la existencia del referente del SN por parte del hablante²⁸, como, por ejemplo, en *Me gustaría probar el plato más rico del mundo*.

El valor identificador del artículo se define, en la gramática tradicional, como de tipo anafórico, por lo que el artículo definido suele introducir el referente conocido o la información consabida por los interlocutores, ya porque el referente ha sido mencionado en el discurso anterior o esté presente en la situación, ya porque es una información ya conocida por los interlocutores. Sin embargo, esta relación correlativa entre lo identificable y lo conocido no parece sólida. M. Leonetti (1999a: 791-792) anota la inexactitud de esa noción, dado que la construcción nominal en la que aparece el artículo definido no siempre introduce información dada, y la *definitud*²⁹ y

²⁸ Según M. Leonetti (1990: 155), en tal caso, el objeto se convierte en un objeto no identificable por parte del oyente. M. Á. Álvarez Martínez (1986: 79) indica, por otra parte, que “Para aquellos autores que piensan que hay dos artículos en español, el indefinido *un* sirve para presentar un elemento desconocido en un contexto dado, en tanto que el artículo actúa como identificador de ese sustantivo, al señalar que ya se conoce. Sin embargo, no advierten que el hablante tiene a su disposición la posibilidad de utilizar estos mismos procedimientos a la inversa”. Véase también la nota 34.

²⁹ Según M. Leonetti (1990: 38), “La definitud es la indicación de que el referente del SN es identificable para el receptor en el contexto de uso. Algunos gramáticos han entendido esta noción de

la información nueva tampoco son términos incompatibles. Se puede transmitir una *información nueva* al interlocutor utilizando una construcción definida, siempre que éste sea capaz de inferir la existencia del referente y localizarlo. Así, para este autor, las entidades aludidas por el artículo pueden ser accesibles o identificadas por parte de los interlocutores, no sólo porque el referente es conocido por la interacción de recursos lingüísticos, o por los conocimientos extralingüísticos disponibles, sino también por la capacidad de reconocer e inferir lo referido por el artículo³⁰.

En el ejemplo *Compré un ordenador esta mañana y se me estropeó el chisme esta tarde*, se observa una relación anafórica establecida entre el SN *un ordenador* y el SN *el chisme*. Es decir, el sustantivo *chisme* introducido por el artículo remite al SN *un ordenador*, previamente aparecido en el contexto. M. Á. Álvarez Martínez (1989: 63-64) confirma que es innegable el valor anafórico y mostrativo del artículo, debido a que éste procede del demostrativo *ille*³¹, pero esta autora recuerda que ese valor fórico, que hace referencia a algo anteriormente mencionado, no es el único valor del artículo. Según la autora, el artículo también adquiere valor catafórico³² cuando alude a algo que se mencionará después, como en el ejemplo *El juguete del niño*.

forma ligeramente distinta, suponiendo que los SSNN definidos indican que el referente es conocido, familiar o consabido para el receptor”.

³⁰ M. Leonetti (1999b: 39) afirma que “El rasgo central de las expresiones definidas no es, por tanto, el conocimiento previo del objeto por parte del receptor, sino la identificabilidad del referente, es decir, la presuposición de que el receptor puede construir una representación mental adecuada del mismo”.

³¹ Según A. Bello (1997: 111), “Donde las otras lenguas romances y el inglés emplean pronombres demostrativos equivalentes a *él, ella*, etc., nosotros empleamos el artículo *el, la*, etc. [...] Yo no he dicho en ninguna parte que el artículo y el pronombre personal sean una misma cosa. Si se me imputase haber sostenido que el artículo era un pronombre demostrativo, o que cierto pronombre que se llama comúnmente personal era un artículo, se habría dicho la pura verdad...”.

³² Para M. Leonetti (1999a: 799), este valor debe llamarse *endofórico*. Se refiere a que el artículo puede acompañar a sustantivos no mencionados o no conocidos, debido a la intervención de factores lingüísticos como los modificadores, que aportan información restrictiva para que el referente pueda ser identificado de manera unívoca.

Por otro lado, la gramática tradicional, según apunta M. Leonetti (1999a: 838), sostiene que el artículo indefinido no ofrece ninguna información para poder establecer una relación entre el SN y su referente como entidad ya mencionada³³, y que sólo aporta un contenido de cuantificación³⁴ que indica que el objeto representado por el SN es un elemento dentro de un conjunto de objetos denotados. Que este elemento sea determinado o no depende de la existencia de diferentes factores, “de la interacción entre los datos lingüísticos y la información extralingüística, y de la capacidad de reconocer las intenciones comunicativas del hablante”³⁵. Afirma este autor que, las propiedades más típicas que se le atribuyen al

³³ Desde el punto de vista discursivo o pragmático, al oyente le faltan datos para identificar la entidad a la que alude el sintagma nominal con artículo indefinido en el contexto o en la situación de habla. Es aquí donde muchos autores destacan que el artículo indefinido tiene el rasgo indefinido por el que se opone al artículo definido; véase, por ejemplo, R. Lapesa (2000b). Sin embargo, hay autores que sostienen que no existe una oposición bilateral entre el artículo definido (la determinación) y el artículo indeterminado (la indeterminación). Para una crítica contundente sobre esto, véase A. Alonso (1967). Concretamente, para este autor (1967: 133-141) la oposición se observa entre el sustantivo con artículo y el sustantivo sin artículo (artículo cero). Según A. Alonso, el sustantivo, cuando puede y no está actualizado por el artículo, alude a la esencia de lo nombrado y añade una valoración del objeto por parte del hablante. En este caso, lo que le interesa al hablante es mencionar el objeto designado por el nombre como la esencia, como la clase valorativamente considerada y como representante de la categoría conceptual. Supone una participación emotiva y un énfasis por parte del hablante, que permiten al oyente inferir la categoría a la que pertenece el objeto. En la mente del hablante, no importa la existencia real del objeto, sino la clase y la valoración, como se observa en los ejemplos *dejé hijos y mujer* y *dejé los hijos y la mujer*. De este modo, en la aparición o no del artículo con el sustantivo es donde se observa esa oposición bilateral, ya que supone una oposición entre la existencia del objeto aludido y la esencia representada sin el artículo.

³⁴ M. Leonetti (1999a: 839) recuerda que, aunque la forma *un* permite inferir la existencia de un nuevo referente, tal implicación existencial del referente no es parte de su significado básico. Además, la interpretación del SN formado con *un* no se limita simplemente a una cuantificación existencial, sino que está afectada por el contexto oracional, por la intervención del resto de los elementos oracionales.

³⁵ Véase M. Leonetti (1999a: 857). El autor (1999a: 857-861) ha mencionado la distinción establecida entre las interpretaciones fuertes (las específicas y las genéricas) y las débiles (las inespecíficas). Los determinantes definidos producen siempre las interpretaciones fuertes, que hacen que el hablante pueda aludir a una entidad determinada (hay excepciones, por ejemplo, cuando el SN definido aparece en un contexto intencional), mientras que los indefinidos pueden producir tanto interpretaciones fuertes como

artículo indefinido son la de introducir referentes nuevos en el universo del discurso que suelen ocupar una posición sintáctica de tipo remática aportando información nueva o focal, la de tener interpretación no anafórica o no correferencial³⁶, la de no

interpretaciones débiles. Sobre la interpretación genérica, hablaremos en el siguiente apartado. En cuanto a la interpretación específica, M. Leonetti (1999a: 858-870) da tres puntos para hacer clara la noción de especificidad: el pragmático, el lógico, basado en el criterio de alcance o ámbito, y el discursivo, ligado al concepto de partitividad. En el sentido pragmático, la especificidad está relacionada con la intención comunicativa del hablante, cuando éste pretende hacer referencia a una entidad determinada, aunque puede que el oyente no la conozca. En el sentido lógico, la especificidad está relacionada con la no intervención de los operadores y cuantificadores intensionales en la oración, y, por consiguiente, permite obtener un referente individualizado o particular. Para más información sobre este punto, véase M. Leonetti (1990: 161-162). Por último, en el sentido discursivo, la especificidad está relacionada con el concepto de partitividad, que permite extraer una entidad de un conjunto de elementos ya delimitados en el discurso. Por otra parte, con *interpretaciones inespecíficas* se refiere a que el SN está formado por el determinante indefinido que sólo aporta un contenido cuantitativo y que no tiene ninguna referencia fuera del contexto oracional. Los sintagmas inespecíficos con el artículo indefinido se dan en contextos opacos o intensionales en condiciones contrarias a las de las interpretaciones específicas y, así, el referente de un SN inespecífico será “un referente hipotético, posible, no individualizado o incluso inexistente en el momento del habla” (M. Leonetti, 1999a: 860). Además, desde el punto de vista pragmático, puede que el SN indefinido no niegue la existencia del referente del SN y que, sin embargo, la entidad referida sea inespecífica debido a que el hablante no considera necesario o relevante comunicarla. En este caso, la identificación del referente queda en segundo plano (M. Leonetti, 1999a: 863). Sobre este punto, véase también M. Leonetti (1990: 162-163), y para una diferenciación entre los inespecíficos definidos y los inespecíficos indefinidos, véanse, especialmente, las páginas 153-156.

³⁶ No obstante, según M. Leonetti (1999a: 839), si bien las propiedades anafóricas son típicas del artículo definido, esto no quiere decir que sean imposibles los usos anafóricos de *un*. Confirma este autor que en ciertos casos se puede observar que el artículo indefinido remite a una entidad ya conocida. Se refiere a cuando el artículo indefinido hace referencia a una entidad específica de un conjunto ya delimitado anteriormente en el discurso o en la situación de habla. O sea que el uso anafórico del SN indefinido con *un* es posible cuando el nombre está obligatoriamente acompañado de modificadores restrictivos que introducen una nueva descripción asociada a la entidad aludida. De este modo, la información nueva permite reclasificar esa entidad ya mencionada como si fuera una entidad nueva. Por ejemplo, *Vimos ayer la película “La vida es bella”. Es una película que te hace pensar en lo maravilloso que es el amor.* En la segunda oración, *una película* es un sintagma indefinido que está necesariamente modificado por una oración relativa que manifiesta ciertos rasgos relevantes y que puede reclasificar la entidad ya conocida, *la película*, en la primera oración, como si fuera una entidad

hacer referencia a la totalidad de la clase de elementos denotados (referencia exclusiva)³⁷ y la de que la interpretación se ve afectada por la presencia de cuantificadores u operadores en la misma oración³⁸.

4.2.2.3. El valor generalizador

La interpretación genérica puede mostrarse, por ejemplo, en la construcción de los SSNN formados con el artículo definido en singular, con el artículo definido en plural o con el artículo indefinido, de ahí que se dé a entender que el SN no sólo hace referencia a la clase o especie de objetos, sino también a individuos no determinados que se comportan como representantes aleatorios de todos los miembros de la clase denotada bajo las situaciones oracionales genéricas o nómicas³⁹, como, por ejemplo, *El dragón es un animal mítico; Los hijos siempre dan mucho que hacer; Un hijo siempre da mucho que hacer*. Según M. Leonetti (1999a: 872), la expresión genérica con el artículo definido en singular se emplea para referirse a una clase o un género de objetos como una entidad homogénea, que es accesible e identificable como única por medio del conocimiento general de los hablantes, es decir, que es independiente del contexto o de la situación de habla. En este caso, el artículo definido carece de

nueva en el discurso. Así, el indefinido establece una relación anafórica entre la entidad ya mencionada y la representación de dicha entidad con una nueva caracterización. Además, este autor apunta que el sintagma indefinido con *un* puede tener interpretaciones anafóricas sin correferencia, como las anáforas de identidad de sentido, las anáforas asociativas y las de las construcciones de posesión inalienable. Para una información más detallada sobre estos tipos de anáforas, véanse los ejemplos aportados por M. Leonetti (1999a: 839-840).

³⁷ Según M. Leonetti (1999a: 840), la referencia exclusiva, en términos de Hawkins, indica que el artículo indefinido, en este caso, sólo hace referencia a una parte de los elementos extraídos de la clase denotada por el nombre, quedando excluidos otros elementos de la misma clase que no se toman en consideración. Frente a esto, existe la noción de referencia inclusiva, que concierne al artículo definido y que hace referencia a la totalidad de la clase como entidades únicas.

³⁸ M. Leonetti (1999a: 861-864) se refiere a los elementos modales con ámbito oracional: la negación y los predicados modales o intensionales que tienen cierta influencia en la interpretación del SN indefinido.

³⁹ Véase M. Leonetti (1999a: 870).

función deíctica y anafórica y el SN funciona como el nombre propio de una clase. Sin embargo, los SSNN con el artículo definido en plural se emplean para referirse a conjuntos de elementos individuales no necesariamente homogéneos, y obtienen así interpretación taxonómica, es decir, pueden hacer referencia a elementos de subclases o subespecies del género denotado por el nombre. Además, la genericidad que se presenta en el ámbito nominal con el uso genérico del artículo definido no se encuentra en el SN indefinido *un* + nombre, ya que éste no hace referencia nunca a una clase⁴⁰, sino a un elemento cualquiera de la clase. Es el contexto oracional genérico⁴¹ (la predicación genérica) el que hace que tal elemento inespecífico sea el representante prototípico de la clase a la que pertenece y, en este sentido, permite inferir que ese elemento y cualquier otro de la clase tendrán la misma propiedad predicada⁴². Concretamente, se refiere a un SN indefinido inespecífico que se sitúa en un contexto genérico que le hace adquirir la interpretación genérica y disponer del carácter temático⁴³. De hecho, el artículo *un* se aleja del contenido numeral o cardinal y se comporta como una marca de indefinición⁴⁴. Además, se observa que, en muchas ocasiones, cuando *un* se antepone a un nombre discontinuo y adquiere una interpretación genérica, el SN indefinido con *un* es parafraseable por el uso genérico

⁴⁰ Excepto en los casos de usos genéricos taxonómicos, como, por ejemplo, *Sólo hay un vino que pueda acompañar este plato*. Véase M. Leonetti (1999a: 873).

⁴¹ M. Leonetti (1999a: 871 y 873) destaca que el contexto oracional, los cuantificadores y los operadores son un factor decisivo para la interpretación de la genericidad representada por un SN indefinido con *un*, cosa que no ocurre con el artículo definido. Véanse también A. Alonso (1967: 142) y E. Alarcos (1994: 228).

⁴² F. Abad Nebot (1977: 20) lo ha afirmado también así: “Con *un* ya no es el tipo, ni siquiera el género, sino el individuo el que soporta nuestro juicio. Y si éste sigue manteniendo pretensiones de validez general, eso se debe a las referencias implícitas que desde ese individuo ascienden hacia el género y hacia el tipo, ya que el individuo está mentado como representante de todo el género”.

⁴³ En este caso, I. Solís García (2000: 700) recuerda que la interpretación genérica será imposible si el SN está acompañado por elementos como *cierto* o *determinado* o por modificadores especificantes, como por ejemplo los predicados que aportan información de tiempo o de lugar con la que se permite localizar a un individuo. Véase la diferencia entre estos ejemplos tomados del mismo autor: *Un amigo que me encontré ayer es encantador* y *Un amigo que cuenta bromas es encantador*.

⁴⁴ Véase también F. J. Satorre Grau (2000: 272).

del artículo definido *el*, lo cual no ocurre con los sintagmas genéricos formados con los numerales. Por ejemplo: *Un hombre es mortal* equivale a *El hombre es mortal* pero *Doce meses equivalen a un año* no es conmutable por *Los meses equivalen a un año*. Puede que, en ciertos contextos, las lecturas genéricas en esos tres casos diferentes sean aparentemente equivalentes, aunque, en realidad, difieren en las propiedades específicas⁴⁵. Por otro lado, se diferencian las interpretaciones genéricas estrictas, ‘toto-genéricas’, de las ‘parti-genéricas’⁴⁶. Y según M. Leonetti (1999a: 871), hay que tener en cuenta que los sintagmas genéricos de tipo ‘toto-genéricos’ no equivalen a construcciones de cuantificación universal, aunque aparentemente hacen referencia a la totalidad de la clase denotada⁴⁷.

⁴⁵ Según M. Leonetti (1999a: 872-874), se producen diferentes interpretaciones, según el uso genérico, entre el artículo definido con el nombre en singular y el artículo definido con nombres en plural y, además, éstos no siempre son intercambiables entre sí, ni tampoco pueden ser siempre sustituidos por el artículo indefinido con el nombre en singular. Por otro lado, I. Solís García (2000: 698) apunta que “Cuando la referencia remite al género, pero no a los individuos, no cabe la variación art. det./art. ind.: (23) *El hombre señorea la tierra* no tiene la misma referencia que (24) *Un hombre señorea la tierra*”.

⁴⁶ Según M. Leonetti (1999a: 871), en español, cuando los SSNN no llevan determinantes, pueden adquirir la interpretación ‘parti-genérica’. Sin embargo, sólo las interpretaciones de tipo ‘toto-genéricas’ pueden ser consideradas estrictamente genéricas. Véase también B. Laca (1999: 902-903). Según este autor (1999: 903), “En algunas lenguas, como el español, la diferencia entre lecturas parti- y toto-genéricas está marcada por el contraste entre ausencia y presencia del artículo definido”.

⁴⁷ Véase M. Leonetti (1999a: 871): en “*Los dinosaurios ponían huevos* el sujeto no puede referirse a todos y cada uno de los miembros de la clase de los dinosaurios, ya que en sentido estricto sólo las hembras tenían esa capacidad”. El sintagma genérico formado por el artículo definido y el nombre en plural no equivale al sintagma construido con el cuantificador universal. Así, la frase citada no puede parafrasearse con el cuantificador *todo* como *Todos los dinosaurios ponían huevos*. Aquí se detecta también la diferencia entre el artículo definido y el determinante cuantificador.

4.2.2.4. El valor sustantivador

Según J. Alcina Franch y J. Manuel Blecua (1991: 551), “Al hablar de la función sustantivadora del artículo se debe tomar en cuenta una serie de hechos: (a) la existencia de diferentes tipos de sustantivación (funcional y/o formal, lexicalizada u ocasional; (b) si tales sustantivaciones se producen con o sin la presencia del artículo; (c) para el caso concreto de la sustantivación del adjetivo, las dificultades de una caracterización formal y objetiva sin acudir al significado”. Estos autores han clasificado la sustantivación mediante el artículo en 4 tipos: *sustantivación formal*, *sustantivación funcional o sintáctica*, *sustantivación lexicalizada* y *sustantivación ocasional*. 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 y 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, aunque no se incorporan sus características formales ni su función semántica denotativa. 3) La sustantivación lexicalizada se produce cuando la sustantivación se incorpora al léxico, por ejemplo: *la capital de España*, *el impermeable*, y 4) en otros casos, la sustantivación es ocasional⁴⁸.

⁴⁸ Para una crítica sobre esta clasificación de la sustantivación, véase M. Á. Álvarez Martínez (1986: 74). La autora refuta la distinción entre la sustantivación funcional y la formal. Según ella, la diferencia entre éstas sólo radica en que la primera es la transposición de lexemas y la segunda es la transposición de oraciones. Y, además, todas las oraciones sustantivadas pueden ser ocasionales porque están relacionadas con la situación y el contexto determinado. Por otro lado, esta autora apunta que, gracias a las terminaciones *-ar*, *-er*, o *-ir* del infinitivo, éste no necesita ir sustantivado por el artículo y que los casos mencionados por Alcina y Blecua, como *el ayer*, *el sí*, etc., no son adverbios sustantivados por el artículo, ya que son ya sustantivos. Estos puntos de vista son diferentes de los de otros muchos autores y de la gramática tradicional.

Entre todos los tipos mencionados de sustantivación con el artículo definido, los más destacados son las sustantivaciones de los sintagmas adjetivos⁴⁹, de los sintagmas preposicionales y de la oración relativa⁵⁰, con la variación genérica y numérica correspondiente al sustantivo referido, por ejemplo, *la buena, los atrevidos, el de la mesa, las que están fuera*⁵¹, etc. E. Alarcos Llorach (2000: 82) 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 artículo⁵². De ahí que los elementos sustantivados funcionen como el núcleo de la construcción y se evidencie el valor sustantivador del artículo. Sin embargo, como hemos mencionado, sobre esta cuestión hay una serie de posturas diferentes. Hay gramáticos que sostienen que, en las construcciones mencionadas, el artículo no desempeña la función de sustantivador o transpositor. Según S. Fernández Ramírez (1987: 145), en estas construcciones existe un artículo anafórico que desempeña funciones análogas a las del nombre sustantivo con el artículo no anafórico y se considera término primario.

⁴⁹ Como apunta la Real Academia (1996: 408), el adjetivo se sustantiva en el contexto, bien por el uso de artículos u otros determinantes, bien por desempeñar por sí solo la función del sustantivo en la oración.

⁵⁰ Sin embargo, para A. Alonso (1967: 128) el artículo antepuesto a la oración relativa no desempeña la función de sustantivador sino de performador y configurador de sentido, dado que la oración relativa tiene ya función sustantiva.

⁵¹ Según la Real Academia (1996: 409), hay ciertos adjetivos que admiten la sustantivación con el artículo masculino *el*, como en *el largo, el ancho*, que pertenecen al habla usual, y hay otros adjetivos sustantivados que pertenecen al lenguaje literario o científico, como, por ejemplo, *el infinito*. También existen adjetivos sustantivados que últimamente se reemplazan por sus correlativos sustantivos o por el artículo neutro *lo*, como, por ejemplo, *lo sublime*.

⁵² Según E. Alarcos Llorach (2000: 82), en este caso, el papel sustantivador del artículo definido difiere del artículo indefinido. Como se muestra en los siguientes ejemplos: *Prefiero la manzana verde* y *Prefiero una manzana roja*, puede eliminarse el sustantivo *manzana* cuando éste se sobreentiende: *Prefiero la verde* frente a *Prefiero una roja*. Sin embargo, sólo *una* puede funcionar solo en la oración, como en *Prefiero una*, mientras que resulta agramatical **Prefiero la*. Ésta también es la razón por la que este autor sostiene que el artículo definido nunca puede ser el núcleo del sintagma en la oración sustantivada, aunque hay gramáticos que afirman tal posibilidad. El papel del artículo en las construcciones sustantivadas todavía provoca gran discusión entre los gramáticos. Para una revisión crítica, véase F. J. Satorre Grau (2000: 276-278).

Sin embargo, una postura diferente, sostenida por F. Lázaro Carreter (1981: 58) señala que “no podemos seguir a S. Fernández Ramírez ni a B. Portier cuando atribuyen a *el* la misma consideración de término primario que a *lo*, en construcciones como *el blanco, la antigua*; pero tampoco creemos que es el adjetivo el que se ha sustantivado. Una tercera posición que nos parece más acorde con los hechos, consiste en suponer que *el* mantiene su calidad de artículo adjunto, y *blanco* la suya de adjetivo; ambos (y, en su caso, el sintagma preposicional) conservan su dependencia, respecto del nombre, que existe en la estructura profunda”. En este sentido, en esas construcciones el núcleo nominal está elidido⁵³ y se permite su recuperación en el contexto, donde el artículo adquiere el valor anafórico, o a partir de los conocimientos de los interlocutores⁵⁴. M. Leonetti (1999a: 820) explica que la información del núcleo nominal elidido no es recuperable, en construcciones como *los que no trabajan no cosechan*⁵⁵, cuando hay una referencia no anafórica y personal genérica o inespecífica, y no existe un antecedente expreso en la oración.

⁵³ Con la excepción que M. Leonetti (1999a: 820) añade: no habrá un núcleo elidido si se trata de un adjetivo sustantivado o un sustantivo adjetivo, es decir, un adjetivo que funciona como un nombre tras la sustantivación lexicalizada, por ejemplo, *pobre, sabio, loco, previsto, vacío*, etc.

⁵⁴ Véanse M. Leonetti (1999b: 61) y F. J. Satorre Grau (2000: 281).

⁵⁵ Según la Real Academia (1996: 219), cuando el artículo precede al relativo, puede tener valor anafórico, significación de persona general (relativo de generalización), o aludir a una persona determinada en una situación. Sin embargo, la Real Academia (1996: 219-220) establece una diferencia entre 1) la fórmula *el que* (*el* funciona como antecedente del relativo *que*) y 2) la construcción de elemento sustantivo: antecedente + *el que* (*el* forma un grupo con el relativo *que*, que aparece en posición inmediata). Sólo en el primer caso se permite un intercambio entre el artículo y el demostrativo (el artículo recobra su valor originario de pronombre demostrativo) y se puede anteponer el pronombre *todo* al artículo. En cambio, sólo *el que* en el segundo caso, y nunca *que* en el primer caso, puede, en ciertas circunstancias, sustituirse por otros tipos de relativo sustantivo con antecedente expreso, por ejemplo: *La mujer de la que me hablaste = de que me hablaste = de quien me hablaste*, en donde se considera el grupo *el que* como un relativo compuesto. Señala la Academia (1996: 527), además, que, independientemente de que aparezca el antecedente o no, en la oración subordinada se da la misma sustantivación de toda la oración relativa encabezada por el artículo con su carácter proclítico. Con respecto a la construcción en la que se permite un intercambio entre el artículo y el demostrativo sin alterar el sentido de la oración ocurre, según J. Á. Porto Dapena (1986: 114), cuando el demostrativo pierde su valor señalador o deíctico; aunque, en realidad, en tal caso, el uso del

Por otro lado, según la Real Academia (1996: 215 y 408-409), el artículo neutro *lo* también tiene valor sustantivador, y con él pueden sustantivarse un adjetivo en su forma singular masculina, un adjetivo singular carente de variación genérica, construcciones con adjetivos de cualquier género y número e, incluso, cláusulas de relativo o frases preposicionales, especialmente las introducidas por *de*, como, por ejemplo, *lo bueno*, *lo de ayer*, *lo caros que son los libros*, etc. Los adjetivos sustantivados con el artículo neutro *lo* suelen adquirir un significado abstracto, como, por ejemplo, *lo exacto*, *lo lento*⁵⁶, y pueden hacer referencia a nociones como la de pluralidad o de colectividad⁵⁷, o bien delimitar una parte, aspecto o momento de una totalidad, como, por ejemplo, *lo demás*, *lo primero*, etc.

4.2.2.5. El valor enfático

E. Alarcos (1994: 245-248) destaca el valor enfático del artículo⁵⁸ cuando éste no sólo efectúa una determinación, sino que añade algo nuevo, como estimación o gradación implícita, en el contenido de las oraciones, como, por ejemplo, *le despidió por lo inútil que era (por ser inútil)*, *No sabía lo lejos que estaba (estaba lejos)*, o por exigencias de género y número en el artículo, como, por ejemplo, *No fui por la pereza que tenía (por tener pereza)*, etc. Asimismo, S. Fernández Ramírez (1987: 204-206) señala que el artículo presenta valores ponderativos y expresivos cuando las oraciones

demonstrativo muestra más intensidad, por ejemplo: *Triunfarán aquellos que se esfuercen = Triunfarán los que se esfuercen*. Este autor, además, ha aportado ejercicios sobre este tipo de neutralización. Véase J. Á. Porto Dapena (1986: 205).

⁵⁶ Este tipo de adjetivos tiene su correlato sustantivo, por ejemplo, *la exactitud*, *la lentitud*; así, el uso de uno o de otro es cuestión de tendencias estilísticas.

⁵⁷ Véase el ejemplo tomado de la misma obra (Real Academia, 1996: 409): “*lo propio y lo ajeno* señalan en esta acepción a un conjunto de cosas propias o ajenas”.

⁵⁸ Según S. Fernández Ramírez (1989: 43), “El artículo señala especialmente en otros casos a la intensidad o al grado con que determinada cualidad se presenta en un objeto... ‘Solo a los dos días de permanencia comprendí *lo inútil* de mi esfuerzo’”. Véase también A. Bello (1997: §977 – §981 y §1164).

interrogativas y exclamativas pronominales indirectas son sustituidas por oraciones de relativo, como en el caso en que *El (la, los, las).... que* sustituye a *qué* o a *cuánto/a/s*; en el caso en que *lo que* sustituye a *qué* o *cuánto*, y en el caso en que *lo...que* sustituye a *qué* o *cuán*⁵⁹. Hay otros casos donde se revela la función enfática del artículo, cuando éste aparece con la elipsis de la palabra *cantidad*, en la oración como ‘*¡La de gente que ha venido!*’⁶⁰.

R. Lapesa (2000b: 485), por otro lado, afirma que el artículo indefinido *un, una* dispone de un valor actualizador al introducir el sustantivo por primera vez en el discurso con realce ponderativo o función expresiva, como, por ejemplo sucede en *Este niño es un cielo*. Este uso estimativo del artículo indefinido se puede, incluso, aplicar a un nombre propio, como, por ejemplo, *El jefe de María es un Hitler*. En este caso, según A. Alonso (1967: 155-156), el nombre se hace connotativo y su referente ya no es un individuo, sino un género o una clase con las cualidades aludidas⁶¹. Además, el artículo indefinido se emplea con frecuencia para ponderar la significación del adjetivo que se atribuye al núcleo de un SN⁶²: *Hace un sol estupendo*. Y cuando aparece en una oración exclamativa sin el término que especifica a los sustantivos, como en *¡Cuenta siempre unas historias...!*, se manifiesta también el valor enfatizador⁶³.

⁵⁹ Como se muestra en los ejemplos tomados por el autor (1987: 204): ‘Ay, Nolo, no sabes *las ganas que* (= ‘qué ganas’) tengo de dejar de servir’; ‘Imagínese *lo que* [= *qué*] sería un vegetariano [...] que [...]’; ‘sin saber *lo cerca que* [= ‘*qué cerca*’] se hallaba su hijo’. Sin embargo, E. Alarcos (1994: 247) argumenta que los ejemplos de los signos *lo...que* no deben verse como gramaticalizados, ni pueden verse como potenciador equivalente a *qué*, ya que el caso de *¡lo fuertes que eran!* tiene el mismo valor que *les impresionó lo fuertes que eran*. Según este autor, “Los especiales valores de la sustancia semántica han de achacarse en todos estos casos no al peculiar contenido de /lo/ y los demás artículos, ni a su conexión con /que/, sino a la curva de entonación propia de la modalidad exclamativa”.

⁶⁰ Véase S. Fernández Ramírez (1987: 205-206).

⁶¹ A. Bello (1997: 259) afirma así, “por medio del artículo indefinido aludimos enfáticamente a cualidades conocidas de la cosa o persona de que se trata”.

⁶² Véase F. J. Satorre Grau (2000: 285-287).

⁶³ Véase E. Alarcos Llorach (2000: 154-155).

En una estructura de enumeración, el artículo tiene diferentes posibilidades de aparición, ya que puede que aparezca únicamente en el primer sintagma nominal coordinado o en cada nuevo sintagma coordinado⁶⁴. Según A. Alonso (1967: 129-131), utilizar un solo artículo para toda la enumeración lleva al hablante o al escritor a englobar todas las representaciones enumeradas entre sí, por ejemplo, *Tal embarazo le causaban la lanza, adarga, espuelas y celada con el peso de las antiguas armas (Quijote, I, 4)*. En cambio, la repetición del artículo supone un realce de encarecimiento, valoración y énfasis, por ejemplo, *...aunque bien sé que si el cielo, el caso y la fortuna no me ayudaran, el mundo quedara falto y sin el pasatiempo y gusto que, bien casi dos horas, podrá tener el que con atención leyere (Quijote, I, 9)*⁶⁵.

4.2.2.6. El valor de excelencia⁶⁶

En español, se utiliza el grado superlativo de la cualidad denotada por el adjetivo, es decir, se atribuye a un sustantivo la propiedad significada por el adjetivo con la máxima intensidad, y se puede expresar a través del artículo con el adverbio *más*, por ejemplo: *Claudia es la más alta de todos los niños que están allí*⁶⁷. Por otro lado, el sentido superlativo también se observa en las construcciones de comparativo sustantivado mediante el artículo neutro *lo*⁶⁸, por ejemplo: *Es de lo más alto que puedas encontrar*.

⁶⁴ Según A. Alonso (1967: 130), en este caso, la conducta del artículo se debe a una cuestión estilística de la que los gramáticos no se ocupan. Sin embargo, lo decisivo es saber qué motivos de expresividad incitan al hablante o al escritor a utilizar o no el artículo en las representaciones enumeradas.

⁶⁵ Sin embargo, el mismo autor (1967: 131) apunta que hoy la no repetición del artículo en las enumeraciones es lo que presenta valor expresivo. Véase también R. Lapesa (2000a: 440-441).

⁶⁶ Término de F. G. Satorre Grau (2000: 287).

⁶⁷ Se trata de la construcción de superlativo relativo. Según J. Alcina Franch y J. Manuel Blecua (1991: 583), “Por su estructura formal, esta construcción consta de un comparativo de superioridad o inferioridad individualizado del conjunto por medio del artículo (*el niño más alto / el más alto*), lo cual constituye la base estructural del grupo”.

⁶⁸ Véase J. Alcina Franch y J. Manuel Blecua (1991: 584), aunque para estos autores el artículo neutro *lo* funciona como término primario de la construcción.

4.2.2.7. El valor de aproximación

El valor singularizador de *un* no sólo se obtiene cuando aparece con un sustantivo en singular, sino también cuando acompaña a un sustantivo en plural o cuando éste puede unirse con numerales para cuantificar una cantidad aproximada de objetos designados por el sustantivo⁶⁹, como por ejemplo: *Tendrá que esperar unos veinte minutos para que le atienda el doctor*. F. G. Satorre Grau (2000: 284) considera que la idea de expresar una cantidad aproximada en español puede hacerse a través del empleo del artículo indefinido con el número cardinal y, así, “la cantidad precisa expresada por el cardinal se convierte en una cantidad aproximada”. Sin embargo, cuando *unos* aparezca con valor indefinido sin el número cardinal, como, por ejemplo, *Tendrá que esperar unos minutos para que le atienda el doctor*, *unos* es sustituible por el cuantificador *algunos*⁷⁰.

4.2.2.8. El valor posesivo

La preferencia por la utilización del artículo en lugar del posesivo en ciertos casos, como para indicar partes de cuerpo, para las oraciones cuyos verbos son *tener*, *regalar*, *vender*, *prestar*, *comparar*, *robar* u otros verbos con significados semejantes de posesión, para indicar una relación causativa entre la persona y el objeto y para indicar una relación de pertenencia en ciertas circunstancias⁷¹, hace que sea posible pensar que el artículo posee el valor posesivo⁷². Aunque es cierto que, en estos casos, el artículo sustituye al posesivo, según F. G. Satorre Grau (2000), el valor de la

⁶⁹ Véase E. Alarcos (2000: 154).

⁷⁰ Véase M. Leonetti (1999a: 841 y 844).

⁷¹ Véase J. Á. Porto Dapena (1986: 137-140). Para este autor, en los casos mencionados, se presenta una neutralización entre el artículo definido y el posesivo. En la misma obra (1986: 212), aporta ejercicios sobre la posible neutralización con el artículo. Por otro lado, F. G. Satorre Grau (2000: 288-291), partiendo de S. Fernández Ramírez, ha señalado otras circunstancias en las que el artículo definido sustituye al posesivo, con su correspondiente explicación a partir de V. Demonte (1988).

⁷² Véase F. G. Satorre Grau (2000: 287).

posesión no radica en el artículo sino en el contexto, ya que, en muchos casos, además del factor lingüístico, es el factor extralingüístico el que decide si el artículo se puede emplear en lugar del posesivo. Este autor, siguiendo a V. Demonte, afirma que el valor posesivo se atribuye únicamente al SN cuyo núcleo nominal hace referencia a un objeto de posesión material. Por su parte, M. Leonetti (1999a: 809) apunta que el artículo definido en una construcción que indica posesión permite asegurar la identidad del poseedor cumpliéndose la condición de unicidad.

Capítulo V: La construcción de sintagmas nominales definidos e indefinidos en chino

5.1. Introducción: El mandarín o chino mandarín

Según J. C. Moreno Cabrera (1995: 150), las personas suelen tener prejuicios a la hora de justificar la facilidad o la dificultad que entraña una lengua distinta a la suya. Los españoles, generalmente, opinan que el chino es un idioma difícil, y por eso es normal que cuando algo es difícil de comprender o decir se utilicen expresiones como *me suena a chino*, *habla en chino* o *eso es chino para mí*. En cambio, tampoco es raro escuchar decir a un aprendiz chino de español que esta lengua es muy difícil; todo lo contrario que el chino para él. Para hacernos una idea de lo que subyace a estas actitudes de los hablantes, queremos presentar someramente cómo es la lengua china y, así, mostrar a los lectores una visión global de la misma, por supuesto sin valorar si es fácil o difícil, cuestión que no tiene sentido desde una perspectiva estrictamente lingüística. Posteriormente, hablaremos de cómo es la construcción de sintagmas nominales definidos e indefinidos en chino.

Hay 54 dialectos hablados en las diferentes regiones de China. Según la extensión geográfica que abarcan y los lugares o ciudades más representativos donde se hablan, se pueden distribuir en siete grandes grupos dialectales¹: *mandarín* (官話), *wú* (吳語), *xiāng* (湘語), *gàn* (贛語), *hakka* (客語), *mǐn* (閩語) y *yuè* (粵語)². De todos ellos, el mandarín es el más hablado, con un 70% de hablantes que residen en Pequín, Taiyuán, Chéngdu y Nánjing (en las zonas norte, noreste, suroeste de china y en la zona inferior del río Yangzi), mientras que hay un 30% de hablantes de los otros 6 dialectos. Los dialectos hablados en China, aunque pertenecen a la misma familia y presentan, generalmente, el mismo esquema oracional, presentan diferentes

¹ Véanse F.-F. Tsao (1998: 71) y C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 3).

² Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992: XV) ofrecen un mapa dialectal de China con la distribución de cada grupo dialectal según la zona geográfica que abarca.

entonaciones, pronunciaciones y usos léxicos³.

Esta gran diversidad dialectal llevó al gobierno chino a unificar, tras enormes esfuerzos, el sistema lingüístico⁴. Según Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992: 1), en el año 1955⁵ China proclamó el *pǔtōnghuà* (普通話) como idioma oficial en toda la nación, adoptando la pronunciación del dialecto de Pequín como pronunciación estándar, la gramática del mandarín (官話) (el dialecto del norte) como norma gramatical y el vocabulario de la literatura moderna 白話⁶ como vocabulario estándar. Esta misma lengua se llama *guóyǔ* (國語) en Taiwán⁷, y es hablada por el 90% de sus habitantes⁸. Por lo tanto, se denomina *mandarín* o *chino mandarín* tanto al *pǔtōnghuà* (普通話) como al *guóyǔ* (國語)⁹. Abordamos ahora las características más específicas de esta lengua.

5.1.1. Características del chino mandarín

Una diferencia notable entre la lengua española y la lengua china, en cuanto a familias lingüísticas se refiere, es que la primera es indoeuropea y la segunda

³ Esto hace que no se entiendan los hablantes de diferentes regiones.

⁴ La escritura china ya estaba unificada desde la dinastía Qin (221-206 a. c.). Aquí nos referimos al establecimiento del chino hablado. Véase Z.-H. Xu y M.-K. Zhou (1997: 13).

⁵ Sin embargo, esta fecha difiere de las apuntadas por F.-F. Tsao (1998: 48) y C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998), quienes dan 1924 y 1928, respectivamente.

⁶ Dicho de otra manera, el vocabulario utilizado no pertenece al chino clásico, sino a la lengua coloquial. Esto queda reflejado en las grandes diferencias que hay entre el chino clásico y el chino moderno.

⁷ Debido a factores políticos, entre otros, China utiliza el término *pǔtōnghuà* (普通話) con el fin de diferenciarlo del término *guóyǔ* (國語), usado en Taiwán.

⁸ Véase Sh.-F. Huang (1995: 120).

⁹ Sobre las posibles discrepancias entre el *pǔtōnghuà* (普通話) y el *guóyǔ* (國語), se puede consultar F.-F. Tsao (1985) y R. L. Cheng (1985). Por otro lado, por la enorme cantidad de factores políticos, lingüísticos y sociolingüísticos que entra en juego, no queremos entrar en la discusión sobre si el mandarín o el chino mandarín es una lengua o un dialecto. Consideramos, sencillamente, que es la lengua oficial hablada tanto en China como en Taiwán.

sinotibetana. Contrariamente al español o a las lenguas europeas, el chino es una lengua tonal, de 4 tonos: 1^{er} tono (alto y sostenido), 2^o tono (ascendente de medio a alto), 3^{er} tono (descendente y ascendente) y 4^o tono (descendente de alto a bajo). El cambio de tono en una misma sílaba¹⁰ hace que ésta represente diferentes signos lingüísticos, como vemos en el siguiente ejemplo en el que *ma* conlleva diferentes significados de acuerdo con el cambio de tono:

<i>ma</i>	{	<p><i>mā</i> (媽 <i>mamá</i>)</p> <p><i>má</i> (麻 <i>cáñamo</i>)</p> <p><i>mǎ</i> (馬 <i>caballo</i>)</p> <p><i>mà</i> (罵 <i>regañar</i>)</p>
-----------	---	---

Por otro lado, una misma sílaba con un mismo tono puede tener también diferente designación, como es el caso de la sílaba *shi* con tono descendente y ascendente: *shǐ* puede significar lo que los equivalentes españoles entre paréntesis *shǐ* 喜 (*alegría*), *shǐ* 洗 (*lavar*), *shǐ* 璽 (*sello imperial*), etc. La elección de uno u otro depende de su combinación con otros elementos o del contexto en que aparece. Cabe destacar que existe, además, el tono llamado *neutro* o *ligero*. Sin embargo, no se considera como un 5^o tono debido a que se trata de una neutralización del tono¹¹. En chino, raramente hay palabras con tono ligero o neutro, y suelen ser los sufijos y las partículas modales las que, carentes de marca diacrítica, tienen el tono neutro, como, por ejemplo, *tz* 子, *le* 了, etc¹².

Según el diccionario de lingüística moderna de E. Alcaraz Varó y M. A.

¹⁰ No es cierto que el chino moderno sea una lengua monosilábica. Un carácter chino corresponde a una sílaba y una palabra china puede ser monosilábica o polisilábica. Sobre este punto hablaremos más adelante. Sh.-Yu. Zhao (1998: 7 y 11) señala que en chino hay 10 vocales y 22 consonantes, y la construcción de una sílaba puede ser: 1) vocal, 2) vocal + consonante, 3) consonante + vocal y 4) consonante + vocal + consonante. Asimismo, C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 9) explican que “Cada sílaba posee, pues, una vocal como núcleo (o un diptongo o triptongo), la consonante inicial es opcional, y las únicas consonantes finales permitidas son la nasal velar [ŋ] o la nasal alveolar [n]”.

¹¹ Véase Sh.-Yu. Zhao (1998: 35).

¹² Véase C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 8).

Martínez Linares (1997: 566), “En las lenguas aislantes, como el chino, el vietnamita, etc., todas las palabras son invariables y la mayor parte de las relaciones sintácticas están marcadas por el orden de las palabras o por morfemas independientes”. En chino, un morfema es la unidad mínima que compone una palabra y, según las sílabas que tenga, hay morfemas monosílabos (de una sílaba), bisílabos (de dos sílabas) y polisílabos (de más de dos sílabas), que se representan según diferentes segmentos fónicos y por distinto número de caracteres chinos. Es decir, cada carácter chino corresponde a un signo fonético y a una sílaba que a su vez forma parte de un morfema. Asimismo, Z.-H. Xu y M.-K. Zhou (1997: 15) explican que “los caracteres chinos son monosilábicos, pero un carácter no necesariamente es por sí mismo un morfema, ni mucho menos una palabra”. Veamos los siguientes ejemplos:

{ *tiān* *cielo*, es un morfema monosílabo que se representa con el carácter chino:
 天¹³.
bōli *crystal*, es un morfema bisílabo y se representa con dos caracteres chinos:
 玻璃.
xībāniá *España*, es un morfema polisílabo que se representa con tres caracteres
 chinos: 西班牙. Este tipo de morfemas suele equivaler a términos extranjeros
 con transcripción fonética china.

Una palabra china puede ser por sí misma un morfema. Sin embargo, también puede ser una combinación de morfemas o de palabras¹⁴. Por ejemplo, la palabra 西班

¹³ Los caracteres chinos pueden ser de varios tipos: caracteres pictográficos, caracteres ideográficos, caracteres ideográficos compuestos, caracteres compuestos fonéticos, caracteres de falsos préstamos o préstamos homófonos y caracteres de extensión etimológica. Para una explicación de cada tipo, se puede consultar el diccionario de S. J. Fernando Mateos, S. J. Miguel Otegui y S. J. Ignacio Arrizabalaga (1995).

¹⁴ En chino existen tanto el morfema como la palabra, pero todavía se discute sobre la distinción entre morfema y palabra. Es un problema que aún está por resolver. Véase Sh.-Yu. Zhao (1998: 49). Z.-H. Xu y M.-K. Zhou (1997: 16-17) apuntan que los morfemas pueden ser independientes y no independientes. Los primeros son aquellos que pueden formar una palabra por sí solos, o pueden utilizarse junto a otros morfemas para construir una nueva palabra, y los segundos, los que siempre necesitan de otros para formar palabras.

牙語 *español* se compone de dos morfemas: 西班牙 (*España*) + 語 (*lengua*) = 西班牙語 *español*. 西班牙 (*España*) es un morfema independiente que por sí solo puede funcionar como palabra o combinarse con otro morfema para formar una nueva palabra. 語 (*lengua*) es un morfema dependiente que no puede funcionar solo, pero que es capaz de formar palabras con otros morfemas. Por lo tanto, cuando 西班牙 (*España*) se combina con 語 (*lengua*) se puede formar la palabra 西班牙語 (*español*).

Por su parte, J. C. Moreno Cabrera (1995: 77) también señala, desde el punto de vista morfológico, que “las lenguas sinotibetanas y malayopolinesias no conocen la flexión y, por tanto, las clases de palabras no se pueden distinguir mediante aspectos morfológicos. En chino, por ejemplo, no existe morfema de género ni de número en el nombre; el verbo tampoco distingue flexivamente número ni persona, ni tiempo, ni aspecto”. Para darnos cuenta de lo que esto supone, obsérvese, por ejemplo, que *tsy* 刺 tiene diferentes significados, entre otros, los equivalentes españoles de *asesinar* y *picar* (V), *espina* (N) y *punzante* (Adj)¹⁵. Es decir, que la palabra *tsy* 刺 puede corresponder a 3 clases de palabras (verbo, nombre y adjetivo) sin sufrir ningún cambio morfológico o desinencial. De esta manera, para saber a qué clase pertenece una misma palabra o qué función sintáctica desempeña, se examina su posición oracional o el contexto donde se localiza. Destaca, por lo tanto, la suma importancia del orden “entre los morfemas de una palabra, entre las palabras de una construcción y entre las palabras y/o construcciones de una oración”¹⁶.

¹⁵ Si clasificamos todos los signos lingüísticos chinos de igual forma que en español (nombre, adjetivo, pronombre, conjunción, adverbio, etc.), encontramos, además, elementos gramaticales que son propios del chino, como, por ejemplo, las partículas modales que se colocan al final de la oración acompañadas de un cambio de entonación con diferentes objetivos expresivos, los clasificadores nominales que se postponen al numeral para introducir un sustantivo, los complementos direccionales que indican la dirección de una acción realizada o la dirección a la que se dirige un objeto, los coverbos que tienen al mismo tiempo las características del verbo y de la preposición, etc.

¹⁶ Véase Z.-H. Xu y M.-K. Zhou (1997: 14). Sobre la importancia del orden, hablaremos en el siguiente apartado.

En cuanto al número de un sustantivo y el aspecto de un verbo, diremos, para el primero caso, que puede sobreentenderse si es singular o plural según el contexto o los elementos cuantitativos que preceden al sustantivo y expresan pluralidad¹⁷ y, para el segundo, que existen partículas como *le* 了, *zhe* 著, *guo* 過, que pueden postponerse al verbo para indicar el tiempo verbal, como se muestra en los siguientes ejemplos¹⁸:

1. la partícula *le* 了 cuando se postpone a un verbo denota:

a. Una acción terminada o realizada en un tiempo determinado:

昨天 下午, 他們 參觀了 北京大學。

zuótiān xiàwǔ tāmen cānguānle běijīngdàxué

Ayer por la tarde ellos visitaron la Universidad de Beijing.

明天 你 吃了 早飯 來 找 我。

míngiān nǐ chīle zǎofàn lái zhǎo wǒ

Ven a verme mañana después de desayunar.

b. Una acción realizada antes de otra acción:

晚上, 我 看了 電影 去 找 你。

wǎnshang, wǒ kànle diànyǐng qù zhǎo nǐ

Esta noche iré a verte después de ver la película.

c. Una acción realizada hasta el momento en que se habla, ya sea en el pasado o en el futuro:

路上, 我 遇見了 老 華。

lùshang, wǒ yùjiànle lǎo huà

Por el camino me encontré con Lao Hua.

2. La partícula *zhe* 著, cuando se postpone a un verbo, especifica la duración de la acción o el estado expresado por él, lo cual puede equivaler a un tiempo imperfecto, a una oración con participio o con gerundio en español:

¹⁷ Veremos este punto en el apartado sobre el número del artículo.

¹⁸ Los ejemplos y las explicaciones son de Z.-H. Xu y M.-K. Zhou (1997: 25-27).

姊妹倆 愉快地 唱著 歌。

jiěmèiliǎ yúkuàide chàngzhe gē

Las dos hermanas cantaban alegremente.

教室的 窗戶 沒 開著 門 開著。

Jiàoshìde chuānghu méi kāizhe, mén kāizhe

La ventana del aula no está abierta, pero la puerta sí.

魯 班 含著 眼淚 告別了 師傅。

Lǔ bān hánzhe yǎnlèi gàbiéle shīfu

Lu Ban, conteniendo las lágrimas, se despidió del maestro.

3. La partícula *guo* 過, cuando se utiliza postpuesta a un verbo, expresa que alguien ha tenido cierta experiencia, diferenciándose así de *le* 了, que subraya la realización de una acción:

這個 電影 我 看過, 但是 我 還 想看。

Zhège diànyǐng wǒ kànguò, dànshì wǒ hái xiǎngkàn

Esta película ya la he visto, pero aún quiero verla otra vez.

Tras lo mencionado hasta aquí sobre algunas de las características del chino, se puede afirmar que es una lengua que proviene del dialecto del norte de China, una lengua tonal sin flexión morfológica, cuyas palabras pueden corresponder a un morfema, a varios morfemas o a una combinación de palabras. Por último, hemos visto que es una lengua en donde la función gramatical de las palabras se decide a través del orden sintáctico de éstas. Parece, por tanto, que debemos volver a afirmar que es una lengua muy distinta al español. No obstante, hay que tener en cuenta lo que recuerda J. C. Moreno Cabrera (1995: 152): “La variabilidad fenotípica cualitativa de las lenguas hace que en muchos idiomas tipológicamente muy diferentes de los europeos sea posible ver de modo manifiesto determinadas categorías y principios gramaticales que están ocultos en éstos, que son criptotípicos en ellos. Por esta razón, cada lengua de la humanidad, por «minúscula» que sea, nos ofrece una oportunidad de ver determinados principios gramaticales de modo inmediatamente accesible: nos ofrece una perspectiva gramatical única. Cada nueva lengua es una ventana abierta a

un nuevo campo gramatical que puede permanecer oculto o escondido en otras muchas lenguas”. Dado que el chino es una lengua sin artículo, ¿cómo puede expresarse este aspecto gramatical oculto?, ¿podrá revelarse mediante otra forma?

Según Ch.-C. Chu (1983: 9), en el sentido de la lengua china, son conocidos los términos *definitud*, *presuposición*, *tópico*, *énfasis* y *foco*, sin embargo, los libros de gramática no dan explicaciones sobre ellos. En cuanto al estudio de la interpretación de la definitud o la indefinitud de un sintagma nominal, según este autor (1983: 9), por ejemplo, tradicionalmente se considera que la palabra *yī* 一 (*uno*) es equivalente al artículo indefinido en inglés y que las palabras *jèi* o *jè* 這 (*este*) o *nèi* o *nà* 那 (*ese*) equivalen al artículo definido en inglés. No obstante, se observa que estas equivalencias no siempre se cumplen, ya que las unidades de ambas lenguas difieren en los matices. Los estudios más recientes se centran en la posición oracional de los SSNN para inferir los valores de definitud o indefinitud que se presentan en ellos¹⁹. De hecho, aunque hay algunos elementos que funcionan como determinantes del SN e imponen el rasgo de definitud al SN en chino, parece que, actualmente, la explicación sobre estas cuestiones tiene más que ver con el orden de palabras, por un lado, y, por otro, con el concepto de tópico²⁰. Sin embargo, los temas relativos al orden de

¹⁹ Véase Y.-R. Chao (1968), Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975), Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992) y Ch.-C. Chu (1999a).

²⁰ *Tópico y comentario* son los términos equivalentes, desde una perspectiva generativista, a *tema y rema*, propuestos anteriormente por los praguenses. La Escuela de Praga, siguiendo a I. Penadés Martínez (1991: 460), divide en dos los elementos incluidos en una misma oración: elementos que transmiten información conocida, tema, y elementos que aportan información nueva, rema. Según F. Firbas (1964), V. Mathesius fue el primero en dividir la oración con respecto a sus funciones comunicativas: lo conocido u obvio en una situación dada (tema), frente a lo que el hablante dice acerca del tema (rema). Por su parte, el lingüista praguense F. Trávníček entiende por tema la palabra o grupo de palabras que aparecen al principio de la oración. Combinando las nociones de ambos lingüistas, F. Firbas retoma esta dicotomía diferenciando ambos términos, de manera que el tema de una oración es aquel o aquellos elementos oracionales que tienen el grado de dinamismo comunicativo más bajo (entendiendo por dinamismo comunicativo la medida en que los elementos oracionales contribuyen al desarrollo de la comunicación), mientras que el rema es el elemento con el mayor grado de dinamismo comunicativo de la oración. Así, J. Firbas afirma que la distinción de V. Mathesius,

palabras y al t3pico son una cuesti3n a3n pol3mica, ya que los gram3ticos del chino no han llegado a una conclusi3n homog3nea sobre las condiciones en las que se determina el papel de t3pico, ni sobre cu3l es el orden b3sico del chino. Aqu3, intentamos explicar los fen3menos de definitud e indefinitud desde una perspectiva general²¹, bas3ndonos, en diferentes gram3ticos, como Y.-R. Chao (1968), Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975), T.-Ch. Tang (1979a, 1979b), Sh.-F. Huang (1982), Ch.-C. Chu (1983), F.-F. Tsao (1987), F.-F. Tsao (1990), T.-Ch. Tang (1990), Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992), Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997), C. Marco Mart3nez y W.-T. Lee (1998) y Ch.-C. Chu (1999a, 1999b).

En chino, el sintagma nominal puede ir acompa3ado, en primer lugar, por determinantes demostrativos como *j3i* o *j3e* 這 (*este*)²², *n3i* o *n3a* 那 (*ese*); por numerales como *y3i* 一 (*uno*), *w3i* 五 (*cinco*), *sh3i* 十 (*diez*), etc., y por indefinidos como *j3eng* 整 (*todo*), *j3i* 幾 (*algunos, varios, cuantos*), *m3oy3i* 某一 (*una cierta cantidad*), *m3ei* 每 (*cada*), etc. En segundo lugar, puede llevar clasificadores²³, y, por 3ltimo, adyacentes como adjetivos, sintagmas nominales con *de* 的, aposiciones y proposiciones adjetivas o de relativo²⁴.

informaci3n conocida / no conocida, sugiere diferentes grados del concepto de dinamismo comunicativo.

²¹ Hasta ahora, han sido pocos los gram3ticos que han estudiado el tema de la definitud o la indefinitud del SN en chino. Entre ellos, destacamos a los que citamos en el texto, pues nos han servido de referencia para redactar los siguientes apartados.

²² En los ejemplos, utilizamos el sistema oficial de transcripci3n fon3tica romanizada de Taiw3n con su correspondiente car3cter chino y la posible traducci3n literal al espa3ol. Somos conscientes del uso de los corchetes para indicar las transcripciones fon3ticas. Sin embargo, dado que, en las gram3ticas del chino escritas en otras lenguas, no se utilizan los corchetes, aqu3 hacemos caso omiso de ellos.

²³ Seg3n C. Marco Mart3nez y W.-T. Lee (1998: 109), “El chino es una “lengua clasificadora”, al igual que el vietnamita, el japon3s, el birmano, el tailand3s, algunas lenguas oce3nicas, amerindias, bant3es, etc.”. Es necesario insertar el clasificador entre el determinante y el sustantivo para formar as3 un sintagma nominal. El orden resultante es: determinante + clasificador + sustantivo. Generalmente, dependiendo del tipo de sustantivos se opta por un clasificador diferente. Sobre la elecci3n correcta de los clasificadores nominales, v3ase C. Marco Mart3nez y W.-T. Lee (1998: 108-130).

²⁴ V3ase C. Marco Mart3nez y W.-T. Lee (1998: 106).

Los artículos están relacionados con la noción de actualización o de determinación. Como ha apuntado E. Coseriu (1955-56: 35), en rumano, mejor dicho, en todas las lenguas románicas, existe el artículo como actualizador, frente al latín, pero, aunque esta lengua no disponga de actualizador, esto no significa que no exista el concepto de actualización. Este mismo caso se da en chino, una lengua que no tiene la categoría del artículo, pero que posee otro tipo de mecanismo para llevar a cabo la actualización o la función de determinación, tanto respecto a la situación de habla, como respecto al contexto lingüístico. Se puede, en este sentido, buscar la posible equivalencia entre el artículo en español y ciertas unidades lingüísticas del chino. Como veremos en este capítulo, los determinantes nominales, el orden de palabras y el concepto de tópico pueden informar sobre si un SN es definido o indefinido en la lengua china, lo cual se traduce en el uso obligatorio del artículo determinado, del indeterminado o de otros determinantes nominales en el SN español. Asimismo, se comprobará que en aquella lengua existe una tendencia a anteponer el SN definido al verbo y a colocar en la oración el SN indefinido después del verbo. Se observará que un SN que desempeña la función de tópico es un SN definido o genérico, es decir, es capaz de hacer referencia a algo ya mencionado o a algo que se identificará verbal o extraverbalmente, así como de proporcionar o presuponer la idea de lo conocido en el contexto de la comunicación. Finalmente los sustantivos pueden actualizarse con ciertos determinantes, como el demostrativo, el posesivo, el complemento nominal, etc., según veremos a continuación.

5.2. Sintagmas nominales definidos

5.2.1. Sintagmas nominales considerados definidos por el orden

Aunque hay muchas lenguas europeas cuyo orden de palabras depende de las funciones sintácticas, las marcas morfológicas son irrelevantes en chino y el orden de

palabras se decide más bien por las funciones semánticas oracionales²⁵. Por esta razón, el sujeto de una oración en chino no se detecta tan fácilmente²⁶. Según Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 165), la correlación establecida entre el orden de palabras de una oración y la propiedad definida o indefinida de un SN no es sorprendente. El SN definido, sea sujeto u objeto, tiene tendencia a anteponerse al verbo, mientras que el SN indefinido tiende a postponerse al verbo. En otras palabras, la definitud y la indefinitud de un SN cambian el orden de la oración china²⁷. Además, un SN definido transmite una información ya sabida, por lo que el hablante presupone que el oyente es capaz de inferir el referente del SN, que ya está establecido en el discurso o en el momento del habla. Este tipo de SN es un SN identificable²⁸. Un SN indefinido, sin embargo, aparece como un elemento nuevo en el discurso, y el hablante no presupone que el oyente es capaz de reconocer el referente; por lo tanto, la información que introduce el SN indefinido es nueva. Además de todo esto, Ch.-C. Chu (1983: 10) distingue el SN específico del SN no específico o inespecífico. Según él, el SN específico aparece cuando el hablante puede identificar el referente y supone que el oyente no es capaz de identificarlo, mientras que el SN no específico o inespecífico se puede utilizar cuando el hablante no puede identificar el referente y supone que el oyente tampoco²⁹.

Se considera que el orden de palabras en chino desempeña un papel importante para dar cuenta del rasgo definido o indefinido de los SSNN, así, el orden varía dependiendo de si los SSNN son definidos o no. De hecho, si se supone que el orden

²⁵ Véase F.-F. Tsao (1990: 20), Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992: 19) y Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997).

²⁶ En chino, una misma palabra puede pertenecer a más de una categoría gramatical o tener diferentes funciones sintácticas. Así, para determinar cuál es el sujeto de la oración, hay que ver la relación semántica del posible sujeto con el verbo. Además, en muchas ocasiones, el sujeto puede estar omitido, cuando se sobreentiende. Para una información más detallada sobre las características del sujeto en chino, véase F.-F. Tsao (1990: 20-53).

²⁷ Véanse Ch.-C. Chu (1999a: 115) y Ch.-C. Chu (1999b: 63).

²⁸ Véase Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997: 56).

²⁹ Véase también T.-Ch. Tang (1979a: 183-188).

básico en chino es SVO (sujeto (agente) + verbo + objeto (paciente))³⁰, el SN que se postpone al verbo, tiende a ser un SN indefinido. Y cuando el orden se transforma como OSV o como SOV, es decir, si el objeto se antepone al verbo, se considera definido³¹. Por ejemplo³²:

³⁰ Los gramáticos no han llegado todavía a un acuerdo sobre cuál es el orden básico del chino, aunque destacan el orden SOV y el orden SVO. Hay gramáticos que suponen que el orden básico en chino debe ser SVO, como por ejemplo, Ch.-C. Chu (1999a: 116) y Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992: 22). Estos últimos señalan que, a partir de obras chinas seleccionadas al azar, se observa que el uso de las oraciones con un orden SVO es más frecuente que el de las del orden SOV. Además, en la mayoría de oraciones compuestas, el sujeto casi siempre se antepone al verbo. De ahí que propongan que el orden básico del chino es SVO. No obstante, estos mismos autores opinan que el orden de la lengua china está en proceso de cambiar de SVO a SOV, lo cual puede debilitar la relación entre el SN y el verbo para señalar la definitud y la indefinitud. Por otro lado, el gramático T.-Ch. Tang (1990: 121) considera que es más objetivo pensar que la lengua china es una lengua de orden VSO. Opina que, si el orden supuesto es SVO o SOV, además de la regla *Transformational constraint*, se necesita una regla de *Deep structure constraint* para delimitar que sólo los SSNN definidos o específicos puedan ser el complemento que aparece delante del sujeto o del verbo, o bien se necesitan unas transformaciones especiales para postponer el sujeto indefinido o el complemento al verbo. Según este autor, la transformación de este último tipo es una transformación *ad hoc*, dado que raramente se mueve el SN indefinido para atrás o al final de la oración. Posteriormente, después de analizar un corpus de 1433 sintagmas nominales, Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997) concluyeron que el orden AVO (A y O son agente y paciente del verbo transitivo) era el más dominante en todo el corpus y que el orden VO frente al orden OV tenía una frecuencia de 4,5:1. Además, estos autores ratificaron que, en realidad, el orden chino se decide más bien por factores semánticos que por factores pragmáticos (información nueva o no), ya que, según su estudio empírico, el porcentaje de la relación entre el factor pragmático y el orden no superaba al porcentaje de la relación entre el factor semántico y el orden, aunque comprobaron que a la posición inicial de la oración solía corresponderle el papel semántico de agente y el papel pragmático de tópico o información dada. Por todo esto, creemos que nuestro cometido aquí no es considerar y determinar cuál es el orden básico del chino. Adoptaremos simplemente la postura de que existe una tendencia a que el SN definido se anteponga al verbo y a que el SN indefinido se postponga al verbo.

³¹ Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 191) recuerdan que esta tendencia no sirve para el caso de los sustantivos genéricos, que pueden aparecer antes o después del verbo. Dado que el sustantivo genérico es un tipo de sustantivo definido, resulta paradójico que tome una posición postverbal, como un SN indefinido. Sin embargo, Ch.-C. Chu (1983: 13 y 24-25), difiriendo de Ch. N. Li y S. A. Thompson, sostiene que, cuando los sustantivos aparecen postpuestos al verbo y adquieren la interpretación genérica, no deben interpretarse como definidos.

1. 我 買 了 (一本) 書。
wǒ mǎi le yì-běn shū
yo comprar asp. uno-clas. libro
Compré un libro/Compré libros.
(El SN *yì-běn shū* 一本書 (*un libro*) se postpone al verbo y es un SN indefinido. Cuando el sustantivo *shū* 書 aparece sin determinantes, puede tener su traducción al español como *un libro* o *libros*).

2. 書, 我 買 了。
shū wǒ mǎi le
libro yo comprar asp.
El libro, yo lo compré/Los libros, yo los compré.
(El SN formado con el sustantivo *shū* 書, que se antepone al verbo y encabeza la oración, es un SN definido. Su traducción al español es *el libro* o *los libros*).

3. 我 書 買 了。
wǒ shū mǎi le
yo libro comprar asp.
Compré el libro/los libros.
(El SN *shū* 書 antepuesto al verbo es un SN definido, y su traducción al español es *el libro* o *los libros*).

Las tres oraciones anteriores, según el carácter definido o indefinido del SN, cambian la interpretación de la oración, que se relaciona con su contexto discursivo³³.

³² Los ejemplos están tomados de Ch.-C. Chu (1999a: 116).

³³ La primera oración puede producirse cuando el hablante cuenta un suceso nuevo al oyente contestando a la pregunta de éste *¿Qué hiciste esta mañana?*, o en alguna circunstancia discursiva semejante. Sin embargo, la segunda oración se produce cuando 1) el oyente sabe que el hablante tenía que comprar un libro o algunos libros, 2) el oyente sabe que el hablante tenía que hacer algunas cosas y una de ellas era comprar un libro o algunos libros, y 3) el hablante quiere que el oyente sepa que él

Este cambio de orden está relacionado con el tópic y el comentario, que se corresponden con los conceptos de información consabida (la definitud) y de información nueva (la indefinitud), como veremos más adelante.

5.2.1.1. Excepciones a los sintagmas nominales considerados definidos por el orden

Es necesario señalar que existen excepciones a la correlación entre el orden de palabras y el concepto de la definitud o de la indefinitud, como sucede, por ejemplo, en los siguientes casos:

1. La construcción pasiva *bèi* 被³⁴: el sustantivo precedido de la marca de agente *bèi* 被, excepto cuando está modificado por el demostrativo o el numeral, se puede interpretar como definido o como indefinido³⁵. Por ejemplo:

碗	被	孩子	打破	了
wǎn	bèi	háizi	dǎ-pò	le
bol	mar.agente	niño	golpear-estar roto asp.	

El bol fue roto por el/un niño.

(En este enunciado, aunque el sustantivo *háizi* 孩子 (*niño*) aparece en posición preverbal, se puede interpretar en español como definido, *el niño*, o como indefinido, *un niño*).

2. La estructura con *bǎ* 把³⁶: otra excepción se encuentra en la estructura con *bǎ* 把, denominada 處置式 (*disposal sentence*) o 把句式 (*BA-construction*). T.-Ch.

tenía algunas cosas que hacer, y una de ellas era comprar un libro o algunos libros. La tercera oración se produce cuando el hablante quiere que el libro llegue a ser una entidad conocida por el oyente. Seguimos en esto a Ch.-C. Chu (1999a: 127).

³⁴ No obstante, el uso de la construcción pasiva no es frecuente.

³⁵ Véase Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 178).

³⁶ La oración con *bǎ* 把 (*disposal sentence*) tiene como estructura más típica: sujeto (agente) + *bǎ* 把 + CD (paciente) + verbo + complemento, y exige, casi siempre, verbos de acción y CD específico o ya determinado. *Bǎ* 把 introduce el CD e indica particularmente una acción ejercida por el sujeto sobre el CD; de hecho, establece una relación entre el agente y el paciente. Véase C.-C. Chu (1999a: 184-190).

Tang (1990: 150) propone que la construcción formada con *bǎ* 把 permite que el SN construido con el numeral o el clasificador numeral sea indefinido y que aparezca antepuesto al verbo³⁷. Más concretamente, según este autor, cuando el sustantivo chino está modificado sólo por el numeral o el clasificador y aparece detrás del verbo, adquiere, generalmente, una interpretación no definida e inespecífica. Y, sin embargo, cuando aparece antepuesto al verbo con *bǎ* 把, adquiere, generalmente, una interpretación no definida pero específica³⁸. Por ejemplo:

我 把 (冰箱裡的) 一個 蘋果 吃掉 了
 wǒ bǎ (bīng-xiāng-lǐ-de) yí-ge píngguǒ chī-diào le
 yo mar. (hielo-caja-dentro par.) uno-class. manzana comer asp.

Comí una manzana (de la nevera).

(En el enunciado, aunque se omita *bīng-xiāng-lǐ-de* 冰箱裡的 (*de la nevera*), se entiende que la manzana que se comió el sujeto *wǒ* 我 (*yo*) es una de las manzanas que están en cierto lugar, como, por ejemplo, en la nevera, y no una de cualquier lugar. De modo que el SN *yí-ge píngguǒ* 一個蘋果 (*una manzana*), que aparece con la marca *bǎ* 把, aunque se anteponga al verbo, se considera indefinido pero específico).

3. La mayoría de los sintagmas preposicionales aparece en la posición preverbal, a excepción de los introducidos por las preposiciones *gěi* 給 (*a, para*) y *zài* 在 (*en*), los cuales pueden aparecer antes o después del verbo. Sin embargo, según Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975), en estos dos casos, colocar el sintagma preposicional antes o después del verbo no sirve para distinguir si el sustantivo es definido o no definido, sino para provocar un cambio en la perspectiva funcional de la oración, es decir, en su dinamismo comunicativo³⁹. Por ejemplo:

張三 在 地上 睡

³⁷ El complemento de la construcción con *bǎ* 把 casi siempre es definido y específico, pero en ciertos casos, cuando aparece con el numeral o el clasificador, se considera indefinido.

³⁸ Sin embargo, el mismo autor reconoce que también existen casos en que el SN indefinido aparece antepuesto al verbo y hace referencia a una entidad no definida y no específica.

³⁹ Tomamos el término *dinamismo comunicativo* en el sentido explicado en la nota 20.

Zhāng-sān tzài dì-shàng shuì

Zhang-san en tierra-encima dormir

Zhang-san está durmiendo en el suelo.

張三 睡 在 地上

Zhāng-sān shuì tzài dì-shang

Zhang-san dormir en tierra-encima.

Zhang-san está durmiendo en el suelo.

(En chino, se produce el primer enunciado como respuesta a la pregunta *¿Qué está haciendo Zhang-san en el suelo?* Por su parte, el segundo enunciado respondería a la pregunta *¿Dónde está durmiendo Zhang-san?*)

5.2.2. Sintagmas nominales considerados definidos por la interacción de otros factores

La mayoría de los gramáticos reconoce la relación existente entre la colocación de los SSNN con respecto al verbo y sus manifestaciones definidas o indefinidas. Aparte de que la definitud o indefinitud de un SN puede detectarse directamente por el orden de palabras, se observan, de acuerdo con Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 171)⁴⁰, otros casos en que un SN puede adquirir interpretación definida por factores diferentes, es decir, con independencia del factor posicional que se ha señalado hasta ahora. El SN se considera definido en los siguientes casos:

1. SN con demostrativo: en chino existen los demostrativos *jèi* o *jè* 這 (*este*) y *nèi* o *nà* 那 (*ese*) y sus variaciones morfológicas, los cuales son signos de definitud⁴¹. Cuando un SN se forma con el demostrativo, hace referencia a una entidad definida y

⁴⁰ La mayoría de los ejemplos son de Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 171).

⁴¹ Según afirma F.-F. Tsao (1987: 190), “From what I understand of Hawkins’ approach, I believe it would predict that the pragmatic difference between the definite and the demonstrative will be neutralized in Chinese. This is, in fact, the case. The neutralization phenomenon is best brought out in the case of relative clauses. [...] When a demonstrative is used in a relative clause in Chinese, it has lost much of its deictic force. A demonstrative in Chinese is very often accompanied by some kind of pointing gesture and the referent is usually visible in the immediate situation in which the utterance occurs”.

específica⁴². En otras palabras, a pesar de que el SN aparezca en posición postverbal, se considera definido si está modificado por el demostrativo. Por ejemplo:

孩子 打破 了 那個 窗戶
háitzzy dǎ-pò le nèige chuānghu
niño romper-ser roto asp. esa part. ventana

El niño rompió esa ventana.

(El SN *nèige chuānghu* 那個窗戶 (*esa ventana*) es un SN encabezado por el demostrativo y es definido, aunque aparece postpuesto al verbo).

2.SN con un nombre propio o con un pronombre personal⁴³, que son siempre definidos. Por ejemplo:

他 打 了 張三 了
tā dǎ le Zhāng-sān le
él pegar asp. Zhang-san asp.

Ha pegado a Zhang-san.

他 打 了 我 了
tā dǎ le wǒ le
él pegar asp. yo asp.

Me ha pegado.

(En estos dos ejemplos, el pronombre personal *tā* 他 (*él*) y el nombre propio *Zhāng-sān* 張三 son siempre definidos, independientemente de su colocación oracional).

3.El factor extralingüístico: los SSNN que no llevan ninguna marca

⁴² En chino, el demostrativo puede aparecer junto con el numeral *yī* 一 (*uno*) y el clasificador nominal, formando así un grupo de determinantes. Cuando este grupo de determinantes se antepone al sustantivo, éste hace referencia a una entidad definida y específica.

⁴³ “En chino mandarín el pronombre se refiere a una entidad que ya ha quedado identificada antes de que se utilice el pronombre” (C. Marco Martínez y W.-T. Lee, 1998: 159).

determinativa consigo, ni son de tipo anafórico⁴⁴ pueden ser interpretados como definidos según el contexto lingüístico o el extralingüístico⁴⁵. Por ejemplo:

請 你 關 門

chǐng nǐ guān mén

por favor tú cerrar puerta

¡Cierra la puerta, por favor!

我 忘 了 鑰 匙 了

wǒ wàng le yàushí le

yo olvidar asp. llave asp.

Olvidé las llaves.

(En estos dos ejemplos, las entidades referidas por los SSNN *mén* 門 (*puerta*) y *yàushí* 鑰匙 (*llave*) no han sido mencionadas previamente y, sin embargo, son objetos definidos, ya que las circunstancias situacionales los hacen relevantes y definidos para los interlocutores. Así, este tipo de SSNN se considera definido, aunque aparezca detrás del verbo).

4.SN en oración interrogativa con la partícula *ne* 呢: Ch.-C. Chu (1999a: 100-101) ha señalado que, en chino, existe un tipo de construcción interrogativa que se forma con un SN más la partícula *ne* 呢. En este tipo de construcción, el SN ha de ser definido, aunque no lleva ninguna marca especial. La partícula *ne* 呢 sólo puede aparecer en un discurso en el que los interlocutores sean capaces de identificar el referente del SN, bien porque el referente ya haya sido introducido en el contexto de habla, bien porque se supone que existe un conocimiento común a los interlocutores.

⁴⁴ Según Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 172-173), hay una diferencia entre el referente anafórico de un sustantivo definido, el cual está preestablecido lingüísticamente, y el referente no anafórico de un sustantivo definido, el cual está establecido extralingüísticamente. Con esto último se refieren a que los interlocutores son capaces de inferir un referente, no establecido previamente, por medio de recursos extralingüísticos, como, por ejemplo, cuando el objeto referido por el sustantivo es visto por los interlocutores en la situación de habla.

⁴⁵ Ch.-C. Chu (1999a: 141) sostiene que hay casos en que los SSNN van detrás del verbo sin tener ninguna marca definida y, sin embargo, se consideran definidos. Eso es debido a que el rasgo de la definitud de la entidad referida por el SN es relevante en ciertas circunstancias.

Por ejemplo:

書 呢?

shū ne?

libro part.

¿El libro? o ¿Los libros?

5.El SN, sujeto, objeto o tópico, en posición inicial de la oración: Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 175-177) sostienen que el sustantivo en posición inicial de la oración siempre ha de ser un SN definido, aunque esté modificado por el numeral *yī* — (*uno*), que, en ciertos casos, parece un determinante indefinido⁴⁶. Además, según estos autores, el SN con *yī* — (*uno*) adquiere cuatro tipos de interpretación referencial⁴⁷ y puede considerarse definido cuando aparece en posición inicial. Por ejemplo:

賊 跑 了

tzéi pǎo le

ladrón correr asp.

El ladrón ha escapado/Los ladrones han escapado.

一個 人 睡 覺 的 時 候 常 常 作 夢

yí-ge rén shuì-jiào-de shíhòu, chángcháng zòu mèng

uno-class. persona dormir mar.sub.temporal a menudo hacer sueño

⁴⁶ En chino, un SN que contenga el numeral *yī* — (*uno*) nunca puede encabezar la oración, excepto cuando tiene interpretación genérica.

⁴⁷ El SN formado con el numeral *yī* — (*uno*) puede hacer referencia a la totalidad de objetos de la misma clase, a un objeto inespecífico de un grupo ya definido, a un pronombre personal eliminado por ser ya consabido en la oración, o a una entidad inespecífica de entre las entidades de una clase ya definida. En este último caso, *yī* — (*uno*) pierde su propiedad original y funciona como el modificador *měi* 每 (*cada*). Para Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 174-177), un SN que aparece en posición inicial de la oración siempre ha de interpretarse como definido, aunque incluya el numeral *yī* — (*uno*). Véase también T.-Ch. Tang (1979a: 190). Sin embargo, este punto de vista difiere del de F.-F. Tsao (1987: 199). Este autor sostiene que el SN formado con el numeral *yī* — (*uno*), cuando adquiere el valor genérico, puede funcionar como el tópico de la oración, pero sigue siendo un SN indefinido.

Cuando una persona duerme, sueña a menudo.

(En el primer ejemplo, el sustantivo *Tzéi* 賊 (*ladrón*) aparece en posición inicial de la oración y se interpreta siempre como definido. Según Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975: 175), en el segundo ejemplo, el SN *yí-ge rén* 一個人 (*una persona*) adquiere interpretación genérica y aporta información ya conocida en el discurso, por lo que ha de considerarse semánticamente definido).

6.El sujeto tiene gran tendencia de ser definido: según F.-F. Tsao (1990: 25), en la mayoría de los casos, el sujeto chino dispone de una propiedad referencial con la que se consigue una referencia definida. Por ejemplo:

地上 的 書 是 我的
dì-shàng de shū shì wǒ de
tierra-encima part. libro ser yo part.

El libro del suelo es mío/Los libros del suelo son míos.

(En este ejemplo, el sustantivo *shū* 書 (*libro o libros*) es el sujeto de la oración y casi siempre es definido).

7.La proposición adjetiva con *de* 的 o los sintagmas posesivos con *de* 的⁴⁸:

我 昨天 買 的 字典 非常 實用
wǒ zúotīan mǎi de zìdiǎn fēicháng shíyòng
yo ayer comprar part. diccionario muy útil

El diccionario que compré ayer es muy útil.

大衣 的 扣子

⁴⁸ Según C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 139), las proposiciones adjetivas funcionan como los adjetivos: se colocan delante del sustantivo y requieren siempre la partícula relativa *de* 的. Los sintagmas posesivos están formados por dos SSNN que establecen una relación posesiva o una relación de pertenencia, parte, parentesco u otro tipo de asociación por medio de la partícula *de* 的. El primer SN indica el poseedor y el segundo el objeto poseído. Según T.-Ch. Tang (1979a: 184 y 188), las proposiciones adjetivas con *de* 的 y el primer SN de los sintagmas posesivos con *de* 的 funcionan como modificadores que pueden imponer rasgos definidos al sustantivo o al SN núcleo para que su referente sea identificable por el oyente.

dàyī part. Kòutz

abrigo part. bontón

los botones del abrigo

(En el primer enunciado, la proposición adjetiva *tzúotīan mǎi de* 昨天買的 (*comprar ayer part.*), cuando modifica al sustantivo *tzdiǎ* 字典 (*diccionario*), que no lleva ninguna marca, hace que éste se refiera a un objeto definido. En el segundo enunciado, el sintagma posesivo está formado por el SN *dàyi* 大衣 (*abrigo*) y el SN *kòutz* 扣子 (*botones*) más la partícula *de* 的. El primer SN hace que el segundo SN sea definido, aunque el orden sea contrario al del español⁴⁹).

5.2.3. Sintagmas nominales considerados definidos por el criterio del tópico

El concepto del tópico es fundamental en la gramática china⁵⁰. El chino, más que una lengua de sujeto-predicado, es una lengua de tópico prominente (*topic-prominent*), cuya estructura básica se apoya en la construcción tópico – comentario⁵¹. Así, según algunos gramáticos, en la oración china, el concepto de tópico resulta más prominente que el concepto de sujeto⁵². Ch. N. Li y S. A.

⁴⁹ Los ejemplos están tomados de C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 140-141).

⁵⁰ Véase Ch. N. Li y S. A. Thompson (1992: 15).

⁵¹ Véase Ch. N. Li y S. A. Thompson (1975, 1992).

⁵² Y.-R. Chao (1968) no distingue el tópico del sujeto sintáctico. Este autor supone que la estructura sujeto-predicado corresponde a la de tópico-comentario. Sin embargo, F.-F. Tsao (1990: 63) sostiene que hay que diferenciar el sujeto del tópico, ya que el sujeto se explica como concepto sintáctico, pero el tópico ha de explicarse desde el punto de vista discursivo. El chino es una lengua de orientación discursiva, lo que apoya la prominencia del concepto de tópico. Además, como apuntan C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 75), “En la organización sintáctica de las oraciones chinas posee más importancia el concepto de tópico que el de sujeto. Este es un rasgo esencial que distingue tipológicamente al mandarín del español y de muchos otros idiomas”. No obstante, Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997) sostienen que el chino es una lengua muy sensible al orden sintáctico, como el inglés. Si el chino es una lengua que se debe analizar, prioritariamente, desde punto de vista sintáctico, semántico o discursivo-pragmático es un tema controvertido del que todavía se están ocupando los gramáticos, y, por tanto, no lo abordamos en este trabajo.

Thompson (1992: 89) apuntan que el t3pico siempre hace referencia a un suceso o a un acontecimiento ya sabido, es decir, tiene referencia definida o gen3rica. Por otro lado, el papel del comentario de la oraci3n es aportar al oyente nueva informaci3n asociada al t3pico⁵³.

Cualquier tipo de sintagma puede ser el t3pico de la oraci3n. Sin embargo, en este apartado nos centramos m3s en el t3pico correspondiente al SN⁵⁴ para dar cuenta de las expresiones definidas en chino. Existe una restricci3n pragm3tica para que un SN funcione como t3pico: que el referente del SN debe ser localizable para el oyente⁵⁵, bien porque sea visible en la situaci3n de habla, bien porque haya sido mencionado o porque se explicar3 inmediatamente en el contexto, o bien porque el hablante y el oyente tengan un conocimiento com3n del referente y sean conscientes de su existencia⁵⁶.

Ch.-C. Chu (1999a: 136) ha establecido una correlaci3n entre el t3pico, el demostrativo y la definitud: 1) el t3pico, generalmente, es definido, aunque los SSNN no siempre son t3picos; 2) el SN con el demostrativo siempre es definido, pero el SN definido no siempre tiene funci3n demostrativa, y 3) el SN con demostrativo puede ser el t3pico. Resumimos algunas caracter3sticas del t3pico, seg3n las han establecido varios gram3ticos, que est3n relacionadas con nuestro an3lisis de errores:

1. El t3pico, que es el tema del enunciado, ha de ser el centro de atenci3n o de lo que se trata en la oraci3n. Es casi siempre definido, por lo que introduce una informaci3n ya conocida por el hablante y el oyente. El t3pico siempre se coloca en

⁵³ V3ase tambi3n Sh.-F. Huang (1982: 92).

⁵⁴ Seg3n Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997: 69), el SN tiene b3sicamente cuatro funciones discursivas: introducir el referente en el discurso, establecer la identificaci3n del referente, predicar un argumento y atraer la atenci3n.

⁵⁵ V3ase F. F. Tsao (1987: 203). Adem3s, este autor apunta que el t3pico realiza una funci3n referencial de tipo anaf3rico, de situaci3n inmediata, de situaci3n larga y de an3fora asociativa (1987: 185-197).

⁵⁶ V3ase Sh.-F. Huang (1982: 91-92).

posición inicial de la oración excepto en dos ocasiones: cuando está suprimido⁵⁷ o cuando aparece al comienzo de la oración subordinada⁵⁸. Así que, de forma general, el SN que se identifica como tópico es un SN definido; el SN que se coloca al principio de la oración es definido, y el SN que aparece en el comienzo de la oración subordinada es tópico y es definido. Por ejemplo:

書, 我 看 了。

shū wǒ mǎi le

libro yo leer asp.

El libro, yo lo leí/Los libros, yo los leí.

(En este ejemplo, se pueden observar las características del tópico que hemos mencionado: *shū* 書 (*libro* o *libros*) es el tópico, es definido y ocupa la primera posición de la oración, que lleva el sujeto postpuesto al tópico).

我 想 那 部 片 子 你 會 比 較 喜 歡

wǒ shiǎng nài-bù piàntz nǐ huèi bǐjiào xǐhuān

yo pensar ese clas. película tú V. aux. más gustar

Pienso que esa película te gustará más.

(En este ejemplo, *nài-bù piàntz* 那部片子 (*esa película*) encabeza la oración subordinada, es el tópico y no coincide con el sujeto *nǐ* 你 (*tú*). Téngase en cuenta que, en chino, el sujeto del verbo intransitivo *shǐhuān* 喜歡 (*gustar*) actúa en español como pronombre dativo).

2. El tópico y el comentario se separan por unas partículas de pausa o marcas de tópico, aunque puede ser que éstas no aparezcan. Por ejemplo:

科技 啊, 不 停 的 在 進 步

⁵⁷ El tema de la elipsis del SN correferencial con el tópico del discurso tiene más que ver con el análisis de la omisión del pronombre; ése no es el objeto de nuestro trabajo, por lo que no lo trataremos aquí.

⁵⁸ Según C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 82), el tópico no aparece al principio de la oración cuando los verbos de ésta son de dicción y de pensamiento. El tópico se sitúa al comienzo de la proposición subordinada siempre y cuando sea diferente del sujeto.

kēji a bù tíng de tzài jìnbù
tecnología part. no parar part. asp. avanzar

La tecnología está avanzando sin parar

(En este ejemplo, el tópico *kēji* 科技 (*tecnología*) está separado del comentario *bù tíng de tzài jìnbù* 不停的在進步 (*avanzar sin parar*) por la partícula de pausa *a* 啊, aunque no es obligatoria su aparición).

3. El tópico puede ser el sujeto, pero no siempre es el sujeto⁵⁹ de la oración.

Por ejemplo:

人 來 了
rén lái le
persona venir asp.

La persona ha llegado/las personas han llegado.

(En este ejemplo, el tópico *rén* 人 (*persona* o *personas*) es el sujeto de la oración. Cuando el tópico se diferencia del sujeto, aquél se coloca antes que éste, como se ha mostrado en el primer ejemplo del punto 1 de este apartado).

⁵⁹ Hay que diferenciar, pues, entre el sujeto y el tópico. Un sujeto mantiene siempre una relación semántica con el verbo; sin embargo, no ocurre lo mismo con un tópico. Según F.-F. Tsao (1990: 20), "...topic is what a clause is about and that subject is an NP that has a "doing" or "being" relation with the verb in the sentence". Además, la relación entre el tópico y el sujeto se observa en estos cuatro tipos de oraciones: 1) aparecen a la vez el sujeto y el tópico; 2) el sujeto es el tópico; 3) no hay sujeto, sino sólo tópico, y 4) el tópico está eliminado porque se sobreentiende. En cuanto al nivel del discurso, el SN identificado como tópico puede ser el tópico de toda la cadena del discurso o puede que sea también el sujeto sólo en alguna oración, no en todas, como se demuestra en el ejemplo:

那本書 非常 有趣, Ø 我 看完 了, Ø 你 要看, Ø 我 可以 借 你。
nèi běn shū fēicháng yǒuchiù wǒ kàn-wán le nǐ yào kàn wǒ kěyǐ jiè nǐ
ese clas. libro muy interesante yo leer-terminar part. tú querer leer, yo poder prestar tú
Ese libro es muy interesante, lo he leído. Si lo quieres, puedo dejártelo.

(*nèi běn shū* 那本書 (*ese libro*) es el tópico en todo el discurso, pero sólo es el sujeto en la primera oración. El signo Ø es marca de tópico suprimido, por estar sobreentendido para los interlocutores).

4. El tópicos puede aparecer marcado con el coverbo⁶⁰ *guāniú* 關於 (*sobre, en cuanto a, con respecto a, concierne a, etc.*), el demostrativo *jèi* o *jè* 這 (*este*) o *nèi* o *nà* 那 (*ese*), el posesivo⁶¹ o el numeral⁶², etc., en posición inicial de la oración. Así, los SSNN que se forman con estas palabras en posición inicial de la oración han de ser definidos. Por ejemplo:

關於 旅行 的 事 你 跟 他 談
guāniú lǐushíng de shr nǐ gēn ta tán
 sobre viajar part. cosa tú con él hablar
 Sobre las cosas del viaje, habla con él.

(En esta oración, el SN *lǐushíng de shr* 旅行的事 (*cosas del viaje*), que está modificado por el coverbo *guāniú* 關於 (*sobre*), es el tópicos y es definido).

⁶⁰ Hay gramáticos que sostienen que en chino no existe la categoría de la preposición, ya que existen los *coverbos*, que engloban las propiedades de las preposiciones y los verbos. Sin embargo, no se les clasifica estrictamente como verbos ni como preposiciones. Las preposiciones de la lengua china moderna provienen de la evolución de los coverbos, así que algunas de ellas siguen conservando, en parte, su naturaleza verbal primitiva.

⁶¹ En chino, no se distinguen los adjetivos posesivos de los pronombres personales. Los gramáticos consideran que el adjetivo posesivo no existe, pues el papel de los primeros lo desempeñan los segundos (Z.-H. Xu y M.-K. Zhou, 1997: 47). Hay gramáticos que usan el término *adjetivo posesivo* cuando el posesivo va seguido del sustantivo, es decir, del objeto poseído (por ejemplo, L.-S. Hsu (1995: 153-155). Los posesivos en chino no tienen formas propias, sino que se construyen con el pronombre personal y la partícula *de* 的. Por ejemplo:

這 是 我的 書
jè shr wǒ-de shū
 este ser yo part. libro
 Éste es mi libro.

Además, cuando la relación posesiva es muy clara, se prescinde de la partícula *de* 的 y se utiliza directamente el pronombre más el objeto poseído. Por ejemplo:

我 書 在 那裡.
wǒ shū zài nàlǐ
 yo libro estar allí
 Mi libro está allí/Mis libros están allí.

⁶² Sin embargo, el que una oración comience con un SN que esté construido con el numeral *yi* 一 (*uno*), sólo se permite cuando tiene las interpretaciones que hemos mostrado en la nota 47.

這個畫家很有名，他的畫都很貴
jè-ge huàjiā hěn yǒumíng, tā-de huà dōu hěn guài
este pintor muy famoso él part. cuadro todo muy caro

Este pintor es muy famoso y todos sus cuadros son muy caros.

(En esta oración, el SN, formado por el demostrativo + el clasificador nominal *jè-ge* 這個 (*este*) y el sustantivo *huàjiā* 畫家 (*pintor*), se identifica como el tópico y es definido).

他的努力是不可否認的
tā-de nǔlì shì bù kě fǒurèn de
él part. esfuerzo ser no poder negar part.

Es innegable su esfuerzo.

(En esta oración, el sustantivo *nǔlì* 努力 (*esfuerzo*) con el posesivo *tā-de* 他的 (*su*) forman un SN definido que desempeña la función de tópico).

三十六計啊，走為上計⁶³
sānshíliù jì a zǒu wéi shàng jì
treinta y seis alternativas part. huir ser mejor alternativa

Treinta y seis alternativas, huir es la mejor.

(El SN que encabeza la oración, formado por el sustantivo *jì* 計 (*alternativa*) y el numeral *sānshíliù* 三十六 (*treinta y seis*), es un SN definido y es el tópico de la oración).

5. El SN, en posición inicial de la oración, que se identifica con el tópico puede ser el sujeto, el CD, el CC del tiempo, el CC de lugar, etc.⁶⁴, todos los cuales son definidos, por ejemplo:

⁶³ El ejemplo es de F.-F. Tsao (1990: 58).

⁶⁴ Sh.-F. Huang (1982: 91-92), “The topic of a sentence usually represents some person, object, location, time or action because it is visible to them or because it has been mentioned or implied in the immediately preceding context or because it is part of their belief system”.

大學 裡 有 很多 外國 老師
dàshìuè lǐ yǒu hěnduō wàiguó lǎoshī
universidad en haber mucho extranjero profesor

En la universidad hay muchos profesores extranjeros.

(El sintagma *dàshìuè lǐ* 大學裡 (*en la universidad*) encabeza la oración, desempeña la función de tópico y se considera siempre definido. Además, en chino, cuando el CC de lugar encabeza una oración con *yǒu* 有 (*haber*) o *shì* 是 (*ser*), funciona como sujeto de la oración⁶⁵).

晚上 十 點 我 去 你 家 接 你
wǎnshàng shí diǎn wǒ chū nǐ jiā jiē nǐ
noche diez hora yo ir tú casa recoger tú

A las diez de la noche voy a tu casa a recogerte.

(El C.C. de tiempo *wǎnshàng shí diǎn* 晚上十點 (*a las diez de la noche*) se coloca en posición inicial de la oración y desempeña la función de tópico, con interpretación definida).

En chino, el SN que desempeña el papel de tópico adquiere una interpretación definida o genérica. Sin embargo, según T.-Ch. Tang (1979b: 394-395), la construcción de un sustantivo con el numeral *yī* 一 (*uno*) que adquiere interpretación genérica y ocupa el papel de tópico, no es un caso habitual. En otras palabras, el SN que desempeña la función de tópico puede equivaler generalmente a un SN con artículo definido en español. Así lo han explicado C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998:75): “En español el nombre va normalmente acompañado de un artículo, que señala si el sustantivo es determinado (el, la los, las) o indeterminado (un). En chino esta distinción no es necesaria en absoluto, pues es precisamente el tópico el que engloba la mayoría de las funciones que el artículo determinado (el) desempeña en español”.

⁶⁵ Véase Y.-H. Liu, W.-Y. Pan y H. Guh (1996: 25 y 30).

5.3. Sintagmas nominales indefinidos

5.3.1. Sintagmas nominales considerados indefinidos por el orden, por la presencia de marcas indefinidas o por otros elementos

Como se ha visto en el ejemplo 1 del apartado 5.2.1., el SN que se considera indefinido suele colocarse detrás del verbo⁶⁶ con o sin marca de indefinitud. Además de eso, en chino existe el numeral *yī* — (*uno*), que puede comportarse como marca de indefinitud. Cuando *yī* — (*uno*) funciona como determinante indefinido del sustantivo en un sintagma nominal, puede ser incluso omitido en la oración si aparece el clasificador⁶⁷. Por ejemplo:

1. 我 要 買 (一) 張 畫

wǒ yào mǎi (yì) jǎng huà

yo querer comprar (un) clas. cuadro

Quiero comprar un cuadro.

(El numeral *yī* — (*uno*) funciona como marca de indefinición en la oración y puede ser incluso omitido. El SN *yì jǎng huà* 一張畫 es un SN indefinido que se traduce al español como *un cuadro*).

Ahora bien, es sabido que un SN indefinido puede hacer referencia a una entidad específica o a una entidad genérica. Existe una tendencia a que, cuando el SN indefinido aparece detrás del verbo, las marcas aspectuales tengan cierta influencia en que se haga referencia a una entidad específica o a una entidad genérica⁶⁸. Por

⁶⁶ Como apuntan Sh.-F. Huang y K.-W. Chui (1997: 68), “In a language with a preferred word order of AVO, the postverbal O position is where relatively incidental or unimportant information to the development of the narrative goes (the so-called “unimportant information last principle”). Nominal arguments that appear there tend to be new, non-identifiable and/or non-human”. La estructura AVO corresponde al significado oracional agente + acción + paciente, que se representa en la estructura sintáctica como sujeto + verbo + complemento directo (SVO). Eso parece indicar que el objeto que se sitúa detrás del verbo suele ser un objeto nuevo y no identificado que, además, designa una información nueva o incidental en el discurso.

⁶⁷ Véase C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 145).

⁶⁸ Véase Ch.-C. Chu (1999a: 137).

ejemplo, si el verbo lleva alguna marca de tiempo perfectivo, la entidad referida por el sustantivo del SN es una entidad específica de la clase. Veamos el ejemplo:

2. 我 買 了 一 張 畫

wǒ mǎi le yì jǎng huà

yo comprar asp. uno clas. cuadro

Compré un cuadro.

(En este ejemplo, el verbo lleva la marca perfectiva *le* 了, y es ésta la que hace que el SN indefinido *un cuadro* adquiera interpretación específica. El hablante ya conoce que el referente del sustantivo del SN es un objeto específico. Se diferencia del SN indefinido del ejemplo 1 en que éste no lleva ninguna marca temporal y hace referencia a una entidad no específica que incluso el hablante no es capaz de identificar. Se diferencia, además, de la oración del ejemplo 3, en la cual el SN *īniùè* 音樂 (*música*) no lleva ninguna marca demostrativa ni numeral, por lo que se obtiene la interpretación genérica, referida a cualquier tipo de música).

3. 我 很 喜 歡 聽 音 樂

wǒ hěn xǐhuān tīng īniùè

yo muy gustar escuchar música

Me gusta mucho escuchar música.

(El sustantivo del SN *īniùè* 音樂 (*música*) funciona como el CD del verbo *tīng* 聽 (*escuchar*) y no lleva consigo ninguna marca definida, por lo cual adquiere la interpretación genérica, que permite referirse a cualquier clase de música).

Independientemente de la colocación del SN en la oración, existen en chino marcas como *měi* 每⁶⁹ o *gè* 各 (*cada*)⁷⁰, *mǒ* 某 (*cierto*), *búlùn* 不論 o *bùguǎn* 不管

⁶⁹ El morfema *měi* 每 (*cada*) generalmente no se aplica directamente al sustantivo, ha de intercalarse el clasificador nominal con o sin el numeral *yī* 一 (*uno*). Cuando el SN está formado por *měi* 每 (*cada*), hace referencia a un elemento inespecífico de la clase y permite inferir que cualquier otro

(*sea...o...*)⁷¹, etc., con las que el SN se convierte en indefinido y puede tener referencia inespecífica o genérica⁷². Por ejemplo:

1. 每 一 個 學 生 都 應 該 要 努 力 讀 書.

mě yí-ge shiúeshēn dōu yīnggāi yào nǔlì dúshū

cada una clas. Estudiante todo deber necesitar esforzarse estudiar

Cada estudiante debe esforzarse en estudiar.

(Todos los estudiantes deben esforzarse en estudiar.)

(La palabra *měi* 每 (*cada*) hace que el elemento inespecífico *yí-ge shiúeshēn* 一個學生 (*un estudiante*) sea un representante de la clase a la que pertenece, de ahí que se entienda que todos los elementos de la clase responden a las características descriptivas de la oración. Además, en este tipo de oración, suele aparecer la palabra *dōu* 都 (*todo*), que enfatiza que cualquier elemento está habilitado para cumplir la descripción predicada)⁷³.

2. 各 國 有 各 國 的 文 化

gè guó yǒu gè guó de wénhuà

Cada país tener cada país part. cultura

Cada país tiene la cultura de cada país/Cada país tiene su propia cultura.

elemento de la clase a la que pertenece se ajusta a las mismas características predicadas. Véase Y.-H. Liu, W.-Y. Pan y H. Guh (1996: 55).

⁷⁰ *gè* 各 (*cada*), generalmente, puede modificar directamente al sustantivo, sin embargo, con ciertos sustantivos ha de intercalarse el clasificador nominal. El SN formado con *gè* 各 (*cada*) suele hacer referencia a un individuo inespecífico, con el fin de diferenciarlo de otros individuos de la clase. Véase Y.-H. Liu, W.-Y. Pan y H. Guh (1996: 55).

⁷¹ Estas son conjunciones condicionales que “denotan que en cualquier condición no cambiará la consecuencia de lo que expresa la otra parte de la oración. Equivalen en español a *sea...o...*, *no importar que*, *por...que* + subjuntivo” (Z.-H. Xu y M.-K. Zhou, 1997: 42). En chino, la conjunción *búlùn* 不論 o *bùgǎn* 不管 (*sea...o...*) u otras conjunciones que tengan el mismo significado, cuando se anteponen al pronombre interrogativo, enfatizan su interpretación inespecífica o genérica. Véase Y.-H. Liu, W.-Y. Pan y H. Guh (1996: 52).

⁷² Véase Y.-H. Liu, W.-Y. Pan y H. Guh (1996: 55-57).

⁷³ Sin embargo, T.-Ch. Tang (1979a: 190 y 195-196) sostiene que el SN formado por *měi* 每 (*cada*) adquiere una interpretación genérica y es un SN definido.

(El SN indefinido formado por *gè guó* 各國 (*cada país*) obtiene interpretación inespecífica y destaca que la entidad referida por el SN es una entidad individual y diferente de otras entidades de la clase).

3. 某個 國家 的 一個 部長 被 謀殺 了
mǒ-ge guójiā de yí-ge bùjǎng bēi móshā le
cierto clas. país part. uno clas. ministro marc. pasiva asesinar part.

Un ministro de un cierto país fue asesinado.

(La palabra *mǒ* 某 (*cierto*) modifica al sustantivo *guójiā* 國家 (*país*) y se forma así un SN indefinido que hace referencia a una entidad inespecífica: *cierto país*. En este caso, puede que el hablante no conozca la entidad referida y no sea capaz de identificarla, o puede que el hablante conozca la entidad referida pero no considere necesario aludir a ella o identificarla).

5.4. A modo de resumen

El hecho de que en chino no existan artículos para actualizar, identificar o definir el referente del sustantivo, no significa que no existan las nociones de definitud y de indefinitud. Aunque hay excepciones en los casos que hemos mencionado arriba, la relación existente entre el orden de palabras y el SN definido o el SN indefinido aporta una línea útil para detectar cuándo un SN en chino se considera definido y cuándo no. De ahí que pueda establecerse una equivalencia entre las expresiones definidas e indefinidas del chino y del español, aunque en esta última lengua se expresen mediante un SN que contiene el artículo determinado o el artículo indeterminado, respectivamente. De forma general, podemos concluir que:

1. Cuando un sustantivo en chino se antepone al verbo, puede interpretarse igual que un sustantivo con el artículo determinado en español, mientras que, cuando un sustantivo en chino se postpone al verbo, puede equivaler a un sustantivo con el artículo indeterminado, o a sustantivo sin artículo en español.

2. En chino, cuando un SN va modificado por el demostrativo *jèi* o *jè* 這 (*este*), *nèi* o *nà* 那 (*ese*), por la proposición adjetiva con *de* 的 o por el primer SN, en el caso de los sintagmas posesivos con *de* 的, puede tener una interpretación semejante a la del SN con el demostrativo o con el artículo determinado en español.

3. En chino, cuando un sustantivo genérico aparece antepuesto al verbo, puede equivaler a un sustantivo, en singular o en plural, con el artículo determinado o a un sustantivo en singular con el artículo indeterminado con interpretación genérica en español, e incluso a un sustantivo tanto singular como plural sin artículo con interpretación también genérica⁷⁴.

4. Debido a factores extralingüísticos, aunque un SN en chino no lleve consigo marca de definitud, puede funcionar igual que un SN con artículo determinado en español.

5. En chino, cuando un SN aparece en una oración interrogativa con la partícula *ne* 呢, siempre es un SN definido, y puede equivaler a un SN formado con el artículo determinado en español.

6. En chino, cuando un sustantivo aparece solo en posición inicial de la oración y desempeña la función de tópico, siempre ha de ser definido y puede funcionar igual que un sustantivo, en singular o en plural, con artículo determinado en español.

7. En chino, el SN que desempeña la función de sujeto casi siempre es un SN definido y puede equivaler a un SN construido con el artículo determinado en español.

⁷⁴ Veamos los ejemplos tomados de M. E. Prado Ibán (1999: 676), “*Hombres de calidad estudian el asunto*”. “*Voces prestigiosas consiguieron frenar los desmanes*”. “*Perro que ladra no muerde*”. Según la autora, el sustantivo puede ir sin artículo cuando ya está determinado semánticamente.

8. En chino, cuando el SN indefinido (el sustantivo pospuesto al verbo con o sin marca de indefinitud) aparece con cierta marca aspectual en la oración, puede hacer referencia a una entidad específica, y cuando no lleva ninguna marca de indefinitud, puede obtenerse una interpretación genérica. En este último caso, se puede comportar igual que un SN con el artículo determinado, un SN con el artículo indeterminado en singular o un SN sin artículo con interpretación genérica en español.

9. En chino, cuando un SN está modificado por el numeral *yī* 一 (*uno*) o por marcas como *měi* 每 (*cada*), *gè* 各 (*cada*), *mǒ* 某 (*cierto*), etc., se puede considerar equivalente a un SN construido con el artículo indeterminado en singular o a un SN modificado por determinantes indefinidos en español.

Esta descripción general contrastada de la estructura de los SSNN en chino y en español, con especial atención al paradigma de los artículos, nos servirá como una de las fuentes de explicación para la producción correcta y para la producción errónea de los informantes analizados, que estudiaremos en el capítulo del análisis de errores. Se podrá comprobar si las equivalencias generales señaladas en los puntos anteriores entre ciertos determinantes chinos y españoles del sustantivo, la equivalencia deducida por la tendencia a variar el orden de palabras en chino para expresar lo definido y lo indefinido y el funcionamiento del tópico chino, facilitan el aprendizaje del artículo o entrañan dificultades a la hora de adquirirlo y usarlo.

Capítulo VI: El análisis del corpus

En los capítulos anteriores, hemos hecho un breve recorrido histórico por la teoría del AC y del AE y hemos presentado un panorama general del papel de la lengua materna en la adquisición-aprendizaje de la LE según diferentes modelos o hipótesis, así como un resumen sobre los valores del artículo en español y los valores correlativos en otras clases de palabras del chino. No cabe ninguna duda de que todos estos capítulos son inexcusables para ejecutar nuestro análisis de errores del corpus, pues, precisamente, nos permiten conocer los aspectos más idiosincrásicos de la adquisición del artículo por los alumnos chinos, adquisición que se ha materializado en el uso que del artículo han hecho los informantes de nuestro corpus.

El AC, el AE y los modelos expuestos nos permiten diferenciar, entre otros, qué errores proceden de la interferencia de la lengua materna y cuáles son incitados por la lengua objeto en sí o por la propia técnica de enseñanza. Dicho en otras palabras, pueden aportar una rica fuente de explicaciones correspondientes a los errores que caracterizan la interlengua de los aprendices chinos. Tendríamos entonces un análisis de errores cualitativo. Somos conscientes de que si éste se complementa con un análisis cuantitativo obtendremos resultados más fiables. El método cuantitativo nos puede aportar información sobre la cantidad absoluta de errores en los artículos extraídos del corpus; sobre las diferencias en las cifras de errores entre las diferentes etapas de aprendizaje, para conocer el desarrollo en el aprendizaje, y sobre el porcentaje relativo de los diferentes tipos de errores, teniendo en cuenta la producción correcta, para saber hasta qué punto la LM interactúa en el aprendizaje de la LE, y si está disponible en todo el proceso o actúa de manera preferente sólo en alguna etapa.

No obstante, antes de empezar a describir y explicar la realización de este trabajo, es imprescindible dar cuenta, además, de qué se compone nuestro corpus, quiénes son nuestros informantes, de qué manera hemos recogido el corpus y con qué criterios se van a analizar los errores extraídos del mismo.

6.1. El corpus y el perfil de los informantes

El corpus de datos de la presente tesis está constituido por un conjunto de 80 composiciones, extraídas al azar del corpus anteriormente utilizado para el trabajo de investigación tutelado *Análisis de errores en la producción escrita de alumnos taiwaneses*, presentado en el año 2001 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Alcalá, dentro del programa de doctorado en *Lingüística Aplicada*¹. El corpus usado para ese trabajo de investigación fue una recopilación de 185 redacciones sobre dos temas: I. *¿Qué opinas sobre los exámenes?* y II. *Algo inolvidable para ti*. Las redacciones comprenden cuatro niveles o cursos: 16 redacciones son del nivel I y del tema I, y 15 del tema II; 33 redacciones son del nivel II y del tema I, y 31 del tema II; 23 redacciones son del nivel III y del tema I, y 20 del tema II; 27 redacciones son del nivel IV y del tema I, y 20 del tema II. Debido a que el número de alumnos de los cuatro niveles y el número de redacciones era desigual, decidimos seleccionar al azar para esta investigación 20 redacciones de cada nivel, 10 del tema I y otras 10 del tema II. Así, se ha obtenido un corpus de 80 redacciones sobre dos temas divididas en 4 niveles

Nuestros informantes eran estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Providence (Universidad Ching-Yi de Taichung (Taiwán)) de 1º - 4º curso en el año académico 1999-2000². Todos los sujetos que colaboraron en esta muestra son de ambos sexos y tienen una edad comprendida entre los 17 y 25 años. La tarea de los informantes consistió en redactar una composición en el tiempo limitado de una hora y sin materiales de apoyo como gramáticas o diccionarios del español. La opción de recoger redacciones escritas, en lugar de muestras de producción oral como fuente de datos para nuestro trabajo, estuvo determinada por el

¹ El trabajo fue juzgado por un tribunal formado por los doctores D. Francisco Moreno Fernández, D. Pedro Sánchez-Prieto Borja y D. Manuel Leonetti Jungl y obtuvo la calificación de sobresaliente.

² Es por esto por lo que nuestra investigación constituye un trabajo transversal.

hecho de ser más factible la recopilación de las redacciones³ y la posterior detección de los errores.

La lengua nativa de nuestros informantes es el chino mandarín, sin embargo, la lengua taiwanesa es muy usada en la vida cotidiana. Además de esto, el dialecto hakkas es hablado también por algunos de ellos. Todos tienen conocimientos de alguna otra lengua extranjera, como el inglés, el japonés, el alemán, el francés, etc., y, entre ellas, la más destacable es el inglés⁴. Esto quiere decir que los informantes están habituados al estudio de lenguas extranjeras y a las estrategias universales de aprendizaje de segundas lenguas.

Como es el informante quien controla la producción escrita, en cuanto le falta competencia en el uso de una regla de la L2, puede utilizar algunas estrategias para evitar estructuras de cierta complejidad o puede recurrirse a ciertas estructuras de las que está seguro para no acabar cometiendo posibles errores. Como ya ha anotado I. Santos (1993: 108), “Un análisis basado en un corpus de datos escritos tiene sus propias limitaciones y somos conscientes de ello”. Con todo, quisimos obtener datos escritos que fueran lo más espontáneos posible. Propusimos dos temas *¿Qué opinas sobre los exámenes?* y *Algo inolvidable para ti*, para no caer en la monotonía y facilitar la variedad de estructuras en las que aparece el artículo. Pretendimos que los alumnos pudieran exponer sus opiniones y experiencias personales con la mayor libertad posible en su producción, con lo que las redacciones no estuvieron previamente guiadas ni tuvieron restricción alguna.

La investigación que ahora presentamos se ciñe a los errores relacionados con el uso de los artículos. Esto se debe a que el trabajo de investigación tutelado realizado previamente, el cual se centró en el estudio de las clases de palabras que no tienen significado léxico: la de los artículos, los demostrativos, los posesivos, los

³ A no ser que los aprendices participaran voluntariamente en una grabación, resultaría difícil obtener un corpus de producción oral debido al carácter generalmente introvertido de los alumnos taiwaneses.

⁴ En este sentido, recuérdese lo expuesto en el primer capítulo.

indefinidos, los pronombres, los relativos y las preposiciones, nos mostró que los artículos son una de las áreas más problemáticas para los alumnos chinos. Para considerar una producción como gramatical, aceptable y adecuada, hemos utilizado como referencia, principalmente, la *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por I. Bosque y V. Demonte (1999) y hemos seguido, además, los puntos de vista de algunos gramáticos que se dedican, especialmente, al estudio del artículo, de manera particular los citados en el capítulo “El artículo en español”. El análisis de los errores existentes en este corpus nos ha permitido reunir una muestra considerable de errores frecuentes, así como aquellos errores cuya permanencia presenta formas idiosincrásicas. Así, se reflejará cómo es el proceso de aprendizaje del artículo por un conjunto de estudiantes universitarios de Taiwán, qué dificultades y qué problemas encuentran.

6.2. Criterios para una clasificación de errores

El AE se basa, principalmente, en cuatro procesos: primero, detectar los errores; segundo, localizar los errores; tercero, describir los errores, y, por último, clasificar o categorizar los errores⁵. Los criterios, base para la clasificación de la multiplicidad de errores, indican dónde se encuentran éstos, cuáles son de la misma clase y cuáles no y por qué aparecen. Es decir, se ubica el error en un nivel de la lengua y se descubren las posibles causas. Es posible usar simultáneamente diferentes criterios para clasificar los errores de acuerdo con el objetivo de la investigación. S. Fernández (1997) sugiere que, en muchos casos, se plantean taxonomías mixtas, adoptando un criterio determinado como base e incluyendo dentro de ese eje algunos de los puntos que estructuran otras clasificaciones.

⁵ Véase C. James (1998). Puede que exista una cierta confusión entre la detección y la localización de errores, términos utilizados por este autor como diferentes procesos de identificar los errores. Según C. James (1998: 91), detectar los errores es un proceso limitado nada más a que sea uno consciente de su existencia, “if you detect an error, you become aware of its presence, nothing more”, sin embargo, localizar los errores es identificar los errores según las normas de la lengua meta.

De acuerdo con las palabras de C. James (1998): “It would make sense to replicate this approach to error categories experimentally with contemporary subjects. We need to know what criteria and what metalanguage are used by people in the present century and in L2 and FL contexts when making observations about deviant language”, hemos observado los criterios empíricos usados por H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982)⁶, G. E. Vázquez (1991)⁷, I. Santos Gargallo (1993)⁸, S. Fernández (1997)⁹ y el propio C. James (1998)¹⁰. Sin embargo, como bien ha

⁶ H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982: 146-197) han revisado las diferentes clasificaciones de errores que eran más habituales en la década de los ochenta, y las han agrupado en cuatro tipos: (1) categoría lingüística, (2) estrategia superficial, (3) análisis comparativo y (4) efecto comunicativo. En el primero, se establece una taxonomía de errores morfológicos y errores sintácticos. En el segundo, se analizan errores de omisión y errores de adición de algunos elementos de la estructura, así como errores de formación errónea (*misform*) de morfema o de estructura y errores causados por un orden erróneo (*misorder*). En cuanto a la clasificación del análisis comparativo, se estudian errores de desarrollo (*developmental errors*), errores interlingüales (*interlingual errors*) y errores ambiguos (*ambiguous errors*), que pueden ser, a su vez, errores interlingüales o de desarrollo. Para el último caso, los errores de efecto comunicativo se dividen en errores globales (*global error*), que afectan a toda la frase e impiden la comunicación, y errores locales (*local error*), que no interrumpen la comunicación.

⁷ G. E. Vázquez (1991: 31) ha ofrecido una clasificación de errores según los siguientes criterios: (1) criterio lingüístico, que diferencia errores de adición, de omisión, de selección falsa, de colocación falsa y de yuxtaposición, (2) criterio etiológico, que distingue errores intralingüales, errores interlingüales y errores de simplificación, (3) criterio comunicativo, que separa errores de ambigüedad, errores irritantes y errores estigmatizantes, (4) criterio pedagógico, que distingue errores inducidos de errores creativos, errores transitorios de errores permanentes, errores individuales de errores colectivos y errores en la producción escrita de errores en la producción oral.

⁸ I. Santos Gargallo (1993: 91-97) ha analizado diferentes tipologías de errores basándose en los siguientes criterios: (1) criterio descriptivo, que diferencia errores de omisión, de adición, de formación errónea y de ausencia de orden oracional; (2) criterio pedagógico, que diferencia entre errores transitorios y errores sistemáticos; (3) criterio etiológico-lingüístico, que separa errores interlingüísticos de errores intralingüísticos; (4) criterio gramatical, que clasifica los errores según los niveles de la gramática tradicional: errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y errores pragmáticos, y (5) criterio comunicativo, que evalúa los errores que obstaculizan la transmisión del mensaje: errores locales y errores globales.

⁹ S. Fernández (1997: 29-30 y 44-49) ha hecho un resumen de los criterios más usuales para la clasificación de errores, siguiendo a Corder, Bantas, Dulay *et al.*, etc., y a partir de ahí ha establecido su propia tipología de errores. Según el criterio de la descripción lingüística, los errores se clasifican

señalado I. Penadés Martínez (en prensa) tras su reflexión sobre las clasificaciones de los errores de G. E. Vázquez (1991), de I. Santos Gargallo (1993) y de S. Fernández (1997) –las cuales constituyen un punto de referencia fundamental en la lingüística española–, no existe una coincidencia completa entre las clasificaciones y pueden ser objeto de comentarios críticos, con lo que se rompe la coherencia interna de cada una de ellas. Por ejemplo, I. Penadés Martínez¹¹ ha observado que, primero, algunos errores analizados por G. E. Vázquez no se clasifican según el criterio morfosintáctico propuesto por la autora, sino según el efecto del error, la causa del error y el estado de interlengua de los alumnos¹²; segundo, algunos subapartados no deberían incluirse en el apartado en el que se han incluido, y tercero, la clasificación es incoherente desde determinada concepción de la teoría gramatical. En cuanto a la clasificación establecida por I. Santos Gargallo (1993), que sigue el criterio de la gramática tradicional, I. Penadés Martínez (en prensa) ha señalado tres puntos de discusión: primero, los errores fonológicos, ortográficos morfológicos, sintácticos, léxicos,

por subsistemas lingüísticos: léxico, fonología, morfosintaxis, discurso, y la distribución básica de los errores se realiza según las categorías lingüísticas a las que afectan. La autora ha tenido en cuenta las estrategias superficiales utilizadas (omisión, adición, falsa elección y falsa colocación) en los errores y también ha valorado los errores del criterio pedagógico (errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados e inducidos por la metodología), los errores del criterio comparativo (errores evolutivos o de desarrollo, interlinguales, ambiguos y otros), los errores según la explicación (errores ambientales e internos o de los mecanismos psicolingüísticos) y los errores de los efectos comunicativos (errores que producen más o menos distorsión en la comunicación).

¹⁰ C. James (1998: 104-117) ha empleado los cuatro tipos de la taxonomía de errores de H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982). C. James ha confirmado que las dos primeras, la categoría lingüística y la estrategia superficial, son las taxonomías descriptivas que sirven para localizar los errores y las otras dos, la taxonomía comparativa y la de efecto comunicativo, sirven para describir las causas y medir la gravedad de los errores. Este autor, además, ha añadido los errores por cruce (*blend error*) a la taxonomía de la estrategia superficial. Este tipo de error es producido por el cruce de estructuras o expresiones semejantes y suele referirse, en español, a errores producidos por calcos sintácticos o por falsos amigos.

¹¹ Para una explicación más detallada, véase I. Penadés Martínez (en prensa).

¹² No se debe confundir el concepto de clasificación con el de análisis. El primero se refiere a la descripción de los errores, mientras que el segundo trata de analizar los orígenes o las causas de los errores. Véanse H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982) e I. Penadés Martínez (en prensa).

semánticos y pragmáticos no son niveles de la gramática tradicional; segundo, los errores relativos a *ser*, *estar* y *haber* deben considerarse como un problema semántico, no morfosintáctico, y, tercero, tampoco deben incluirse los errores léxicos en los errores denominados morfosintácticos. Con respecto a la clasificación de errores de S. Fernández (1997), de acuerdo con las observaciones de I. Penadés Martínez (en prensa), se percibe que, primero, no hay una correspondencia completa entre la tipología de los errores recogidos (léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos) y los previamente clasificados según el criterio de la descripción lingüística (errores de los subsistemas fonológicos, léxicos, morfosintácticos y discursivos), y, segundo, existe la posibilidad de ordenar de otro modo ciertos errores de la tipología¹³.

Todas estas observaciones de I. Penadés Martínez han llevado a la autora a sugerir a los que trabajan en investigaciones sobre errores que manejen las clasificaciones sobre errores anteriormente mencionados, pero, al mismo tiempo, que trabajen con una organización de errores lingüísticos teniendo en cuenta la naturaleza de la lengua y de las unidades lingüísticas. Por eso, en nuestro caso, para obtener una clasificación completa de errores en el uso de los artículos, hemos observado, primeramente, cómo se clasifica este tipo de errores en las investigaciones ya existentes y, después, de acuerdo con la naturaleza del artículo en español, hemos organizado los errores de una forma más completa desde la perspectiva sintagmática sugerida I. Penadés Martínez, que presentaremos más adelante.

Es necesario, pues, observar cómo son las clasificaciones de los errores en el uso de los artículos a partir de las obras de G. E. Vázquez (1991), de I. Santos

¹³ No obstante, según I. Penadés Martínez (en prensa), “De los comentarios a las clasificaciones anteriores no debe deducirse su posible demérito, dado que, por una parte, estas clasificaciones, en principio, no han estado guiadas por una pretensión de generalidad, al contrario, han surgido para examinar unos corpórea concretos, y las peculiaridades de cada uno de éstos pueden haber determinado la organización de las clasificaciones con que se intentan explicar los errores en ellos contenidos, y, por otra parte, en modo alguno es una tarea fácil establecer una clasificación de errores lingüísticos, vista la situación de falta de acuerdo absoluta, en la lingüística teórica, acerca de una teoría gramatical que dé cuenta de las unidades gramaticales y de sus relaciones”.

Gargallo (1993) y de S. Fernández (1997), ya que han sido pioneras en los estudios sobre errores en español, con lo que aportan un punto de referencia a los que trabajan en este campo de investigación. Veamos ahora la clasificación de G. E. Vázquez (1991):

1. La concordancia en el sintagma nominal.
 - 1.1. El número: **todos son feliz y contento.*
 - 1.2. El género: **considera al Estado como una cosa extraño.*
 - 1.2.1. El género de los sustantivos: **la coche.*
2. La concordancia en el sintagma verbal.
 - 2.1. Concordancia del verbo con su sujeto: **nosotros, las dos últimas de los hermanos, crecieron juntos.*
 - 2.2. Concordancia del verbo con su objeto: **en la universidad se lee pocos libros interesantes.*
3. Elementos del sintagma nominal.
 - 3.1. Los artículos.
 - 3.1.1. El artículo definido.
 - 3.1.1.1. Omisión del artículo: **Señorita Molina no me interesa.*
 - 3.1.1.2. Uso expletivo del artículo definido: **la cantidad de las mujeres latinoamericanas que trabajan como empleadas domésticas...*
 - 3.1.2. El artículo indefinido.
 - 3.1.2.1. Uso redundante o pleonástico del artículo indefinido: **soy un funcionario.*
 - 3.1.2.2. Utilización del artículo indefinido en lugar reservado normalmente al definido: **el voluntario es un brazo derecho del sistema.*
 - 3.1.2.3. Uso pleonástico del artículo indefinido en sintagmas nominales compuestos: **necesito otro tema de examen.*
 - 3.1.3. Los artículos en combinación con “ser/estar/hay”: **no hay una posibilidad de cambiar.*

- 3.1.4. El neutro “lo”: **estoy haciendo el contrario de lo que siento.*
- 3.2. Los demostrativos: **a mí me gustó porque me sentí muy joven en este momento.*
- 3.3. Los posesivos: **los latinos tienen su costumbre de sentarse en cafetería.*
- 3.4. Los numerales: **para mí no es fácil hablar si hay cientos personas.*
- 3.5. Los indefinidos: **vi ø alguien que quería entrar.*
 - 3.5.1. Los indefinidos cuantificadores: **se ve que el uso de la bicicleta en la ciudad tiene mucho más ventajas.*
 - 3.5.2. Los indefinidos distributivos y selectivos: **a un lado...a otro.*
 - 3.5.3. Los indefinidos limitativos: **nunca dijo algo sobre el tema.*
 - 3.5.4. La posición de los adjetivos indefinidos.
- 3.6. El adjetivo.
 - 3.6.1. Errores de concordancia falsa: **como ejemplo de esta problemática mis actividades son un tanto atípica.*
 - 3.6.2. Errores de colocación: **En España, el profesor siempre se sienta a una grande mesa y nos cuenta cuentos.*
- 4. Elementos del sintagma verbal.
 - 4.1. El pronombre personal en función de sujeto: **yo trabajo en una oficina.*
 - 4.2. El objeto directo: **cuando estaba en España el problema era la lengua. La gramática ya ø sabía.*
 - 4.3. El objeto indirecto: **le lo dio.*
 - 4.4. El adverbio: **esta mujer sabía cocinar muy bueno.*
- 5. Las construcciones con “se”.
 - 5.1. “se” como marca de transformación pasiva: **se necesitaron a muchas personas que ayudaran en la venta del café.*
 - 5.2. “se” en oraciones impersonales: **se dicen que son trabajadores, pero en realidad son estudiantes.*
 - 5.3. “se” en verbos reflexivos: **nos contamos las primeras aventuras con chicos y los secretos que relacionan con ellos.*
- 6. Las formas no flexivas.
 - 6.1. El gerundio.

6.1.1. Las construcciones con gerundio: **los jóvenes se rebelan por la fuerte represión rigiendo en la sociedad misma.*

6.1.2. Perífrasis con gerundio: **pasaron cuatro días en los cuales yo estaba recorriendo las calles.*

6.2. El participio: **la gente iba vestido de colores claros.*

6.3. Infinitivo.

7. Frases de relativos.

7.1. Omisión del artículo vs. Uso pleonástico: **creo que no puede ser la educación o que da el poder. La educación las que es difícil de obtener es un medio de poder.*

7.2. Omisión de la preposición: **el hombre \emptyset quien saludé es mi hermano.*

7.3. Concordancia falsa del relativo con su antecedente: **los hombres, cuyos viviendas estaban sobre las colinas...*

7.4. Elección falsa de pronombre: **la chica quien te llamó no dejó ningún mensaje.*

7.5 Elección falsa del artículo: **no recibió el telegrama el cual me llama la atención.*

7.6. Neutralización del raso explicativo vs. especificativo: **El que me llamó varias veces ahora no quiere hablarme (/ Él, que llamó varias veces, ahora...).*

7.7. Omisión del artículo que sigue a la preposición: **muchas veces las condiciones bajo \emptyset que trabaja el artesano no las aceptaría ningún sindicato extranjero.*

8. Tiempo y modo.

8.1 Imperfecto y Pasado Simple.

8.1.1. Errores inducidos por la presentación incompleta o falsa de reglas: **hace un año estaba en España por seis meses.*

8.1.2. Errores que son el resultado de la mutua interferencia de rasgos aspectuales y temporales: **durante mi infancia iba dos años a un escuela particular.*

8.1.3. Errores que se refieren a un número reducido de verbos.

- 8.1.4. Errores que reflejan estrategias comunicativas.
- 8.1.5. Imperfecto/pasado simple en los diferentes estadios de la interlengua.
- 8.2. El subjuntivo.
 - 8.2.1. Transgresiones directas a reglas obligatorias: **le dije que no lo pudiera soportar.*
 - 8.2.2. Realizaciones gramaticales pero no totalmente aceptables.
- 9. Ser/estar: **los tomates son verdes en esta época del año.*
- 10. Modalidad del enunciado.
 - 10.1. La negación: **trabaja mucho pero gana nada.*
 - 10.1.1. La negación y los indefinidos: **el patrón oprime a sus sirvientes de tal manera que no quedan no derechos para ellos.*
 - 10.1.2. También/Tampoco: **también su vida no le trae problemas.*
 - 10.1.3. Negación y entonación: – *¿El avión va a Cuba?*
–**No, va a Cuba.*
 - 10.1.4. La negación y la formación de palabras: **non-religioso (/ ateo).*
 - 10.1.5. La negación y la ignorancia de cambio semánticos: **Pablo no puede venir (/ Pablo puede no venir).*
 - 10.2. La comparación: **la propaganda, tanta auditiva que visual, persigue a la gente por calles y edificios*
 - 10.3. La interrogación: **¿cómo te gusta Bremen?*
- 11. Las conjunciones.
 - 11.1. Las conjunciones coordinantes.
 - 11.1.1. Coordinación copulativa.
 - 11.1.2. Coordinación disyuntiva: **la inteligencia no se refiere solamente a su trabajo pero a su conciencia social.*
 - 11.1.3. Coordinación distributiva.
 - 11.2. Conjunciones subordinantes.
 - 11.2.1. Subordinación temporal: **como entra en el correo pregunta al empelado si tiene algo para él.*

- 11.2.2. La subordinación modal: **habla como si tendría miedo.*
- 11.2.3. La subordinación espacial o de lugar.
- 11.2.4. Subordinación de comparación/cantidad y consecutivas.
- 11.2.5. Subordinadas condicionales.
- 11.2.6. Subordinadas de concesión.
- 11.2.7. Subordinadas finales: **le llevé una botella a que festejáramos.*
- 11.2.8. Subordinadas causales: **...y entonces, porque no tenía dinero, volví a Alemania.*

12. Las preposiciones.

12.1. Generalidades.

12.2. Las preposiciones en particular.

12.3. La preposición “a”.

12.3.1. Errores sintácticos: **el campesino cree a Dios.*

12.3.2. Errores semánticos: **¿Siempre comes a casa?*

12.4. La preposición “de”.

12.4.1. Errores sintácticos: **por eso vale la pena de hacerlo.*

12.4.2. Errores semánticos: **de este momento la isla simboliza el destino de sus deseos.*

12.5. La preposición “en”: **vive a Madrid.*

12.6. Las preposiciones “por” y “para”: **la lingüística descriptiva fue influida del estructuralismo. *hace diez años vivieron españoles en mi casa para mucho tiempo.*

Entre los cuatro criterios: lingüístico, etiológico, pedagógico y comunicativo, utilizados por G. E. Vázquez (1991)¹⁴ para clasificar todos los errores cometidos por aprendices alemanes de español, los tres primeros han sido usados para organizar y explicar los errores en el uso del artículo. Según el criterio lingüístico, los errores en el artículo se incluyen dentro del tercer apartado, “Elementos del sintagma nominal”, y se deben a su adición, omisión o selección falsa. Según el criterio etiológico, la

¹⁴ Se han mencionado con más detalle en la nota 7.

autora diferencia los errores en el artículo que se producen por interferencia de la lengua materna, el alemán, de los producidos por interferencia intralingual. Según el criterio pedagógico, ha clasificado ciertos errores del artículo como errores inducidos, debidos a la influencia de los materiales didácticos, y otros errores como potencialmente fosilizables, por ejemplo, la adición del artículo, debido a la repetición de este error a largo del proceso de aprendizaje. Ahora bien, se observa en la clasificación de G. E. Vázquez que los errores del artículo no sólo están clasificados en el apartado 3 titulado “Los artículos”, ya que errores como la “omisión del artículo vs. uso pleonástico”, la “elección falsa del artículo” y la “omisión del artículo que sigue a la preposición” están incluidos dentro del apartado 7, titulado “Frasas de relativo”. Parece, como ha comentado I. Penadés Martínez (en prensa), que los errores no han sido discriminados de manera unívoca y que falta una coherencia interna en la clasificación¹⁵.

Veamos ahora la clasificación general de errores morfosintácticos de I. Santos Gargallo (1993):

1. Artículo.

Artículo Determinado.

Omisión: **diferente de – nuestra.*

Adición: **fui en el coche.*

Elección errónea: **pasé las vacaciones maravillosas.*

Artículo Indeterminado.

Omisión.

Adición.

Elección errónea.

¹⁵ I. Penadés Martínez (en prensa), “...deberían figurar en los puntos correspondientes a los elementos lingüísticos sobre los que se produce el error, aunque, secundariamente, se observe que el artículo erróneamente utilizado aparezca en una oración de relativo o en cualquier otra estructura sintáctica”.

2. Tiempos de pasado.

Elección errónea imperfecto / indefinido: **algunos tuvieron más de cincuenta años.*

Elección errónea perfecto / indefinido.

Elección errónea pluscuamperfecto / pretérito.

3. Preposiciones.

Omisión: **fuimos – cantar.*

Adición: **decidimos de viajar.*

Elección errónea: **hemos bailado a la disco.*

4. Concordancia de género y número.

Género.

Determinante-nombre: **la tema más frecuente.*

Adjetivo-nombre: **muchas monumentos.*

Número.

Determinante-nombre.

Adjetivo-nombre.

Suejto-atributo: **estábamos muy feliz.*

5. Ser / Estar / Haber.

Omisión.

Adición.

Elección errónea: **Palermo es lleno de gente.*

6. Pronombre.

Personales: **no tenemoslo aquí.*

Posesivos.

Demostrativos.

Relativos: **los sitios cuales visitaba.*

7. Subjuntivo.

Omisión.

Adición: **llamó y me dijo que tuviera que volver.*

Sustitución por otros tiempos: **cuando tendría bastante dinero, iré allí de nuevo.*

8. Léxico.

Impropiedad semántica: **solíamos acostarnos (/ tumbarnos) a la tierra.*

Transferencia: **Europa me faltaría siempre.*

Préstamo léxico: **por mis rememberanzas (/ recuerdos).*

Derivación errónea: **el despierto (/ despertador) era cruel.*

Paráfrasis.

I. Santos Gargallo (1993) ha utilizado el criterio gramatical¹⁶ para clasificar los errores en el artículo, cometidos por estudiantes de español serbocroatas, bajo el título de “Errores morfosintácticos”, aunque a nuestro parecer esta clasificación se ha realizado, además, con un criterio descriptivo¹⁷, pues la organización de errores está hecha a partir de la estructura superficial de los mismos, al distinguir los errores de omisión, de adición y de elección errónea. Ahora bien, volvemos a enfrentarnos con la misma cuestión que hemos mencionado anteriormente: la autora ha incluido algunos errores del artículo bajo el título “Determinante-nombre” en el apartado 4, “Concordancia de género y número”, y algunos errores con el título “Relativo” en el apartado 6, “Pronombres”, por referirse a la omisión del artículo en los relativos precedidos de preposición¹⁸.

Veamos ahora la clasificación de errores hecha por S. Fernández (1997):

1. Léxico.

1.1. Forma.

1.1.1. Uso de un significante español próximo: **agradecer (/ agradecer).*

1.1.2. Formaciones no atestiguadas en español: **examinación, *medical.*

1.1.3. Barbarismos -préstamos-: **promendades.*

1.1.4. Género (como rasgo del nombre): **una viaje.*

1.1.5. Número: **hicimos mucha fotografía.*

¹⁶ Véase la nota 8.

¹⁷ Véase la nota 8.

¹⁸ Ocurre en este caso lo mismo que lo señalado en la nota 15.

1.2. Significado.

1.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:

aprender - estudiar.

1.2.2. Cambios entre derivados de la misma raíz: **un visitado (/ una visita).*

1.2.3. Registro no apropiado a la situación.

1.2.4. Ser – estar: **ellos son en mi país, *estábamos viajeros.*

1.2.5. perífrasis: **limpiar el cuerpo (/ lavarse).*

1.2.6. Otros: **tienda de compañeros (/ tienda de campaña).*

2. Gramaticales.

2.1. Paradigmas.

2.1.1. Género (formación): **trabajadoro.*

2.1.2. Número (formación): **prfesoros.*

2.1.3. Verbos: **cojó (/ cogió).*

2.1.4. Otros (persona, determinantes): **ello (/ él).*

2.2. Concordancia.

2.2.1. En género: **muchas luces apagados.*

2.2.2. En número: **otro razones poderoso.*

2.2.3. En persona: **vosotros están cansado.*

2.3. Valores y usos de las categorías.

2.3.1. Artículo.

2.3.1.1. Uso / omisión: **hay _ cosa que ... *estudió la Biología.*

2.3.1.2. Elección: **era un día mejor de las vacaciones.*

2.3.2. Otros determinantes (elección): **este (/ ese).*

2.3.3. Pronombres.

2.3.3.1. Con función pronominal plena: **a nosotros _ gusta más España.*

2.3.3.2. “Se” gramaticalizado o lexicalizado: **te vas a ser feliz.*

2.3.4. Verbos.

2.3.4.1. Pasados: **se cayó pero no le pasaba nada.*

2.3.4.2. Otras formas: **se vendrá a Madrid.*

2.3.5. Preposiciones.

2.3.5.1. Valores propios: **es la costumbre de japonesa.*

2.3.5.2. Valores idiomáticos: **aprenden en memoria.*

2.4. Estructura de la oración.

2.4.1. Orden: **coreanos libros leo.*

2.4.2. Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados): **voy a _ mi amiga (/ voy a casa de mi amiga).*

2.4.3. Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados): **y donde cerca de la costa.*

2.4.4. Cambios de función: **me levanté frescamente.*

2.4.5. Oraciones negativas: **yo también no fui.*

2.5. Relaciones entre oraciones.

2.5.1. Coordinación.

2.5.1.1. Omisión de enlace: **queremos salir _ no podemos.*

2.5.1.2. Polisíndeton.

2.5.1.3. Elección errónea del enlace: **hemos comprado siete sino ocho libros.*

2.5.2. Subordinación.

2.5.2.1. Adjetiva.

2.5.2.1.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: **era la primera vez _ salía al extranjero.*

2.5.2.1.2. Elección de enlace: **era mi amigo quien me cae muy bien.*

2.5.2.1.3. Concordancia verbal: **el día cuando vivían en paz.*

2.5.2.2. Sustantiva.

2.5.2.2.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: **no saben _ yo quiero.*

2.5.2.2.2. Elección del enlace: **Me preguntaron que te vas.*

2.5.2.2.3. Concordancia verbal: **a ellos dije que me fuera de vacaciones.*

2.5.2.2.4. Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto: **dijimos que ahora mismo....*

2.5.2.3. Circunstanciales.

2.5.2.3.1. Omisión del enlace o enlace sobrante: **por _ en aquel día*

me fui.

2.5.2.3.2. Elección del enlace: **pues echaba de menos a mi familia el tiempo pasó muy rápido.*

2.5.2.3.3. Concordancia verbal: **si tengamos tiempo...*

3. Discursivos.

3.1. Coherencia global.

3.2. Correferencia: deixis y anáfora.

3.3. Tiempo y aspecto.

A partir de la clasificación de los errores hecha por S. Fernández (1997), se observa que los errores en el artículo cometidos por 4 grupos de aprendices de español (alemanes, japoneses, árabes y franceses) son estudiados dentro del subsistema gramatical, aunque se encuentran errores del artículo relativos al reconocimiento del género y el número de los nombres dentro del subsistema léxico: los errores en la forma léxica¹⁹. La mayoría de los errores en el uso del artículo se ha clasificado por su uso innecesario, su omisión y la elección incorrecta entre las formas determinadas e indeterminadas, según el criterio de descripción de estrategias. Por otro lado, se observa que la autora ha utilizado el llamado criterio comparativo, para considerar que ciertos errores están producidos por la interferencia de la lengua materna de algún grupo²⁰, y el criterio pedagógico, para determinar que algunos errores tienen carácter colectivo o que algunos errores tienen tendencia a fosilizarse.

Después de todo esto, se puede concluir que no hay acuerdo entre las tres autoras en la denominación y en el uso de los criterios a la hora de clasificar y explicar los errores en el uso del artículo, pues se observa una terminología diferente: *criterio lingüístico*, *criterio descriptivo* y *criterio de descripción de estrategias*; o

¹⁹ Según S. Fernández (1997: 71), este apartado no se refiere a “problemas de formación del género, ni a fallos de concordancia, sino al género y número como rasgos léxicos inherentes al nombre”.

²⁰ S. Fernández (1997) ha clasificado los errores interlinguales dentro del criterio comparativo; sin embargo, este tipo de errores son clasificados en el criterio pedagógico por G. E. Vázquez (1991) y por I. Santos Gargallo (1993).

criterio etiológico, criterio etiológico-lingüístico y criterio comparativo, además de una falta de correspondencia entre las tres clasificaciones²¹. Por otra parte, existe la posibilidad de ordenar los errores de manera diferente a la de las autoras citadas. Además, es necesario distinguir la tarea de clasificar los errores de la de analizar los errores. De este modo, en un primer paso, es imprescindible clasificar los errores de forma sistemática, organizada y coherente. Para ello hemos acudido a la propuesta de I. Penadés Martínez (en prensa), hecha desde la perspectiva sintagmática²², con el fin de elaborar nuestra propia clasificación, para, posteriormente, analizar y explicar los errores.

Siguiendo a I. Penadés Martínez (en prensa), en la actividad del hablar, los signos lingüísticos, que están constituidos por un significante y un significado, “aparecen combinados formando grupos de palabras, oraciones y textos, y, en consecuencia, todos los errores lingüísticos que puedan existir en una producción oral o escrita se manifiestan en la combinación, en la sintagmática de signos. Desde esta perspectiva sintagmática, se pueden clasificar los errores como de adición, de omisión, de selección errónea o de falsa colocación”. Por otra parte, los errores en el significante fonológico se manifiestan en los errores ortográficos de las producciones escritas o en los errores en la pronunciación de las producciones orales. Los errores en el significado corresponden a errores en el significado categorial (errores relativos a los morfemas) o a errores en el significado léxico (errores en el lexema del signo). Por esto, una clasificación de los errores en el artículo debería diferenciar entre errores en el significante (ortográficos, por ser el nuestro un corpus de producción escrita) y errores en el significado categorial (por ser el artículo un signo lingüístico que no

²¹ Véanse las notas 28 y 33 de I. Penadés Martínez (en prensa). La autora ha establecido una relación entre los criterios utilizados por G. E. Vázquez (1991), I. Santos Gargallo (1993) y S. Fernández (1997).

²² Esta propuesta de clasificación de errores se ha utilizado en varias memorias de investigación dirigidas por I. Penadés Martínez para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá. Algunos de estos trabajos han constituido publicaciones dirigidas y coordinadas por ella (véase I. Penadés Martínez (coord.), 1999).

tiene significado léxico), pero sin ignorar sus valores y sus funciones en el nivel del grupo de palabras, de la oración y del texto²³. Además, bajo este aspecto sintagmático, se clasificarán los errores del artículo como de adición, de omisión y de elección errónea. De esta manera, proponemos la siguiente tipología de errores para el análisis de nuestro corpus:

1. Errores en el significante
2. Errores en el significado
 - 2.1. La omisión del artículo
 - 2.2. La adición del artículo
 - 2.3. La elección errónea

Creemos que esta clasificación de errores, nos permite, en primer lugar, localizar y clasificar los errores desde una única perspectiva sintagmática, que, además, atiende a la naturaleza de las unidades encuadradas en la clase artículo. Sin embargo, nuestro objetivo no sólo es obtener una tipología de errores en el artículo, sino también detectar sus causas y dar una explicación, es decir, primero, clasificar y identificar los errores a partir de unos presupuestos de lingüística teórica, para con posterioridad explicar si sus causas son interlingüales o intralingüales. Además, desde

²³ Hay autores, por ejemplo, H. C. Dulay, M. K. Burt y S. Krashen (1982) y S. Fernández (1990b), que insisten en que los errores en el artículo pertenecen a errores de elementos individuales de la oración (errores locales) y no son errores que afectan a toda la oración (errores globales), ni errores que causen distorsión comunicativa, produzcan efectos de ambigüedad y puedan causar la irritación en el oyente y la estigmatización hacia el hablante. Además, sostienen que sólo se deben corregir los errores globales y no los locales, debido a que éstos presentan menos gravedad. Respecto a esto, creemos, primero, que el artículo no sólo es un elemento que afecta al nivel del grupo de palabras, sino también al de la oración y al del texto, sobre todo por su valor anafórico; segundo, el uso incorrecto o descontextualizado del artículo sí que puede producir ambigüedades, y el mensaje puede resultar ininteligible para el oyente, como, por ejemplo, A: *Tráeme el libro*. B: *Pero, ¡qué libro! ¿A cual te refieres?*, y, tercero, resulta paradójico proponer que no se corrijan los errores locales, en este caso los relativos al artículo, y, sin embargo, considerar, como se hace en ciertos estudios, los errores en el artículo como errores sistemáticos o errores fosilizables, de mayor gravedad por oposición a los errores individuales.

una perspectiva pedagógica, nos interesa conocer también si las causas de los errores interactúan con otro tipo de factores como, por ejemplo, los materiales didácticos que se emplean en la enseñanza²⁴. Hemos intentado, pues, conjugar los puntos de vista teórico y aplicado, pues nuestro trabajo tiene como objetivo último facilitar la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos chinos en un tema concreto: la adquisición y el uso del artículo.

6.3. Clasificación, descripción y explicación de los errores del corpus

Como hemos señalado en el apartado anterior, los errores en el artículo de nuestro corpus se han clasificado según afecten al significante o al significado. Estos últimos, a tenor del examen de nuestro corpus, pueden clasificarse en 7 grupos distintos: errores de omisión, de adición, de elección, errores en el número, errores en la concordancia de género y número²⁵ y errores por el uso del artículo determinado sin sustantivo. A continuación, presentaremos los errores más significativos del corpus²⁶ con gráficos de su distribución en niveles y por unidad afectada por el error (artículo de determinado / indeterminado / etc.), con ejemplos extraídos del mismo corpus y con la descripción de los errores a partir de determinados presupuestos teóricos gramaticales. Después, explicaremos los errores según su posible origen.

²⁴ Se trata de los errores relacionados tanto con el uso de materiales didácticos o de técnicas pedagógicas inadecuadas, como, por ejemplo, presentar de manera inadecuada un elemento lingüístico, unas estructuras sintácticas o reglas con excepciones, como con la tipología de ejercicios utilizados para la enseñanza. Este tema lo trataremos en el capítulo de análisis de los manuales.

²⁵ Se recogen errores en el número del artículo, como, por ejemplo, **En otras palabras, estudio mucho para aprobar el examen.* (III.9.) (*En otras palabras, estudio mucho para aprobar los exámenes*) y errores en la concordancia de género y número entre el artículo y el sustantivo, como, por ejemplo, **Los paisaje de los sitios varios eran diferente.* (III.28.) (*El paisaje de esos sitios era diferente*) o **Nos conocimos en la segunda semestre del curso primero.* (IV.3.5.) (*Nos conocimos en el segundo semestre del primer curso*), porque el cambio del número del artículo en un SN acarrea un cambio de valor, y partimos de la perspectiva de que, aunque sólo en ciertos casos el artículo funcione como indicador del número y el género de un sustantivo, el hecho de no conocer el significado gramatical del sustantivo repercute en el uso del propio artículo.

²⁶ Los errores que tiene incidencia cuantitativa mínima, aunque están contabilizados, no se estudiarán.

La cifra total de errores en el artículo de nuestro corpus es de 705, de los cuales 2 son errores en el significante y 703 en el significado. El total de usos correctos asciende a 1.265 (véanse los gráficos 1-9). De esta manera, se hace patente que los errores cometidos por parte de hablantes chinos a la hora de utilizar el artículo merecen una atención especial, puesto que la media de errores frente al total de usos del artículo alcanza un 35.79%. Esto significa que, aproximadamente, los alumnos cometen un error cada tres veces que usan el artículo. Además, los errores se centran casi totalmente en el significado, con un 99.72% del total de los mismos. En otras palabras, los errores en el significante apenas tienen importancia en la producción de nuestros aprendices, ya que sólo ocupan un 0.28% del total de las faltas cometidas. Veamos los siguientes gráficos de los usos correctos y los errores en el artículo distribuidos por niveles.

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Total
Usos correctos del artículo	210	221	338	496	1.265

Gráfico 1

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Total
Errores	154	128	185	238	705

Gráfico 2

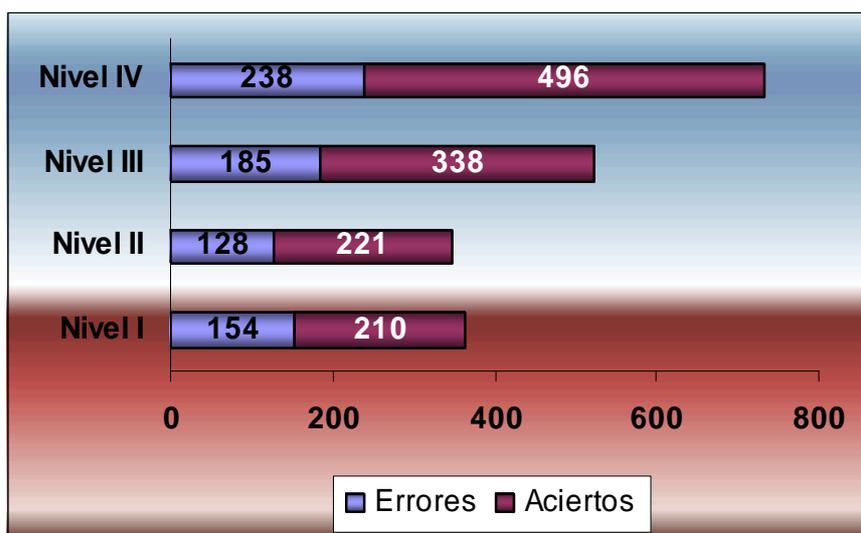


Gráfico 3

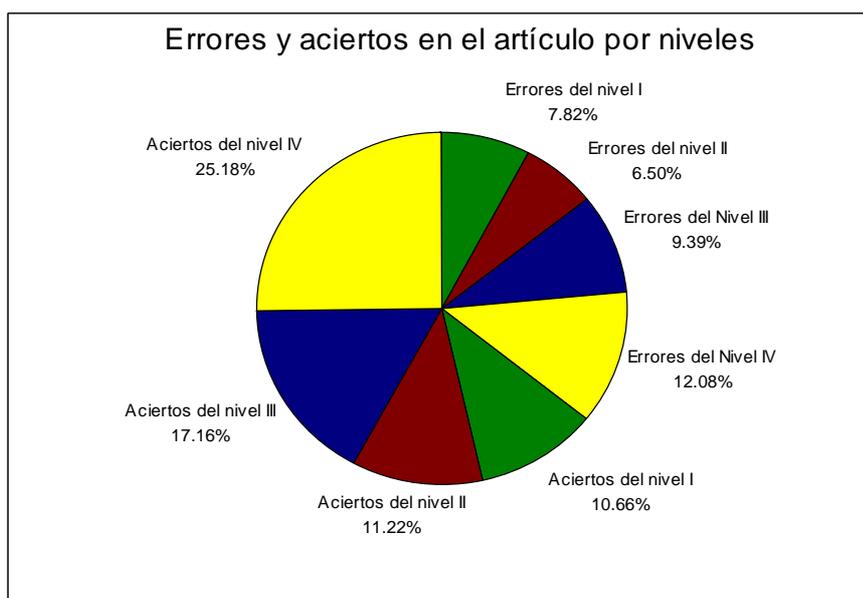


Gráfico 4

Los gráficos 1-3 señalan que la cifra total de errores en el artículo es de 154 - 128 - 185 - 238 en cada nivel, mientras que los usos correctos se reparten de la siguiente forma 210 - 221 - 338 - 496. Calculando el número de errores y de usos correctos con respecto a la producción total de los artículos (1.970), podemos observar que el porcentaje de errores frente al porcentaje del uso correcto de los

artículos en cada nivel es: nivel I (7.72% vs. 10.66%), nivel II (6.50% vs. 11.22%), nivel III (9.40% vs. 17.16%) y nivel IV (12.08% vs. 25.18%) (véase el gráfico 4). De esta forma, cabe destacar que aunque el último nivel es el que presenta más errores, su producción total también es la mayor, siendo, en realidad, la media de errores más baja. Este fenómeno se evidencia en los siguientes gráficos según la distribución de errores y aciertos por su correspondiente nivel:

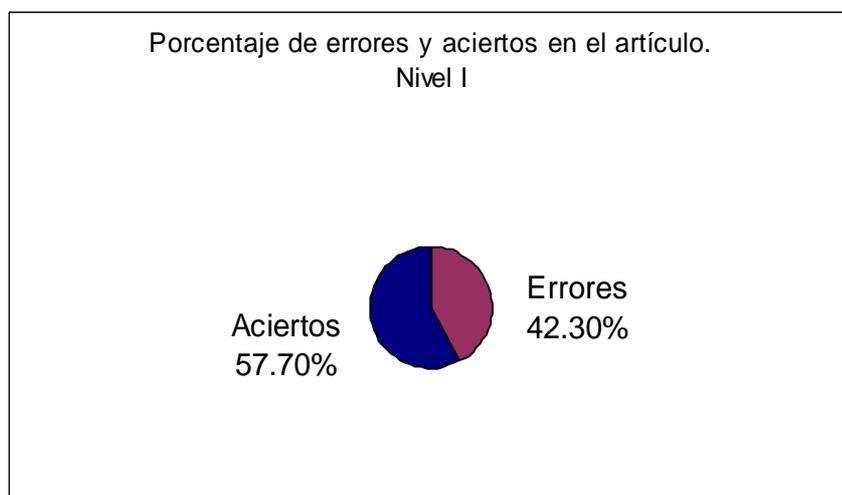


Gráfico 5

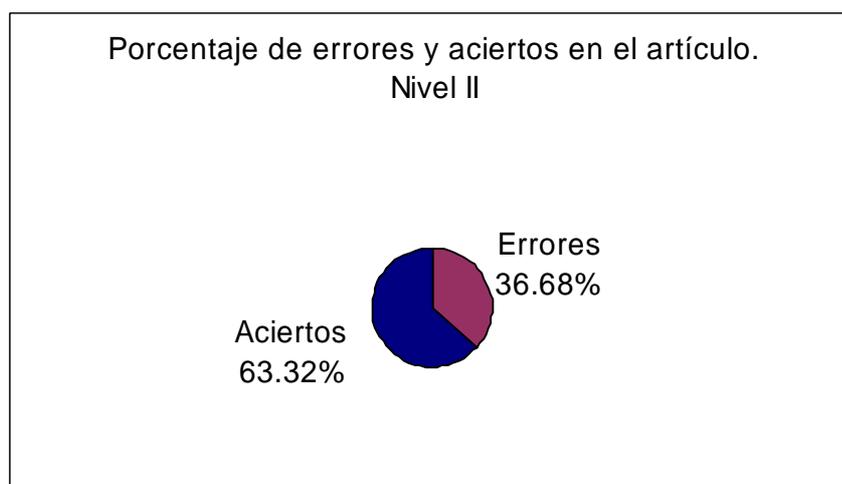


Gráfico 6

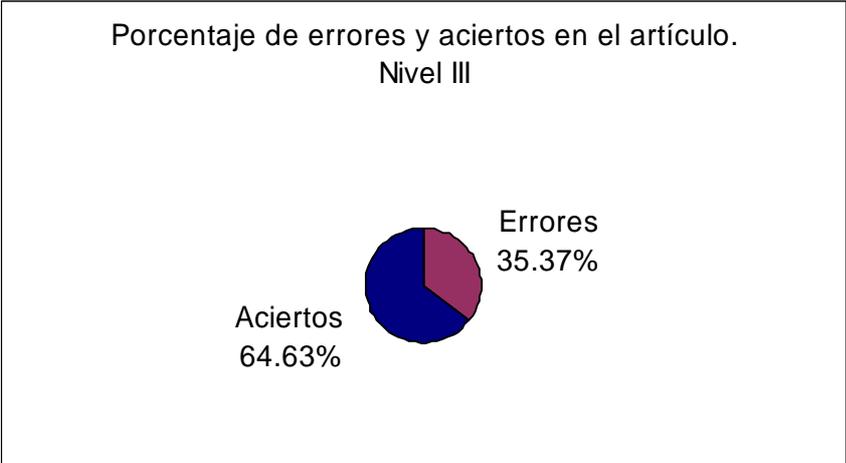


Gráfico 7

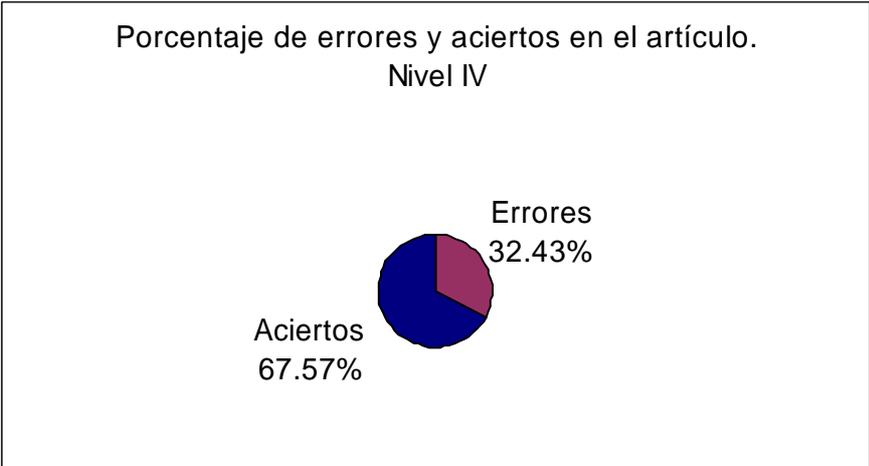


Gráfico 8

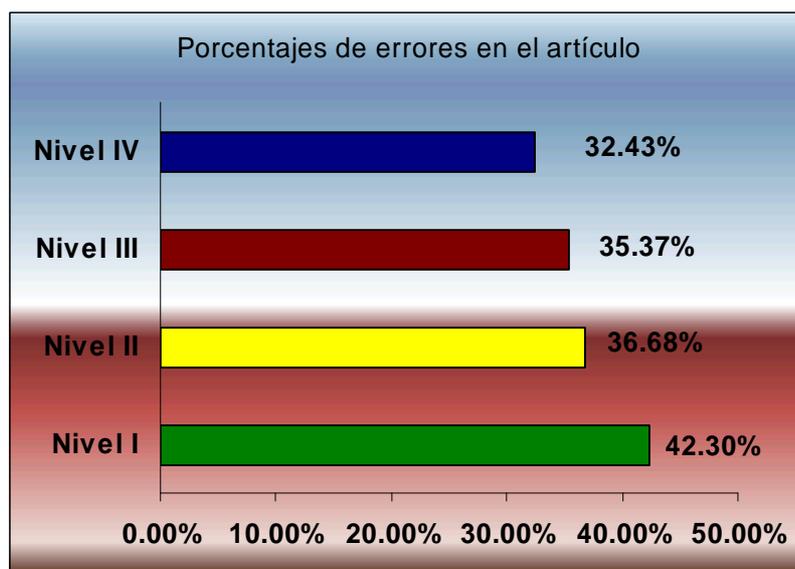


Gráfico 9

Los gráficos 5-8 nos han señalado, de manera separada, la distribución de errores y aciertos del artículo por niveles y el gráfico 9 nos indica, de manera resumida, que la media de errores en cada nivel es de 42.30% (nivel I), 36.68% (nivel II), 35.37% (Nivel III) y 32.43% (Nivel IV). Esto significa que, en todas las etapas, de cada dos o tres usos del artículo uno es erróneo, a pesar de que exista una evolución positiva y lenta en el aprendizaje.

6.3.1. Errores en el significante

Los errores en el significante se concretan en errores ortográficos en el artículo determinado:

1. *Al final, cuando la guerra termina, y Josue nunca ha sabido nada con respecto **a el** horror de la guerra, debido a la esfuerza de su padre, puede conservar la memoria sin terror. (IV.24.)²⁷

²⁷ Utilizamos el signo * para señalar la frase errónea y marcamos en negrita los errores estudiados en cada caso. Además de esto, se utiliza un código que indica de dónde se ha extraído la frase errónea:

2. Entonces, oye que mi hermano menor gritó **a el** nombre del perro sin parar.
(IV.22.)

Veamos ahora, representado en los siguientes gráficos, el número y el índice de frecuencia de los errores en el significativo:

	Errores en el significativo	Errores en el significado	Total
Número de errores	2	703	705

Gráfico 10

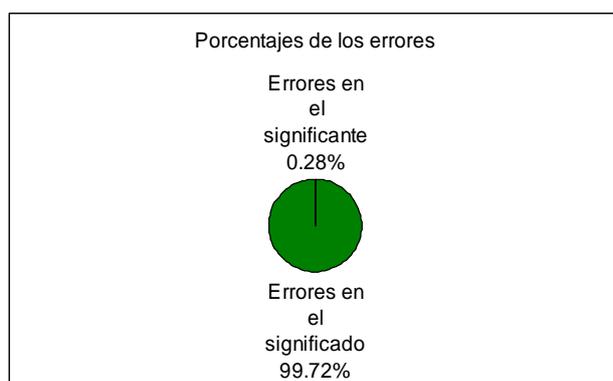


Gráfico 11

Errores en el significativo	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	total
Número de errores	0	0	0	2	2

Gráfico 12

primero, números romanos que indican el nivel o curso del alumno que ha producido dicha frase; a continuación, números arábigos que indican el número asignado a la redacción. Por ejemplo, (IV.24) indica que se trata de un error cometido por un alumno del cuarto curso (IV) en la redacción número 24. Hemos utilizado este sistema de códigos para facilitar la labor de cuantificación de los datos, es decir, para obtener las concurrencias totales de los errores en cada nivel de aprendizaje.

Como se ha visto en los gráficos 10-12, apenas encontramos errores ortográficos en los artículos. Sólo 2 casos en el último nivel²⁸, cuando el artículo debe presentarse en la forma contracta por ir precedido de la preposición *a*. Los errores de este tipo se deben al descuido en la aplicación de la regla de la lengua meta por circunstancias accidentales²⁹, ya que es imposible que la lengua materna, que no es alfabética³⁰, intervenga en este aspecto.

6.3.2. Errores en el significado

Como hemos mencionado anteriormente, el total de errores en el artículo es de 705. Descontando los errores en el significante, tenemos 703 errores en el significado del artículo. De acuerdo con nuestra clasificación, estos 703 errores se distribuyen en 6 grupos del modo que sigue:

	Errores de omisión	Errores de adición	Errores de elección	Errores en el número	Errores en la concordancia de género y número	Uso del artículo determinado sin sustantivo	Total
Número de errores	259	127	132	138	43	4	703

Gráfico 13

²⁸ Incluimos la segunda oración en este apartado porque, aunque no hace falta la presencia de la preposición (*Oí que mi hermano menor gritaba el nombre del perro sin parar*), el alumno tampoco la presenta con la forma contracta del artículo determinado.

²⁹ Véase S. P. Corder (1992).

³⁰ En cambio, los errores ortográficos pueden encontrarse en grupos de alumnos cuya lengua materna es el francés, ya que el artículo francés tiene una forma parecida a la del español, y esto induce a los alumnos a cometer errores ortográficos.



Gráfico 14



Gráfico 15

Los gráficos 13 y 14 nos señalan que, en relación al total de errores en el significado, los errores de omisión son los que alcanzan el porcentaje más alto (36.84%), seguidos, de forma casi equidistante, de los errores en el número del artículo (19.63%), los errores en la elección (18.78%) y los errores de adición (18.07%). En un porcentaje menor aparecen los errores en la concordancia (6.12%) y los errores en el uso del artículo determinado sin sustantivo (0.57%). Por otro lado, para obtener un resultado cuantitativo más fiable, hemos contrastado estos datos con los errores calculados con respecto a la producción total de artículos y se observa que la omisión del artículo sigue ocupando el primer lugar, alcanzando un 13.15%, mientras que los errores en el uso del artículo determinado sin sustantivo representan el porcentaje menor con sólo un 0.20% (Véase el gráfico 15). No estudiaremos, pues, los errores de este último grupo debido a su bajo porcentaje de aparición. En cambio, sí nos interesa saber cómo son los errores de los otros 5 grupos y su distribución por niveles de aprendizaje.

6.3.2.1. La omisión del artículo

Los errores en la omisión del artículo pueden clasificarse en cuatro subgrupos:

1. La omisión de los artículos determinado o indeterminado: *Entonces, fueron a \emptyset zoo. Me gustan los animales. (I.26.)
2. La omisión del artículo determinado: *En Taiwan, \emptyset niños tienen exámenes desde muy pequeño. (I.9.)
3. La omisión del artículo indeterminado: *Aun así, los hijos pueden buscar \emptyset trabajo bueno. (III.9)
4. La omisión del artículo neutro: * \emptyset Primero que todo, es un buen método para examinar lo que hemos aprendido. (IV.8.)

Los errores que clasificamos bajo el título “La omisión de los artículos determinado o indeterminado” corresponden a aquéllos en los que el SN tiene la posibilidad de construirse con el artículo determinado o con el indeterminado, debido

a que no existe ningún operador oracional, o a que el contexto no nos aporta ninguna información útil, para poder restringir la distribución de ambos artículos. Por lo tanto, el ejemplo **Entonces, fueron a ∅ zoo. Me gustan los animales.* (I.26.) podría interpretarse como *Entonces, fuimos al zoo. Me gustan los animales* o como *Entonces, fuimos a un zoo. Me gustan los animales*. En cuanto a los errores clasificados bajo el título “La omisión del artículo determinado”, son los que no permiten un SN sin el determinante y, en este caso, sin el artículo determinado. El ejemplo **En Taiwan, ∅ niños tienen exámenes desde muy pequeño.* (I.9.) se considera erróneo porque en español, generalmente, no se permite un sujeto preverbal sin artículo determinado. Por otro lado, los errores que se clasifican bajo el título “La omisión del artículo indeterminado” agrupan los casos en que se necesita la aparición del artículo indeterminado para formar un SN, como en el ejemplo **Aun así, los hijos pueden buscar ∅ trabajo bueno.* (III.9.). Por último, los errores que se clasifican bajo el título “La omisión del artículo neutro” incluyen los errores en los que la ausencia del artículo neutro supone la agramaticalidad de la oración, como en el ejemplo **∅ Primero que todo, es un buen método para examinar lo que hemos aprendido.* (IV.8.) Dentro de cada subgrupo de errores debidos a la omisión del artículo, se pueden establecer ulteriores especificaciones según las funciones sintácticas y los valores del SN afectado por el error, como veremos en los apartados 6.3.2.1.1. y 6.3.2.1.2.

En el corpus, de los 703 errores en el significado del artículo, 259 son errores en la omisión del artículo. La distribución de errores expuesta en los gráficos 14 y 15 nos muestra que este tipo de errores presenta el porcentaje más significativo, un 36.84% dentro de todos los errores en el significado, y afecta al 13.15% de la producción global de artículos. Presentamos en los siguientes gráficos cómo se reparten, según los niveles de los alumnos, los cuatro subgrupos de errores en la omisión que acabamos de mencionar.

Omisión	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Total
Art. Det. o Ind.	2	0	0	1	3
Art. Det.	77	40	59	39	215
Art. Ind.	9	5	14	10	38
Art. neutro	0	2	0	1	3
Total	88	47	73	51	259

Gráfico 16

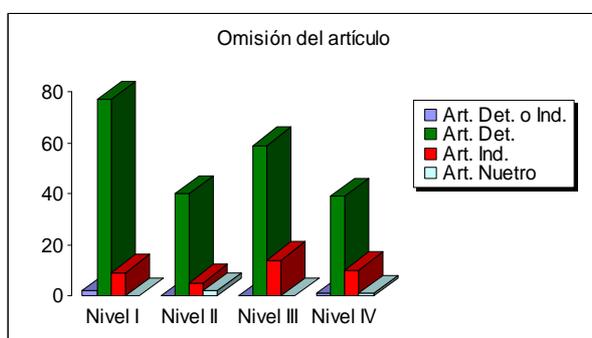


Gráfico 17

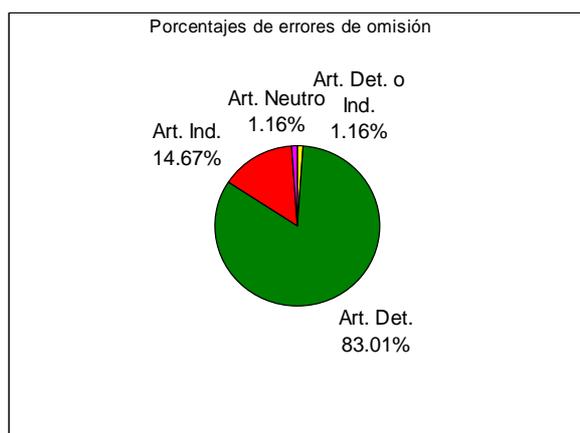


Gráfico 18

De los cuatro subgrupos de errores de omisión, los errores en la omisión del

artículo determinado destacan con un total de 215, superando a los errores en la omisión del artículo indeterminado (38) y dejando en cifras mínimas los errores en la omisión del artículo determinado o indeterminado (3) y los errores en la omisión del artículo neutro (3). En otras palabras, la omisión del artículo determinado representa un 83.01% del total de errores en la omisión y la omisión del artículo indeterminado representa un 14.67%, mientras que los errores relacionados con el artículo neutro y los relacionados con artículo determinado o indeterminado completan el 2.32% restante (véanse los gráficos 16-18). Por esta comparación de datos cuantitativos se puede afirmar que, con respecto a los errores en la omisión, el artículo determinado plantea un área más conflictiva para los alumnos chinos.

Veamos ahora cómo se distribuyen los errores en la omisión del artículo. La distribución de los errores entre los diferentes niveles nos muestra que los alumnos del nivel I son los que tienen más dificultades en este aspecto (24.18% de todos los artículos utilizados por ese nivel), seguidos por los alumnos del nivel III (13.96%), del nivel II (13.47%) y del nivel IV (6.95%). En sentido general, la evolución de los errores en la omisión a lo largo del aprendizaje presenta una perspectiva positiva, aunque el porcentaje se reduce en el segundo nivel de aprendizaje y aumenta, ligeramente, en el tercer nivel; pero como se ha visto, vuelve a disminuir en el último (véase el siguiente gráfico).

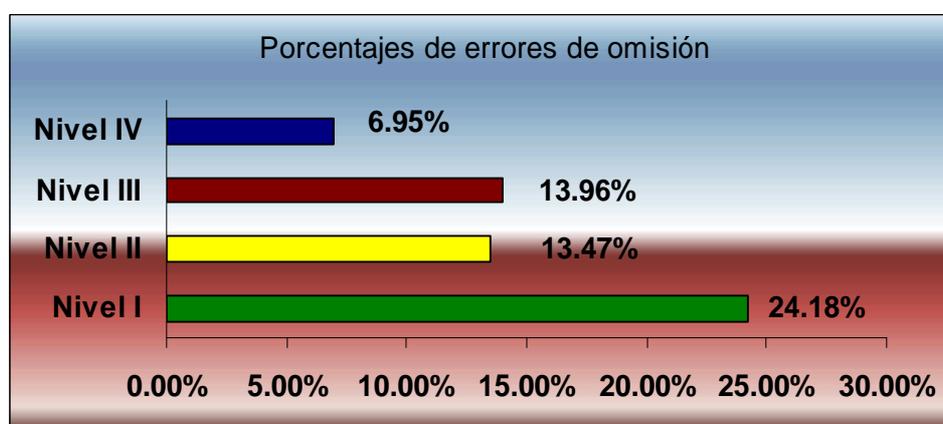


Gráfico 19

Ahora bien, dado que apenas se encuentran errores en la omisión del artículo determinado o indeterminado (3 errores) y en la omisión del artículo neutro (3 errores), en los dos siguientes apartados haremos un análisis cualitativo, limitándonos a los errores de omisión de los artículos determinados e indeterminados. El análisis consistirá en la descripción teórica del error y en la explicación de sus causas.

6.3.2.1.1. La omisión del artículo determinado

En chino, como ya se ha explicado, no existen los artículos. Según hemos mencionado en el capítulo V, el sustantivo chino puede funcionar como núcleo de un sintagma nominal sin determinante, por ejemplo, sin el artículo determinado con función de actualizador: la frase *el libro es muy útil* se correspondería con el chino 書是很有用的 *libro ser muy útil* (sin el artículo). Además, la determinación de un sustantivo se puede obtener en chino a través del orden de palabras, del concepto de tópico, de ciertos determinantes o del contexto extralingüístico. De este modo, la causa principal de los errores en la omisión del artículo determinado puede ser sencillamente la interferencia interlingual por la falta de esta categoría en la lengua materna. No obstante, además de esta explicación acerca de la eliminación del artículo determinado, nos interesa llegar a un análisis más pormenorizado averiguando en qué estructuras, cuándo y por qué los alumnos tienden a omitir el artículo.

En el corpus, la omisión del artículo determinado se muestra en los siguientes casos: a) cuando el SN tiene la función de sujeto o la función de tópico de la oración, b) cuando el SN tiene la función de complemento del nombre, c) cuando el SN tiene la función de complemento directo, d) cuando el SN funciona como complemento circunstancial, e) cuando el sintagma debería tener un sustantivo que ha sido sustituido por un verbo con el mismo significado léxico, f) cuando el SN se forma con el elemento *todo*, g) cuando el SN es un SN coordinado a otro o h) cuando el artículo determinado tiene valor anafórico. Describimos a continuación cómo son los errores en la omisión del artículo en estos casos y explicamos sus posibles causas.

a) La omisión del artículo determinado en sintagmas en función sujeto o en función de tópico de la oración³¹

En español, la compleja distribución de los artículos y la presencia o la ausencia del artículo ante un sustantivo o un sintagma nominal está más o menos severamente restringida³². La casuística del uso o no uso del artículo, según B. Laca (1999: 893), está regida por tres puntos: 1) por nociones ontológicas, 2) por la sintaxis y la semántica oracional y 3) por consideraciones pragmáticas o por la fijación fraseológica. En cuanto al uso o no del artículo en un SN sujeto, B. Laca (1999: 895) apunta: “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”. Desde este punto de vista sintáctico-semántico, se explica que un SN sujeto no aparezca sin determinante en una oración³³. Sin embargo, hemos observado en el corpus errores frecuentes en la omisión del artículo determinado, cuando el sustantivo debe construirse con éste y formar, así, un SN en función de sujeto. La omisión del artículo en el SN sujeto de los ejemplos (1)-(3):

1. *∅ Estudiantes parece muy complicado antes de examen. (I.3.)
2. *Además, ∅ música y ∅ libros pueden dar me un mundo diferente totalmente y único. (II.23.)

³¹ Hemos seleccionado simplemente algunos de los ejemplos más significativos para ilustrar los errores, sin presentar todos los errores de cada tipo existentes en el corpus. No obstante, en el capítulo “Recopilación de las frases con errores” pueden encontrarse todos los ejemplos con errores de este capítulo.

³² Véase B. Laca (1999: 893).

³³ Aunque hay casos, llamados *autonómicos*, *metalingüísticos* o *autorreferenciales*, sujetos de algunos verbos inacusativos, donde se permite el SN sujeto sin determinantes, no es frecuente la ausencia del artículo cuando el sustantivo funciona como sujeto. Véanse E. Alarcos (1994: 226), B. Laca (1999: 895) y R. Lapesa (2000a: 447-450). Sin embargo, en nuestro análisis de errores no nos centramos en estos casos que podríamos considerar especiales.

3. *En resumen, \emptyset español es tan útil cuando viajas por España y Latinoamérica o haces negocios con los países que se habla español. (III.22.)

hace que este SN sea incapaz de hacer referencia a una clase, a un tipo o a la totalidad de los objetos de la clase³⁴. Los sustantivos *estudiantes* de la oración 1. y *libros* de la oración 2. requieren el artículo determinado en plural para poder hacer referencia a todos los elementos de las clases *estudiante* y *libro*. Asimismo, deben actualizarse los sustantivos *música* de la oración 2. y *español* de la oración 3. con el artículo determinado. Además, estos últimos funcionan como el nombre propio de una clase, presentan la clase como una entidad homogénea con la presuposición de unicidad existencial en el conocimiento general o enciclopédico³⁵. Ahora bien, los errores en (1)-(3) se producen al aparecer un sujeto preverbal sin artículo, debido a la interferencia de la lengua materna, ya que, como hemos señalado, en chino los sustantivos en función sujeto que aparecen antepuestos al verbo son sustantivos definidos. No es necesario que un sustantivo aparezca con marcas semejantes al artículo español. Además, el concepto de genericidad se puede transmitir también mediante un sustantivo sin determinante con tal de que los interlocutores lo sobreentiendan.

Aunque los ejemplos:

4. * \emptyset Examen es una porquería. (I.3.)
5. * \emptyset “EXAMEN” significa que no puedo dormir bien, no puedo comer bien y no puedo hacer bien todas las cosas. (III.8.)
6. * \emptyset Exámenes solamente presentan una pequeña parte de capacidad de uno pero no todas. (IV.4.)

aparentemente parecen pertenecer al mismo tipo de errores que acabamos de

³⁴ M. Leonetti (1999b: 32) afirma que “...la ausencia de determinante en el SN impide que este se comporte como una verdadera expresión cuantificada o referidora,...”. B. Laca (1999: 904) considera que “Los sintagmas nominales sin determinantes no pueden aparecer en ninguno de los contextos sintáctico-semánticos en los que hay referencia a una especie o una cuantificación de tipo universal sobre todos y cada uno de los representante de una especie”.

³⁵ Véase M. Leonetti (1999a: 872).

mencionar, los de (1)-(3), destaca aquí el hecho de que la omisión en el artículo determinado no se da sólo cuando los SSNN tienen la función de sujeto, sino también cuando los SSNN desempeñan la función de tópico y aparecen al inicio de la oración. Recuérdese que el uso del artículo en los SSNN no sólo incide en el nivel del grupo de palabras, sino también en el de la oración y en el texto. Nos referimos al valor anafórico que adquiere el artículo cuando éste junto con el sustantivo hace referencia a algo previamente mencionado, y “existen correlaciones entre la mención previa y el estatus presupuesto de una expresión”³⁶.

En nuestro corpus, el valor anafórico adquirido por el artículo se presenta muy frecuentemente cuando el SN ocupa la posición de sujeto. Los errores cometidos en relación con este valor están relacionados con la cuestión mencionada en el capítulo V, la del tema (tópico) de la oración. El chino es una lengua de tópico prominente (*topic-prominent*), cuya estructura básica se apoya en la construcción tópico — comentario. Tengamos en cuenta que uno de los temas propuestos para la redacción de los informantes fue *¿Qué opinas sobre los exámenes?* Por tanto, el SN *los exámenes* se convierte en el tópico de la narración. Naturalmente, esto lleva a nuestros informantes a contestar a la pregunta colocando casi siempre *examen* o *exámenes* al inicio de la oración, tomándolos como referentes ya conocidos en función de tópico, frente a lo que dicen acerca del tópico (rema), como sucede en los ejemplos (4)-(6). Lo extraño es que los alumnos no hayan reproducido directamente de forma correcta: el SN *los exámenes*, en vez de cometer errores, por un lado, en la omisión del artículo y, por otro, en el número del artículo cuando el sustantivo va en singular en lugar de plural (lo comentaremos en el apartado 6.3.2.5.). Estos fenómenos son producto de la interferencia de la lengua materna. En español, generalmente, cuando el SN tiene la función de parte temática de la oración se construye con el artículo, mientras que en chino simplemente se coloca el sustantivo en posición inicial de la oración. En chino, un SN escueto que desempeña la función de tópico es un SN definido o genérico, capaz de hacer referencia a algo ya mencionado o a algo que se identifica lingüística o

³⁶ Véase B. Laca (1999: 911).

extralingüísticamente. Así, el tópico en chino podría englobar las funciones que desempeña el artículo determinado en español³⁷, lo cual lleva a los alumnos, sobre todo a los de las primeras etapas del aprendizaje, a omitirlo.

Observamos, por otra parte, que hay errores en la omisión del artículo determinado en los SSNN que aparecen al principio de la oración subordinada. Se puede afirmar que también es un tipo de error relacionado con el tópico chino, puesto que en esta lengua los SSNN que aparecen al comienzo de una oración subordinada también se consideran tópicos³⁸. De este modo, los errores de (7)-(9) en la omisión del artículo en los SSNN que encabezan la oración subordinada, es decir, que ocupan el lugar temático de la oración, se cometen por interferencia interlingual:

7. *La bien razón es que \emptyset examen es una manera justa. (I.8.)
8. *Es que \emptyset estudiantes pueden arreglar sus tiempo. (I.9.)
9. *Sin embargo, me parece que \emptyset nota es muy mala. (II.9.)

Ahora bien, también hay SSNN con omisión del artículo determinado que no aparecen ni al inicio de la oración, ni al inicio de la subordinación, aunque son errores relacionados con el tópico chino, como, por ejemplo, el de la oración **Lo que más importante de \emptyset español es la conversación.* (II.7.) (*Lo más importante del español es la conversación o En cuanto al español, lo más importante es la conversación*). Ocurre esto porque, en realidad, el sustantivo *xībāníauén* 西班牙文 *español* encabeza la oración china y funciona como tópico, y puede que el alumno al transferirlo al español se olvide de la presencia obligatoria del artículo determinado.

b) La omisión del artículo determinado en sintagmas en función de complemento del nombre

Según R. Lapesa (2000a: 445), “Como el término de preposición, el sustantivo

³⁷ Véase C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998a: 75).

³⁸ Se ha comentado en la nota 58 del capítulo V.

común va o puede ir sin actualizador, cuando no se usa con referencia a realidades individuales dadas”, por ejemplo, cuando funciona como término de preposición con indicaciones generales de tiempo y lugar (*de día*), con indicaciones de procedimiento o instrumento general (*coser a mano*), con indicaciones generales de causa, modo, fin, calidad o concepto (*por miedo, de corazón, por costumbre*), como complemento de materia (*camisa de algodón*) y como unidades léxicas complejas, locuciones o modos adverbiales (*en brazos, de pie, en consecuencia*). No obstante, en nuestro corpus se observa una serie de errores cometidos por la ausencia del artículo determinado en sintagmas en función de complemento del nombre, mayoritariamente cuando éste va introducido por la preposición *de*, pues los referentes ya no son entes virtuales o conceptuales, sino realidades existentes. El origen de este tipo de errores se puede buscar en la interferencia interlingual, ya que la preposición española *de* en los errores mencionados funciona como la partícula 的 en chino, y un sustantivo chino, en este caso el correspondiente al término preposicional en español, más la partícula *de* 的 pueden funcionar como determinador adjetival. Así que los errores como (1)-(3):

1. * Me parece que los exámenes son útiles por los alumnos para aprender los ejercicios, porque la mayoría no estudia hasta la llegada de \emptyset exámenes. (II.3.)
2. * Por ejemplo, hacer trabajo es una manera para juzgar los conocimientos de \emptyset estudiantes. (III.3.)
3. *En la realidad, los profesores no les gustaría suspender a los alumnos pero, para obligar a los perezosos y por otro lado, quieren saber cómo es el resultado de \emptyset aprendiz para ver si los profes tienen que cambiar el modo de enseñanza o no. (IV.9.)

pueden ser consecuencia de la traducción directa de la lengua materna, ya que la combinación del sustantivo y la partícula *de* 的 constituye un determinador adjetival que no permite intercalar ningún otro determinante, y esto induce a los alumnos chinos a omitir el artículo a menudo.

c) La omisión del artículo determinado en sintagmas en función de complemento directo

1. *Todas personas tienen \emptyset igual ocasión por entre el colegio. (I.8.)
2. *No me gusta \emptyset examen. (III.3.)³⁹
3. *Estoy preocupado que si no entiendo \emptyset artículos, si no respondo, si no aprobo, si no tomo buenas notas, etc. (III.2.8.)

B. Laca (1999: 905-907) destaca que la semántica de los predicados constituye uno de los factores importantes que incide en la distribución del artículo en un SN, teniendo en cuenta que, según esta autora, los predicados se diferencian en predicados episódicos y predicados individuales, en predicados eventivos y predicados estativos, y en predicados que tienen un argumento agentivo y predicados que no lo tienen⁴⁰. Aunque hay excepciones, según la autora (1999: 905), “en cada caso, las restricciones a la aparición de sintagmas nominales sin determinante están en correlación con el segundo término de la dicotomía”. En el corpus, se observan muchos errores explicables por estas restricciones, pues, de acuerdo con ellas, se necesitan SSNN definidos como argumento de los predicados individuales con verbos de actitud

³⁹ Hemos colocado este tipo de errores en este apartado, en vez de en el apartado dedicado a la omisión del artículo en los SSNN sujeto, porque los SSNN sujeto del verbo *gustar* funcionan como complemento directo en la lengua china, y es muy posible que los alumnos los consideren complementos directos.

⁴⁰ Según B. Laca (1999: 905-907), los predicados episódicos denotan procesos o hechos localizables en el espacio-tiempo que se conciben como hechos transitorios de un individuo, como *leer*, *correr* y *estar triste*, mientras que los predicados individuales denotan propiedades o relaciones permanentes de la entidad de la que se habla con verbos como *parecerse*, *costar* y, especialmente, con verbos de actitud afectiva como *amar*, *aborrecer*, *detestar*, *despreciar*, *odiar*, *agradar*, *encantar*, *gustar*, *repugnar*, *repeler*, etc. Además, los predicados estativos se diferencian de los eventivos porque los primeros carecen de dinamicidad y no suelen introducir entidades nuevas en el discurso. Por último, la diferencia entre los predicados que no tienen un argumento agentivo y los que lo tienen radica en que éstos designan hábitos o comportamientos voluntarios de un agente.

afectiva como *gustar*, *odiar*⁴¹, que es lo que sucede en el ejemplo (2). También se necesitan SSNN definidos como argumento de los predicados estativos, como en los ejemplos (1) y (3). I. Bosque (1996: 71) añade, además, que “Si no poseen algún modificador ni aparecen en otros contextos marcados, en español no tenemos PPEE (plurales escuetos) como argumentos externos de ningún tipo de predicado”. Los errores en la omisión del artículo en los SSNN en función de complemento directo, como (1)-(3), se deben al orden de palabras en la lengua materna. Como hemos mencionado, generalmente, cuando los complementos directos se posponen en chino al verbo son SSNN indefinidos, y esto puede inducir a los alumnos a omitir el artículo cuando en la oración española se requiere un SSNN definido como complemento directo.

d) La omisión del artículo determinado en sintagmas en función de complemento circunstancial

Existe, además, otro tipo de errores en la omisión del artículo determinado, cuando se omite en SSNN que funcionan como complementos circunstanciales con independencia de la preposición que lleven, como (1)-(3):

1. *Un poco buen estudiantes siempre estudian, no tiempo para hacer otros acción. Por ejemplo, ir al cine con \emptyset amigos, ir de comprar con \emptyset amigos y no tienen mucho tiempo conviven con \emptyset padres..... (I.9.)
2. *Muchos estudiantes estudian para \emptyset exámenes y no estudian en sí mismo o conseguir algún conocimiento. (I.10.)
3. *Cuando fuimos a España, al principio no pusimos hablar español bien y escuchar claramente con \emptyset españoles o mi familia y tuve miedo a hablar. (III.8.)

⁴¹ Además, según M. Leonetti (1999a: 881), “La interpretación genérica (únicamente con artículo definido) se ve favorecida por la naturaleza léxica de ciertos predicados. Los verbos de afección, psicológicos o de actitud afectiva (*odiar*, *desprezcar*, *aborrecer*, *amar*, *encantar*, *gustar*, *aburrir*) hacen posible la lectura genérica de sus argumentos (normalmente objetos directos, pero también sujetos), cuando estos son definidos, y rechazan significativamente los SSNN escuetos, que no pueden recibir lecturas genéricas”.

Según I. Bosque (1996: 74), existen varios factores que intervienen a la vez en la alternancia del artículo determinado en contextos preposicionales: 1. la distinción entre tipos y ejemplares, 2. la relación estereotipada entre los complementos instrumentales y los predicados a los que modifican y 3. la recategorización léxica de ciertas unidades⁴². Observamos que el primer factor es el que explica que los alumnos cometen errores en la omisión del artículo determinado en los complementos circunstanciales, como en los casos (1)-(3). Según este autor, los plurales escuetos no denotan grupos específicos o un conjunto de individuos, sino que designan tipos. De este modo, no parece que los contextos de (1)-(3) permitan SSNN escuetos. La presencia del artículo determinado en los sintagmas preposicionales es la única opción, ya que se requiere un SN definido que haga referencia a un conjunto de entidades. De ahí que los ejemplos deban producirse como (1) *Algunos buenos estudiantes siempre están estudiando y no tienen tiempo para hacer otras actividades, por ejemplo, ir al cine con los amigos, ir de compras con los amigos, ..., tampoco tienen mucho tiempo para estar con los padres;* (2) *Muchos estudiantes estudian para los exámenes y no estudian para sí mismos o para conseguir algún conocimiento* y (3) *Cuando fuimos a España, al principio no podíamos hablar español bien con los españoles o con mi familia ni entenderlo claramente. Tenía miedo de hablar.* Los errores citados en (1)-(3) son producidos por interferencia de la lengua materna, ya que en estos casos los sustantivos de los sintagmas preposicionales, que designan un conjunto de individuos o entidades, deben aparecer en español con artículo determinado y, sin embargo, en la lengua materna se construyen sin él.

e) La omisión del artículo determinado en sintagmas cuyo sustantivo ha sido sustituido por un verbo con el mismo significado léxico

En el corpus, la omisión del artículo también se produce cuando el infinitivo sustituye a un sustantivo con el mismo significado léxico. Según M. Lluïsa Herranz (1999: 2203), “uno de los problemas más debatidos por las gramáticas al tratar los

⁴² Para una explicación más detallada sobre estos factores, véase I. Bosque (1996: 74-80).

infinitivos hace referencia a su estatuto categorial. Es casi un lugar común afirmar que estos poseen una doble naturaleza —nominal y verbal—, si bien no existe acuerdo a la hora de precisar qué se entiende exactamente por ‘sustantivo verbal’, ‘nombre del verbo’ y nomenclaturas semejantes”. Hay casos en que un sustantivo abstracto es capaz de alternar con un infinitivo, pero cuando, precisamente, no son intercambiables encontramos omisión del artículo, como sucede en los ejemplos (1)-(3)⁴³:

1. *Pero, examen es importante de \emptyset aprender. (I.3.)
2. *“EXAMEN” no es la mejor manera que recordar realmente nuestro éxito de \emptyset estudiar. (III.8.)
3. *Después de completarlo, consulto con los profesores y desde las correcciones, obtendré gran avance en \emptyset escribir. (IV.23.)

Para los alumnos chinos, en ciertos casos, existe una indistinción entre el infinitivo y el sustantivo que tiene el mismo significado léxico, ya que la traducción de estos elementos del español a la lengua materna tampoco les permite diferenciar el uno del otro. Por otro lado, en español existen sustantivos regentes de infinitivo, o una serie de verbos sometidos a la restricción de ‘sujeto idéntico’⁴⁴, que exigen casi exclusivamente un infinitivo como complemento preposicional, como ocurre en *tener ganas de*, *acostumbrarse a*, *tenderse a*, etc. Puede que estas construcciones se aprendan también y que la construcción preposición + infinitivo lleve al aprendiz a omitir el uso del artículo y a utilizar un infinitivo, cuando se exige un SN con artículo determinando en lugar del infinitivo.

f) La omisión del artículo determinado en sintagmas formados con el elemento *todo*

Según C. Sánchez López (1999: 1037 y 1035), el cuantificador *todo* denota “la totalidad de los valores que puede tomar la expresión cuantificada” y “puede regir

⁴³ Según M. Lluïsa Herranz (1999: 2204), sólo en casos marginales existe una confluencia entre los nombres abstractos y los infinitivos.

⁴⁴ Véase M. Lluïsa Herranz (1999: 2279).

nombres determinados o no si es singular, y sólo determinados si es plural”⁴⁵. Hemos recogido los errores del tipo (1)-(3) en este apartado porque, curiosamente, los alumnos omiten el artículo determinado cuando el cuantificador universal *todo* antecede al SN:

1. *Frecuentemente, los estudiantes no les gustan todos \emptyset exámenes. (I.5.)
2. *Todas \emptyset casas dentro de las habitaciones cayeron. (I.25.)
3. *Todas \emptyset personas tienen igual ocasión por entre el colegio. (I.8.)

La explicación para este tipo de errores, primeramente, se puede buscar en la interferencia interlingual por el calco de la estructura sintáctica china 所有的 (*todos*) + sustantivo o 整個 (*todo*) + sustantivo, que forma un sintagma nominal y que induce a los alumnos a ignorar en español la presencia necesaria del artículo determinado. Los ejemplos anteriores son muestras de casos distintos que hemos encontrado en el corpus. En el ejemplo (1), en realidad, es incorrecto el propio uso de *todos*, que, cuando aparece, exige la presencia del artículo. La estructura correcta es *Frecuentemente a los estudiantes no les gustan los exámenes* o *Frecuentemente a los estudiantes no les gusta ningún examen*⁴⁶. Por otra parte, hay que destacar errores como los de (2), donde la oración podría presentarse como: *Las cosas que había dentro de las habitaciones cayeron*, ya que en esta oración no es obligatorio el uso del indefinido *todo*, pero sí el del artículo determinado. Los errores manifiestan que los alumnos no están familiarizados con el valor genérico del artículo determinado, y por la falta del artículo en la lengua materna tienden a expresar el valor semántico de totalidad a través del cuantificador *todos* más el sustantivo en plural, ignorando que el artículo determinado en plural es capaz de hacer referencia a la totalidad de los elementos de un conjunto o de la clase.

⁴⁵ No se trata de casos en los que el SN funciona como aditamento y en los que el SN en plural puede aparecer indiferentemente con el artículo o no, por ejemplo, “*en todas direcciones = en todas las direcciones, a todas horas, por todas partes*” (Véase E. Alarcos, 1994: 286).

⁴⁶ El uso del indefinido *todo* en lugar de *ningún* en la oración negativa también podría ser influencia de la lengua materna; se podría poner como ejemplo 所有的東西我都不要了, traducido literalmente como *toda cosa yo no querer*, mientras que en español se dice *No quiero nada (ninguna cosa)*.

g) La omisión del artículo determinado en sintagmas coordinados

En el corpus, también se observa la omisión del artículo en sintagmas coordinados:

1. *Tener una entrada en \emptyset colegio, \emptyset universidad y \emptyset colegio de secundaria. (I.9.)
2. *El paisaje de Tai-tong es muy bonito: las montaña, los ríos, las flores....., y el cielo y \emptyset aire son muy limpiezas. (II.30.)
3. * Los profesores y \emptyset padres siempre ven las notas para distinguir lo bueno de lo mal estudiante y estudiar trabajadormente. (IV.7.)

Por un lado, la omisión del artículo aparece en todos los elementos coordinados, como es el caso del primer ejemplo, y, por otro, la omisión del artículo sólo ocurre en los elementos coordinados a partir del segundo, como son los casos de los ejemplos (2) y (3). Las causas que incitan a cometer errores en la omisión del artículo en los sintagmas coordinados pueden ser tanto la interferencia interlingual como la interferencia intralingual. En cuanto a la omisión del artículo en todos los elementos coordinados, como sucede en el primer caso, se podría decir que es fruto de la interferencia de la lengua materna, ya que, como hemos comentado, el sustantivo chino puede ser actualizado sin ningún determinante. Ahora bien, según J. Camacho (1999: 2656), en español, se permite que los núcleos nominales coordinados compartan un determinante único cuando los nombres coordinados definen juntos las propiedades del individuo, por ejemplo, *La gracia y espíritu de los japoneses*. Es posible que los alumnos generalicen de manera errónea esta regla y produzcan agramaticalmente la omisión del artículo en los casos (2) y (3), en los que no se designa un único individuo, sino referentes distintos.

h) La omisión del artículo determinado con valor anafórico

En el corpus también se observa la omisión del artículo en los casos de elipsis

nominal, como cuando el artículo se combina con sintagmas adjetivos, con sintagmas preposicionales y con oraciones relativas, sin que aparezca el núcleo de los SSNN, porque el núcleo nominal elíptico ya haya aparecido en la misma oración⁴⁷:

1. *Unos profesores parecen los niños que hacen bien exámenes son \emptyset mejor. (I.9.)
2. *¿Sabes? El motivo \emptyset que viajamos en Ken-Din fue tan loco. (II.26.)
3. *Sin embargo, ahora no me gusta el examen, especialmente \emptyset en algunos cursos que no me interesan. (III.5.)

Así, pues, los ejemplos (1)-(3) deberían corresponder a: *Algunos profesores creen que los niños que hacen bien los exámenes son los mejores; ¿Sabes?, el motivo por el que viajamos en Ken-Din fue tan loco; Sin embargo, ahora no me gustan los exámenes, especialmente los de algunos cursos que no me interesan*. La presencia del artículo con valor anafórico puede impedir la repetición del sustantivo, dado que aquél puede remitir anafóricamente a un antecedente ya aparecido. Los errores mencionados radican en la no utilización del artículo con ese valor anafórico y tienen que ver, por un lado, con la falta de prácticas relativas al caso de elipsis nominal en los materiales didácticos que se utilizan, y, por otro, con la interferencia interlingual, dado que estas construcciones generalmente se forman en chino con la repetición de los sustantivos o con la omisión de los mismos⁴⁸. Ahora bien, no es extraño que el desconocimiento del uso anafórico del artículo también se refleje, en algunas oraciones consideradas gramaticales, con la repetición del sustantivo. Por citar algún ejemplo, *Si tiene gana de buscar un buen trabajo y ganar mucho dinero, el examen es muy importante para los jóvenes sobre todo **el examen** por entrar en la universidad*. (III.17.). Aunque la repetición del SN *el examen* no produce una agramaticalidad,

⁴⁷ Véanse M. Leonetti (1999a: 818-823) y J. M. Brucart (1999: 2855-2856). Sólo hemos encontrado errores en la omisión del artículo, referidos a casos de elipsis nominal, cuando el sustantivo elidido tiene el antecedente en la misma oración, aunque el antecedente también puede hallarse en el discurso precedente o posterior.

⁴⁸ Véanse las notas 57 y 59 del capítulo V.

muestra la dificultad para los alumnos de emplear el artículo con el nombre elíptico, ya que la oración sería más adecuada si fuera así: *Si se tienen ganas de buscar un buen trabajo y de ganar mucho dinero, los exámenes son muy importantes, sobre todo el de entrada en la universidad.*

6.3.2.1.2. La omisión del artículo indeterminado

Como hemos señalado en el capítulo V, en chino existe el numeral $y\bar{i}$ — (*uno*), que puede comportarse como marca de indefinitud. Generalmente, los alumnos asocian el numeral $y\bar{i}$ — (*uno*) con el artículo indeterminado en español, y se obtiene así una interferencia positiva en el aprendizaje del artículo indeterminado, ya que, al compararlos con la cantidad de errores en la omisión del artículo determinado, los errores relacionados con la omisión del artículo indeterminado son escasos. Veamos cómo son los errores de omisión en el artículo indeterminado y su correspondiente explicación:

1. *Encontraba \emptyset atasco de tráfico, por eso con más de tres horas, llegaba a la estación de tren de Taipei por fin. (III.25.)
2. *Cuando participo en \emptyset examen, el día anterior tenía que estudiar hasta más tarde. (III.10.)
3. *Después de completarlo, consulto con los profesores y desde las correcciones, obtendré \emptyset gran avance en escribir. (IV.23.)

En español, el sintagma indefinido con *un* puede hacer referencia a una entidad específica extraída de un conjunto de entidades, porque ya ha sido mencionada o es conocida en el discurso o porque el hablante pretende comunicar que se refiere a una entidad en particular⁴⁹. Sin embargo, el SN con *un* también puede adquirir interpretación inespecífica, cuando hace referencia a un elemento cualquiera de los individuos de una clase, porque no importa la identidad del elemento mencionado. En

⁴⁹ Véase M. Leonetti (1999a: 858).

el corpus, la mayoría de los errores en la omisión del artículo indeterminado aparece cuando éste debe anteponerse a un sustantivo o a un SN para lograr la interpretación inespecífica, como en los ejemplos (1)-(3). La causa de la omisión puede atribuirse a la interferencia interlingual, dado que los sintagmas chinos equivalentes, aunque también son considerados indefinidos, tienen referencia genérica y no aparecen con el numeral $y\bar{i}$ — (*uno*). Naturalmente, esto lleva a los alumnos a cometer errores de omisión del artículo indeterminado *un*.

Según M. Leonetti (1999a: 851), “Los predicados nominales introducidos por *un* pueden dar lugar tanto a interpretaciones atributivas o clasificadoras (en lo que coinciden con los nombres escuetos), como a interpretaciones identificativas (que son imposibles en los nombres escuetos)”. Los errores en la omisión del artículo indeterminado se observan en los atributos que deben aparecer obligatoriamente acompañados por el artículo indeterminado y adquieren, así, la interpretación identificativa, como (4)-(6):

4. Me parece fue \emptyset experience special cuando era niño. (I.26.)

5. Hizo buen tiempo, fue \emptyset buen día para viajar. (I.24.)

6. Me parece que era \emptyset experiencia interesante. (II.22.)

Estos errores también están inducidos por la influencia de la lengua materna, dado que el numeral $y\bar{i}$ — (*uno*) se comporta en los sintagmas equivalentes chinos como determinante indefinido y puede ser omitido⁵⁰.

6.3.2.2. La adición del artículo

Con respecto a los errores en la adición del artículo, se observan dos subgrupos de errores:

⁵⁰ Véase C. Marco Martínez y W.-T. Lee (1998: 145). Según estos autores, cuando $y\bar{i}$ — (*uno*) funciona como determinante indefinido puede ser omitido, mientras que, cuando se comporta como numeral, es necesaria su aparición.

1. La adición del artículo determinado: *Me gusta ver la tele, escuchar **la** música y jugar al baloncesto. (III.24.)
2. La adición del artículo indeterminado: *Porque los padres siempre los peden a sus hijos que estudian mucho y no juegan mucho para sacar **una** buena nota. (III.9.)

Los errores que se clasifican bajo el título “La adición del artículo determinado” son aquellos en los que la presencia del artículo determinado resulta redundante, como en el ejemplo **Me gusta ver la tele, escuchar **la** música y jugar al baloncesto.* (III.24.). Los errores clasificados bajo el título “La adición del artículo indeterminado” se caracterizan por el uso innecesario del artículo indeterminado, como se muestra en el ejemplo **Porque los padres siempre los peden a sus hijos que estudian mucho y no juegan mucho para sacar **una** buena nota.* (III.9.). En primer lugar, se verá la gravedad de estos dos tipos de errores según su distribución en niveles señalada en el siguiente gráfico y, después, se describirán y se buscarán sus posibles explicaciones según las estructuras sintácticas donde incide el artículo o según las interpretaciones que deben adquirir la oración o los SSNN.

Como hemos señalado en los gráficos 13-15, los errores contabilizados en la adición del artículo son 127, lo que representa el 18.07% del total de errores en el significado y el 6.44% del total del uso de los artículos. Estos 127 errores se han repartido en los cuatro niveles de aprendizaje de la siguiente forma: nivel I con 10 errores; nivel II con 24; nivel III con 37 y nivel IV con 56, y afectan, respectivamente, al 2.75%, 6.88%, 7.07% y 7.63% de todos los artículos utilizados en cada nivel. Esto significa que, a medida que sube el nivel de aprendizaje, los errores no disminuyen, sino que, por el contrario, aumentan (véanse los siguientes gráficos 20-22). De ese modo se puede afirmar que la evolución de los cursos es negativa. Por otro lado, las cifras muestran que los errores se centran en los usos de los artículos determinado e indeterminado, mientras que la adición del artículo neutro es nula. Esto puede ser porque el artículo neutro no presenta un gran número de usos (40), lo que representa

sólo un 2.03% del uso total de artículos. Ahora bien, la comparación de los errores en la adición de los artículos determinado e indeterminado nos muestra que la dificultad radica notablemente en el primero, con un total de 110 errores, frente al segundo, que sólo alcanza los 17. En otras palabras, la adición del artículo determinado supone un 86.61% de los errores en la adición, frente al 13.39% de los errores en la adición del artículo indeterminado (véase el gráfico 23). Tras estos comentarios cuantitativos sobre los errores en la adición del artículo, veremos un análisis cualitativo en el siguiente apartado.

Adición	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Total
Art. Det.	9	20	31	50	110
Art. Ind.	1	4	6	6	17
Art. Neutro	0	0	0	0	0
Total	10	24	37	56	127

Gráfico 20

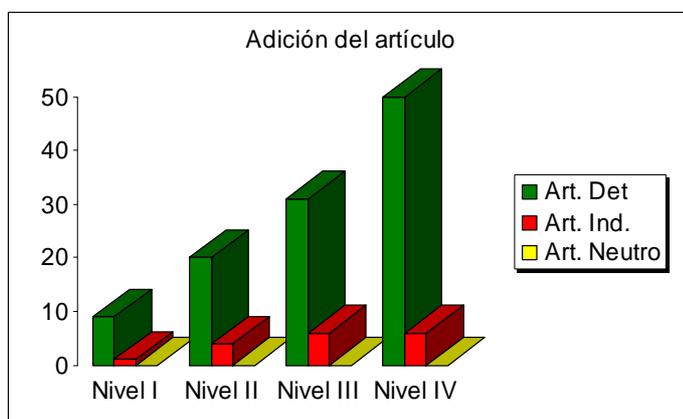


Gráfico 21

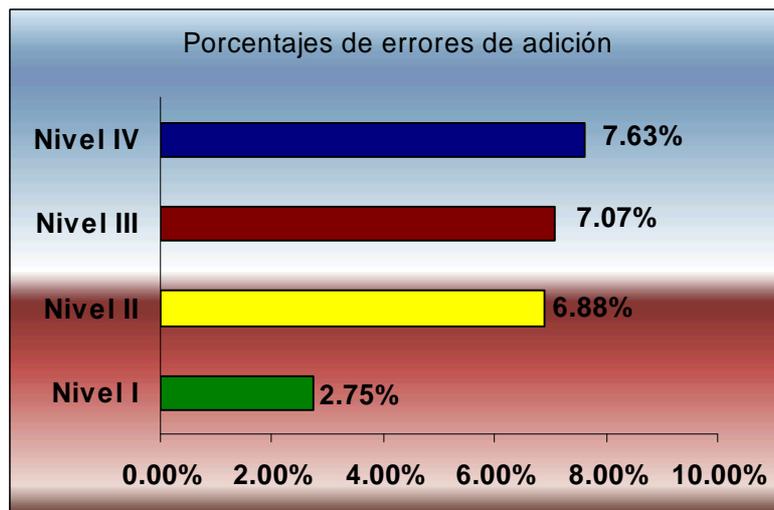


Gráfico 22

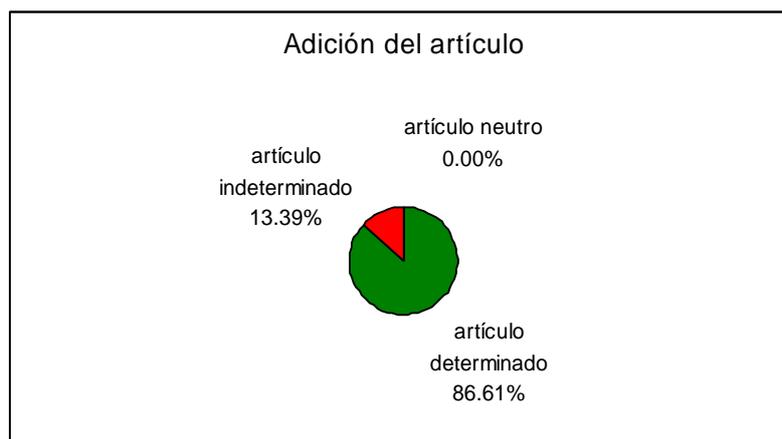


Gráfico 23

6.3.2.2.1. La adición del artículo determinado

Como es sabido, en chino no existe el artículo determinado, con lo cual los alumnos cometen, como ya hemos visto, muchos errores de omisión del mismo. No obstante, tampoco es extraño que en el corpus aparezcan también errores en la adición del artículo determinado que, curiosamente, fueron cometidos en su mayoría por estudiantes de los últimos cursos. Esto se debe generalmente al empleo de estrategias de generalización o de hipercorrección. Por un lado, puede que los alumnos

generalicen ciertas reglas o construcciones ya aprendidas, descuidando sus restricciones, y, por otro, puede que las experiencias anteriores de cometer errores en la omisión del artículo les lleven a producir un uso abusivo de éste en casos donde su aparición no es necesaria. Veremos ahora en qué estructuras aparecen errores de adición del artículo con más frecuencia así como el posible origen de estos fallos.

Los errores en la adición del artículo determinado se manifiestan especialmente en los siguientes casos: a) adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivo de referencia genérica, b) adición del artículo determinado en sintagmas con nombre propio, c) adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivo modificado y d) adición del artículo determinado en unidades fraseológicas.

a) La adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos de referencia genérica

Según R. Lapesa (2000a: 444), el sustantivo común que es C. D. puede usarse sin actualizador en muchas circunstancias, por ejemplo, “cuando no designa individuos o seres individuados, sino su categoría, clase, grupo, etc.”. Sin embargo, se observan errores en la adición del artículo determinado en SSNN que desempeñan la función del objeto directo en nuestro corpus, como en los siguientes ejemplos:

1. *Así como cuando fuimos a excursión, llevamos **los** bocadillo. (III.28.)
2. *Podemos hacer **los** ejercicios o **los** deberes a conseguir los efectos de aprender. (III.1.)
3. *Además, puedo ver **las** películas y escuchar **las** músicas. (III.24.)

El error de anteponer innecesariamente el artículo determinado se debe a un mecanismo psicológico de los hablantes ya que, *llevar bocadillos a la excursión, hacer ejercicios, hacer deberes, ver películas y escuchar música* son actividades ya consideradas existentes en la mente del hablante y, en consecuencia, las identifican con el artículo. Al mismo tiempo, el alumno supone que el lector tiene la misma experiencia que él o el mismo conocimiento, con lo que le considera capaz de inferir la información o las entidades del discurso a las que alude. En casos como estos, los

alumnos han ignorado las restricciones contextuales: hacen falta datos identificables o información accesible para asegurar la referencia de las expresiones definidas. Además, en español, los SSNN que denotan actividades estereotipadas o situaciones concebidas comunes suelen ir sin determinante⁵¹.

Por otro lado, los errores en la adición del artículo en sintagmas nominales que desempeñan la función de complemento directo del verbo muestran que tienen mucho que ver con las clases léxicas a las que pertenecen los sustantivos, en este caso con los sustantivos abstractos⁵² o los sustantivos no contables⁵³, como se observa en los ejemplos (4)-(6):

4. *En España, esto era un parte de su vida, por ejemplo: por la noche siempre fui al bar con los amigos para beber **la** cerveza o bailar. (III.28.)
5. *A mi modo de ver, no se puede enfatizar la importancia de los examen porque sólo es un proceso de aprender, no es el destino de lograr **la** sabiduría. (IV.9.)
6. *Si no tuviera **la** perseverancia, no podría insistir en aprender un lenguaje extranjero bien. (IV.23.)

⁵¹ Véase M. Leonetti (1999b).

⁵² Según la Real Academia Española (1996: 186), “Los nombres abstractos se asimilan a los de sustancia: *mucho odio, poca vergüenza*. Pero muchos nombres de sustancia y muchos abstractos funcionan también como nombres contables o numerables: *un edificio de ladrillo o de ladrillos*”. Según S. Fernández Ramírez (1986: 128), los nombres abstractos abarcan “los nombres verbales de acción, de estados psíquicos, de cualidad, de categorías lógicas, de ente y realidades complejas, etc.”. Además, según I. Bosque (1999: 7), los sustantivos abstractos son los nombres que aluden a conceptos que no se perciben como objetos físicos.

⁵³ Según I. Bosque (1999: 9), los sustantivos no contables son los nombres que categorizan las entidades como materia, masa o sustancia y que sólo admiten cuantificadores indefinidos, *mucho*, no admiten cuantificadores numerales (*dos, tres, ...*) o multiplicativos (*muchos*). Sin embargo, si se aplican cuantificadores cardinales a los sustantivos no contables, se obtendrán interpretaciones discontinuas, lo cual está relacionado con el *mecanismo de recategorización del sustantivo*. Todavía existe problemas en la distinción exacta entre sustantivos abstractos, nombres contables y nombres no contables. Es un tema controvertido que no forma parte de nuestro estudio.

No pretendemos clasificar estos errores a partir de una distinción estricta entre las dos clases de sustantivos anteriores, dado que aún existe una polémica a la hora de clasificar con exactitud a qué clase léxica pertenecen los sustantivos. Como bien ha señalado I. Bosque (1999), existen límites en las clasificaciones y muchos sustantivos son ambiguos con respecto a las clases léxicas. Ahora bien, según R. Lapesa (2000a: 444), los nombres que son o abstractos o no contables, suelen utilizarse sin actualizador⁵⁴, salvo que la referencia del sustantivo esté determinada por la situación o el contexto. La diferencia entre los nombres continuos (no contables) y los discontinuos (contables) y entre los abstractos y los concretos, además del hecho de que hayan aparecido en el contexto anterior o no, o de que lleven consigo un modificador o no, son factores que provocan cierta vacilación en el uso del artículo. Los sustantivos *cerveza*, *sabiduría* y *perseverancia* de los ejemplos (4)-(6), no están acompañados de ningún modificador ni se perciben como determinados en el contexto o la situación, con lo que la información acerca de ellos no nos sirve para situarlos en el universo cognoscitivo. Asimismo, lo que nos indican los SSNN es la naturaleza del fenómeno de *beber cerveza*, *lograr sabiduría* y *tener perseverancia*. Los errores mencionados se producen, seguramente, por la estrategia de hipercorrección del artículo, que es utilizado innecesariamente sin tener en cuenta que en los casos (4)-(6) los sustantivos *cerveza*, *sabiduría* y *perseverancia* no designan una entidad determinada, sino propiedades o esencias, las cuales no llevan artículo.

Junto a lo anterior, destacan también los errores en la adición del artículo determinado en sintagmas con la palabra *clase*. Son errores producidos por la generalización del concepto basado en que lo conocido se relaciona con lo definido, que se construye por medio del artículo determinado, y que puede observarse en los ejemplos (7)-(9):

7. *Había una vez, descansé **la** clase. (II.29.)

8. *Porque necesito ir **al** clase cada día y tengo muchos curso, me siento un

⁵⁴ Véase también S. Fernández Ramírez (1987). Según este autor (1987: 161), “Los nombres de sustancia susceptible de cantidad o grado y los nombres abstractos asimilados a ellos (§94) suelen emplearse en singular sin artículo cuando se designa con ellos un grado o una cantidad indeterminada”.

poco casada y nerviosa. (II.23.)

9. *En aquel tiempo, nos gustaba mucho ir a **la** clase de literatura china. Porque esta clase siempre llevaba atracción para nosotros. (IV.26.)

El motivo por el que los alumnos cometen estos errores puede ser el mismo que hemos mencionado para los ejemplos (1)-(3) de este apartado. Los estudiantes identifican el referente *clase* como algo ya conocido o existente y emplean el artículo determinado, sin considerar que, en realidad, no hay suficiente información relativa al referente como para que el interlocutor sea capaz de identificarlo, como en el ejemplo (7) *Una vez, me dormí en clase*, frente a *Una vez, me dormí en la clase de María*. Por otra parte, las expresiones como *ir a clase*, *salir de clase*, *dar clase*, *entrar en clase*, etc. denotan una actividad a la que hay que referirse con un sustantivo sin artículo, frente a las que denotan un lugar concreto, con artículo, como *ir a la clase*. De este modo, los ejemplos (8)-(9) son más aceptables sin artículo: *Necesito ir a clase cada día y tengo muchos cursos, y me siento un poco cansada y nerviosa*; *En aquel tiempo, nos gustaba mucho ir a clase de literatura china, porque siempre nos llamaba la atención/nos atraía*.

b) La adición del artículo determinado en sintagmas con nombre propio:

El nombre propio, por su misma naturaleza, es capaz de hacer referencia a individuos existentes sin el artículo como actualizador, salvo si está acompañado por un adjetivo o sintagma adjetivo con intención valorativa o si está en plural⁵⁵. En el corpus, los errores en la adición del artículo determinado con nombre propio son producidos, seguramente, por la influencia de la propia lengua meta, tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

1. *Una vez, mi familia iba **al** Taichung. (I.21.)

2. *Es decir, **el** Internet soluciona el problema de distancia leja. (II.28.)

⁵⁵ Véase R. Lapesa (2000a: 437), “El nombre propio, actual y referido por su propia naturaleza a individuos existentes, no necesita actualizador. No obstante, lo lleva cuando va acompañado por un adjetivo o equivalente que lo especifiquen de modo que la referencia se limite a un aspecto, perspectiva, cualidad o momento del ser designado”.

3. *Iba a **la** 東北角 con mis amigos para celebrar el acceso de la universidad Chi-Yi. (IV.28.)

En chino, un SN con un nombre propio recibe interpretación definida y aparece sin ninguna marca determinativa⁵⁶ y, sin embargo, en español existe vacilación en el uso del artículo con hidrónimos y orónimos⁵⁷. Esto último explica la producción de errores en los ejemplos (1)-(3). La adición del artículo determinado aparece curiosamente ante los topónimos chinos *Taichung* y 東北角 y también ante el acrónimo del inglés *Internet*, que en sus lenguas respectivas no llevan determinante.

c) La adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos modificados⁵⁸:

1. *Como mi padre trabaja en la oficina **del** turismo de la costa oriental en Taiwan, así cuando era libre, nos llevó a fuera para aumentar nos relaciones. (II.27.)
2. *Pero, todavía gana muchos dineros cada año porque tiene **los** comidas buenos. (III.21.)
3. *Y luego, llegan a un sitio y los soldados les separan a **las** casas diferentes. (IV.24.)

Errores como (1)-(3) muestran que la adición del artículo determinado aparece en sustantivos modificados bien por un complemento expresado por un sintagma preposicional, o bien por un adjetivo. Con respecto al caso de (1), es un tipo de error que se produce por generalizar construcciones como *los alumnos de la universidad*, *los carteles de la calle*, *la cama del dormitorio*, etc. Sin embargo, la construcción

⁵⁶ Los nombres propios en chino pueden ir con el numeral cardinal, pero son casos muy reducidos. Véase L.-S. Hsu (1995: 60).

⁵⁷ M. J. Fernández Leborans (1999: 111-115) ha señalado las posibilidades de introducir un nombre propio con el artículo determinado.

⁵⁸ Este tipo de errores confirma los resultados del análisis de errores sobre el artículo realizado por H.-C. Lu (1998). La autora ha hecho una prueba gramatical a 136 alumnos taiwaneses de español, de distinto nivel, y ha confirmado que a los alumnos les resulta más difícil el uso del artículo y cometen más errores cuando hay modificadores, nombres no contables en función de objeto y nombres comunes precedidos por negación

preposicional del caso (1) es diferente de éstas, dado que en aquélla existe una relación atributiva o clasificativa entre el predicado antepuesto *oficina* y el complemento *turismo* introducido por *de*, con lo que no es posible el uso del artículo⁵⁹. Los alumnos no tienen en cuenta que los sintagmas preposicionales *de la costa oriental en Taiwán* modifican restrictiva y globalmente todo el sintagma *oficina de turismo*, y sólo es posible el uso del artículo que precede a toda la construcción⁶⁰: *Como mi padre trabaja en la oficina de turismo de la costa oriental en Taiwán, cuando estaba libre, nos llevaba fuera para estrechar nuestra relación.*

Por otro lado, los ejemplos (2) y (3) representan errores en la adición del artículo con sustantivos modificados por el adjetivo. V. Demonte (1991: 259) concluye, a partir de los gramáticos tradicionales y algunos estructuralistas, que “adjetivo es todo lo que puede ser modificador directo del nombre y la frontera se dibuja entre la actualización —que se realiza por medio del artículo— y la adjetivación que llevan a cabo los restantes modificadores del nombre”. Sin embargo, los ejemplos (2) y (3) manifiestan que los alumnos tienden a asociar la adjetivación con la actualización realizada por el artículo determinado, con lo que anteponen innecesariamente el artículo a los sustantivos considerados ya determinados por los adjetivos. No se dan cuenta de que, aunque los sustantivos *comida* y *casa* llevan consigo un adjetivo, éste no precisa el límite extensivo de los objetos mencionados y no impone el uso del artículo. Asimismo, los referentes no están determinados ni antes ni después en el contexto, y resulta imposible legitimar sus referencias con el uso del artículo. Por todo lo dicho, las oraciones correctas deberían ser: *Sin embargo, cada año gana mucho dinero porque tiene buena comida* y *Luego, llegaron a un sitio y los soldados los separaron en casas diferentes.*

⁵⁹ B. Laca (1999: 913) apunta que cuando un sustantivo está introducido por preposición y va sin el artículo, pierde su carácter de argumento, pero “incorpora su significación a la del núcleo como un rasgo subclasificador o tipificador”. Además, en este caso, el sintagma *de* + sustantivo sin artículo manifiesta una relación analógica a las lecturas calificativas de los adjetivos relacionales.

⁶⁰ Véanse G. Rigau (1999: 344-346) y A. Suñer Gratacós (1999: 550-553).

d) La adición del artículo determinado en unidades fraseológicas

La ausencia o la presencia del artículo están caracterizadas por restricciones más o menos idiosincrásicas, es decir, que el uso o no del artículo determinado está absolutamente fijado en las unidades léxicas particulares o en expresiones idiomáticas⁶¹. De esta forma, se observa la adición errónea del artículo determinado en las locuciones de los ejemplos (1)-(3):

1. ***Al** veces, recuerdo las palabras pero no lo aprendo. (III.6.)
2. *En **la** realidad, los profesores no les gustaría suspender a los alumnos pero, para obligar a los perezosos y por otro lado, quieren saber cómo es el resultado de aprendiz para ver si los profes tienen que cambiar el modo de enseñanza o no. (IV.9.)
3. ***Al** menudo le llamaba por la noche. (IV.26.)

Los errores son consecuencia de emplear la hipercorrección ante las locuciones *a veces*, *en realidad* y *a menudo*, que se forman sin artículo. Cabe decir que la no existencia del artículo en la lengua materna y la experiencia de cometer errores al omitirlo, hacen que los alumnos lo antepongan superfluamente a los sustantivos de las locuciones o expresiones fijas.

6.3.2.2.2. La adición del artículo indeterminado

Los errores de adición del artículo indeterminado representan un número inferior a los errores por adición del artículo determinado⁶². Esto, posiblemente, se deba a que en chino existe el numeral *yī* — (*uno*), que ayuda a los alumnos a asimilar las reglas del artículo indeterminado en español y a reducir la posibilidad de cometer errores. Sin embargo, persiste la paradoja de que los errores, tanto en la omisión como en la adición del artículo indeterminado, se deben justamente a la interferencia de la lengua materna o, mejor dicho, a la transferencia directa de la

⁶¹ Véase B. Laca (1999: 918-925).

⁶² La misma relación se da en el caso de la omisión del artículo: los alumnos cometen más errores por omitir el artículo determinado que por omitir el indeterminado.

lengua china. En cuanto a los errores en la adición del artículo indeterminado, estos se producen, generalmente, porque la lengua china permite un SN introducido por el numeral *yī* — (*uno*) o por *yì-shiē* — 些⁶³ (*unos, algo, una cantidad de, etc.*), mientras que la lengua española no.

En el corpus, se observa, primero, la propensión a utilizar el artículo indeterminado cuando éste funciona como el equivalente de *yī* — (*uno*) en la lengua materna de los alumnos, como se muestra en los ejemplos (1)-(3):

1. * Me llamo Juan, soy **un** estudiante. Tengo un hermano y una hermana, somos cuatro personas en mi familia. (III.24.)
2. * Pero es una pena que el tuve **una** novia. (III.30.)
3. * Porque los padres siempre los peden a sus hijos que estudian mucho y no jagan mucho para sacar **una** buena nota. (III.9.)

En cuanto al caso (1), se explica porque los alumnos establecen una equivalencia errónea entre el numeral *yī* — (*uno*) más el clasificador nominal chinos⁶⁴ y el artículo indeterminado español, por lo que tienden a anteponer el artículo indeterminado a cualquier sustantivo al ser posible la traducción a su lengua materna. No se han fijado en que, en este caso, la estructura sintáctica española no permite el uso del artículo. Según R. Lapesa (2000a: 442), el sustantivo común, cuando desempeña la función de predicado, puede tener valores distintos, bien el de clasificador (sin actualizador), o bien el de identificador (con actualizador). El primero se da cuando el predicado se configura como entidad ideal, como clase, por ejemplo, *esto es asunto mío*, mientras que en el segundo el predicado designa una persona o cosa dada. De este modo, no es aceptable la presencia del artículo

⁶³ En chino, hay autores que consideran que 些 es clasificador nominal, y cuando va con el numeral *yī* — (*uno*) indica la pluralidad de éste. Sin embargo, L.-S. Hsu (1995) clasifica *yì-shiē* — 些 como adjetivo indefinido.

⁶⁴ En chino, generalmente, cuando el numeral cuantifica al sustantivo tiene que aparecer junto con el clasificador nominal y, además, dependiendo del sustantivo al que cuantifique cambia el tipo de clasificador. Véase la nota 23 del capítulo V.

indeterminado en el ejemplo (1)⁶⁵, ya que, según el contexto, se trata de describir una profesión, *estudiante*, como una propiedad que se asigna al sujeto, *Juan*, es decir, el sustantivo *estudiante* realiza una predicación nominal de tipo clasificador, sin artículo⁶⁶. Con respecto al error en el ejemplo (2), *tener novia* puede considerarse como una situación estereotipada para cuya explicación resulta anómalo intercalar el artículo indeterminado⁶⁷. Por otro lado, según indica el contexto, tampoco es aceptable singularizar el sustantivo *nota* del caso (3), ya que, no se trata de una nota dada. La oración correcta sería *Los padres siempre les piden a sus hijos que estudien mucho y que no jueguen mucho para sacar buenas notas*.

Por otra parte, M. Leonetti (1999a: 841) aclara que “La existencia de una forma plural del artículo indefinido (*unos/unas*) es una de las peculiaridades del paradigma de los indefinidos en español y en las lenguas iberorrománicas. [...] El significado cuantitativo expresado por *unos* es semejante al del indefinido *algunos*, por un lado, y compite también con el del nombre escueto en plural, por otro”. B. Laca (1996: 242) apunta que los plurales escuetos en español tienen cuatro características semánticas fundamentales: ser plurales anuméricos, genéricos, no delimitados y no inclusivos⁶⁸. Según esta autora (1996: 248), los primeros tres caracteres de los plurales escuetos los diferencian claramente de los plurales indefinidos introducidos por *algunos / varios /*

⁶⁵ No hay que descartar la posibilidad de buscar la causa de este error en la transferencia de la L3, en este caso el inglés. Los estudiantes están familiarizados con expresiones como *I am a student* y por eso se puede generar también el uso innecesario del artículo indeterminado.

⁶⁶ Véase I. Bosque (1996: 57).

⁶⁷ En este caso, se podría aplicar la explicación de I. Bosque (1996: 41) para los sintagmas nominales singulares sin determinante en expresiones estereotipadas, como la oración *llevaba sombrero* o *tener esposa*, los cuales son delimitativos y no genéricos, “en el sentido de que «hacen referencia no mentadora a un objeto» que forma parte de una predicación en la que se pone de manifiesto su propia unicidad”. Además, según J. A. Porto Dapena (1986: 90), el sustantivo *novia* en *tener novia* es, en realidad, un sustantivo sin actualizar y no alude a ninguna realidad específica.

⁶⁸ Una explicación más detallada sobre estas cuatro características de los plurales escuetos es ofrecida por B. Laca (1996: 242-251).

*unos*⁶⁹, mientras que la propiedad de no-inclusividad los acercan. Hablando exclusivamente del valor genérico, los plurales escuetos permiten que las oraciones adquieran una interpretación genérica cuando no se refieren a instancias u ocurrencias particulares de estados de cosas o cuando no se refieren a individuos particulares o a grupos de individuos particulares⁷⁰, mientras que la interpretación genérica con artículo indeterminado plural *unos* es imposible⁷¹. La incompatibilidad entre el plural escueto y el uso del artículo indeterminado plural *unos* con el carácter genérico que acabamos de mencionar, se observa en los siguientes ejemplos:

4. *Después, compré **unas** ropas. (III.24.)

5. *Pero me parece que todavía hay muchas maneras que pueden hacer. Por ejemplo: hacer proyectos hacer **unas** preguntas o discutir con los compañeros. (III.10.)

6. *Cuando los estudiantes hacían **unos** casos erróneos, dióles reprensiones y castigos. (IV.21.)

Los ejemplos (4)-(6) muestran que los alumnos utilizan innecesariamente los sustantivos con el artículo indeterminado *unos* en lugar de utilizar los plurales escuetos en contextos genéricos. En el ejemplo (4) se pone de manifiesto la imposibilidad de utilizar el artículo indeterminado en plural con el sustantivo para adquirir el valor genérico, especialmente, cuando ya se trata de un sustantivo singular genérico⁷² y continuo⁷³, como es *ropa*. En español sólo es esperable la agrupación de

⁶⁹ Veamos los ejemplos tomados de la misma autora: 1. *Me pasé la tarde afilando unas tijeras* vs. *Me pasé tarde afilando tijeras*. 2. *Escribió {unas/varias/tres} cartas en dos horas/*durante tres horas* vs. *Escribió cartas [*en dos horas/durante horas]*. 3. *Pedro fuma puros* vs. # *Pedro fuma {unos/algunos/varios} puros*. El signo # significa que existe anomalía en la oración 3. para adquirir una interpretación genérica.

⁷⁰ Véase B. Laca (1996: 246). Recuérdese lo que hemos mencionado: los plurales escuetos adquieren la interpretación genérica de tipo parti-genérica (sólo hacen referencia a parte de los representantes de la clase), diferente de la interpretación genérica de tipo toto-genérica de los plurales definidos (hacen referencia a la totalidad de los representantes de la clase). Véanse las notas 45, 46, 47 del capítulo IV.

⁷¹ Véase G. Rigau (1999: 327).

⁷² Según la Real Academia (1996: 187), “El sistema gramatical del número queda aquí modificado en el sentido de que singular y plural son términos equivalentes”.

los sustantivos genéricos en singular con los cuantitativos *mucho, poco, bastante, más*⁷⁴, pero no con el artículo indeterminado en plural *unos*. Este error es de tipo interlingual, ya que, en la lengua materna, se permite que el sustantivo 衣服 (*ropa*) aparezca introducido con *yì-shiē* 一些 (*unos*). Es por esta razón por la que cometen errores de adición de *unos* ante los sustantivos no contables genéricos. Sin embargo, se observa que los alumnos también utilizan el artículo *unos* para introducir sustantivos discontinuos en plural, como sucede en los ejemplos (5) y (6). De nuevo, esto puede ser debido al uso aceptable de *yì-shiē* 一些 (*unos*) con los sustantivos de sentido genérico en la lengua materna, que da lugar al uso anómalo del artículo indeterminado en plural, que tiene interpretación específica, en un contexto considerado genérico.

6.3.2.3. La elección errónea

Los errores en la elección del artículo, a tenor del análisis de nuestro corpus, no se limitan sólo a la elección errónea entre el artículo determinado y el indeterminado, sino que se extienden a otros determinantes, es decir, que se produce una elección errónea entre el artículo determinado o el indeterminado y otros determinantes de los sustantivos (adjetivos posesivos, adjetivos demostrativos y adjetivos indefinidos). Así, los errores en la elección se pueden clasificar de la siguiente forma:

1. El artículo determinado vs. otros determinantes⁷⁵: a) **Cuando llegué la semáforo, no podía stop y paso.* (II.29)

⁷³ Para E. Alarcos (1994: 279), en función de los rasgos léxicos, se puede diferenciar entre nombres continuos y nombres discontinuos. Los llamados nombres genéricos y abstractos son clasificados como nombres continuos.

⁷⁴ Véase S. Fernández Ramírez (1987: 130).

⁷⁵ Mencionamos los errores que no se cometen sobre el artículo en sí, sino sobre otros determinantes (posesivo, indefinido, demostrativo) que deben ser sustituidos por el artículo, porque estos errores nos muestran el desconocimiento del uso del artículo por los alumnos.

b) **Después la profesora me echó la culpa y me castigó que pegó este papel a mi espalda todo el día. (IV.30.)*

2. El artículo indeterminado vs. otros determinantes: **Este verano fui a España y encontró unos problemas. (III.2.)*

Los errores en la elección errónea clasificados bajo el título “El artículo determinado vs. otros determinantes”, por un lado, son aquellos en los que el artículo determinado debe ser sustituido por otro determinante: el artículo indeterminado, el indefinido, etc., como sucede en el ejemplo 1. a), en el cual se debe utilizar el artículo indeterminado en lugar del artículo determinado. Así, la oración correcta sería: *Cuando llegué a un semáforo, no podía parar y pasé.* Por otro lado, el determinante (el adjetivo demostrativo o el adjetivo posesivo) debe ser reemplazado por el artículo determinado, como se muestra en la oración 1. b), la cual debe reproducirse como *Después, la profesora me echó la culpa y me castigó a que llevara el papel pegado en la espalda todo el día.*

Los errores que se clasifican bajo el título “El artículo indeterminado vs. otros determinantes” son errores en los que el artículo indeterminado debe ser sustituido por un artículo determinado o por un indefinido, como en la oración mencionada, en la cual debe aparecer el indefinido *algunos* en lugar de *unos*: *Este verano fui a España y me encontré con algunos problemas.*

La distribución de errores en la elección errónea entre el artículo determinado y otros determinantes y entre el artículo indeterminado y otros determinantes se representa en los siguientes gráficos 24-27:

Elección errónea	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Total
Art. Det.	15	21	21	43	100
Art. Ind.	11	5	6	10	32
Total	26	26	27	53	132

Gráfico 24

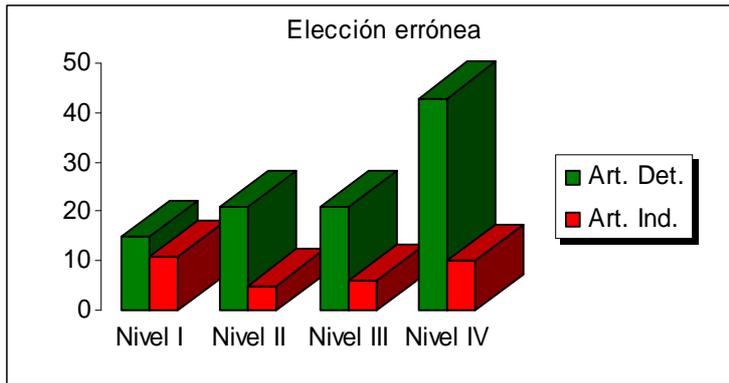


Gráfico 25

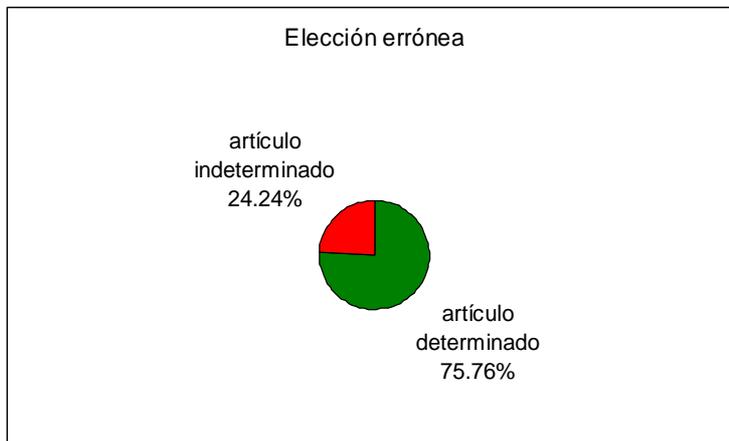


Gráfico 26

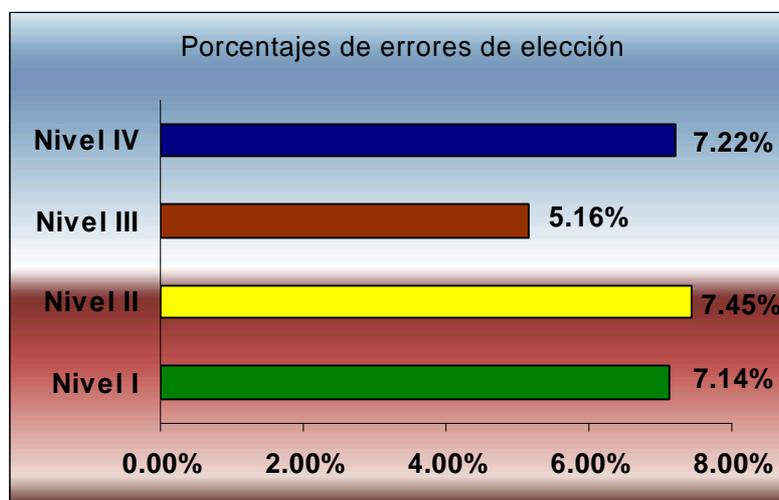


Gráfico 27

Como se pudo comprobar en los gráficos 13-15, en el corpus, el número de veces en que se da una elección errónea entre los artículos y otros determinantes es de 132, es decir, alcanza un 18.78% del total de errores en el significado y representa un 6.70% de la producción global de los artículos. De estos 132 errores, el total de elecciones erróneas entre el artículo determinado y otros determinantes es de 100 (76.76%), frente a los 32 casos (24.24%) en los que el artículo indeterminado se ha sustituido por otros determinantes. Esta diferencia de cifras nos indica que los alumnos tienen más dificultad en el uso del artículo determinado, al igual que sucede con los casos erróneos de adición y de omisión. Por otro lado, según la distribución de errores por niveles, el nivel que marca la cifra más alta, en el conjunto de los dos tipos (artículo determinado vs. otros determinantes y artículo indeterminado vs. otros determinantes), es el IV (53 casos), seguido del III (27 casos), del II (26 casos) y del I (26 casos). Sin embargo, tomando en consideración el uso total de artículos en cada nivel, observamos que los alumnos del nivel II son los que cometen más errores en la elección, ya que afecta al 7.45% de los artículos utilizados, seguido del nivel IV, 7.22%, del nivel I, 7.14%, y del nivel III, 5.16%. En este sentido, no parece existir una evolución positiva de los alumnos (7.14% - 7.45% - 5.16% - 7.22%), ya que el porcentaje de errores, aunque baja en el paso del nivel II al nivel III, vuelve a subir en el último nivel. Estos porcentajes indican una irregularidad y una inestabilidad en la elección correcta de los artículos (véase el gráfico 27). Tras estos comentarios cuantitativos sobre los errores en la elección de los artículos, presentamos su análisis cualitativo para detectar por qué se cometen estos errores a lo largo del aprendizaje.

6.3.2.3.1. El artículo determinado vs. otros determinantes

En el corpus, los errores en la elección del artículo determinado se centran en los siguientes casos: a) el artículo determinado en lugar del artículo indeterminado, b) el artículo determinado en lugar del demostrativo, c) el artículo determinado en lugar del posesivo d) el demostrativo en lugar del artículo determinado y d) el posesivo en lugar del artículo determinado.

a) El artículo determinado en lugar del artículo indeterminado

El uso del artículo determinado e indeterminado confluye en los contextos genéricos en los que el sustantivo con el artículo forman un SN que hace referencia a la totalidad de los individuos de la clase o a un elemento como representante de los elementos de dicha clase. Sin embargo, ante esta concurrencia no siempre es indiferente la elección entre el artículo determinado e indeterminado⁷⁶. Además, aunque hay excepciones, estos determinantes difieren en casos en los que el artículo determinado puede realizar una determinación identificadora que hace que el SN *el* + sustantivo equivalga a un nombre propio, mientras que el artículo indeterminado realiza una actualización no identificadora, sino clasificadora⁷⁷. Esta diferencia funcional, que implica la distribución entre uno y otro, no parece obvia para los alumnos chinos, ya que en el corpus hemos encontrado errores de elección entre estos dos determinantes, y en la mayoría de los casos hallados se observa la sustitución del artículo indeterminado por el artículo determinado. Ahora bien, el uso del artículo determinado en lugar del indeterminado se revela, generalmente, en dos circunstancias: en oraciones cuyo tiempo verbal es pasado, como se observa en los ejemplos (1)-(3), y en SSNN que llevan un adyacente, ya sea un complemento del nombre, un adjetivo o una oración relativa, como sucede en los ejemplos (4)-(6):

1. * Me gustan los animales. Es imposible vi **el** monkey condují **el** coche pequeño. (I.26.)
2. *En Ken-Din alquilamos los motores y buscamos **el** trayecto en **el** libro del viaje para empezar nuestra primera aventura. (II.26.)
3. *Nuestros vecinos quisieron sacar **la** radio para saber qué pasó en otras zonas y la escuchamos con mucha atención. (IV.27.)

⁷⁶ Según J. L. Iturrioz Leza (1996: 361), “Hay diferentes tipo de generalización como la efectiva-distributiva, la tipificante, le ejemplificante y la clasificativa, donde los artículos son uno de los factores diferenciadores. La oposición entre los artículos no se suspende en los enunciados genéricos, sino que contribuye al establecimiento de diferentes tipos de genericidad”. Véase también el apartado 4.2.2.3. titulado “El valor generalizador” del capítulo IV.

⁷⁷ Véase F. J. Satorre Grau (2000: 282).

4. *Me parece que el examen sólo es **la** manera de saber cómo lo que hemos aprendido, pero no es la única. (III.1.)
5. *Cuando compró unas cosas en el supermercado. Nunca he mirado **la** situación que mucha gente se apresuraron a comprar como unos refugiados. (IV.22.)
6. * Pero, en aquel momento, sólo me sentí que ella fuera una chica un poco rara, después de contestar sus preguntas y no continué a hablar consigo. Eso me dio **la** impresión profunda. (IV.25.)

Según E. Coseriu (1955-56: 40), entre las frases *busco a un médico* y *busco al médico* no existe una oposición en el grado de la determinación, sino que “se da entre un “individuo para el hablante solamente” y el “individuo tanto para el hablante como para el oyente””. En los ejemplos (1)-(3) se observa la tendencia al uso del artículo determinado por el indeterminado cuando el hablante menciona un objeto o una información ya conocidos por él, pero que no son conocidos o identificables para el oyente. Es imposible que aparezcan SSNN con artículos determinados en las oraciones (1)-(3) sin que los sustantivos estén previamente presentados dentro de las presuposiciones de la unicidad. Sólo resultan interpretables cuando los sustantivos hacen referencia a una entidad específica⁷⁸ con artículo indeterminado, como: *Me gustan los animales. Fue increíble que viera un mono conduciendo un coche pequeño; En Ken-Din alquilamos motos y buscamos un trayecto en una guía para empezar nuestra primera aventura; Nuestros vecinos quisieron sacar una radio para saber qué pasó en otras zonas y la escuchamos con mucha atención.* Los errores como éstos, en los que no se utiliza un SN indefinido sino uno definido para obtener una lectura específica, se deben a la generalización del valor de lo consabido y lo determinado del artículo determinado, sin tener en cuenta que, en realidad, el artículo indeterminado con el sustantivo es capaz de hacer referencia a un objeto determinado del conjunto de

⁷⁸ Según M. Leonetti (1999a: 858), “en realidad, lo decisivo para una caracterización de la especificidad que aspire a ser válida desde el punto de vista lingüístico no es el conocimiento o la capacidad para identificar objetos (es decir, no es el estado mental interno del hablante), sino la intención del hablante de comunicar y hacer manifiesto que pretende referirse a una entidad determinada”.

elementos de la misma clase si el hablante conoce perfectamente la identidad del referente y pretende comunicarlo.

Por otro lado, la asociación de la función de los modificadores con la del artículo determinado no sólo lleva a los alumnos a cometer errores en la adición de éste, como se muestra en el apartado 6.3.2.2.1., sino también a preferir el artículo determinado para introducir sustantivos que están completados por modificadores en posición postnominal, como un adjetivo, una oración de relativo, un complemento preposicional, una aposición, etc., que es lo que sucede en los ejemplos (4)-(6). En estos casos, los modificadores, o bien los especificadores en el sentido de E. Coseriu (1955-1956)⁷⁹, no aportan a los SSNN información que sirva para delimitar su referencia de forma unívoca hacia una entidad denotada por el sustantivo, sino que sólo restringen las posibilidades referenciales del sustantivo añadiendo una nota. Además de lo señalado por E. Coseriu, que sirve para explicar a errores como (4)-(6), con respecto al ejemplo (4), la oración adversativa *pero no es la única* da a entender que los exámenes no son la única manera de saber cómo aprenden los alumnos. Así, el atributo debe ser un SN, introducido por el artículo indeterminado, que se predica del sujeto *los exámenes* como una manera dentro del conjunto de las maneras de saber cómo es el aprendizaje de los alumnos, y, además, en este caso no se descarta la posible existencia de otras formas. La oración debería ser *Me parece que los exámenes sólo son una manera de saber cómo hemos aprendido, pero no es la única*. Con respecto al ejemplo (5), el hecho de que el artículo indeterminado disponga de la función presentativa y de que sea capaz de introducir un referente nuevo o un referente que no se ha mencionado previamente en el discurso, así mismo el hecho de

⁷⁹ En este sentido, E. Coseriu (1955-56: 43) ha apuntado que los complementos del sustantivo constituidos por palabras dotadas de significado categorial y léxico como los adjetivos, frases adjetivas, nombres en aposición, etc. pertenecen a los llamados delimitadores. E. Coseriu divide los delimitadores en explicadores, especializadores y especificadores. Según él, los explicadores “destacan y acentúan una característica inherente de lo nombrado o denotado”, los especializadores “precisan los límites extensivos o intensivos dentro de los cuales se considera lo determinado, desde un punto de vista interno” y los especificadores “restringen las posibilidades referenciales de un signo, añadiéndole notas no inherentes a su significado”.

que la negación favorezca la interpretación inespecífica en los SSNN⁸⁰, nos lleva a considerar que el uso del artículo determinado en *la situación* como antecedente de la oración relativa es incorrecto. Así, la oración correcta resultante sería: *Cuando compré las cosas en el supermercado, nunca antes había visto una situación en la que mucha gente se apresuraba a comprar como si fueran refugiados*. Los alumnos tienden a utilizar el artículo determinado para introducir un SN acompañado de una oración relativa, como sucede en el ejemplo (5), lo cual es debido a que, la oración relativa en español funciona como las proposiciones adjetivas chinas con *de* 的 que puede imponer rasgos definidos al SN⁸¹. En cuanto al ejemplo (6), último de este grupo, el adjetivo no contribuye a que la identificación del referente *impresión* cumpla la presuposición de unicidad y, por otro lado, existe una interdependencia entre el artículo indeterminado y el adjetivo⁸².

b) El artículo determinado en lugar del demostrativo

Tanto el artículo determinado como el demostrativo pueden mostrar propiedades anafóricas⁸³, es decir, pueden hacer referencia a algo que sea identificable bien porque es conocido por los interlocutores o está mencionado previamente, o bien porque está actualizado mediante el entorno físico o mental⁸⁴. Sin embargo, sólo el demostrativo es capaz de construir expresiones referenciales

⁸⁰ Como hemos mencionado en el capítulo IV siguiendo a M. Leonetti (1999a), los elementos modales, la negación y los predicados intensionales son factores que pueden producir interpretaciones inespecíficas en los SSNN.

⁸¹ Véase la nota 48 del capítulo V.

⁸² Véase M. Leonetti (1999a: 849). Se observa la interdependencia entre el artículo indeterminado y el adjetivo en los ejemplos tomados de este autor: *Se despidió con {*una amabilidad / una amabilidad inesperada}; Hacía {*un frío / un frío intenso}*.

⁸³ Pero teniendo en cuenta lo apuntado por S. Fernández Ramírez (1987: 103): “el artículo realiza un especial señalamiento anafórico, cuando funciona como término primario, en el que apenas concurren los pronombres de la serie demostrativa”.

⁸⁴ Véase M^a. Á. Álvarez Martínez (1989: 119).

deícticas⁸⁵, salvo en los casos en los que el artículo determinado, bajo la condición de unicidad, pueda ejercer su uso deíctico⁸⁶. Según J. Garrido (1996: 292-293), el artículo definido, frente al demostrativo, contiene una información deíctica mínima: solo incluye cierta relación locativa, sin detallarla en proximidad o lejanía. Aunque existen casos en los que, al parecer, apenas hay diferencias apreciables entre la función del artículo determinado y la del demostrativo⁸⁷, en el corpus se observan errores donde no se permite esa alternancia, como sucede en los ejemplos (1)-(3):

1. *Me emocionaron mucho por los salvamientos de los países aborados. Pero sentí antipatía hacia actitud de China Continental. Es que el portavoz declaró que **los** países no podrían ayudar a Taiwan sin el permiso de su gobierno para aclarar que Taiwan sólo es una parte de China. (III.23.)
2. *Excepto de ir a clase, siempre viajamos a otro sitio. Los paisaje de **los** sitios varios eran diferente. (III.28.)
3. * Hasta ahora, solamente se oye sobre el terremoto, aparece la cara asustadora. ¡Qué horrorosa que es **la** experiencia! (IV.22)

Los errores como (1)-(3) se producen, seguramente, por la hipercorrección o generalización del uso anafórico del artículo sin tener en cuenta ciertas restricciones. En los ejemplos (1)-(2) sólo es aceptable el uso del demostrativo para referirse

⁸⁵ Según L. J. Eguren (1999: 932), “La deixis es un tipo de vínculo referencial entre ciertas unidades o expresiones lingüísticas y aquello que representan en el mundo o en el universo del discurso, por medio del cual se identifican ‘individuos’ en relación con las variables básicas de todo acto comunicativo: el hablante, el interlocutor (o los interlocutores) y el momento y el lugar en que se emite un enunciado”.

⁸⁶ Véase M. Leonetti (1999a: 797). Este autor ha señalado que el uso deíctico no es exclusivo del demostrativo, sino que en ciertos casos es posible el uso deíctico del artículo, como en el ejemplo: *¿Me pasa el mando a distancia?* Tanto el artículo como el demostrativo pueden introducir un objeto nuevo en la situación del habla, acompañado, por ejemplo, con un gesto o un señalamiento.

⁸⁷ Según S. Fernández Ramírez (1987: 103), cuando el artículo determinado funciona como término secundario puede alternarse, en muchos casos, con los demostrativos sin apreciables diferencias en el funcionamiento sintáctico o en el señalamiento deíctico. Sin embargo, M^a. Á. Álvarez Martínez (1989: 120) apunta que el artículo puede ser sustituido por el demostrativo con cierto cambio de significado en cualquier contexto, mientras que el proceso inverso se ve más restringido, por lo que el demostrativo no puede conmutarse por el artículo en todos los contextos.

anafóricamente a las ideas que el escritor mismo acababa de mencionar⁸⁸, ya que el uso del artículo en *los países* (en la oración 1) y *los sitios* (en la oración 2) hace que éstos adquieran la interpretación genérica, es decir, que hagan referencia a todos los países y todos los sitios. En ambos casos, no se hace manifiesto lo que debe ser aludido: esos países y esos sitios específicos o concretos. Estas oraciones serían más correctas así: *Me emocionó mucho la ayuda de los países cercanos, pero sentí antipatía hacia la actitud de China Continental. Es que el portavoz declaró que esos países no podrían ayudar a Taiwán sin el permiso de su gobierno para aclarar que Taiwán es parte de China; Además de ir a clase, siempre viajamos por otros sitios. El paisaje de esos sitios era diferente.* Ahora bien, en cuanto al ejemplo (3), es un error que refleja lo que hemos mencionado anteriormente sobre el no uso del artículo para indicar un tiempo lejano, función que sí cumple el demostrativo. Esta oración sería más adecuada de la siguiente forma: *Hasta ahora, siempre que se oye algo sobre el terremoto, se pone una cara de susto. ¡Qué horrorosa que es esa experiencia!*

c) El artículo determinado en lugar del posesivo

1. *Ese día fue el primer día de **la** vida del universidad. (I.25.)
2. *A fin de perfeccionar **la** capacidad de la audición, escucho la radio, las cintas que me interesa más. (IV.23.)
3. *Un día, cuando estuvimos en la clase de inglés, se sentó **al lado de mí**, yo no conocí a ella, sólo sabía que ella era las estudiantes transformadoras. (IV.25.)

En el corpus, los errores del artículo determinando en lugar del posesivo son de dos tipos: unos se dan en las expresiones de pertenencia, como sucede en los ejemplos (1) y (2), y otros cuando se expresa la posesión a través de la preposición genitiva en lugar del posesivo antepuesto al sustantivo, como sucede en el ejemplo (3). Con respecto al primer tipo de errores debe ser el posesivo el que introduzca la relación de

⁸⁸ Según A. Bello (2000: 99), “como siempre que se escribe, se habla en realidad con el lector, *ese, eso*, aluden entonces a las ideas que el escritor mismo acaba de comunicarle”. Véase su ejemplo, *La Europa está en paz...Pero quién sabe cuánto durará esta paz o esa paz.*

posesión entre el objeto poseído y el poseedor, dado que, a partir del contexto, se entiende que el sustantivo *vida* del primer ejemplo y el sustantivo *capacidad auditiva* del segundo sólo pertenecen a un único o específico poseedor, cuyo referente es obligatoriamente indicado o identificado por el posesivo⁸⁹: *Ese día fue el primer día de mi vida en la universidad; A fin de perfeccionar mi capacidad de audición, escucho la radio o las cintas que más me interesan*. Este tipo de errores puede ser producido, por un lado, por la hipercorrección derivada de cometer errores en la omisión del artículo, que lleva a los aprendices a insistir en actualizar los sustantivos siempre con artículo, y, por otro, por la hipercorrección de los errores cometidos en la utilización del adjetivo posesivo en lugar del artículo, de los cuales hablaremos más adelante.

En cuanto al segundo tipo de errores en el uso del artículo determinado en lugar del posesivo, existe en español, para remediar el sincretismo de construcciones como *su libro* (*el libro de él* o *el libro de ella*), la construcción preposicional: sustantivo + *de* + pronombre (complemento identificador), que funciona para indicar el género del poseedor y/o el número⁹⁰, por ejemplo: *el libro de él*. Además, las construcciones como *el coche de María* pueden corresponder al caso genitivo *su coche*. Estos casos inducen a los alumnos a pensar que cualquier segmento correspondiente a la estructura sintagma nominal (sustantivo) + *de* + pronombre personal así como el contenido que transmite son iguales a la construcción adjetivo posesivo + sustantivo. Los aprendices ignoran que, en estos casos, sólo se permite el pronombre de tercera persona, y que, como se ha mencionado, existe una serie de construcciones que no

⁸⁹ En este sentido, M^a. Á. Álvarez Martínez (1989: 153) señala los usos equivalentes entre el artículo y el posesivo en los ejemplos: *Lo convocará tu jefe = Lo convocará el jefe = Lo convocará Fernando*, pero indica que no en todos los contextos el artículo puede sustituir al posesivo siendo el uso de éste más restringido. Por ello, se diferencian estos dos ejemplos: *Han traído los cuadros; Han traído tus cuadros*. Afirma la autora que “Se diferencian asimismo en que pertenecen a paradigmas distintos, ya que uno es un signo morfológico y el otro un adjetivo determinativo”.

⁹⁰ Según M. Carme Picallo y G. Rigau (1999: 979), “La concordancia formal entre el posesivo y el núcleo nominal es causa de que no exista concordancia morfológica entre el posesivo de tercera persona y su referente”.

cumple esa generalización de las relaciones semánticas correspondientes, e incluso que se puede producir la agramaticalidad en la oración. Así, por analogía, se producen errores como * *al lado de mí* = *a mi lado*, pues no hay equivalencia entre la construcción con el SN con artículo + la preposición *de* + el pronombre personal y el posesivo. En consecuencia, la causa de estos errores quizá pueda encontrarse en la interferencia intralingual por la aplicación parcial o incorrecta de las reglas aprendidas de la L2.

d) El demostrativo en lugar del artículo determinado

Al contrario de los errores en el artículo determinado en lugar del demostrativo que mencionamos en la parte b) de este apartado, se observan también errores causados por una generalización de la deixis expresada por el demostrativo, como en los casos (1)-(3):

1. *Me parece estudia está feliz y muy interesante. No necesita exámenes para conocer que estudiantes entienden **estos** libros. (I.2.)
2. *Leo los libros que son escrito por “朱天心”, etc. **Este** tiempo libre es bastante agradable. (II.23.)
3. *-¿Sabes quién es el primer nombre del examen en **esta** clase? Me preguntó. (IV.25.)

Puede que los alumnos chinos, por carecer de artículo en su lengua materna, se inclinen, en ciertas ocasiones, a sustituirlo por el demostrativo⁹¹. En el caso (1), los alumnos descuidan las restricciones anafóricas de los propios demostrativos, que se aplican siempre a sustantivos previamente mencionados (excepto si existe una referencia catafórica). Sin embargo, en el contexto, no hemos visto, ni antes ni después, nada que pueda ser la referencia de *estos libros*. Es decir, no existe una interpretación anafórica, sino que se requiere que el sustantivo *libros* sea actualizado por el artículo en vez de por el demostrativo. De esta manera, la oración debería ser:

⁹¹ H.-C. Lu (1998) también ha señalado que los pronombres demostrativos sustituyen al artículo en ciertos casos de traducción al chino.

Me parece que estudiar es una cosa feliz e interesante. No se necesitan los exámenes para conocer que los estudiantes entienden los libros. En cuanto al caso (2), donde tiempo del sintagma *tiempo libre* se comporta como nombre propio cuyo referente es invariable, resulta innecesario el uso del demostrativo para dirigir al lector hacia un referente delimitado. En (3), se añade un significado de indicación de cercanía mental que es superfluo. Además, según el contexto, resulta redundante la mención discriminativa del demostrativo⁹², ya que el sustantivo *clase* se identifica como único en situación del discurso. La frase correcta sería: *¿Sabes quién es el primero de la clase?, me preguntó.*

e) El posesivo en lugar del artículo determinado

En ciertas construcciones del español, se observa la preferencia por el uso del artículo determinado en lugar del posesivo, por ejemplo, en construcciones donde aparece el pronombre clítico o en contextos en los que la relación posesiva se expresa por otros elementos además del posesivo⁹³. Asimismo, señala S. Fernández Ramírez (1987: 169) “Con los nombres que designan partes de 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”. Según este autor (1987: 170), predomina el uso del posesivo cuando los nombres que designan partes del cuerpo desempeñan la

⁹² Según S. Fernández Ramírez (1987: 105), “Con referencia a los objetos presentes a nuestros sentidos o en la deixis de la fantasía, los pronombres *este ese aquel* aparecen, por consiguiente en dos clases de menciones (entre otras) que son especialmente importantes y casi privativas de dichos pronombres: en menciones *DISCRIMINANTES* (frecuentemente ACTOS DE OPCIÓN y de IDENTIFICACIÓN) y en menciones *EXPRESIVAS* (ACTOS ESTIMATIVOS)”.

⁹³ Véanse M. Leonetti (1999a: 808-810), M. Carme Picallo y G. Rigau (1999: 1004-1019) y S. Gutiérrez Ordóñez (1999: 1898-1900).

función de sujeto, mientras que predomina el uso del artículo en la función de complemento directo. Todo esto explica los errores en los siguientes ejemplos:

1. *Totalmente, me gusta examen, me sirve mucho en **mi** aprendizaje. (I.7.)
2. *Al fin, pusimos **nuestras** mochilas en las cajas de cuadales en la estación. (III.26.)
3. *Después la profesora me echó la culpa y me castigó que pegó este papel a **mi** espalda todo el día. (IV.30.)

En estos ejemplos, se observa la preferencia por el posesivo en contextos con interpretación posesiva o de pertenencia, con lo que su empleo resulta agramatical o inadecuado. Para los casos del primer ejemplo y del tercero se podría mantener el sentido de posesión con la ausencia del adjetivo posesivo y con la presencia del pronombre dativo, pues éste es capaz de indicar al correspondiente poseedor de los SSNN, especialmente cuando se expresa una posesión inalienable⁹⁴. Además de esto, es imprescindible que los sustantivos que designan cosas poseídas sean introducidos por el artículo definido, lo que permite que éste recupere su definitud⁹⁵. Así, las oraciones mencionadas serían más adecuadas si el artículo se conmutara por el posesivo: *En total, a mí me gustan los exámenes, me sirven mucho en el aprendizaje y Después, la profesora me echó la culpa y me castigó a que me pegara el papel en la espalda durante todo el día.* Con respecto al ejemplo (2), parece redundante el uso del posesivo debido a que no existe duda posible acerca del poseedor del SN que designa los objetos poseídos, *mochilas*, tanto por la persona gramatical del verbo como por el contexto. Así, la oración debería reproducirse como *Al final, pusimos las mochilas en la consigna de la estación.* La causa de estos errores puede ser simplemente la interferencia interlingual, porque la no existencia del artículo en la lengua materna

⁹⁴ Se refiere a “parte del cuerpo, propiedades anímicas y elementos asimilables como prendas de vestir” (véase S. Gutiérrez Ordóñez, 1999: 1899). Este autor, además, diferencia entre posesión inalienable, posesión familiar y posesión externa.

⁹⁵ Según M. Carme Picallo y G. Rigau (1999: 1006), “El artículo aparece introduciendo el sintagma nominal porque el valor definido que aporta el posesivo antepuesto español se pierde si éste está ausente. Es por ello por lo que el artículo definido es necesario, ya que permite recuperar la definitud del sintagma nominal”.

induce a los alumnos a preferir el posesivo en lugar del artículo para indicar la relación posesiva. Además, cabe destacar que los errores relacionados con la posesión no sólo consisten en alternar el posesivo con el artículo determinado, sino también con el artículo indeterminado⁹⁶, como sucede en el ejemplo **Un día, fui al cine con mi amigo*. (III.24.). El sustantivo *amigo*, al que el posesivo acompaña, no está previamente actualizado⁹⁷ en el contexto y, además, puede inducir a pensar que el poseedor sólo tiene un amigo⁹⁸. Con el fin de evitar esta posible confusión, se debe utilizar el artículo indeterminado *un*, que hace referencia a un individuo de un conjunto de la clase, o sea, a un amigo de todos los amigos que tiene el hablante.

Junto a lo anteriormente mencionado, el posesivo en lugar del artículo determinado también es un error que aparece en construcciones en las que no existe un sujeto expreso con el verbo en tercera persona⁹⁹ o cuando hay un sujeto definido plural con concordancia de tercera persona¹⁰⁰, como se muestra en los siguientes casos:

⁹⁶ Este tipo de error, en realidad, debería comentarse en el siguiente apartado (6.3.2.3.2. “El artículo indeterminado vs. otros determinantes”), sin embargo, debido a que presenta las mismas características que los errores en el posesivo en lugar del artículo determinado y tiene a la misma causa: la interferencia de la lengua materna, y para no repetir lo mismo en el siguiente apartado, aprovechamos éste para comentarlo.

⁹⁷ Cuando el posesivo se antepone al sustantivo, comporta el rasgo identificador del artículo. Véase E. Alarcos Llorach (2000: 93).

⁹⁸ El posesivo antepuesto adquiere el valor de “unicidad”, que es propio del artículo. Véase J. Á. Porto Dapena (1986: 140). Este tipo de error también ha sido estudiado por S. Fernández (1997: 103), quien ha afirmado: “Curiosamente, este error incide, sobre todo, en el nombre «amigo/a», o al menos es donde mejor se puede observar, dado que el contexto nos deja percibir que no se trata del único amigo/a, ni del amigo especial, que es lo que connota en español el sintagma «mi amigo/a»”.

⁹⁹ Nos referimos a oraciones impersonales. Según Real Academia (1996: 382), “Todos los verbos, transitivos o intransitivos, pueden usarse impersonalmente en la voz activa, bien por desconocerse el sujeto, bien por callarse intencionadamente, o bien por carecer de todo interés para los interlocutores”.

¹⁰⁰ Véase O. Fernández Soriano y S. Táboas Baylín (1999: 1743). Según estos autores, en español existe un tipo de construcción que permite que un sujeto definido plural determine la concordancia verbal de primera, segunda o tercera persona, como sucede en la oración *Los españoles*

4. *Es necesario que dan una nota a los alumnos para saber quién estudiar más, pero creo que podemos usar mucho métodos para dar la nota, no sólo por el examen. Pueden observar **su** presentación en la clase, la participación de la clase o las tareas que hagan. (IV.1.)

5. *En unas ciudades en Taiwan, si quiere tener una buena maestra en **su** clase de la escuela primaria, debe sobornar por el dinero o depender **sus** relaciones personales. (IV.21.)

6. *Además, en muchas situaciones los estudiantes estudian más, pero no sacan buen nota en el examen, por eso es posible que pierdan **su** confianza. (IV.6.)

Los ejemplos (4) y (5), dado que no existe un elemento que pueda ser indicador explícito del poseedor en dichas oraciones impersonales¹⁰¹, serían más correctos si los sintagmas con los posesivos se permutase por SSNN con artículo determinado, como *Se puede observar la presentación de los alumnos en la clase, la participación en la clase o las tareas que hagan y En algunas ciudades de Taiwán, si se quiere tener una buena maestra en la clase de la escuela primaria, se debe sobornar con dinero o aprovechar las relaciones personales*¹⁰². En cuanto al ejemplo (6), según M. Leonetti (1999a: 809), “En general, el artículo aparece en lugar del posesivo en los contextos

{son/somos/sois} personas muy hospitalarias. El SN *los españoles* puede hacer referencia al hablante, al oyente, a ambos o a ninguno.

¹⁰¹ Según M. Carme Picallo y G. Rigau (1999: 979), “...el posesivo antepuesto del español no se puede interpretar de forma impersonal, a no ser que exista un antecedente impersonal sintácticamente explícito...”.

¹⁰² En estos casos, se podría afirmar que los alumnos chinos también se enfrentan al problema de las oraciones impersonales con *se*. Según la Real Academia Española (1996: 382), en español, existe una oración impersonal cuando el sujeto no se expresa ni se sobreentiende por la situación contextual. Se manifiesta el rasgo impersonal, por ejemplo, cuando el verbo va en tercera persona del plural en casos de sujeto no recuperable o cuando el *se* acompaña a un verbo transitivo o intransitivo en la tercera persona del singular, con lo que el sujeto de la oración queda indeterminado. No obstante, pese a que existen oraciones en chino que son semánticamente equivalentes a las españolas con *se* marca de impersonal, en chino no cambia la forma verbal en la estructura sintáctica, es decir, no se añade al verbo ningún elemento equivalente a la partícula *se*. Esto puede causar, por un lado, la no distinción entre oraciones con verbos en la tercera personal del plural y oraciones con verbos en la tercera persona del singular con *se* y, por otro lado, la omisión de *se*.

que permiten recuperar por otros medios, gramaticales o puramente inferenciales, la información aportada por el posesivo”. Así, como existe un antecedente expreso formado por el SN *los estudiantes*, no es necesario el posesivo para identificar al poseedor correspondiente del sustantivo *confianza*, además se refuerza esa información posesiva mediante el pronombre dativo de *en sí mismos*, como se observa en la oración reproducida: *Además, muchas veces los estudiantes estudian mucho más, pero no sacan buenas notas en los exámenes, por lo cual es posible que pierdan la confianza en sí mismos*. Este tipo de error es equiparable al del ejemplo (1) de este apartado, con la salvedad de que se encuentran en construcciones diferentes. De nuevo, los alumnos chinos muestran su preferencia por indicar la relación posesiva con el posesivo en lugar de hacerlo con el artículo determinado, debido a la carencia de éste en la lengua materna y a que en esta lengua se indica la posesión con el posesivo¹⁰³.

6.3.2.3.2. El artículo indeterminado vs. otros determinantes

En el corpus, existen errores que giran en torno a la elección del artículo indeterminado y que son muchos menos que aquellos que lo hacen en torno a la elección del artículo determinado. A continuación, nos centramos en dos casos: a) el artículo indeterminado en lugar del artículo determinado, b) el artículo indeterminado en lugar del adjetivo indefinido.

a) El artículo indeterminado en lugar del artículo determinado

Baste decir que, en español, el sintagma formado con el artículo indeterminado *un* puede adquirir una interpretación específica, es decir, hacer referencia a un solo objeto del conjunto de la clase designada por el sustantivo. Es sabido que el sintagma nominal introducido por el artículo determinado también puede adquirir la interpretación fuerte cuando hace referencia a una entidad como representante de la

¹⁰³ Véase la nota 61 del capítulo V.

clase o a un individuo o un grupo de objetos de la clase visto como único. Sin embargo, el referente individualizado del SN introducido por el artículo indeterminado no garantiza su identificabilidad por parte del oyente, mientras que el sustantivo del SN con artículo determinado designa un objeto que es identificable unívocamente por parte de los interlocutores. Esta oposición produce errores en la elección entre el artículo determinado e indeterminado, y se observa la preferencia por usar el artículo indeterminado en lugar del determinado, como sucede en los siguientes ejemplos:

1. *Cuando yo era todavía una niña, en **una** noche de fiesta de la luna había un tifón. (I.28.)
2. *Una vez, fui a **una** residencia de mi compañero nuevo. (II.25.)
3. ***Una** anécdota en mi vida más interesante es una vez visitar a Ken-Din con mis amigos. (II.26.)

La propensión a utilizar el artículo indeterminado en lugar del determinado tiene el mismo origen que los errores de adición del artículo indeterminado (apartado 6.3.2.2.2.), porque en la lengua materna se permite el uso de $y\bar{i}$ — (*uno*) como equivalente del artículo indeterminado. Los alumnos tienden a individualizar el sustantivo con $y\bar{i}$ — (*uno*), sin tener en cuenta que la información contextual, el complemento postnominal en los ejemplos (1)-(2) y el comparativo en el ejemplo (3), asigna la unicidad al sustantivo, cuyo referente puede ser identificado de forma unívoca. De esta manera, es obligatorio el uso del artículo determinado en lugar del indeterminado antepuesto a los sustantivos *noche*, *residencia* y *anécdota*, con lo que las oraciones sería de la siguiente forma: *Cuando yo era todavía una niña, la noche de la fiesta de la luna hubo un tifón; Una vez, fui a la residencia de mi compañero nuevo; La anécdota más interesante de mi vida ocurrió una vez, cuando visitaba Ken-Din con mis amigos.*

b) El artículo indeterminado en lugar del indefinido

1. *Al examinar, los estudiantes no les gustan **unos** profesores como
1. que están dando vuelta.

2. que motivan los papeles difíciles.
 3. que explican **unos** errores en los papeles cuando los estudiantes están escrito. (I.5.)
2. *Porque **unos** estudiante se suicidan por presión de examen, sobre todo el examen de ingreso. (III.23.)
 3. *Cuando compró **unas** cosas en el supermercado. Nunca he mirado la situación que mucha gente se apresuraron a comprar como unos refugiados. (IV.22.)

Según S. Fernández Ramírez (1987: 321), “*Algunos* se emplea también en la descripción y en la presentación, pero supone siempre además una apreciación cuantitativa, referida a un más o un menos o a un no ser [...], frente a *unos* con intención más precisa”. Sin embargo, los alumnos ignoran estas diferencias, aunque sea cierto que *unos* y *algunos* tengan el mismo valor en algunos casos¹⁰⁴. Los alumnos no tienen en cuenta las restricciones pertinentes y cometen errores en casos como los de los ejemplos (1)-(3), dado que, en español, no se suele encontrar un sustantivo precedido de *unos* ocupando la función de sujeto¹⁰⁵ y, además, el sustantivo precedido del artículo indeterminado *unos* suele llevar consigo también adjetivos expresivos o descriptivos¹⁰⁶, condiciones que no se cumplen en los ejemplos anteriores. La propensión al uso de *unos* en lugar de *algunos* en estos casos puede ser debida al uso de *yì-shīē* 一些, cuyo equivalente en español es *unos*, en la traducción a la lengua materna, sin tener en cuenta que cuando *unos* aparece como indefinido es singularizador, igual que *un*, y se refiere a “un conjunto unitario de elementos o variedades” sin tener el valor partitivo, propio de *algunos*¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Según E. Alarcos Llorach (2000: 155), “Son frecuentes ciertas alternancias: *Llegaron unas cuantas personas = Llegaron algunas personas = Llegaron varias personas.*”.

¹⁰⁵ Véase G. Rigau (1999: 324).

¹⁰⁶ Véase S. Fernández Ramírez (1987: 312).

¹⁰⁷ Véase E. Alarcos Llorach (1994: 283-284).

6.3.2.4. La concordancia errónea de género y número entre el artículo y el sustantivo

En este apartado se explican los errores en la concordancia de género y número entre el artículo y el sustantivo. Partimos de la perspectiva de que, aunque sólo en ciertos casos el artículo funciona como indicador del número y el género de un sustantivo¹⁰⁸, el hecho de no conocer el significado gramatical del sustantivo repercute en el uso del propio artículo.

Se observa que, en el corpus, los errores en la concordancia de género entre el sustantivo y el artículo representan una cifra mayor que los errores en la concordancia del número. Veamos los siguientes gráficos:

Concordancia errónea	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
Género	8	10	7	13	38
Número	2	1	1	1	5
Total	10	11	8	14	43

Gráfico 28

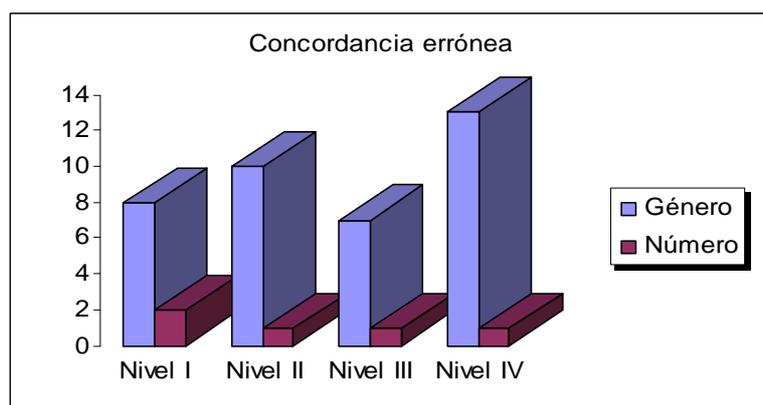


Gráfico 29

¹⁰⁸ Según M. T. Díaz Hormigo (1998: 84 y 88), hay sustantivos que designan seres sexuados, sin embargo, también existen sustantivos comunes en cuanto al género, con lo que la indicación del género depende de la combinatoria con los artículos, por ejemplo, *la pobre, el pobre, la artista, el artista*.

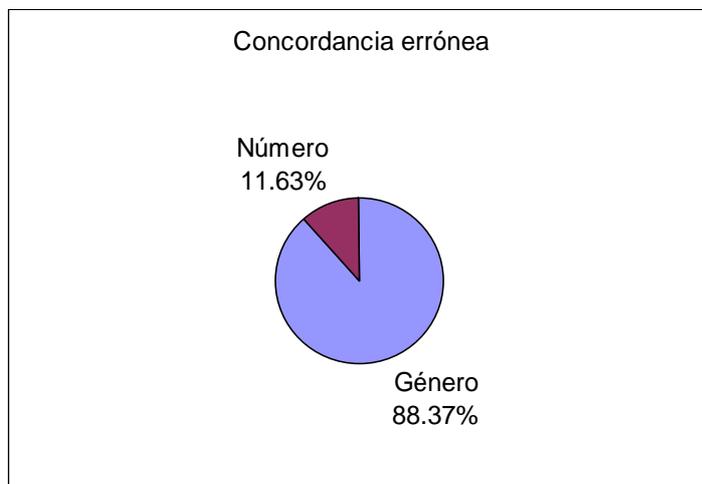


Gráfico 30

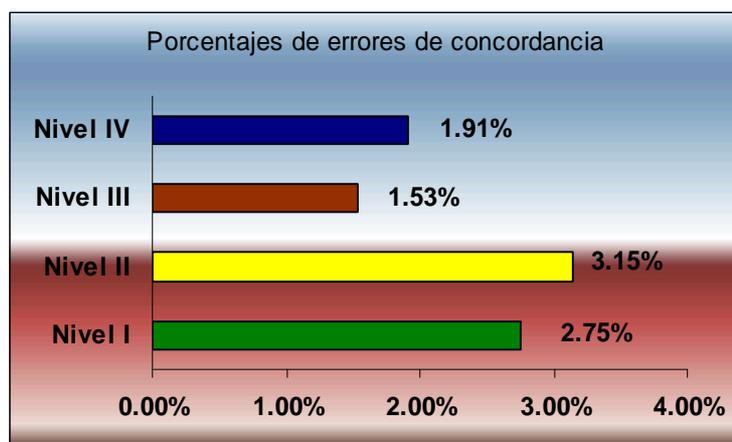


Gráfico 31

La cifra total de errores en la concordancia es de 43, lo que representa un 6.12% del total de errores en el significado y afecta al 2.18% de la producción total del artículo. El gráfico 28 nos señala que hay 38 casos de concordancia errónea de género entre el sustantivo y el artículo, frente a 5 casos de concordancia errónea en el número. En otras palabras, la concordancia errónea en cuanto al género representa un 88.37% del total de los errores en la concordancia, mientras que la concordancia en número

supone un 11.63% (véase el gráfico 30). Ahora bien, los gráficos de la distribución, 28, 29 y 31, nos señalan que esos 43 errores se reparten entre los diferentes niveles del aprendizaje de la siguiente manera: 10 en el nivel I; 11 en el II; 8 en el III, y 14 en el IV. Además, con respecto al uso total de artículos en cada nivel, el porcentaje de errores en la concordancia oscila entre los distintos niveles (2.75% - 3.15% - 1.53% - 1.91%), lo que significa que existe una inestabilidad en el aprendizaje. Este fenómeno se puede observar especialmente en los casos erróneos de concordancia en género (8 - 10 - 7 - 13), que suben en el segundo nivel y, aunque bajan ligeramente en el tercer nivel, vuelven a aumentar en el nivel IV (2.19% - 2.86% - 1.33% - 1.77%).

Con respecto a los errores en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo¹⁰⁹, se observa que se producen, sobre todo, cuando el artículo sirve para diferenciar el género de sustantivos comunes: *el estudiante* vs. *la estudiante*; o para señalar el género de sustantivos que terminan en *-e* (*la clase, la parte, el parque, etc.*), en *-l* (*la sal, el papel, etc.*), en *-n* (*la sartén, la imagen, el corazón, la razón, el examen, etc.*) o en *-r* (*el carácter, los familiares, etc.*) o incluso el género de los que terminan en *-a* y en *-o*, pero no siguen la regla que asigna el femenino y el masculino a esas terminaciones (*el sistema, el programa, la radio, etc.*):

1. * Mi hermana y yo fuemos **una** famosa parque. (I.30.)
2. *Unos minutos antes, tu compañero mayor también recibió **una** “papel rojo”. (II.29.)
3. *Luego, mis familiares se juntaron en **la** salón y se marcharon a la casa con nosotros. (IV.22.)

Los alumnos cometen errores como éstos, posiblemente, por un lado, por descuidar las reglas de género y, por otro, porque en la gramática china los sustantivos no tienen género y eso les dificulta adquirir la habilidad necesaria para distinguir los géneros de los sustantivos en español. Se observa que este tipo de errores aparece hasta el último curso, aunque, según L. Li. (1999), supuestamente se pueden reducir y superar a

¹⁰⁹ Debido a que el número de errores en la concordancia de número entre el artículo y el sustantivo es bajo, nos centramos, en este apartado, en el estudio de los errores en la concordancia de género.

medida que los alumnos van aprendiendo y memorizando las reglas de género del español y las excepciones a esas reglas; los datos cuantitativos de nuestro corpus no indican una evolución positiva de los estadios de aprendizaje¹¹⁰.

6.3.2.5. Errores en el número del artículo

Se han encontrado también errores en el número del artículo, bien porque es el número del sustantivo el que debe estar sujeto a ciertas restricciones semánticas, lo cual repercute en el número del artículo, o porque el cambio del número en el artículo y en el sustantivo acarrea una inadecuación en la interpretación oracional o en el significado de los SSNN. Los errores en el número del artículo se pueden clasificar de la siguiente forma:

1. El singular por el plural: *Creo que **el examen** no es muy difícil ni fácil, pero siempre tengo que estudiar mucho tiempo. (I.7.)
2. El plural por el singular: *Y pierden las ganas y **los intereses**. (IV.6.).

Los errores en el número del artículo clasificados bajo el título “El singular por el plural” se refieren a la necesidad de utilizar el artículo y el sustantivo en plural para construir un SN genérico, como se muestra en la oración **Creo que **el examen** no es muy difícil ni fácil, pero siempre tengo que estudiar mucho tiempo.* (I.7.). Los errores que se clasifican bajo el título “El plural por el singular” son errores en los que el artículo y el sustantivo deben utilizarse en singular debido al tipo de sustantivos con que se forma el SN, o a que el sustantivo presenta diferencias de significación de

¹¹⁰ Este mismo tipo de error en la concordancia del artículo con el sustantivo ha sido estudiado también por L. Li (1999) en un corpus de 56 composiciones escritas por estudiantes chinos de la República Popular China. En éstas destacan, por ejemplo, errores en las palabras que terminan en *-a* y *-o* y que constituyen excepciones a la regla, en los sustantivos homónimos, en los nombres terminados en *-e* y en las palabras con los sufijos *-ción* y *-sión*. Sin embargo, afirma esta autora que son fallos que no tienden a fosilizarse, como ocurre con otros errores. En todo caso, hay que señalar que esta autora no hizo un análisis cuantitativo.

acuerdo con el cambio del número, como en el ejemplo **Y pierden las ganas y los intereses*. (IV.6.). Señalamos ahora la distribución de estos dos tipos de errores y, a continuación, explicamos sus características y sus causas.

2.1. Errores en el número	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Total
El singular por el plural	17	13	36	53	119
El plural por el singular	1	6	3	9	19
Total	18	19	39	62	138

Gráfico 32

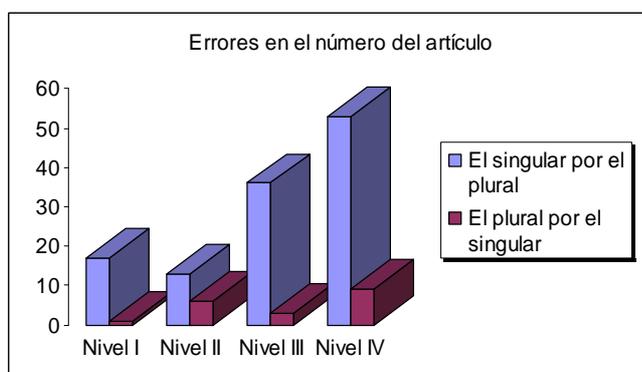


Gráfico 33

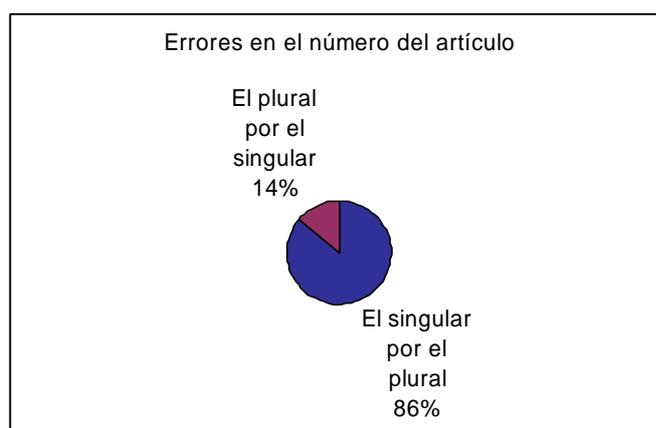


Gráfico 34

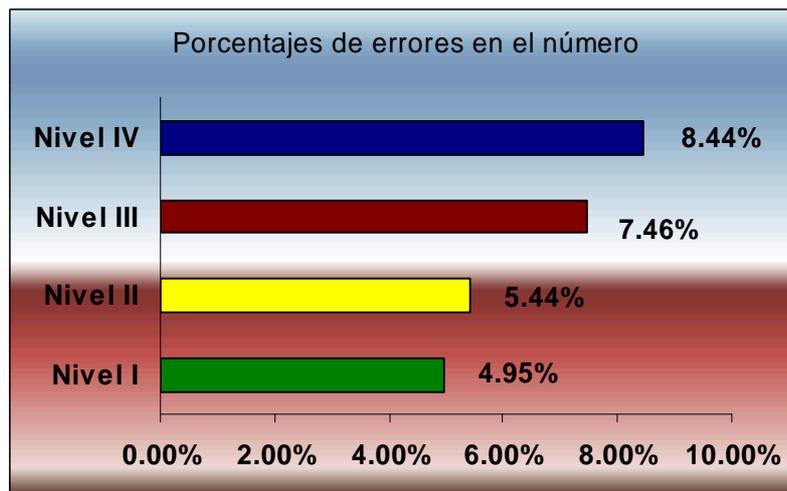


Gráfico 35

Entre los 703 errores en el significado del artículo, hemos encontrado 138 errores en el número, cifra que ocupa el segundo lugar del total de errores con un porcentaje del 19.63% (véanse los gráficos 13-15), y supone el 7.01% de la producción total de los artículos. Los errores en el número del artículo se reparten en dos subgrupos de acuerdo con la clasificación que acabamos de explicar: el singular en lugar del plural, 119 errores (86%), y el plural en lugar del singular, 19 errores (14%). Las cifras muestran que los errores en el número del artículo son los de mayor número después de la omisión del artículo, y, además, dentro de éstos, los errores producidos por el mal uso del artículo en singular en lugar del plural son los más frecuentes (véanse los gráficos 32-34). En cuanto a la distribución de los errores por niveles, observamos que existe una tendencia a incrementar el número y el porcentaje de los errores a medida que sube el nivel (18 - 19 - 39 - 62, 4.94% - 5.44% - 7.45% - 8.44%) (véase el gráfico 35). Se puede afirmar, de manera global, que existe una evolución no positiva en el uso del número del artículo, aunque en el nivel II se reduce ligeramente el número de los errores en el uso del singular por el plural y, en el nivel III, en el uso del plural por el singular.

Respecto a los casos en que los alumnos utilizan el singular por el plural, hemos encontrado dos tipos de problemas en el uso erróneo del número del artículo: cuando

éste aparece con un sustantivo en singular y da lugar, de manera errónea, a un sintagma nominal genérico¹¹¹, como en los ejemplos de (1)-(3), y cuando el artículo acompaña a un sustantivo que aparece en singular, pero su uso debe ser en plural, como sucede en los ejemplos (4)-(6):

1. *Creo que **el examen** no es muy difícil ni fácil, pero siempre tengo que estudiar mucho tiempo. (I.7.)
2. *En mi opinión **el examen** debe ser fácil para nosotros y nuestra presión será más menos. (II.7.)
3. *Espero que **la escuela** puede reducir la cantidad del examen. (IV.7.)
4. *Sin embargo, el examen ayuda los alumnos estudiar lo que han aprendido, también el profesor puede saber **la necesidad** de los estudiantes. (IV.2.)
5. *Creo que el examen puede ser una moda para examinar a los estudiantes si aprenden bien **el conocimiento**, pero no es adecuado usar en todos sujetos o todas situaciones. (III.5.)
6. ***La vacación** de verano, estuve un par de meses trabajando en una academia de lengua inglés para niños en Kaoshiung. (IV.29.)

Como dijimos en el capítulo IV, siguiendo a M. Leonetti (1999a), hay tres tipos de SSNN genéricos: el SN con artículo definido singular, con artículo definido plural y con artículo indefinido; y, aunque en ciertos contextos estos tres tipos sean intercambiables, difieren entre sí tras un análisis más detallado. Esta idea se ve reflejada en los errores de nuestros informantes, dado que los SSNN formados con el artículo determinado en singular en lugar del plural parecen correctos si los analizamos fuera de contexto. Sin embargo, al remitirnos al contexto, no parecen pertinentes. Según el mismo autor (1999a: 872), “El artículo definido singular presenta la clase como una entidad homogénea, como si no estuviera constituida por elementos diversos [...] La forma plural *los...* Se emplea para referirse a clases definidas extensionalmente, es decir, no como individuos genéricos, sino como conjuntos de elementos individuales y no necesariamente homogéneos”. No parece

¹¹¹ En relación con este mismo error, también se pueden observar algunos casos de omisión del artículo con un sustantivo en singular en vez de plural, por ejemplo, **A mí no me gusta \emptyset examen*. (I.1.). Véase el apartado de la omisión del artículo determinado.

que los alumnos tengan asimiladas estas diferencias en el uso del artículo, dado que, si el tema de la redacción es *¿Qué opinas sobre los exámenes?*, nos estamos refiriendo a conjuntos de diferentes exámenes dentro del género *examen*, y la respuesta más esperable debe girar en torno a *Los exámenes....* De este modo, el artículo determinado en los SSNN marcados con negrita de los ejemplos (1)-(3) debe ir en plural y no en singular. El desconocimiento de estas interpretaciones genéricas se debe a que, en chino, el sustantivo no tiene número, por lo que tanto *el examen* como *los exámenes* pueden tener la misma interpretación en la lengua materna china. Además, es posible que el sufijo *men* 們¹¹² o palabras como *chiúan-tǐ* 全體, *úan-chiúan* 完全, *tōng-tōng* 通通, *yì-chí* 一齊, *tà-jīa* 大家, etc.¹¹³ aparezcan en una oración china, y ésta adquiera, así, la interpretación genérica, ya que, generalmente, los sustantivos pueden aparecer sin ningún determinante y se sobreentiende a partir del contexto si su referencia es genérica.

En cuanto a los ejemplos (4)-(6), no cabe duda de que el número del artículo está en correlación con el tipo de sustantivo. Hay sustantivos que podrían clasificarse como abstractos y que, según se usen en singular o en plural, pueden sufrir un cambio de significado, como los de los ejemplos (5) y (6). *Necesidad* en singular puede tener el significado de «Situación de alguien en que necesita ayuda o auxilio de otros, o dinero»¹¹⁴, mientras que *necesidades* (pl.), «Con «cumplir, llenar» o «satisfacer», designa lo que se necesita o alguien necesita en general»¹¹⁵. Por su parte, *conocimiento* en singular significa «acción de conocer»¹¹⁶, mientras que *conocimientos* (pl.) significa «cosas que se saben de cierta ciencia, arte, etc.»¹¹⁷. Insistimos, pues, en que el desconocimiento del cambio de significado en relación con

¹¹² Este sufijo, que expresa el concepto de pluralidad, sólo puede aplicarse a los pronombres y a ciertos nombres que se refieren a personas, y, además, cuando éstos no llevan los cuantificadores antepuestos.

¹¹³ Véase L.-S. Hsu (1995: 80). Estas palabras son equivalentes a *todo el grupo, por completo* (*completamente*), *todos* (*totalmente*), *todo el mundo*.

¹¹⁴ Véase M. Moliner (1998: 434).

¹¹⁵ Véase M. Moliner (1998: 434).

¹¹⁶ Véase M. Moliner (1998: 729).

¹¹⁷ Véase M. Moliner (1998: 729).

el cambio de número del sustantivo concurre en la elección errónea del número del artículo. Por otra parte, se puede observar que errores como los del caso (6) afectan a los sustantivos que pertenecen al tipo *pluralia tantum*, que hacen referencia a “entidades como nociones inherentemente múltiples”¹¹⁸. Estos sustantivos no constituyen plurales desde el punto de vista semántico, sino desde el morfológico, es decir, que su pluralidad se presenta en el léxico¹¹⁹. Así, se considera errónea la oración del ejemplo (6) por no aparecer el sustantivo en plural, lo cual se refleja también en el número del artículo, que aparece en singular. De nuevo, errores como (4)-(6) pueden producirse por la interferencia de la lengua materna, en la que la doble interpretación, el cambio de significado de estos SSNN españoles, es indiferente. Además, el concepto de *pluralia tantum* no existe en la lengua china.

Por otro lado, junto a los errores presentados anteriormente, se observan errores de artículo plural en lugar del singular, como en los ejemplos de (7)-(9):

7. *Olvidamos cómo escribir **los vocabularios** y las frases. (II.24.)
8. *Me emocionaron mucho por **los salvamientos** de los países aborados. Pero sentí antipatía hacia actitud de China Continental. (III.23.)
9. *Por otra parte, esa puede disminuir **las sensibilidades** de fracaso y dolor de los estudiantes que no sacan buenas notas en sus exámenes. (IV.5.)

En estos, se advierte que los alumnos tienden a extender el concepto de pluralización y cuantificación a través del morfema de plural del artículo, sin darse cuenta de que los sustantivos colectivos en español, aunque denotan un conjunto de entidades, se comportan como los individuales¹²⁰, es decir, se usan en singular. En el ejemplo (7), el sustantivo *vocabulario* significa el «conjunto de palabras de una lengua»¹²¹ y se utiliza exclusivamente en singular. Al contrario de lo que ocurre en los ejemplo (4) y

¹¹⁸ Véase I. Bosque (1999: 29).

¹¹⁹ Véase I. Bosque (1999: 30).

¹²⁰ Según I. Bosque (1999: 36), “...desde el punto de vista sintáctico, los sustantivos colectivos se comportan como los individuales, al menos en lo que hace referencia a la interpretación de las relaciones anafóricas y cuantitativas...”.

¹²¹ Véase M. Moliner (1999: 1417).

(5), en los ejemplos (8) y (9)¹²², los alumnos, debido al intento de forzar la interpretación semántica de plural, cometen errores en la elección del número del sustantivo, al no tener en cuenta que hay sustantivos que se utilizan exclusivamente o con más frecuencia en singular.

6.3.3. A modo de conclusión

Hasta aquí, a partir de nuestra clasificación, elaborada para el análisis de los errores y su estudio contrastivo, hemos podido observar cuáles son los errores en el uso del artículo, en qué estructuras aparecen y cuáles son sus posibles causas. Mediante el análisis cuantitativo, hemos obtenido el porcentaje de los diferentes tipos de errores, teniendo en cuenta no sólo el número absoluto de casos erróneos, sino también la cifra total de usos correctos, es decir, la producción total de usos del artículo (los correctos + los incorrectos). Por esto, un mayor número de errores no implica una mayor dificultad, debido a que el uso de la forma correcta puede ser también mayor. Nuestro propósito no ha sido sólo conocer los tipos de errores, sino obtener un resultado más fiable para saber cuáles aparecen con más frecuencia y, aún más, cómo evolucionan en los diferentes niveles de aprendizaje.

En una primera visión de conjunto de todos los errores comentados hasta ahora, y según los porcentajes relativos, se puede comprobar que los errores en la omisión son los más frecuentes y los más destacables, seguidos de otros tres tipos de errores con un porcentaje muy próximo: los errores en el número, en la adición y en la elección. Los errores en la concordancia de género presentan una cifra menor frente a los grupos anteriores. Además, un análisis cuantitativo más detallado nos ha ofrecido la posibilidad de averiguar la gravedad de los subgrupos de errores. Una comparación entre éstos nos permite obtener una jerarquía de errores con más exactitud (véanse los

¹²² En estos dos ejemplos (8) y (9) se puede observar, además, el uso inadecuado de las palabras *salvamento* y *sensibilidad*. Así, las oraciones correctas serían: *me emocionó mucho la ayuda de los países cercanos, pero sentí antipatía hacia la actitud de China Continental* y *Esto puede reducir el sentimiento de fracaso y el dolor de los estudiantes que no sacan buenas notas en sus exámenes*.

gráficos 36 y 37). Así, sabemos que la omisión del artículo marca la cota más alta de todos los errores analizados, dentro de la cual la omisión del artículo determinado con respecto al uso total de los artículos es la que presenta el mayor porcentaje. Se puede afirmar, por tanto, que ésta es el área más problemática a la que se enfrentan los alumnos chinos en el aprendizaje, seguida del uso del artículo en singular por el plural, de la adición del artículo determinado, de la elección errónea entre el artículo determinado y otros determinantes y de la concordancia errónea de género. Por eso, se puede decir que el uso del artículo indeterminado presenta menos dificultades para los aprendices chinos, si lo comparamos con el resto de grupos de errores. Esto se debe a la transferencia positiva de la lengua materna, tal como hemos comentado en la parte del análisis de errores y tal como resumiremos más adelante en el gráfico 38. En los dos siguientes gráficos (36-37), se ofrece una visión global de la jerarquía de la gravedad de los errores analizados:

Subgrupos de errores	Casos erróneos	Porcentajes con respecto a la producción total
Omisión del art. det.	215	10.91%
El singular por el plural	119	6.04%
Adición del art. det.	110	5.58%
Art. det. vs. otros dets.	100	5.08%
Concordancia en género	38	1.93%
Omisión del art. ind.	38	1.92%
Art. ind. vs. otros dets.	32	1.62%
Adición del art. ind.	17	0.86%
El plural por el singular	19	0.96%

Gráfico 36



Gráfico 37

Tras observar cuáles son los errores más frecuentes, que, a su vez, presentan una mayor dificultad en el aprendizaje-adquisición del artículo, es importante señalar, de manera resumida, dónde o en qué estructuras aparecen y por qué se generan:

1. En cuanto a la omisión del artículo, los errores se centran en la omisión del artículo determinado e indeterminado. El primer tipo de errores aparece en los siguientes casos:

- a) cuando el SN tiene la función de sujeto o la función de tópico de la oración,
- b) cuando el SN tiene la función de complemento del nombre,
- c) cuando el SN tiene la función de complemento directo,
- d) cuando el SN funciona como complemento circunstancial,
- e) cuando el sintagma debería tener un sustantivo que ha sido sustituido por un verbo con el mismo significado léxico,
- f) cuando el SN se forma con el elemento *todo*,
- g) cuando el SN es un SN coordinado a otro y
- h) cuando el artículo determinado tiene valor anafórico.

Los errores en la omisión del artículo indeterminado se producen cuando en la estructura china equivalente no se utiliza el numeral *yi* — (*uno*) como equivalente del artículo indeterminado.

2. Los errores en la adición del artículo se centran en la adición del artículo determinado e indeterminado. La adición del artículo determinado se manifiesta especialmente en los siguientes casos:

- a) adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivo de referencia genérica,
- b) adición del artículo determinado en sintagmas con nombre propio,
- c) adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos modificados y
- d) adición del artículo determinado en unidades fraseológicas.

En cuanto a la adición del artículo indeterminado, se observan errores:

- a) cuando en la estructura china equivalente se utiliza el elemento *yi* — (*uno*) como equivalente del artículo indeterminado *un/una* y
- b) cuando en la estructura china equivalente se utiliza el elemento *yì-shìē* 一些 como equivalente del artículo indeterminado en plural *unos/unas*.

3. En cuanto a los errores en la elección del artículo, éstos se centran en el uso del artículo determinado o del artículo indeterminado en lugar de otros determinantes, o viceversa, como en los siguientes casos:

- a) el artículo determinado en lugar del artículo indeterminado,
- b) el artículo determinado en lugar del demostrativo,
- c) el artículo determinado en lugar del posesivo,
- d) el demostrativo en lugar del artículo determinado,
- e) el posesivo en lugar del artículo determinado,
- f) el artículo indeterminado en lugar del artículo determinado y
- g) el artículo indeterminado en lugar del adjetivo indefinido.

4. Los errores en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo se producen cuando:

- a) el artículo sirve para diferenciar el género de sustantivos comunes o para señalar el género de sustantivos que terminan en *-e*, en *-l*, en *-n* o en *-r*,
- b) el género de los sustantivos que terminan en *-a* y en *-o* no sigue la regla que asigna el femenino y el masculino a esas terminaciones.

5. En cuanto a los errores en el número del artículo, éstos se producen en las estructuras donde se utiliza:

- a) el singular por el plural para valores genéricos y
- b) el plural por el singular con cambio del significado del SN.

Los errores que aparecen en las estructuras anteriormente mencionadas pueden producirse por la interferencia de la LM, estrategia muy utilizada, consciente o inconscientemente, por los aprendices, por la interferencia de la lengua meta, debida al uso regido por reglas generales o al uso específico del artículo, o por una interacción de estas dos interferencias. En el siguiente esquema, se ofrece una visión global de las estructuras en las que actúan ambas interferencias:

Tipos de errores	Interferencia interlingual	Interferencia intralingual	Interferencia interlingual más intralingual
La omisión del artículo	<ul style="list-style-type: none"> · La omisión del artículo determinado en sintagmas sujeto o tópico. · La omisión del artículo determinado en sintagmas complemento del nombre introducido por la preposición <i>de</i>. · La omisión del artículo determinado en sintagmas complemento directo. · La omisión del artículo determinado en sintagmas 		<ul style="list-style-type: none"> · La omisión del artículo determinado en sintagmas con verbo con el significado léxico del sustantivo omitido. · La omisión del artículo determinado en sintagmas coordinados.

	<p>complemento circunstancial.</p> <ul style="list-style-type: none"> · La omisión del artículo determinado en sintagmas con <i>todo</i>. · La omisión del artículo determinado con valor anafórico. · La omisión del artículo indeterminado en la estructura equivalente a la china sin <i>yi</i> — (<i>uno</i>). 		
La adición del artículo	<ul style="list-style-type: none"> · La adición del artículo indeterminado en la estructura equivalente a la china con <i>yi</i> — (<i>uno</i>) y <i>yì-shìē</i> — <u>些</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> · La adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos de referencia genérica. · La adición del artículo determinado en sintagmas con nombre propio. · La adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos modificados. 	<ul style="list-style-type: none"> · La adición del artículo determinado en unidades fraseológicas.
La elección errónea	<ul style="list-style-type: none"> · El demostrativo en lugar del artículo determinado. · El posesivo en lugar del artículo determinado. · El artículo indeterminado en lugar del artículo determinado. · El artículo indeterminado en lugar del indefinido. 	<ul style="list-style-type: none"> · El artículo determinado en lugar del demostrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> · El artículo determinado en lugar del artículo indeterminado. · El artículo determinado en lugar del posesivo.
La concordancia errónea de género			<ul style="list-style-type: none"> · El artículo diferencia el género de sustantivos comunes o señala el género de sustantivos en <i>-e</i>, en <i>-l</i>, en <i>-n</i> o en <i>-r</i>, o en <i>-a</i> y en <i>-o</i>.
Errores en el número	<ul style="list-style-type: none"> · El singular por el plural. 		<ul style="list-style-type: none"> · El plural por el singular.

Gráfico 38

En el gráfico anterior se observa que los errores analizados se distribuyen en tres clases diferentes, destacando los errores producidos por la interferencia interlingual. Destacan, sobre todo, los errores en estructuras en las que se hace necesaria la aparición del artículo determinado, los errores en estructuras donde el artículo en singular sustituye al plural y los errores en estructuras en las que el uso del artículo determinado con respecto a otros determinantes es erróneo. Además, como se puede observar, estos resultados son paralelos a los resultados obtenidos en la jerarquía de gravedad de los errores, por lo que son los errores interlinguales los que ocupan los primeros rangos de entre el resto de errores cometidos. De esta manera, cabe destacar que la lengua materna desempeña un papel muy importante en el uso del artículo por aprendices chinos.

Ahora bien, tras la indagación de los errores con sus diferentes grados de dificultades y de las estructuras en las que aquéllos se presentan, con sus posibles orígenes o explicaciones, es necesario averiguar, en esta visión global, cómo se distribuyen los errores en los cuatro niveles, cuáles son los errores más frecuentes para cada estadio de aprendizaje y cómo se presenta la evolución de los errores, para así conocer de manera más completa el proceso de aprendizaje y adquisición del artículo y su uso por parte de los informantes de nuestro corpus.

En cuanto a la evolución global de todos los errores, salvo en el segundo nivel de aprendizaje, se verifica un aumento del número absoluto de errores a medida que sube el nivel. Sin embargo, cabe destacar que también aumenta su uso correcto, como se muestra en el gráfico 39. Por eso, como hemos mencionado, el porcentaje de errores con respecto a la producción total en cada nivel es del 42.30% (Nivel I) - 36.68% (Nivel II) - 35.37% (Nivel III) - 32.43% (Nivel IV) (véase el gráfico 40). Esto significa que existe una evolución de errores por estadios positiva, aunque no se puede obviar que el porcentaje de errores es, en conjunto, muy alto y de muy lenta reducción.

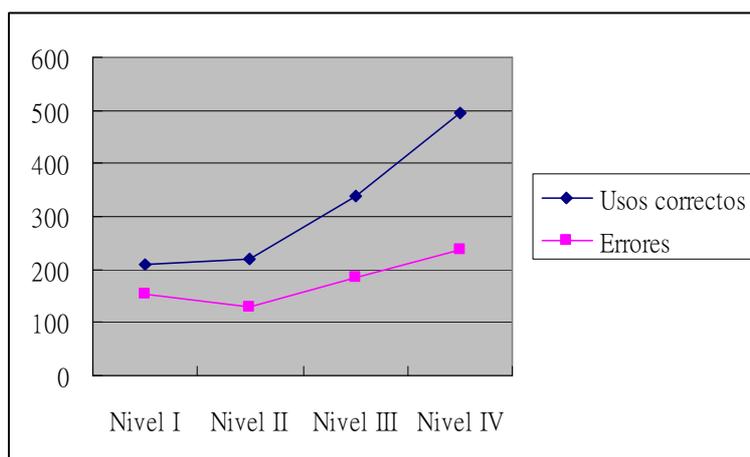


Gráfico 39

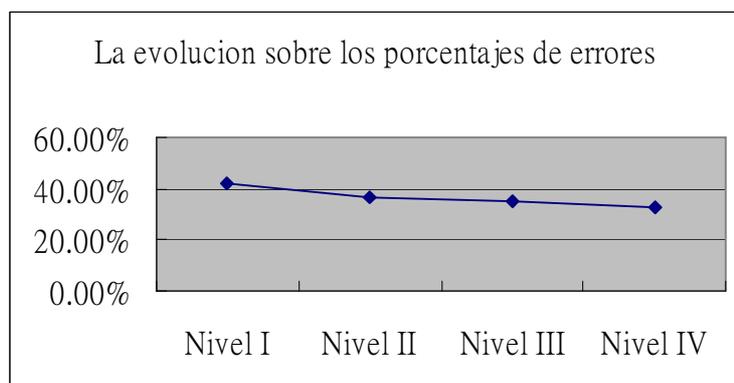


Gráfico 40

El gráfico 40 nos muestra que los alumnos del primer nivel son los que cometen más errores en el artículo, seguidos de los alumnos del segundo nivel, del tercero y del cuarto. Ahora bien, sería interesante conocer también cómo se distribuyen los errores por niveles. Los gráficos 41-43 nos aportan información sobre la distribución de errores según su porcentaje (número de errores con respecto a la cifra total de artículos utilizados en cada nivel). Asimismo, los gráficos nos informan de cuáles son los errores más frecuentes en los diferentes niveles y cómo evolucionan.

	Errores de omisión	Errores de adición	Errores de elección	Errores en la concordancia	Errores en el número
Nivel I	24.18%	2.75%	7.14%	2.75%	4.95%
Nivel II	13.47%	6.88%	7.45%	3.15%	5.44%
Nivel III	13.96%	7.07%	5.16%	1.53%	7.46%
Nivel IV	6.95%	7.63%	7.22%	1.91%	8.44%

Gráfico 41

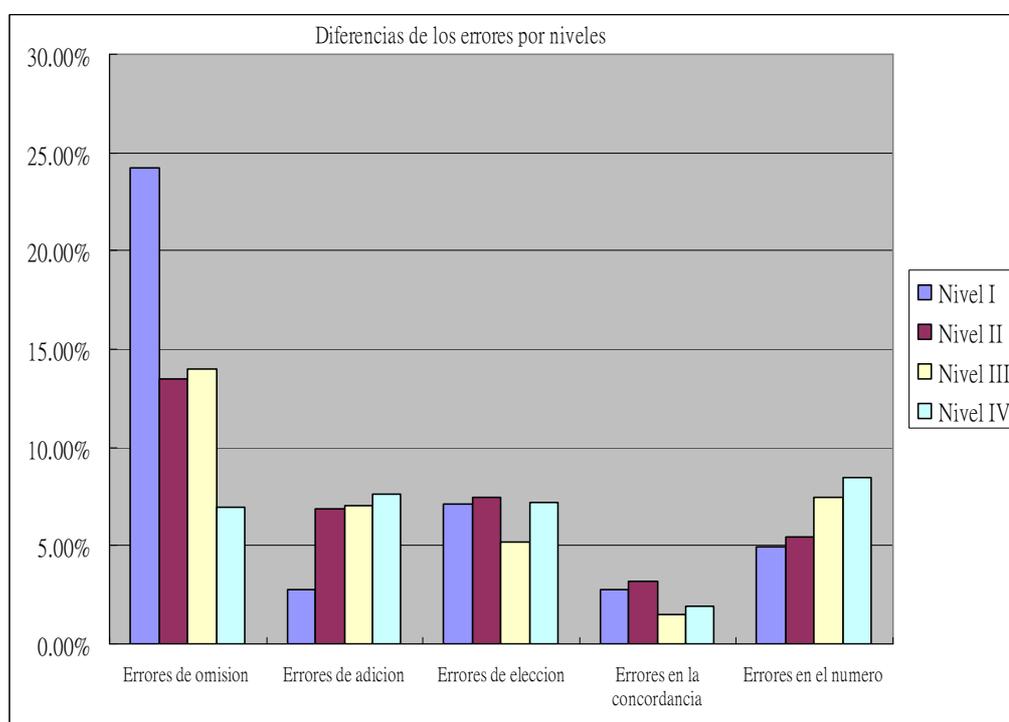


Gráfico 42

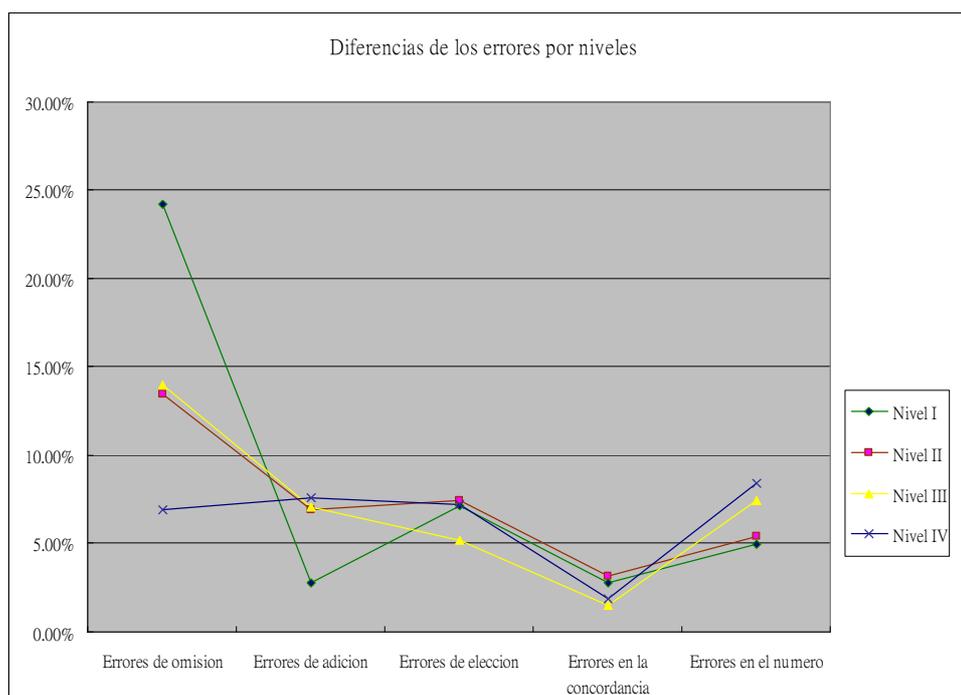


Gráfico 43

En el nivel I se puede observar que, respecto a los diferentes tipos de errores, la omisión en el artículo es el error que crea más problemas para este grupo de aprendices. No obstante, hay que añadir que esta área también marca la cifra más alta entre los errores cometidos por el grupo de alumnos del segundo nivel y del tercero. El uso del número del artículo es el que presenta más dificultades para los alumnos del cuarto nivel. A parte de conocer qué tipo de errores plantea más problemas para los alumnos de los diferentes niveles, se puede averiguar a qué grupo de alumnos corresponde la mayor parte de los distintos tipos de errores. De ahí que se observe que el mayor número de errores en la omisión corresponde al grupo de alumnos del nivel I, que los alumnos del nivel II son los que cometen más errores en la elección y en la concordancia y que los alumnos del nivel IV son los que cometen más errores de adición y más errores en el número.

Veamos ahora cómo evolucionan los diferentes tipos de errores por niveles. Los gráficos 44-48 nos muestran la forma en que se desarrolla el aprendizaje-adquisición del artículo por cursos o por niveles. Con respecto a los errores de omisión del

artículo (véase el gráfico 44), se puede afirmar que existe una evolución positiva por cursos, dado que, aunque del nivel II al nivel III hay una subida ligera, el porcentaje del último nivel presenta una reducción significativa. En cambio, con respecto a los errores de adición (véase el gráfico 45), se observa que tienden a incrementarse a medida que aumenta el nivel de aprendizaje, lo que significa que este aspecto tiene una evolución negativa. El mismo fenómeno se encuentra en los errores en el número (véase el gráfico 48), pues el porcentaje de éstos va subiendo y llega a lo más alto en el último nivel de aprendizaje. En cuanto a los errores de elección (véase el gráfico 46), se observa que su porcentaje fluctúa en los distintos niveles: sube del nivel I al nivel II, baja del nivel II al nivel III y vuelve a subir del nivel III al nivel IV, lo que muestra una regresión o inestabilidad en este aspecto del aprendizaje. Se puede decir que este fenómeno también aparece en los errores en la concordancia. El porcentaje de estos errores también oscila en las diferentes etapas, lo que significa que existe una inestabilidad en su aprendizaje. Llama la atención que, aunque los errores en conjunto presentan una evolución positiva, al entrar en un análisis más profundo, se comprueba que hay ciertos tipos de errores que presentan un desarrollo no positivo o que manifiestan una inestabilidad en la adquisición del artículo. Todo ello puede atribuirse, como hemos señalado en el gráfico 38, a la influencia de la lengua materna sobre todo, y en menor medida a la de la lengua meta, habiendo incluso casos debidos a la transferencia de ambas lenguas.

Además, nos preguntamos si a lo largo del aprendizaje, los manuales y los materiales que los aprendices han empleado les han ayudado o no a reducir estas influencias y a adquirir un uso correcto de los artículos o, al menos, a reducir los posibles errores. En este sentido, en el siguiente capítulo se ofrece un análisis de los manuales y los materiales que utilizan los informantes del corpus. Analizamos cómo se lleva a cabo la enseñanza del artículo, si ésta sirve para ayudar a los aprendices a producir usos correctos del artículo o si constituye una más de las causas por las que se generan los errores que se observan.

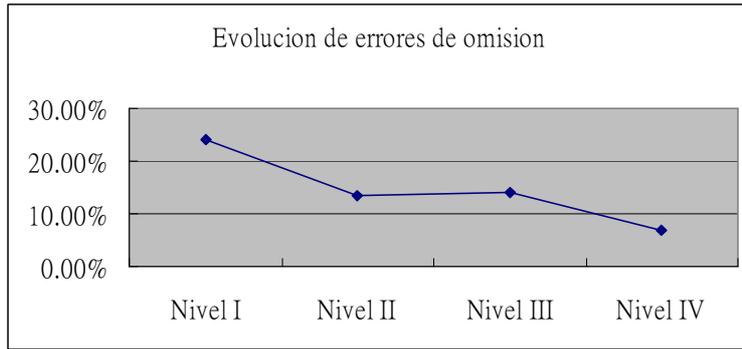


Gráfico 44

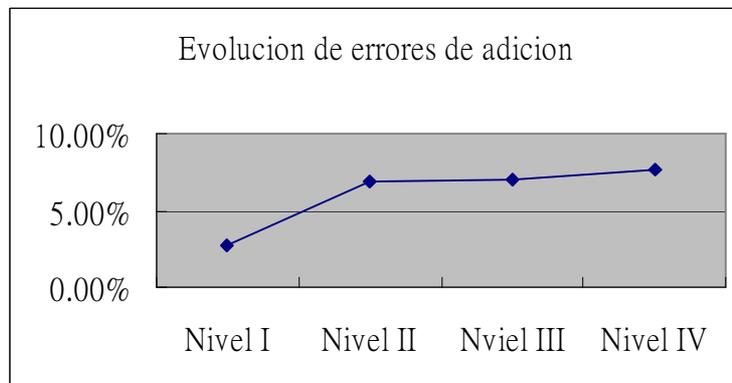


Gráfico 45

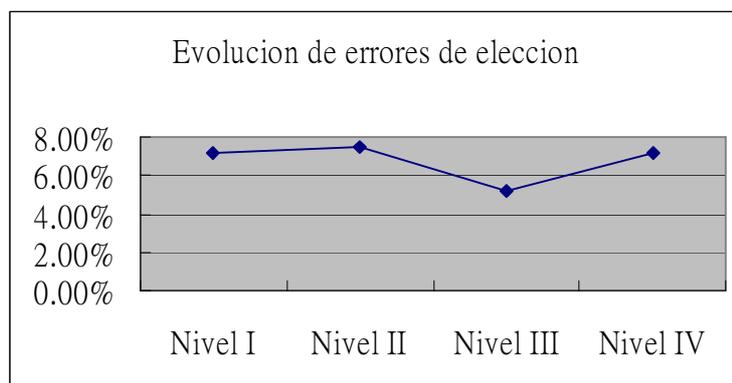


Gráfico 46

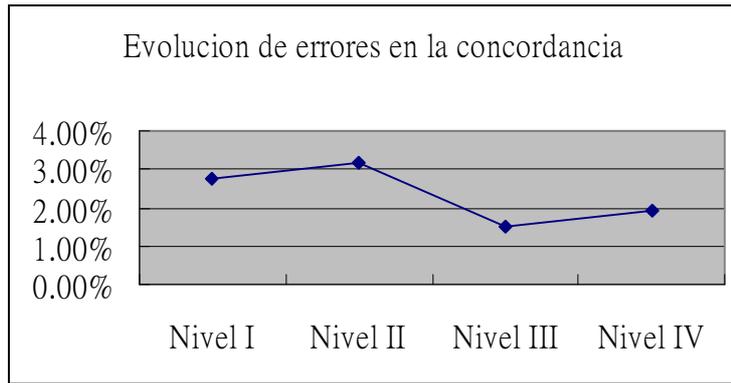


Gráfico 47

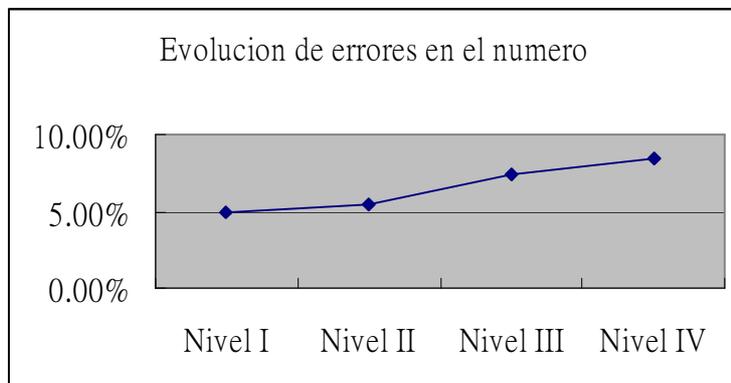


Gráfico 48

Capítulo VII: Manuales utilizados por los estudiantes del corpus

Los manuales y los materiales utilizados por los aprendices chinos deben ser los instrumentos principales y los más directos para ayudarles a interiorizar los recursos lingüísticos necesarios para la comunicación en español. En este sentido, se podría afirmar que los aprendices asimilan el uso de los artículos a partir de los contenidos y ejercicios de los manuales o materiales empleados. De esta manera, averiguar cómo se explican los artículos y cómo se ponen en práctica en los ejercicios presentados en estos manuales o materiales puede ayudarnos a comprender de qué manera los alumnos llegan a familiarizarse con los artículos y si se les facilitan su aprendizaje-adquisición.

Como hemos mencionado, los alumnos del corpus analizado pertenecen a cuatro niveles según los cursos en los que estaban matriculados y, por lo tanto, los manuales empleados varían de acuerdo a estos diferentes niveles de aprendizaje. Sin embargo, se da la circunstancia de que los manuales utilizados por los alumnos en los cursos anteriores puedan ejercer cierta influencia en las producciones del curso vigente. Por ello, se llevará a cabo la revisión y análisis tanto de los manuales utilizados en el curso correspondiente, como de los estudiados desde los cursos iniciales¹. En el siguiente gráfico vemos de forma resumida cuáles son los manuales y los materiales que se manejan en todos los cursos.

Cursos	1°	2°	3°	4°
Nivel I	Cumbre. Nivel elemental. Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental.			

¹ Aunque somos concientes de que pueden haber existido otros materiales suplementarios en las clases y que éstos también forman parte del aprendizaje-adquisición del artículo, limitamos el análisis a los manuales y los materiales que presentamos a continuación, debido a la imposibilidad de conseguir información sobre esos materiales adicionales.

Nivel II	Cumbre. Nivel elemental. Cumbre. Cuadernos de ejercicios. Nivel elemental.	Esto funciona A. Esto funciona B. Esto funciona A. Libro de ejercicios. Esto funciona B. Libro de ejercicios.		
Nivel III	Cumbre. Nivel elemental. Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental.	Cumbre. Nivel medio Cumbre. Cuadernos de ejercicios. Nivel medio.	Método de español para extranjeros del nivel superior.	
Nivel IV	Cumbre. Nivel elemental. Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental.	Cumbre. Nivel medio. Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel medio.	Español 2000. Gramática. Español 2000. Nivel superior.	Avance. Curso de Español. Nivel intermedio.

Los alumnos del primer nivel utilizan el manual *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental* con su cuaderno de ejercicios correspondiente para este nivel. Los alumnos del segundo nivel utilizan, en su primer curso, asimismo *Cumbre* y su cuaderno de ejercicios del nivel elemental y, en su segundo curso, utilizan *Cumbre* del nivel medio con su cuaderno de ejercicios correspondiente. Los alumnos del tercer nivel utilizan, en su primer curso, *Cumbre* con el cuaderno de ejercicios del nivel elemental; en el segundo curso los manuales *Esto funciona A* y *Esto funciona B* con sus correspondientes libros de ejercicios, y en el tercer curso, el manual *Método de español para extranjeros* del nivel superior. Por último, los alumnos del nivel cuarto utilizan en el primer curso, *Cumbre* y el cuaderno de ejercicios del nivel elemental; en el segundo curso, *Cumbre* y el cuaderno de ejercicios del nivel elemental; en el segundo curso, *Cumbre* y el cuaderno de ejercicios del nivel medio; en el tercer curso, los manuales *Español 2000. Gramática* y *Español 2000* del nivel superior, y en el cuarto curso, *Avance* del nivel intermedio.

Como se ha visto, los alumnos de nuestro corpus utilizan siempre *Cumbre* del nivel elemental y su cuaderno de ejercicios para el primer nivel de aprendizaje. Sin embargo, a partir de ahí, los manuales varían. Como se puede observar, en el segundo curso, estudian *Esto funciona A* y *Esto funciona B* o *Cumbre* del nivel medio y, en el tercer curso, *Método de español para extranjeros* del nivel superior o *Español 2000. Gramática y Español 2000* del nivel superior. Esta heterogeneidad de manuales para una misma etapa de aprendizaje, y la paradoja de utilizar *Español 2000* del nivel superior en el tercer curso para retroceder después a un manual como *Avance. Nivel intermedio* en el cuarto curso, podrían explicarse, por un lado, como un reajuste de la metodología de la enseñanza según las necesidades de los alumnos chinos y, por otro, como consecuencia de que el uso de los manuales todavía está en una etapa de experimentación, de búsqueda de alguno que sea adecuado y específico para los estudiantes chinos.

A continuación, se verá cómo se presentan los artículos y sus distintos valores y de qué manera se componen los ejercicios prácticos en los manuales y los materiales mencionados.

7.1. Análisis de los manuales

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental*. Madrid. SGEL.

Siguiendo la presentación de este manual, se observa que *Cumbre* de nivel elemental es un manual con un enfoque metodológico comunicativo e integral basado en los siguientes criterios: 1) criterio funcional: tiene en cuenta el uso del español contextualizado desde el punto de vista de la comunicación real y parte de la utilización de modelos de lengua básicamente auténticos; 2) criterio de grado de dificultad: el contenido de cada capítulo o tema aumenta en dificultad, es decir, se va de lo sencillo a lo complejo, y 3) criterio psicológico: tiene en cuenta la motivación y

el aprendizaje. Además, *Cumbre* es un manual que toma en consideración no sólo aspectos lingüísticos, sino también la cultura hispana, prestando atención a los contrastes dialectales e incluyendo textos literarios y descriptivos, así como fotografías y mapas de todos los países de habla hispana. Destaca que es un manual para estudiantes de diferentes lenguas maternas y con un conocimiento lingüístico inicial absoluto o cero en español².

Cumbre del nivel elemental se divide en 16 unidades. A cada unidad se le asigna un área temática con la que los alumnos aprenderán a expresar ideas supuestamente relacionadas con dicho tema. En todas las unidades, se trabaja con el léxico, la ortografía y la pronunciación, lo cual queda resumido en el índice de contenido del manual. Cada cuatro unidades, se programa una unidad de revisión y autoevaluación de lo aprendido en las anteriores. Se observa que, de las 16 unidades de este manual, la explicación sobre el uso de los artículos figura en dos: la uno y la tres.

En la unidad 1, se exponen distintos modos de saludar formal e informalmente, de presentarse, de identificarse y de preguntar el nombre de los demás, de forma que los aspectos gramaticales están enfocados hacia los pronombres personales, los verbos copulativos (*ser* y *estar*), los artículos (*el, la, los, las, un, una, unos, unas*) y la concordancia de género y número entre el artículo y el sustantivo. En esta unidad, la enseñanza de los artículos se reduce a un recuadro con el título “Gramática” y se esquematiza de la siguiente forma (p. 15):

Masculino singular/plural: <i>el, los</i>
Femenino singular/plural: <i>la, las</i>
Masculino singular/plural: <i>un, unos</i>
Femenino singular/plural: <i>una, unas</i>

La presentación del uso del artículo parece clara y sencilla, pero se limita a ilustrar, de forma aislada, el género y el número de los artículos³. Aunque se trata de la primera unidad de un manual cuyos aprendices tienen un nulo o escaso nivel de español,

² Véase M. A. Andión Herrero (1995: 54-55). Esta autora ha hecho una reseña del manual *Cumbre* del nivel elemental.

³ No hay que olvidar que el eje de este manual es enseñar los aspectos gramaticales de manera contextualizada.

hubiera sido más acertado presentar el cuadro acompañado de algunos ejemplos.

Tras la enseñanza del género y el número de los artículos presentada en el cuadro citado, siguen tres ejercicios de refuerzo: “3. a) Relaciona la palabras (*sic.*) de cada columna según el género y b) (con ayuda del profesor explica el uso de las formas de masculino y femenino en español)”; “4. Completa estas frases”, y “5. Completa usando el artículo adecuado”. Veamos a continuación cómo se presentan los ejercicios:

3. a) Relaciona la palabras (*sic.*) de cada columna según el género (p. 15)

Lupe

Ramón encantado

director encantada

profesora un

señor una

señora él

(el) joven ella

(la) joven el

Carmen la

Señorita

b) Con ayuda del profesor explica el uso de las formas de masculino y femenino en español

4. Completa estas frases: (p.15)

1. María es profes..... y Pedro es profes..... .

2. La seño.... está encantad..... .

3. Marisa es jov..... .

4. El direct.... se llama Don Ramón.

5. La direct..... es la señora Laura.

6. La jov... es profes..... .

7. El seño.... está encantad.... .

8. El profes.... se llama Juan.

5. Completa usando el artículo adecuado:

1. amigo.
2. amiga.
3. señor.
4. profesora.
5. señora.
6. profesor.
7. director.
8. compañera.
9. compañero.

Los ejercicios de estos tres apartados sirven para que los aprendices distingan los artículos determinados e indeterminados y para que sepan concordar el artículo con el sustantivo, el SN o el adjetivo, aplicando los contenidos del recuadro. Además, existe una interacción entre el profesor y los alumnos en el apartado b del ejercicio 3. Sin embargo, aunque en el recuadro de gramática hayan aparecido las formas plurales de los artículos, no hemos observado ningún ejercicio que trabaje este aspecto.

Veamos ahora la presentación del artículo en la unidad 3 de este mismo manual. En esta unidad, cuyo tema es *¿Qué ciudad es ésta?*, el objetivo es que los alumnos aprendan a preguntar sobre el entorno, a identificar y describir espacios exteriores, objetos, cosas y el lugar donde viven, además de enseñarles a expresar sorpresa. En la parte gramatical se presentan el uso del demostrativo, la construcción existencial con *haber*, los verbos indicativos presentes que terminan en *-er*, *-ir*, el verbo irregular *tener*, los números, la concordancia de palabras acabadas en *-e*, la forma plural y la contracción de la preposición *a* o *de* con el artículo. Esto último se recoge, también, en un recuadro titulado “Gramática” (p. 36):

<p>De + el = del a + el = al</p> <p>Pero: a la, a las, a los, de la, de las, de los.</p>
--

Este esquema destaca la forma contracta entre el artículo *el* y las preposiciones *a* o *de* en singular. A continuación, se trabaja con los ejercicios del apartado 6., titulado “Completa con la forma adecuada”:

4. Completa con la forma adecuada:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Las calles ciudad. | 6. Es la casa ... tíos. |
| 2. El jardín plaza. | 7. La ventana habitación. |
| 3. Mis tíos van centro. | 8. La lámpara terraza. |
| 4. No, es el mar de Río Plata. | 9. El cuadro casa. |
| 5. Son las sillas comedor. | 10. Las calles ciudades. |

Se observa que en este apartado aparecen sólo dos frases, la 3. y la 5., cuyo objetivo es practicar las reglas de la contracción, aunque ésta se destaca en el recuadro de “Gramática” como un punto específico del uso del artículo.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Cuaderno de ejercicios – Nivel elemental*. Madrid. SGEL.

El *Cuaderno de ejercicios* de *Cumbre* elemental contiene ejercicios relativos a las unidades del manual *Cumbre* y su propósito es potenciar lo aprendido en éste. Por ello, los ejercicios relacionados con el uso de los artículos figuran también en las unidades 1 y 3 del cuaderno.

En la unidad 1 del *Cuaderno de ejercicios* del nivel elemental, se observan dos bloques de ejercicios en el apartado II dedicados a las formas del artículo: en el número 2., titulado “Completa con el artículo y terminación adecuados” (p. 5), hay ejercicios como, por ejemplo, 1)profesor... se llama Laura y 5) Manuel es un...amig... . En el número 3., titulado “Pon el artículo adecuado a cada nombre” (p.

6), hay otros del tipo, 3) amigo y 9) joven.

En la unidad 3, en los apartados II y IV, hay ejercicios de contracción del artículo determinado con preposición. En el apartado II, se agrupan ejercicios de completar frases bajo el título “Completa con *del/de/la (sic.) /al*” (p. 12) como, por ejemplo, 1) Los jardines ciudad y 4) Mi padre va ... centro. En el apartado IV, se puede encontrar el mismo estilo de ejercicios bajo el título “Completa con *del/de la/de los/de las/al/a la/a los/a las*” (p. 14) como, 1) Las ventanas pasillo y habitaciones son grandes, o 5) Los niños están junto monumento.

Se puede observar que estos ejercicios presentan similitudes con los planteados en el manual para trabajar las formas del artículo. De esta manera, podemos concluir que tanto el manual como el cuaderno de ejercicios del nivel elemental tienen el mismo objetivo y ambos reducen la enseñanza del artículo a tres puntos: 1. el artículo precede al sustantivo, 2. el artículo concuerda con el sustantivo en género y número y 3. el artículo *el* presenta una forma específica con la preposición *a* y *de*.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel medio*. Madrid. SGEL.

Cumbre nivel medio presenta las mismas características que *Cumbre* nivel elemental, también con un enfoque metodológico comunicativo e integral. El manual comentado ahora abarca 15 unidades, de las cuales sólo en la 4 se observa el uso del artículo en las oraciones relativas. En esta unidad, se destaca el uso del pronombre relativo para describir y explicar aspectos de la realidad, opiniones personales o puntos de vista, y ahí hemos encontrado huellas del uso del artículo precediendo al relativo *que*. Este uso figura en una parte del recuadro titulado “Gramática” (p. 44) que mostramos a continuación:

Oración de relativo

- Se construyen con **que, cuyo/a, cuyos/as**:
*La gente humilde **que** huye del interior del país.*
*Para vivir en esta ciudad, **cuya** población es igual a la de Finlandia, Noruega y Dinamarca...*
- **que** es palabra invariable en género y en número. Pero puede ir precedida de preposiciones:
*Es la ciudad **en que** asesinaron a Trotski.*
- Precedida del artículo, **que** equivale a **cual (el/la/los/las + que = el/la/los/las cual(es))**:
*La ciudad **por la que** Buñuel paseó su nostalgia.*
*La ciudad **por la cual** Buñuel paseó su nostalgia.*

En el último punto señalado en el recuadro, la equivalencia entre *que* y *cual* en la fórmula relativa donde aparece el artículo propicia el uso específico de éste.

Veamos cómo se pone en práctica el uso del artículo en la oración relativa en este manual. Los ejercicios que sirven para consolidar los conocimientos gramaticales presentados en el recuadro del manual y que están relacionados con el artículo se encuentran, únicamente, en el bloque de ejercicios titulado “6. Completa con *que* precedido de la preposición adecuada” (p. 45). Sin embargo, a nuestro parecer, este título puede llevar a los alumnos a anteponer en todos los casos la preposición al relativo *que* sin artículo, aunque el uso de éste sea obligatorio en los ejemplos 2. y 3.:
1. La ciudad vivimos es muy agradable. 2. El profesor me hablaste es español; 3. El libro te refieres cuesta 2.500 pesetas.

Sánchez, A., Cantos P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel medio*. Madrid. SGEL.

En el *Cuaderno de ejercicios* de *Cumbre* nivel medio, también hay ejercicios relacionados con el uso específico del artículo en una oración relativa, como práctica aplicada a lo explicado en el recuadro de “Gramática” del manual. Aunque los ejercicios tienen en realidad el objetivo de practicar el uso del relativo, también está implicado el uso del artículo. Los ejercicios donde se practican los usos del artículo aparecen en los bloques 2., 3. y 4. del apartado I de la unidad 4 (p. 20).

Para los aprendices, la tarea de los ejercicios del bloque 2., titulado “Relaciona dos columnas”, consiste en saber relacionar los SSNN de la columna de la izquierda con las expresiones de la columna de la derecha para construir oraciones completas, como se muestra de forma somera en los siguientes ejemplos: el SN 3) *la chica* tendrá que completarse con la expresión e) *que vive en el piso de arriba se llama Ángela*, y el SN 7) *el país* se relacionará con la expresión b) *en el que nació tiene una superficie de 1.972.545 km²*. Por otro lado, los ejercicios del bloque 3. consisten en rellenar huecos con las palabras previamente ofrecidas en un recuadro (*en que, por la que, el... que, por el que, la... que y que*). Los alumnos han de colocarlas adecuadamente en los huecos, como, por ejemplo: 1) *Éste es río del tanto te hablé*; 3) *El callejón acabas de pasar tiene unos 200 años*. Por último, los ejercicios del bloque 4. consisten en construir frases con los elementos desordenados, como se observa en los siguientes ejemplos: 2) *esta - paseé - ciudad - por - que - la - la - mis - es - tristezas* (Esta es la ciudad por la que paseé mis tristezas); 6) *un - es - que - viven - país - en - unos - el - personas - 20 millones - de* (Es un país en el que viven unos 20 millones de personas). En realidad, son pocos los ejercicios que se dedican a la práctica del artículo con el sustantivo elíptico en una oración relativa. Únicamente, se observan 3 oraciones en las que el artículo adquiere el valor anafórico dentro de los ejercicios del bloque 2 y una única frase donde es obligatoria la aparición del artículo en los ejercicios del bloque 3.

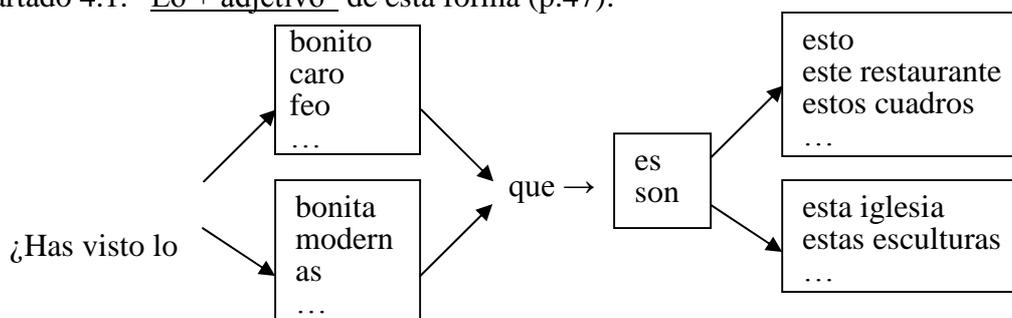
Peris, M. E., López, L. M., Baulenas, N. S., Blanco, T. S. y Bleger, M. T. (1985), *Esto Funciona A. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid. Edelsa/Edi6.

Peris, M. E., López, L. M., Baulenas, N. S., Blanco, T. S. y Bleger, M. T. (1985), *Esto Funciona B. Curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid. Edelsa/Edi6.

Esto funciona A y *Esto funciona B* son manuales que incorporan el enfoque metodológico nocifuncional para alumnos no-principiantes. Cada manual se compone de 5 unidades, separadas por áreas temáticas y con un determinado objetivo comunicativo, lo cual se indica en las primeras páginas del manual. Entre las 10

unidades apenas se encuentran referencias al uso de los artículos. Únicamente se observa el uso enfático del artículo neutro *lo* en la unidad 2 de *Esto funciona A*. *Esto funciona B* no dispone de ninguna explicación sobre el uso de los artículos.

En la unidad 2 de *Esto funciona A*, el uso del artículo *lo* se expone en el apartado 4.1. “Lo + adjetivo” de esta forma (p.47):



Este esquema del manual *Esto funciona A* es el único lugar donde se puede encontrar el uso del artículo neutro con el adjetivo. No está acompañado de ninguna explicación y parece que lo que se obtiene es fortalecer la misma estructura planteada para conocer el uso del artículo neutro con el adjetivo, sin tener cuenta que la fórmula *lo + adjetivo* no aparece sólo en la oración interrogativa. En el apartado 5. de este manual, “Dale que dale”, se elaboran ejercicios puntuales para poner en práctica los aspectos gramaticales presentados en los apartados anteriores. De ahí que la práctica de la fórmula del artículo neutro más el adjetivo figure en el apartado 5.2. (p. 48). Los ejercicios vienen precedidos de un modelo previamente ofrecido y se trabaja transformando una oración exclamativa con *qué* en una oración interrogativa en la que se evidencia el uso enfático del artículo neutro. Veamos el siguiente modelo:

¡Qué catedral más bonita!

- ¿Has visto lo bonita que es esta catedral?

Sin embargo, en las seis oraciones propuestas, hemos observado una excepción que no cumple la condición sugerida: la 2., *¡Qué lejos está este pueblo!* Siguiendo el modelo, los alumnos han de convertirla en una oración interrogativa: *¿Has visto lo lejos que está este pueblo?*, que muestra que no sólo el adjetivo puede construirse con el artículo neutro, también puede hacerse así con el adverbio *lejos*. Esto no resulta coherente con la fórmula *lo + adjetivo* del esquema ofrecido.

Peris, M. E., López, L. M., Baulenas, N. S., Blanco, T. S. y Bleger, M. T. (1985), *Esto Funciona A. Curso comunicativo de español para extranjeros. Libro de ejercicios*. Madrid. Edelsa/Edi6.

El manual *Esto funciona A* se complementa con un libro de ejercicios. No hemos encontrado casi ningún ejercicio para que los alumnos puedan reforzar la práctica y la fijación del artículo neutro. Se encuentra un ejercicio en el apartado “2. Lo que oyes”, en el que se incluyen ejercicios complementarios de práctica fonética y funcional y donde también se trabaja la comprensión auditiva utilizando como soporte los casetes. Los ejercicios de este apartado se han ilustrado con un modelo que sirve de pauta para su desarrollo. Modelo: edificio/raro

¿Has visto lo raro que es ese edificio?

Hay 5 ejercicios del mismo tipo en el apartado 2.2. (p.34), como, por ejemplo, 2. gente/extraña. Los alumnos, siguiendo el modelo propuesto, oirán y seguirán la frase pronunciada en la cinta, como *¿Has visto lo extraña que es la gente?* Con este ejercicio los alumnos pueden reforzar el uso del artículo neutro mediante la repetición mecánica del mismo modelo, aunque su objetivo principal sea consolidar las habilidades auditivas en un ambiente sonoro.

Millares, S. (1996), *Método de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid. Edinumen.

El manual *Método de español para extranjeros* de nivel superior sigue, a la vez, el enfoque estructural y el comunicativo. Según la propia autora, este manual está concebido para los alumnos extranjeros de español que ya tengan un cierto dominio de la lengua y se encuentren en una etapa de perfeccionamiento. El manual consta de 12 unidades con diferentes áreas temáticas, un apéndice de morfología verbal y otro con textos para las audiciones. De las 12 unidades, sólo en la 5, “Oraciones relativas”, figura el uso del artículo, más concretamente, en el apartado 5.1. “Las relativas”.

En este apartado se explican con un ejemplo los tipos de oraciones relativas en las que podemos observar el uso del artículo. Veamos cómo se presenta el uso del artículo en las oraciones relativas o cuáles son los pronombres relativos que pueden ser sustituidos por la construcción relativa en la que aparece el artículo (p. 92-93):

→ **que**

→ Su antecedente puede ser persona, animal o cosa. Es el relativo más frecuente, y no presenta variaciones de género o número. A menudo su antecedente puede suprimirse:

Díselo a los (alumnos) que se acaban de matricular.

→ Cuando va precedido de preposición suele llevar también artículo:

Me caen muy bien los amigos con los que sales.

→ **el, la, lo cual/los, las cuales**

→ Equivale a *que* y suele usarse en oraciones explicativas aunque su uso se siente como más culto o anticuado:

Avisaron a los bomberos, los cuales llegaron en pocos minutos.

→ Suele aparecer tras preposición:

Estaban esperando al director, sin el cual no podía empezar la reunión.

→ **quien/quienes**

→ Equivale a *el que, la que, los que y las que*. Se refiere a persona y no lleva artículo. No puede ser sujeto de una oración especificativa, y se usa tras *haber* y *tener* cuando nos referimos a persona.

Quien (el que) lo desee puede irse.

Hay quien dice que este tiempo traerá nieve.

No tiene quien la ayude.

→ **cuyo, cuya/cuyos, cuyas**

→ Tiene valor posesivo y concuerda en género y número con el sustantivo al que acompaña -que expresa lo poseído- enlazándolo con el antecedente. Su uso corresponde al lenguaje formal.

La marea negra, cuyos efectos pueden ser bastante graves, tardará en estar completamente controlada.

→ **donde**

Complementa a un antecedente que expresa lugar:

Ésa es la casa donde (=en la cual) nació.

→ **como**

Se usa con un antecedente que expresa modo o manera:

Ése es el modo como (=según el cual) hay que hacerlo.

→ **cuanto, cuanta/ cuantos, cuantas**

Indica generalización y equivale a *todo lo que*:

Confesó cuanto (=todo lo que) sabía.

La presentación de las relativas está muy bien estructurada: hay una breve y puntual explicación sobre su uso y un ejemplo, acompañando la presentación, que sirve de ayuda para que los alumnos asimilen las construcciones con más facilidad. En la presentación de las construcciones relativas, aparecen los artículos determinado y neutro. Se muestra el uso anafórico del artículo cuando se omite el antecedente del relativo, que en este caso es el sustantivo ya aparecido, o cuando va precedido de preposición en una oración relativa. Cabe destacar que la autora recuerda también ciertas restricciones en el uso, como, por ejemplo, en el caso de *quien (el que)*, que no puede ser sujeto de una oración especificativa. También destaca el comentario sobre el registro, con el que se señala que la fórmula *el, la, lo cual/los, las cuales*, que equivale a *que*, tiene un uso más culto o anticuado.

Tras la presentación de las relativas, se ofrecen 3 bloques de ejercicios, con unas 60 frases correspondientes a dicho tema. 30 de ellas son del tipo de completar frases (p. 93); hay 15 que pueden contener errores que los alumnos deben corregir, y otras 15 del tipo de completar dichos o refranes. Veamos algunos ejemplos de cada uno:

● **Completa las siguientes frases adecuadamente (p. 93)**

2. Ése es el amigo de te he hablado.

5. La policía no pudo detener a los culpables, huyeron antes de su llegada.

19. Lo montamos siguiendo el manual, según las piezas pequeñas debían ser instaladas al final.

● Corrige los errores presentes en algunas de las frases que siguen (p. 94)

33. Los alumnos los cuales no vinieron a clase no se enteraron de la fecha del examen.

34. No tengo al que no pueda pasar a máquina estos apuntes.

36. Vamos a un lugar en el cual no haya nadie.

● Completa los siguientes dichos y refranes adecuadamente (p. 94)

48. madruga Dios le ayuda.

49. no se llevan los ladrones aparece en los rincones.

57. No hay peor ciego que que no quiere ver.

Los ejercicios de rellenar huecos para completar las frases son los que ejercitan la fórmula relativa, en la que debe aparecer el artículo, aunque en el mismo bloque hay también ejercicios que trabajan los pronombres relativos sin artículo. Además, queremos destacar la originalidad de los ejercicios de corregir errores, en los cuales los alumnos se ven obligados a experimentar sus hipótesis ante el contraste entre ciertos pronombres relativos y la construcción relativa con el artículo, teniendo en cuenta la existencia o no del antecedente expreso o las restricciones lingüísticas. Además, se dan a conocer ciertos usos fijos del artículo en el bloque de ejercicios de completar refranes.

Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (1996), *Español 2000. Gramática*. Madrid. SGEL.

Según el prólogo de los autores (1996: 3), “*La Gramática Español 2000 está concebida como guía y complemento del Español 2000 en sus tres niveles: Elemental, Medio y superior*, por lo que se ha estructurado en un claro orden lineal: del sonido a la expresión oracional”. Este manual está realizado desde el punto de vista del profesor, es decir, desde la propia experiencia docente de los autores. Destaca el hecho de que la confección de esta obra tiene en cuenta la dificultad del sistema

lingüístico y hace hincapié en aquéllas áreas que se consideran más difíciles para los alumnos.

La Gramática Español 2000 se compone de 35 capítulos. Entre ellos se encuentra un capítulo de 5 páginas que presta especial atención al tema de la enseñanza de los artículos: el capítulo “XVII del artículo”. La presentación de los artículos se organiza de forma no numérica con los siguientes títulos en negrita, “El artículo”, “Formas del artículo”, “Concordancia”, “Usos y valores”, “El artículo neutro *lo*” y “Usos específicos del artículo”.

En el apartado “El artículo”, se explica la característica general de los artículos. Definen el artículo determinado y el indeterminado desde el punto de vista tradicional, diciendo que el primero presenta lo específico o lo conocido para los interlocutores, mientras que el segundo presenta lo indiferente o desconocido para los interlocutores. Sobre estas definiciones cabe hacer ciertas precisiones, como sucede en el caso del artículo determinado, que no siempre introduce una información ya sabida⁴: *Vete al médico*, ni un sustantivo que designa un objeto específico: *El hombre es un animal*. Lo mismo sucede con el artículo indeterminado, que no siempre presenta un objeto desconocido para los interlocutores. Veamos un ejemplo tomado del manual: *Con un café y una tostada, tengo suficiente*. *Café y tostada* pueden referirse a dos cosas conocidas por los interlocutores si la frase se pronuncia mientras desayunan. Las definiciones dadas están excesivamente resumidas y pueden llevar a los alumnos a crear conceptos estereotipados sobre los artículos a la hora de ponerlos en práctica, sin considerar los posibles factores interactivos o las restricciones pertinentes.

En el apartado “Forma del artículo”, se presenta un cuadro con la flexión morfológica del artículo determinado y del indeterminado en género y número, incluyendo la forma única del artículo neutro. Asimismo, se muestra la contracción del artículo determinado, en masculino singular, con las preposiciones *a* y *de*.

⁴ En este sentido, véase la nota 28 del capítulo IV.

El apartado “Concordancia” no se limita sólo a señalar la concordancia del artículo determinado o del artículo indeterminado con el sustantivo al que acompañan. Recuerda también las peculiaridades del cambio de la forma de los artículos, cuando introducen sustantivos que empiezan por *a* o *ha* tónicas, como sucede en los SSNN *el alma, el agua, un águila, un hada*, etc.

En el apartado “Usos y valores” se muestra el uso de los artículos según la función sintáctica del sustantivo al que acompañan y cuándo deben aparecer con algunas clases de palabras. Veamos ahora la explicación que se da sobre el uso del artículo determinado y, después, la del artículo indeterminado. Las instrucciones expuestas (p. 141-142) en 1. dan a conocer los posibles usos del artículo determinado: “El artículo determinado tiene una activa presencia delante del sustantivo, salvo que éste vaya especificado por cualquier otro determinante (demostrativo, posesivo, indefinido, etc.), 2. “Acompaña, normalmente, al sujeto y al complemento directo de la oración”, 3. “También acompaña a los nombre no contables en singular, tanto en su papel de sujetos, como de complementos directos de la oración” y 4. “El artículo determinado puede anteponerse a: “un sustantivo”, “un infinitivo sustantivado”, “un adjetivo o participio, sustantivado”, “una oración adjetiva o de relativo” y “un adverbio”. No obstante, estas instrucciones parecen parciales por no mencionar en ningún momento la posible alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo determinado. Por otro lado, el uso del artículo indeterminado se presenta de la siguiente forma (p. 142): 1. “El artículo indeterminado individualiza, sin especificarlo, tanto al sujeto como al complemento directo de la oración”, 2. “También individualiza al atributo del verbo *ser* cuando éste indica profesión, oficio, nacionalidad, etc.”, 3. “La omisión del artículo indeterminado ante el complemento directo, le concede una significación generalizadora”, 4. “En cambio, ante atributos del verbo *ser*; la omisión del indeterminado aporta un carácter identificador” y 5. “El artículo indeterminado coincide, en su forma, con el numeral y con el indefinido”. Tras leer todo esto, se observa que se destaca el valor individualizador e identificador del artículo indeterminado, e incluso se presenta la posibilidad de su ausencia, como se muestra

en el ejemplo: *Hemos comprado cazadoras en Rusia*, aunque éste puede ser también un caso de ausencia del artículo determinado. En relación con esto, llama la atención lo que se nos explica en el punto 4: según los autores, la ausencia del artículo indeterminado en la construcción copulativa aporta un carácter identificador, valor ejemplificado con *Mi hermano es alpinista*. Sin embargo, lo que ocurre es lo contrario, la adición del artículo indeterminado es la que contribuye al valor identificador, mientras que la ausencia clasifica.

En el apartado “El artículo neutro lo” se muestra el uso de éste con tres ejemplos precedidos de la siguiente explicación: “Al no existir en español sustantivos neutros, el artículo *lo* nunca acompaña al sustantivo como tal. Sirve para manifestar la condición de sustantivos de partes de la gramática que, en principio, no lo son” (p. 142). A nuestro parecer, esta breve explicación sobre el artículo neutro resulta un poco abstracta para los aprendices, a menos que éstos lleguen a conocer su uso (con adjetivos, con cláusulas de relativo o con frases preposicionales) a partir de los ejemplos propuestos y de una manera inductiva.

El apartado “Usos específicos del artículo” se divide en dos puntos: a. Ante nombre propio de persona y b. Ante nombre propio de lugar, y muestra usos particulares de los artículos determinados e indeterminados, de los que se dice que aparecen antepuestos al nombre propio de lugar y de persona, presentando como excepciones los casos de los ejemplos *La España de finales de siglo* y *Está hecho un Indiana Jones*.

Como ya se ha señalado, *La gramática Español 2000* sirve de guía o complemento de *Español 2000* en sus tres niveles (elemental, medio y superior). De esta manera, el capítulo XVII sobre el artículo finaliza con una indicación de las referencias que se pueden encontrar en *Español 2000* nivel elemental p. 24 y en *Español 2000* nivel superior p. 24. Veamos ahora cómo se explica el uso del artículo en este último manual.

Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (1991), *Español 2000: Nivel Superior Alumno*. Madrid. Coloquio y Sociedad General Española de Librería.

Español 2000 nivel superior es la continuación de *Español 2000* nivel elemental y *Español 2000* nivel medio. Se recogen textos de diferentes registros de habla y ejercicios gramaticales en los que se toma como punto de partida la norma, sin perder de vista la expresividad de la lengua. Las lecturas recogidas en el manual se incluyen siempre en el área A, mientras que la gramática y los ejercicios, están en el área B. De esta manera, la presentación de los artículos se encuentra en la unidad 1-B, dentro del esquema gramatical 4 “Algunos usos del artículo” y dentro del esquema gramatical 5 “Esquema de los determinantes”.

Con respecto al esquema gramatical 4. (pp. 25-26), se muestra el uso del artículo determinado con nombres propios de persona, con hidrónimos y con orónimos, considerados todos como casos excepcionales. Vienen después dos ejercicios: el VII (p. 26), en el que se sugiere colocar, cuando convenga, el artículo delante de los nombres de un texto elaborado por los autores y cuyo propósito es trabajar las reglas presentadas en el esquema gramatical 4., y el ejercicio VIII (p. 26.), donde se trabaja la forma del artículo determinado ante los sustantivos femeninos que comienzan con *a-* tónica, aunque esta cuestión apenas tiene relación con lo que se ha presentado en el esquema.

El esquema gramatical 5 es éste (pp. 26-27):

ESQUEMA DE LOS DETERMINANTES				
el	este	mi	nuestro	} libro
del	ese	tu	vuestro	
al	aquel	su	su	
este	el ... mío	el ... nuestro		
ese	el ... tuyo	el ... vuestro		
aquel	el ... suyo	el ... suyo		
la	esta	mi	nuestra	} ciudad
de la	esa	tu	vuestra	
a la	aquella	su	su	
esta	la ... mía	la ... nuestra		
esa	la ... tuya	la ... vuestra		
aquella	la ... suya	la ... suya		

los	estos	mis	nuestros	}	libros		
de los	esos	tus	vuestros				
a los	aquellos	sus	sus				
estos	los ... míos	los ... nuestros					
esos	los ... tuyos	los ... vuestros					
aquellos	los ... suyos	los ... suyos					
las	estas	mis	nuestras			}	ciudades
de las	esas	tus	vuestras				
a las	aquellas	sus	sus				
estas	las ... mías	las ... nuestras					
esas	las ... tuyas	las ... vuestras					
aquellas	las ... tuyas	las ... tuyas					

Según el título del esquema, se supone que lo que se enseña son palabras que pertenecen a la clase de los determinantes, aunque no se incluyen todas. El esquema, que se divide en cuatro bloques, no sólo presta atención a distintos tipos de determinantes, sino también a sus formas, combinaciones y usos. No obstante, el esquema se incluye sin llevar ninguna explicación, y se introduce, aparentemente sin razón alguna, la contracción entre el artículo y las preposiciones. También se repiten, incomprensiblemente, los demostrativos en un mismo bloque; todo esto, junto con la manera de colocar los elementos en el esquema mismo, hace que no exista una coherencia total ni una gran claridad en su presentación. Asimismo, podría ser causa de que los alumnos considerasen *del, al, de la, de los, de las* o *a las* como combinaciones fijas denominadas también *determinantes* o que los estudiantes creyesen que los posesivos plenos pospuestos siempre se utilizan con los artículos determinados.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (1997), *Avance. Curso de Español. Nivel Intermedio*. Madrid. SGEL.

Avance es un manual que se apoya en una metodología ecléctica. De acuerdo con las palabras de la presentación, “se basa en la elección e integración de todo lo que de positivo encontramos en los diferentes enfoques, para lograr un conocimiento global de la lengua”. Es un manual elaborado para alumnos de diferentes nacionalidades que ya hayan alcanzado el nivel umbral.

Avance consta de 16 unidades separadas por áreas temáticas. En estas unidades no hemos encontrado ningún contenido gramatical en el que se muestren los usos del artículo. Lógicamente, tampoco se observa ningún ejercicio práctico que preste atención al tema de los artículos.

7.2. A modo de conclusión

Tras el análisis de los ocho manuales, de dos de sus libros de ejercicios y de dos cuadernos de ejercicios, junto con nuestros comentarios sobre el tratamiento del artículo, presentamos las siguientes conclusiones respecto a sus carencias y problemas:

1. Existe una falta de atención a la enseñanza de los artículos. Como bien ha explicado R. Navarro Gala (2000: 485), esta circunstancia es común a los manuales de español para extranjeros, que no suelen atender a la enseñanza de los artículos, especialmente, en los niveles superiores o avanzados. No obstante, a tenor de nuestro análisis, nos damos cuenta de que esto también ocurre en los manuales utilizados por los alumnos de nivel básico e intermedio; incluso hay dos manuales (*Esto funciona B* y *Avance*) que ni siquiera mencionan el uso de los artículos.
2. Se observa también una falta de profundización. El tema de los artículos se trata sobre todo en los manuales del nivel básico. Parece necesaria una mayor profundización en ciertos usos de los artículos y una recapitulación sobre los usos fundamentales en los manuales de nivel superior, para potenciar lo aprendido e incentivar ciertas reflexiones gramaticales sobre su uso.
3. Se dedica mayor atención a las formas que a los valores del artículo. En los manuales que hemos analizado, se dedica la mayor parte del contenido a las formas del artículo y se da una menor importancia a su significado, a su valor.
4. Se adopta el punto de vista de la gramática tradicional. Las definiciones concisas de los artículos, basadas en la gramática tradicional, pueden inducir a cierta confusión a la hora de producirlos. No se recoge que el uso del artículo está

condicionado por factores oracionales y pragmáticos. Se echa de menos una presentación del uso de los artículos según tales factores y algunos ejercicios que los tengan en consideración.

5. Se echa en falta la reflexión sobre la oposición entre las dos clases de artículos. En este sentido, se observa una falta de claridad en la explicación del uso del artículo determinado frente al indeterminado, una ausencia casi total de explicación sobre la oposición entre la presencia y ausencia de los artículos y una falta de comparación entre los artículos y otros determinantes con respecto a los valores existentes en distintos contextos. Asimismo, no hemos visto en ningún manual que se presenten los diferentes usos del número del artículo con sustantivos incluidos en distintos entornos gramaticales y contextuales.
6. Hay pocos ejemplos y pocos ejercicios. En algunos manuales, aunque se señalan los usos del artículo, se ofrecen pocos ejemplos y pocos ejercicios para explotarlos. Junto a ello, muy a menudo, los usos se muestran de una forma demasiado abreviada y, a veces, descontextualizada, lo que puede no ser suficiente para los aprendices que no tengan todavía conocimientos del uso correcto de los artículos, además de inducirles incluso a una mala comprensión de esos usos.
7. Se da mayor énfasis a las relativas. En algún manual, aunque el uso del artículo se puede hallar también en el apartado del pronombre relativo, se destaca el uso del relativo y la preposición, y no siempre aparece la explicación sobre el uso o no del artículo en este contexto gramatical. Se presentan frases relativas con la misma preposición construidas unas veces con artículo y otras veces sin él. Estas frases, presentadas como ejemplos, causan confusión en cuanto al uso del artículo en oraciones relativas.
8. Se aprecia falta de sistematicidad en el tratamiento del artículo. En los manuales utilizados por los alumnos, apenas hemos encontrado una presentación conjunta de todos los tipos de artículo (artículo determinado, artículo indeterminado y artículo neutro), aunque sea razonable pensar que la enseñanza del artículo neutro debe comenzarse en un manual de nivel no-principiante. Sólo hay un manual que cumple esta condición (*Español 2000. Gramática*), el resto suele presentar los artículos de forma dispersa o aislada. Además, se observa que se pone un mayor

énfasis en presentar el artículo determinado y que, en cambio, se presta muy poca atención al artículo indeterminado y al artículo neutro. Esta presentación incompleta puede ocasionar que los alumnos desconozcan la existencia de algún artículo o de algún uso. Es el caso de los alumnos del nivel II, que no conocen el uso del artículo determinado con sustantivos elípticos, debido a que, hasta entonces, en ningún manual (en su primer y segundo curso) se ha explicado tal uso⁵. Esto mismo también puede sucederles a los alumnos del tercer nivel, que tampoco conocerían la función enfática del artículo neutro *lo*, debido a la no inclusión de este valor gramatical en los manuales empleados hasta entonces.

Tras todos estos comentarios generales sobre la enseñanza del artículo, hay que volver a lo que se ha señalado al principio. Hemos querido averiguar si, en realidad, los manuales analizados como instrumentos prácticos y directos en el aprendizaje-adquisición del artículo por los aprendices del corpus, pueden formar parte de las causas que inciden en algunos de los errores comentados en el capítulo anterior. La jerarquía de gravedad de los errores, señalada en el capítulo anterior, nos ha indicado que los errores más frecuentes, son, en orden de mayor a menor, la omisión del artículo determinado, el uso del artículo en singular por el plural, la adición del artículo determinado, el uso del artículo determinado por otros determinantes, la concordancia errónea en el género, la omisión del artículo indeterminado, el uso del artículo indeterminado por otros determinantes, la adición del artículo indeterminado y el uso del artículo en plural en lugar del singular. Creemos que sería interesante comentar si estos puntos conflictivos son tratados en los manuales utilizados por los aprendices.

1. En cuanto a la omisión del artículo determinado, se puede afirmar que la interferencia de la lengua china es la causa principal que induce a cometer este error, debido a su ausencia en dicha lengua. Sin embargo, hemos observado que en los

⁵ Sin embargo, los alumnos del tercer nivel en su segundo curso ya conocen la construcción del artículo con sustantivo elíptico, ya que, como hemos mencionado, el manual *Cumbre* nivel medio sí presenta ese uso del artículo.

manuales mencionados, aunque se destaca la forma del artículo determinado, generalmente, no se manifiesta una atención especial al uso del artículo en estructuras donde parte de los aprendices chinos cometen con más frecuencia este tipo de errores. En este sentido, por ejemplo, sólo un manual (*Español 2000. Gramática*) tiene en cuenta el uso del artículo en ciertas estructuras, en concreto, cuando acompaña a un sustantivo sujeto, complemento directo, o elementos sustantivados. En los siete manuales restantes no se encuentra ninguna presentación del uso del artículo determinado en el SN con función de sujeto, de tópico de la oración, de complemento directo o de complemento circunstancial, y tampoco se hace hincapié en el uso del artículo en la estructura de elipsis nominal y en la estructura coordinada, que es donde aparecen los errores. Además, apenas se encuentran ejercicios que se dediquen a estas áreas de dificultad, con lo cual se puede afirmar que a los aprendices les falta tanto la información sobre el uso del artículo determinado como la práctica didáctica para reforzarlo y asimilarlo.

2. Respecto a los errores en el uso del artículo en singular en lugar del plural y viceversa, podríamos decir que en los manuales analizados reside parte de la responsabilidad. Hemos señalado que estos manuales sólo mencionan, de manera no contextualizada, las formas diferentes del artículo en singular y en plural. En ningún manual se han explicado los diferentes valores que puede adquirir el artículo con el cambio del número cuando forma parte de un SN, y tampoco se enseña que el número del artículo puede estar en correlación con el tipo de sustantivo. El hecho de que los manuales no vayan acompañados de explicaciones sobre estos aspectos favorece que los aprendices tengan dificultades y comentan errores.

3. En cuanto a los errores en la adición del artículo determinado, se puede afirmar que se deben a la hipercorrección o a la generalización errónea de las reglas aprendidas. Esta última tiene relación con el hecho de que los alumnos asocian analógicamente el SN con el artículo determinado para expresar un concepto definido, lo cual puede considerarse consecuencia de las definiciones concisas de los artículos en los manuales, que no tienen en cuenta que el uso del artículo está condicionado por

otros factores. Además, en ningún manual se halla una explicación sobre las diferentes interpretaciones que se pueden hacer por la contraposición del uso y no uso del artículo determinado en un SN, aspecto que puede ayudar a los alumnos a reducir los posibles errores en la adición.

4. En cuanto a los errores en el uso del artículo determinado por otros determinantes, también es destacable que en los manuales falta una presentación del contraste entre la interpretación adquirida por el uso del artículo determinado y por el uso de otros determinantes como el artículo indeterminado, el demostrativo y el posesivo en un SN. Como hemos mencionado en el apartado anterior, sólo hay un manual (*Español 2000: Nivel Superior Alumno*) que exhibe el contraste entre estos determinantes, pero desde el aspecto formal, sin aportar ninguna información sobre sus usos ni ejercicios aplicables.

5. En cuanto a los errores en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo, sí puede afirmarse que existe una especial atención a la enseñanza de esta área por medio de ejercicios de completar frases. Sin embargo, los errores nos muestran que la enseñanza de la concordancia en género sería más completa con un tratamiento de los sustantivos que terminan en *-e*, en *-l*, en *-n* o en *-r* o de los sustantivos que terminan en *-a* y en *-o*, pero son excepciones del género femenino y masculino.

6. En cuanto a los errores en la adición del artículo indeterminado y a los errores en el uso del artículo indeterminado por otros determinantes, debemos pensar que los manuales le prestan poca atención al indeterminado. Sólo en dos manuales se registra la forma (*Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental*) y algún uso suyo (*Español 2000. Gramática*). Curiosamente, los datos cuantitativos nos indican que estos errores aparecen con menor frecuencia, frente a los errores anteriormente mencionados, a lo cual puede contribuir la transferencia positiva de la lengua materna.

Después de ofrecer estos comentarios, queremos insistir en que los manuales utilizados por nuestros informantes carecen de una atención pormenorizada a la enseñanza del artículo y no cumplen las necesidades de los aprendices, dada la aparición de los errores en el corpus. La evolución negativa de algunos errores y la inestabilidad de algunos usos del artículo, como se ha explicado en el capítulo anterior, ponen de relieve, además, la necesidad de hacer explícita la enseñanza del artículo no sólo en los manuales de nivel básico, sino también en los de los niveles medio y superior. En este sentido, los manuales han de cumplir la tarea de ayudar a los alumnos a aprender lo que todavía no saben, a consolidar lo aprendido y a asimilar los usos correctos de los artículos en sus distintos contextos.

A pesar de las crecientes publicaciones de manuales de español para extranjeros, de manuales de uso correcto de español y de diccionarios de dudas, obras todas ellas destinadas a adquirir y usar de forma correcta la lengua, se observa que cada vez son más los docentes y los estudiosos que recuerdan la necesidad de publicar manuales de español orientados a alumnos extranjeros con una lengua materna específica. Por ejemplo, desde hace poco, se pueden encontrar en el mercado manuales y materiales específicos para aprendices brasileños, japoneses, anglohablantes, etc⁶. No obstante, es difícil encontrar un manual que esté dedicado a la enseñanza del español a aprendices chinos, y más difícil todavía es encontrar algún material didáctico que se ciña sólo a cierta área particular⁷. En este sentido, creemos imprescindible elaborar material didáctico que se dedique al uso de los artículos, al menos para los alumnos chinos, ya que ésa es un área donde se plantean grandes dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera. En cuanto a los manuales, su análisis evidencia la

⁶ Por ejemplo, véanse A. I. Levenson (1993), R. Fernández Díaz (1999), F. Moreno Fernández (2000), V. Masip (2000), A. B. de Amorim Barbieri Durão y M. C. González Pellizzori Alonso (2001), A. B. de Amorim Barbieri Durão y M. E. Olimpio de Oliveira Silva (2001) y Y. Morimoto e I. Penadés (2001).

⁷ Como aún no existen manuales específicos para aprendices de muchas lenguas maternas, como es el caso del chino, el profesor, además de los ejercicios del manual general manejado, tendrá que utilizar su propia experiencia docente para completarlos con ejercicios específicos que intenten resolver los puntos más dificultosos.

necesidad de que, además de presentar las formas del artículo, se muestren también los distintos usos o valores de los artículos, los contrastes entre el uso del artículo determinado y el del artículo indeterminado, la oposición entre el uso del artículo y su no utilización, los contrastes entre la función de los artículos y la de otros determinantes como el demostrativo, el indefinido y el posesivo. Además, la presentación del uso de los artículos no debe basarse meramente en un enfoque descriptivo, sino también en un enfoque funcional a partir de un contexto situacional.

A la hora de elaborar manuales destinados a los alumnos chinos, también habría de tenerse en cuenta, en primer lugar, el contraste existente entre ambas lenguas, el chino y el español, para evitar las posibles interferencias⁸ con el fin de propiciar el aprendizaje-adquisición de los artículos. En segundo lugar, habría que aprovechar el resultado del análisis de errores en el uso de los artículos por parte de hablantes chinos como punto de referencia para dar explicaciones de las áreas más problemáticas, así como para elaborar ejercicios, centrados en los errores más frecuentes, que actúen como instrumentos para solventar esos puntos más comprometidos. Se deberían organizar los tipos de ejercicios de manera gradual y ajustada al momento del aprendizaje, es decir, habría que diseñar los ejercicios teniendo en cuenta, en todo su desarrollo, la gravedad de los errores y la complejidad de los usos de los artículos.

Como se puede observar después del análisis de los manuales utilizados por nuestros informantes, la alternancia de manuales para una misma etapa del aprendizaje y la elección de determinado manual muestran que los profesores todavía están intentando encontrar una metodología adecuada para los alumnos chinos. No hay que dejar de considerar, además, las necesidades, las aspiraciones y las características de nuestros aprendices⁹. De acuerdo con lo señalado por los autores

⁸ Los materiales examinados no han tenido en cuenta las dificultades particulares provocadas por la falta de la categoría del artículo determinado en la lengua china o por las diferencias lingüísticas entre ésta y la lengua meta en cuestión.

⁹ En este sentido, se pueden consultar las memorias realizadas por S.-Y. Huang (1998: 4), T.-H. Lai

citados sobre el carácter de los aprendices chinos, y de acuerdo con el análisis de los manuales, creemos que una metodología que combinara un enfoque comunicativo y estructural sería, por el momento, la más adecuada para los alumnos chinos. De este modo, se conseguiría, por un lado, suscitar o motivar a los alumnos a aprender con interés para llegar a utilizar bien el artículo, tanto en su forma como en sus usos comunicativos según los contextos y, por otro, ayudar a los alumnos a familiarizarse con los usos sistemáticos del artículo o con los usos o valores específicos, a través de actividades estructuradas mediante una serie de repeticiones. En resumen, en la

(2001: 7), W.-Ch. Huang (2001: 5), F.-F. Zhu (2001: 99) y H.-Ch. Wu (2002: 70) para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* de la Universidad de Alcalá, así como el artículo publicado por C. Blanco Santos y F. Zamora Pinel (1997: 7-8). En estos trabajos se explica en general cómo es el carácter de los alumnos chinos y cuál es la metodología que se aplica en las clases de español como lengua extranjera en Taiwán y en China. Veamos, por ejemplo, lo que señala S.-Y. Huang (1998: 4): “En Taiwan, existe una serie de obstáculos socioculturales que limitan la capacidad de los estudiantes taiwaneses para aprender un idioma [...] la principal limitación se encuentra en el enfoque educativo taiwanés que supone un punto de vista radicalmente distinto al Occidental: los alumnos solamente reciben y asimilan conocimientos, sin embargo, expresan poco sus propios puntos de vista y no participan mucho en interacciones con otros compañeros o con el profesor”. Según F.-F. Zhu (2001: VI): “Los alumnos chinos, en comparación con los otros de nacionalidad occidental, son tímidos. Es por tradición o cultura. No se atreven a hablar, tienen miedo a cometer errores, y además, temen al profesor. Por lo tanto, la simpatía y el humor también forman parte de las obligaciones del profesor en la enseñanza para facilitar el aprendizaje en la metodología comunicativa”. Esta autora añade (2001: VII): “Aunque en España, ni los profesores ni los alumnos quieren saber nada de la metodología estructural, se puede considerar expulsada del aula ELE; en China, todavía nos es útil este método a la hora de enseñar la gramática a los principiantes cuya lengua materna es tan lejana a la lengua española. Necesitamos una buena base gramatical-semántica. Por eso, al principio del aprendizaje, es preciso memorizar y repetir estructuralmente. Esta es la razón por la que no hemos abandonado este método sino que las unidades que hemos planteado servirán para complementar al manual chino de español y para que la clase de gramática sea más eficaz y cubra las necesidades de los estudiantes”. Por su parte, H. Ch. Wu (2002: 85) ha realizado una encuesta a los alumnos taiwaneses de español sobre la pronunciación del español en la clase. En esta encuesta, se preguntaba si los alumnos expresan a menudo su opinión utilizando directamente la lengua extranjera que están aprendiendo. Un 7% de alumnos respondieron que sí, mientras que un 93% respondieron que no. Otra pregunta que se hizo en este cuestionario fue: “¿Cree que Ud. es un alumno tímido en clase de lenguas extranjeras?”. Un 93% de los alumnos respondió que sí y un 7% que no.

medida de lo posible, se ha de ayudar a los alumnos a conseguir una autonomía en el aprendizaje-adquisición del artículo para que lleguen a utilizarlo de manera adecuada en estructuras y expresiones que corresponden a diferentes situaciones comunicativas.

Capítulo VIII: Conclusiones

Como hemos mencionado en la “Introducción”, el creciente interés por el aprendizaje-adquisición del español como segunda lengua en Taiwán nos ha llevado a realizar esta tesis. Sabiendo que el artículo es una de las categorías más problemáticas para los aprendices chinos¹, este trabajo ha perseguido el objetivo de facilitar su enseñanza y el proceso de aprendizaje-adquisición. El análisis de los errores extraídos de un corpus formado por 80 redacciones escritas por alumnos universitarios de Taiwán nos ha ayudado a saber con detalles las dificultades derivadas de la adquisición de los artículos. Se nos han mostrado, asimismo, los aspectos más idiosincrásicos de dicha adquisición, materializada en el uso que del artículo han hecho los informantes de nuestro corpus. Así, hemos podido descubrir qué tipos de errores presentan, cuáles son los más problemáticos, en qué estructuras aparecen y por qué se producen.

Nuestro estudio de errores se ha basado en una metodología que complementa el análisis contrastivo con el análisis de errores, teorías presentadas en el capítulo II y que nos han servido para detectar, clasificar e identificar los errores de manera más completa. Como hemos mencionado en el capítulo III, los dialectos idiosincrásicos de los alumnos presentan unas características tan particulares, que hacen que no todas las oraciones producidas sean fácilmente interpretables. En este sentido, siguiendo a Ch. Adjémian (1992), había que analizar las capacidades cognitivas que subyacen al empleo de una segunda lengua teniendo en cuenta, primero, los rasgos específicos de la interlengua y, segundo, el hecho de que los aprendices extranjeros recurren a la gramática de la lengua materna para construir la gramática de la interlengua. Y es aquí donde entra en juego el análisis de errores, que permite analizar esta gramática o esta lengua propia de los alumnos, además de analizar los errores pertenecientes al paradigma del artículo, diferenciando, entre otros, qué errores proceden de la interferencia de la lengua materna y cuáles son incitados por la lengua objeto en sí o por la propia técnica de enseñanza. De esta manera, hemos pretendido dar una

¹ Véase T.-J. Lin (1999) y T.-J. Lin (2001).

explicación fiable de las producciones idiosincrásicas de nuestros informantes, valiéndonos de la explicación de la teoría gramatical, no sólo de la lengua meta, como se ha expuesto en el capítulo IV, sino también de la lengua materna de los alumnos, explicada en el capítulo V.

En el capítulo IV, no hemos intentado resolver la cuestión de si el artículo se considera morfema nominal o determinante ni si en ciertas circunstancias la unidad *un* entra en el paradigma del artículo o del indefinido. Lo que hemos tenido en cuenta es que el artículo constituye un área de gran dificultad para los aprendices chinos, pues, como afirma R. Lapesa (2000), a veces no hay límites bien claros entre el artículo indeterminado y el indefinido. Nos hemos centrado en los distintos usos o valores que se le asignan al artículo cuando aparece con un sustantivo en diferentes contextos, ya que, a partir de ahí, hemos podido observar si los alumnos se equivocan especialmente al adquirir ciertos valores, como es el caso del uso específico o genérico. Aunque, como mencionamos en el capítulo V, en chino no hay artículo, hemos pretendido averiguar con qué mecanismo se lleva a cabo la actualización o la función de determinación de un SN en chino, fenómeno que se consigue con el sustantivo introducido por determinantes (demostrativo, posesivo, proposición adjetiva) que imponen el rasgo de definitud al SN, con la aplicación del numeral *yi* — (*uno*), con el cambio de orden de las palabras y con la función de tópico. Con este acercamiento a la gramática china, hemos establecido una buena base para la explicación de la producción correcta y errónea de las composiciones analizadas. En resumen con los capítulos IV y V, hemos pretendido tener un repertorio de información con la que prestar especial atención al paradigma del artículo o a otras unidades equivalentes o cuasi-equivalentes a éste, a partir de obras gramaticales sobre el español y el chino, con la finalidad de comparar la producción de los alumnos con las normas de ambas lenguas. De esta forma, y con el fin de conseguir una mayor fiabilidad en nuestro análisis, nos hemos asegurado de que nuestras explicaciones de los errores fueran lo más adecuadas posible.

Para iniciar el análisis de errores, hemos intentado descubrir algún modelo de

clasificación capaz de agrupar los errores de los aprendices. Aunque existen clasificaciones hechas por investigadores pioneros en el estudio de errores, analizadas en el capítulo VI, debido a su falta de coherencia en los criterios adoptados y a que se han confeccionado para corpórea diferentes al nuestro, hemos elaborado una clasificación propia desde una perspectiva sintagmática y teniendo en cuenta la naturaleza del artículo en español, con la que hemos obtenido una tipología de errores del artículo más completa.

A tenor del análisis de los errores, se han observado ciertas estrategias sistemáticas y comunes a la mayoría de los alumnos, tras descartar aquéllas utilizadas por algún individuo o por un reducido número de ellos. Nos hemos dado cuenta de que, aunque las estrategias empleadas por parte de los alumnos chinos puedan ser también válidas para otros aprendices de español con diferentes lenguas maternas (estrategias universales como la simplificación, la generalización, la hipercorrección, etc.), se pone de manifiesto que los alumnos chinos las han utilizado en determinadas estructuras que pueden no ser problemáticas para otros alumnos cuyas lenguas maternas sean diferentes. Sirvan de ejemplo los errores en la omisión del artículo en el sintagma con función de tópico, los errores por la no distinción del número del artículo en contextos genéricos y los errores producidos, entre otros, por los aprendices chinos al recurrir a la estrategia de la transferencia de la lengua materna. En consecuencia, el hecho de que el artículo pueda ser área común de confusión para alumnos extranjeros con distintas lenguas maternas no significa que éstos utilicen las mismas estrategias a la hora de emplearlo, ni que cometan errores en las mismas estructuras. Queremos destacar que, de acuerdo con nuestra clasificación y según los tipos de errores (omisión, adición, elección, entre otros), se observan estrategias que pueden ser comunes a aprendices de otras lenguas maternas, así como estrategias propias de los hablantes de chino. De esta forma, como hemos mencionado en el resumen del capítulo VI, los errores producidos por los aprendices chinos aparecen con más frecuencia en los siguientes casos o estructuras específicas:

1. omisión del artículo determinado: a) cuando el SN tiene la función de sujeto o la función de tópico de la oración, b) cuando el SN tiene la función de complemento

del nombre, c) cuando el SN tiene la función de complemento directo, d) cuando el SN funciona como complemento circunstancial, e) cuando el sintagma debería tener un sustantivo que ha sido sustituido por un verbo con el mismo significado léxico, f) cuando el SN se forma con el elemento *todo*, g) cuando el SN es un SN coordinado a otro o h) cuando el artículo determinado tiene valor anafórico;

2. adición del artículo determinado: a) en sintagmas con sustantivo de referencia genérica, b) en sintagmas con nombre propio, c) en sintagmas con sustantivo modificado y d) en unidades fraseológicas;

3. omisión del artículo indeterminado: se produce cuando en la estructura china equivalente no se utiliza el numeral *yi* — (*uno*) como equivalente del artículo indeterminado;

4. adición del artículo indeterminado: a) cuando en la estructura china equivalente se utiliza el elemento *yi* — (*uno*) como equivalente del artículo indeterminado *un/una* y b) cuando en la estructura china equivalente se utiliza el elemento *yì-shíē* — 些 como equivalente del artículo indeterminado en plural *unos/unas*;

5. elección del artículo determinado: a) el artículo determinado en lugar del artículo indeterminado, b) el artículo determinado en lugar del demostrativo, c) el artículo determinado en lugar del posesivo d) el demostrativo en lugar del artículo determinado y d) el posesivo en lugar del artículo determinado;

6. elección errónea del artículo indeterminado: a) el artículo indeterminado en lugar del artículo determinado, b) el artículo indeterminado en lugar del adjetivo indefinido;

7. en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo: a) cuando el artículo sirve para diferenciar el género de sustantivos comunes o para señalar el género de sustantivos que terminan en *-e*, en *-l*, en *-n* o en *-r*, b) cuando el género de los sustantivos que terminan en *-a* y en *-o* no sigue la regla que asigna el femenino y el masculino a esas terminaciones, y, por último,

8. en el número del artículo: a) cuando el singular se usa por el plural para valores genéricos y b) cuando el plural se usa por el singular con un cambio de significado del SN. Afirmamos, de nuevo, que el artículo puede ser un problema al

que no sólo los aprendices chinos se enfrentan y, sin embargo, es irrefutable que se observan particularidades e idiosincrasias propias del idioma chino en estructuras donde aparecen errores que difieren de los de grupos de alumnos con otras lenguas maternas.

La distancia lingüística entre la lengua nativa y la lengua meta ha sido una cuestión muy tratada en el estudio del aprendizaje-adquisición de segundas lenguas. Muchos especialistas sostienen que cuanto mayor es la distancia lingüística entre ambas lenguas, más dificultades se encuentran, especialmente en las primeras etapas de adquisición. Este planteamiento queda reflejado en el análisis de errores de nuestro corpus de datos, ya que la considerable distancia lingüística entre la lengua china y la española, por pertenecer a familias lingüísticas tan diferentes, y el hecho de que en chino no haya artículo -aunque existen mecanismos para expresar las operaciones ejercidas por éste- hacen que los alumnos presenten cierta resistencia en el aprendizaje-adquisición del sistema lingüístico del artículo. Hay que recordar también lo señalado en el capítulo III sobre el papel de la lengua materna por diferentes teorías de adquisición de segundas lenguas, como, por ejemplo, la conductista y la innatista con sus distintos modelos e hipótesis de análisis. Por un lado, se advierte que aún no existe una teoría que permita observar los mecanismos subyacentes al sistema lingüístico del alumno de una lengua extranjera, y que dé explicaciones completas sobre las propiedades y variedades que se presentan en la producción del alumno extranjero durante los procesos de aprendizaje. Por otro, se observa que el papel de la lengua materna como condicionante del aprendizaje-adquisición de la LE varía dependiendo de los presupuestos teóricos y del objetivo de cada estudio. Tras el análisis de los errores en el artículo, creemos que el mecanismo de transferencia de las estructuras de la LM, es decir, la interferencia de la lengua materna, subyace en mayor medida en la producción de los aprendices chinos y actúa e influye en el uso y la adquisición del artículo, aunque no sea el único fenómeno que se presenta en la interlengua de los aprendices. Veamos la siguiente explicación de estas ideas.

Las estructuras donde se observan los errores llevan a descubrir que el primer

motivo por el que los aprendices los cometen es la ausencia del artículo determinado en su lengua materna. Es esperable que esto conduzca a no poseer la habilidad de agregar el artículo a un SN definido, y de ahí que se produzca el fenómeno de la simplificación del elemento en un SN definido, o transferencia directa de la lengua materna, que es lo que sucede en el caso de la omisión del artículo determinado. La mayoría de los errores derivados de este motivo ocurren cuando a) un SN chino puede actualizarse sin ningún determinante, b) un SN chino muestra el concepto de definitud sin determinante (el SN que funciona como tópico o el SN que se antepone al verbo) y c) el SN conlleva marcas de definitud, como la partícula *de* 的 o la proposición relativa con la partícula *de* 的, que no permite intercalar otro determinante como el artículo. En estos casos, podemos afirmar que, aunque los alumnos han transferido un SN actualizado o un SN definido de la LM a la lengua española, no consiguen construir un SN definido de forma correcta cuando se trata de presentarlo con el artículo determinado. Aparte de esto, la ausencia del artículo determinado en la LM también puede llevar a los alumnos a utilizar el demostrativo, descuidando sus restricciones anafóricas, y a tener preferencia por el uso del posesivo en lugar del artículo para indicar la relación posesiva o de pertenencia, especialmente en construcciones con el pronombre dativo o en construcciones impersonales.

El segundo motivo que provoca la aparición de los errores se da cuando en ambas lenguas se utiliza un SN para obtener la misma interpretación oracional de maneras diferentes o cuando los sustantivos equivalentes en ambas lenguas pertenecen a diferentes clases léxicas, lo que impiden que se utilicen para la misma interpretación. Ocurre: a) cuando en español se utiliza el artículo determinado con valor anafórico en la construcción de la elipsis nominal, mientras que en chino estas construcciones generalmente se forman con la repetición de los sustantivos o con la omisión de los mismos; b) cuando en español se utiliza el SN con *un* para adquirir una interpretación inespecífica, mientras que en chino el uso del *yī* — (*uno*) (equivalente del artículo indeterminado) en el SN es opcional; c) cuando en español se particulariza un sustantivo con el artículo indeterminado para lograr una interpretación inespecífica, mientras que el sustantivo equivalente en la lengua

materna es de diferente naturaleza y no permite el uso del equivalente al artículo indeterminado porque adquiere una interpretación genérica, o viceversa, y d) cuando se transfiere literalmente al español un sustantivo con el numeral en plural utilizando el artículo indeterminado en plural como equivalente para transmitir el concepto de genericidad, que en español se expresa con un sustantivo o un SN escueto. En estos casos, podemos afirmar que los alumnos tienden a utilizar estrategias como la simplificación y la transferencia interlingual, ignorando valores que se les asignan a los artículos determinado e indeterminado cuando introducen un sustantivo. Esto les lleva a cometer errores en la omisión del artículo determinado, en la omisión del artículo indeterminado y en la adición del artículo indeterminado. Cabe destacar que la mayoría de los errores en la omisión y la adición del artículo indeterminado se debe a la traducción literal de la lengua materna, dado que en las estructuras sintácticas chinas se permite el uso del artículo indeterminado como equivalente del numeral *yī* — (*uno*).

El tercer motivo por el que se generan errores es el uso de la hipercorrección. Se trata de una estrategia con la que se intenta evitar los mismos errores producidos en etapas anteriores, errores como la insistencia en el uso innecesario del artículo. Este fenómeno se refleja en algunos de los errores de adición del artículo y en el uso del artículo determinado en lugar de otros determinantes, en los cuales, además, entra en juego el factor del desconocimiento del cambio de significado en el SN o en el significado oracional, por el contraste entre la presencia y la ausencia del artículo, por la oposición entre el uso del artículo determinado e indeterminado y por el contraste entre el uso del artículo determinado y el del demostrativo o posesivo.

El cuarto motivo por el que se producen errores se relaciona con características morfológicas del chino. En primer lugar, se trata de errores en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo. El hecho de que el chino sea una lengua sin flexión da cuenta de las razones que dificultan la adquisición de la habilidad necesaria para distinguir los géneros de los sustantivos en español, lo cual repercute en la opción correcta de la forma del artículo. En segundo lugar, se trata de errores en el

número del artículo. Debido a la misma razón morfológica, en chino el sustantivo no posee número, y a que, generalmente, en esa lengua se sobreentiende que un SN es específico o genérico a partir del contexto en que aparece, se observa que los alumnos ignoran que el cambio del número en el artículo y en el sustantivo acarrea una diferente interpretación oracional o un significado distinto en los SSNN. Además de estos dos tipos de errores, se observa que, cuando el artículo debe concordar con el sustantivo del SN, los alumnos tienden a utilizar la forma menos marcada, es decir, el artículo en singular en lugar del plural y el artículo en masculino en lugar de femenino.

No obstante, se debe afirmar que el estudio de errores también ha mostrado que las estructuras de la lengua materna actúan de manera tanto positiva como negativa en la interlengua de los aprendices. Baste decir que en chino existe el numeral *yi* — (*uno*), que puede funcionar como equivalente del artículo indeterminado en español. Se ha observado que existen menos errores en el artículo indeterminado que en el determinado cuando las estructuras chinas equivalentes exigen la presencia del elemento *yi* — (*uno*). Además, cabe destacar que, como hemos mencionado al principio del análisis, aunque la interferencia interlingual es una de las razones por la que los aprendices cometen errores en el uso del artículo, no pueden obviarse otros factores, como la lengua meta y los manuales y materiales utilizados, dado que también influyen en la producción errónea. Estos son el quinto y el sexto motivo por los que se generan los errores.

El quinto motivo por el que se originan errores es el fenómeno de la generalización o hipergeneralización. Se trata de una estrategia utilizada cuando los alumnos aplican las reglas aprendidas o inferidas de la L2 en contextos distintos o cuando no contemplan las excepciones a esas reglas. Estos fenómenos se han observado también en algunos errores de adición del artículo determinado o en la predilección por el uso del artículo determinado en lugar de otros determinantes. La generalización errónea del valor de lo consabido y lo definido del artículo determinado induce a errores que aparecen en oraciones de tiempo pasado y con

SSNN que llevan un adyacente (un complemento del nombre, un adjetivo o una oración relativa) o en oraciones que expresan la propia experiencia del hablante. En estos casos, los aprendices ignoran tanto que estos factores no aportan información suficiente para que el oyente sea capaz de identificar el objeto referido como único en esas situaciones, como que el uso del artículo determinado es superfluo o incorrecto. El hecho de que los alumnos todavía no dispongan de conocimientos suficientes sobre el uso del artículo en los distintos contextos y de que generalicen incorrectamente las reglas ya aprendidas del artículo, provoca confusión a la hora de producirlo.

El sexto motivo que favorece la dificultad en la adquisición del artículo se puede atribuir a los manuales y materiales utilizados. Como ha señalado L. Důšková (1983: 221), en checo no hay artículo, y debido a que la presentación de esta categoría es tan inadecuada en los manuales, los aprendices se ven obligados a utilizar el artículo por intuición. La presentación de los artículos, las explicaciones, la organización de los usos e incluso los ejemplos que acompañan las explicaciones pueden ser factores que influyen notablemente en el acercamiento a la adquisición y el uso del artículo. Aunque no se ha podido comprobar si los errores se deben exactamente a la propia metodología de la enseñanza, es ineludible que ésta constituye un factor más, sobre todo si se tiene en cuenta que los aprendices estudian en países de habla no española y que los manuales pueden ser los instrumentos más influyentes en su aprendizaje. Según lo mencionado en el capítulo VII, la inadecuación y la insuficiencia de la presentación de la enseñanza del artículo en los manuales influyen en la adquisición del artículo por los aprendices chinos, que no poseen esta categoría en su lengua materna. Los manuales utilizados por los informantes del corpus carecen de una atención especial a la enseñanza del artículo y apenas se encuentran ejercicios que se dediquen previamente a las áreas más problemáticas que hemos observado en el corpus. Por ello, podemos afirmar que no satisfacen las necesidades de los aprendices y no resultan de gran ayuda a la hora de reducir las posibles interferencias y los posibles errores en el artículo.

Tras explicar los posibles motivos que incitan a los distintos tipos de errores del

corpus analizado, podemos resumir esos motivos, excluyendo el relativo a los manuales y materiales, en 3 puntos cruciales: la interferencia interlingual, la interferencia intralingual y una interacción de ambas lenguas, hecho señalado en el capítulo VI. Se puede observar que de los errores analizados, alcanzan un volumen mayor los errores por interferencia interlingual. Presentamos estas tres clases en los siguientes esquemas:

	Tipos de errores
Errores por interferencia interlingual	<ul style="list-style-type: none"> · La omisión del artículo determinado en sintagmas sujeto o tópico. · La omisión del artículo determinado en sintagmas complemento del nombre introducido por la preposición <i>de</i>. · La omisión del artículo determinado en sintagmas complemento directo. · La omisión del artículo determinado en sintagmas complemento circunstancial. · La omisión del artículo determinado en sintagmas con <i>todo</i>. · La omisión del artículo determinado con valor anafórico. · La omisión del artículo indeterminado en la estructura equivalente a la china sin <i>yi</i> — (<i>uno</i>). · La adición del artículo indeterminado en la estructura equivalente a la china con <i>yi</i> — (<i>uno</i>) y <i>yi-shiē</i> 一些. · El demostrativo en lugar del artículo determinado. · El posesivo en lugar del artículo determinado. · El artículo indeterminado en lugar del artículo determinado. · El artículo indeterminado en lugar del indefinido. · El singular por el plural.

	Tipos de errores
Errores por interferencia intralingual	<ul style="list-style-type: none"> · La adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos de referencia genérica. · La adición del artículo determinado en sintagmas con nombre propio. · La adición del artículo determinado en sintagmas con sustantivos modificados. · El artículo determinado en lugar del demostrativo.

	Tipos de errores
Errores por interferencia interlingual e intralingual	<ul style="list-style-type: none"> · La omisión del artículo determinado en sintagmas con verbo con el significado léxico de sustantivo omitido. · La omisión del artículo determinado en sintagmas coordinados. · La adición del artículo determinado en unidades fraseológicas. · El artículo determinado en lugar del artículo indeterminado. · El artículo determinado en lugar del posesivo. · Cuando el artículo diferencia el género de sustantivos comunes o señala el género de sustantivos en <i>-e</i>, en <i>-l</i>, en <i>-n</i> o en <i>-r</i>, o en <i>-a</i> y en <i>-o</i>. · El plural por el singular.

La información aportada por el análisis cualitativo de los errores nos ha mostrado los 6 grandes grupos de errores que aparecen en las producciones de los aprendices, así como las 26 estructuras distintas en que aparecen y las 3 causas principales. Al completar esta información con el resultado del análisis cuantitativo de los errores, sabemos con más precisión cómo es la adquisición y el uso del artículo por parte de alumnos chinos. El análisis cuantitativo de los errores basado en un corpus de producción escrita nos puede garantizar la fiabilidad de los resultados que se han obtenido. Además, si estamos convencidos de que el aprendizaje-adquisición de los artículos se basa en un proceso continuo por etapas, deberíamos tener en cuenta la producción de cada fase. En este sentido, la producción analizada se ha dividido en cuatro niveles, clasificados según los cursos en los que se han matriculado los alumnos. Los errores sistemáticos en el uso de los artículos han caracterizado las diferentes etapas de la interlengua, donde se refleja el sistema interno de las reglas del artículo adquirido por los aprendices; a partir de esto podemos ver cómo es la competencia lingüística del artículo en cada etapa.

El número total de los errores, 705 (2 errores en el significante y 703 errores en el significado), con respecto al número total de usos correctos (1.265) señala que la media de errores es del 35.79% (705 vs. 1.970). Es una cifra muy alta que implica que de cada 3 usos del artículo uno es incorrecto. Esto prueba que la adquisición y el uso del artículo han sido un verdadero problema para los aprendices chinos y que, por lo tanto esta categoría, merece una atención y tratamiento especiales. Como hemos dicho,

se puede averiguar el progreso de competencia en el uso de los artículos evaluando los errores clasificados en los diferentes niveles. Para obtener un resultado más fiable, no sólo hemos evaluado los errores a partir de su número total, sino que hemos tenido en cuenta el porcentaje relativo, ya que puede resultar engañoso pensar que una cifra mayor de errores implica una dificultad mayor y no tener en cuenta que la producción correcta también puede ser mayor. El análisis cuantitativo nos indica que la media de errores en cada nivel es del 42.30% (Nivel I) - 36.68% (Nivel II) - 35.37% (Nivel III) - 32.43% (Nivel IV), lo que significa que existe una evolución positiva en el uso del artículo, aunque el porcentaje de errores sigue siendo muy significativo y su descenso es muy bajo. En otras palabras, las cifras y los porcentajes muestran que los errores en el artículo son persistentes y permanecen en etapas sucesivas con una cota excesivamente alta, aunque el porcentaje disminuya durante el proceso del aprendizaje. En este sentido, sobre todo si se observa el porcentaje del nivel I, se aprecia que los errores casi ocupan la mitad de la producción, mientras que en el nivel II y III apenas hay diferencias, es decir, que el aprendizaje del artículo tiende a estancarse, aunque del nivel III al nivel IV se observe una reducción del porcentaje de errores a un escaso 3%.

De acuerdo con nuestra clasificación, los 703 errores se distribuyen en 6 grupos: errores de omisión (259), errores de adición (127), errores de elección (132), errores en el número (138), errores en la concordancia de género y número (43) y errores en el uso del artículo determinado sin sustantivo (4). Éstos afectan, respectivamente, al 13.15%, 6.45%, 6.70% 7.01%, 2.18%, 0.20% de la producción total de los artículos del corpus. Los datos revelan que la omisión inadecuada del artículo marca la cota más alta, es decir, plantea más problemas para los aprendices, seguida del uso incorrecto del número del artículo, de la elección, de la adición, de la concordancia y del uso del artículo determinado sin sustantivo. Se puede afirmar que el porcentaje de los errores en la omisión se distancia del resto de los grupos, mientras que los de adición, de elección y de número presentan un porcentaje muy equiparable. Asimismo, el porcentaje de errores en el uso del artículo determinado sin sustantivo apenas llega al 1% de la producción global, con lo que no lo hemos incluido en el análisis. Ahora

bien, al entrar en un estudio más pormenorizado de la distribución de estos grupos de errores, hemos podido observar y establecer su proporción y evolución en cada nivel, la etapa de aprendizaje en la que alcanzan una cota mayor y los errores que presentan mayores dificultades, con lo que hemos obtenido una jerarquía de gravedad de errores. Veamos, primero, el siguiente gráfico extraído del capítulo VI:

	Errores de omisión	Errores de adición	Errores de elección	Errores en la concordancia	Errores en el número
Nivel I	24.18%	2.75%	7.14%	2.75%	4.95%
Nivel II	13.47%	6.88%	7.45%	3.15%	5.44%
Nivel III	13.96%	7.07%	5.16%	1.53%	7.46%
Nivel IV	6.95%	7.63%	7.22%	1.91%	8.44%

Se observa, con respecto a los errores en la omisión, que existe una evolución positiva (24.18% - 13.47% - 13.96% - 6.95%) y que los alumnos del nivel I son los que presentan más problemas, mientras que los errores de adición (2.75% - 6.88% - 7.07% - 7.63%) y los errores en el número (4.95% - 5.44% - 7.46% - 8.44%) presentan una evolución negativa, por lo que en ambos casos su porcentaje aumenta a medida que sube el nivel de aprendizaje, siendo los alumnos del nivel IV los que cometen más errores en estos aspectos. Los errores de elección (7.14% - 7.45% - 5.16% - 7.22%) y los errores en la concordancia (2.75% - 3.15% - 1.53% - 1.91%) presentan gran inestabilidad en el aprendizaje, ya que los porcentajes oscilan entre las distintas etapas: suben del nivel I al nivel II, bajan del nivel II al nivel III y vuelven a aumentar del nivel III al nivel IV.

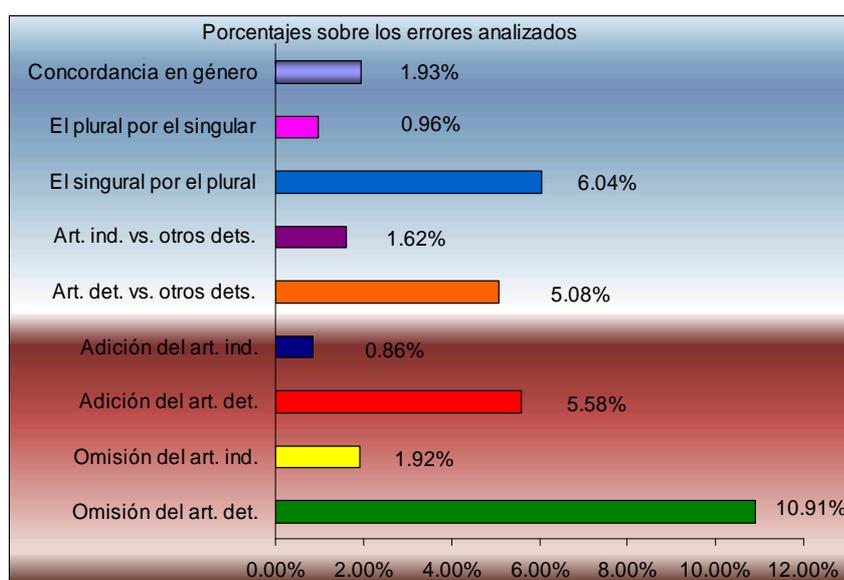
Ahora bien, los errores en la omisión del artículo merecen una atención especial. Se puede afirmar que, en todos los niveles, la omisión del artículo ocupa casi siempre el primer lugar en cuanto a errores cometidos, a pesar de que en el nivel IV presente un porcentaje menor. La omisión del artículo, aunque va reduciéndose, sigue manteniendo la cota más alta y esto se debe a la interferencia de la lengua materna (esta categoría no existe en chino). Se observa que esta estrategia se emplea sobre todo en la primera etapa de aprendizaje, donde el porcentaje de omisión del artículo

marca una diferencia muy brusca en relación a los otros tipos de errores, mientras que en los porcentajes de la última etapa desaparece esa diferencia tan marcada. La reducción de errores en la omisión en etapas posteriores no significa que los aprendices tengan asimilado su uso, sino que puede obedecer al hecho de anteponer el artículo al sustantivo para prevenir posibles errores, puesto que este fenómeno se ve reflejado, además, en los errores de adición. Así, el porcentaje de errores de adición sube paralelamente al nivel de aprendizaje y, sin embargo, el porcentaje de errores de omisión baja de acuerdo con el aumento de nivel. Por otro lado, como hemos dicho, los errores de elección y los errores en la concordancia presentan gran inestabilidad. Las cifras muestran que los errores de elección aparecen casi con la misma frecuencia desde el primer momento. Éstos parecen fijos en todas las etapas y no presentan indicios de que se hayan corregido en ningún momento, lo cual puede ser consecuencia de una interacción de las interferencias interlingual e intralingual, además de que a lo largo del aprendizaje los estudiantes optan erróneamente entre el uso del artículo y otros determinantes sin contar con ayuda didáctica alguna. Asimismo, la evolución negativa de los errores en el número muestra, de nuevo, una mayor intervención de la lengua materna en la adquisición de este aspecto. El porcentaje sube en lugar de bajar, dejando al descubierto que este tipo de errores tampoco ha sido tratado en los manuales, o al menos, no con la atención necesaria.

Como hemos dicho, nuestro propósito no sólo se ha limitado a una constatación de los grupos de errores, sino también a una evaluación de los mismos que nos ha permitido obtener una jerarquía más exacta. Dentro de los errores de omisión (la omisión del artículo determinado o indeterminado, la omisión del artículo determinado, la omisión del artículo indeterminado y la omisión del artículo neutro), son más significativos los relativos a la omisión del artículo determinado y del artículo indeterminado, que representan un 10.91% y un 1.92% de la producción total del artículo respectivamente. De entre los errores de adición (la adición del artículo determinado, la adición del artículo indeterminado y la adición del artículo neutro), destacan los errores en el artículo determinado, con un 5.58%, y en el artículo indeterminado, con un 0.86%. Con respecto a los errores de elección, el artículo

determinado vs. otros determinantes y el artículo indeterminado vs. otros determinantes, el primer tipo afecta más a la producción total del artículo (5.08%) que el segundo (1.62%). En cuanto a los errores en la concordancia, destacan los errores en el género, que afectan al 2.18% de la cifra total de artículos utilizados. Por último, los errores de uso del artículo en singular en lugar del plural y los errores de uso del artículo en plural en lugar del singular muestran que los primeros son los más frecuentes, alcanzando un 6.04% de la producción total, mientras que los segundos llegan tan sólo 0.96%. El hecho de que los errores alcancen diferentes porcentajes con respecto al uso total de artículos (los correctos y los incorrectos), permite obtener una jerarquía de gravedad de errores:

Subgrupos de errores	Casos erróneos	Porcentajes de errores con respecto a la producción total
Omisión del art. det.	215	10.91%
El singular por el plural	119	6.04%
Adición del art. det.	110	5.58%
Art. det. vs. otros dets.	100	5.08%
Concordancia en género	38	1.93%
Omisión del art. ind.	38	1.92%
Art. ind. vs. otros dets.	32	1.62%
Adición del art. ind.	17	0.86%
El plural por el singular	19	0.96%



El AC confirma que la dificultad no se encuentra sólo cuando existen diferencias entre la lengua materna y la lengua meta, sino también cuando una categoría es desconocida en la lengua materna. En otras palabras, cuando la lengua materna carece de cierta categoría que es obligatoria u opcional en la lengua meta, aparece una mayor dificultad en el aprendizaje. Estos presupuestos teóricos se ven reflejados en nuestra jerarquía de gravedad. Los errores situados en los primeros rangos de la jerarquía son la omisión del artículo determinado, el uso del singular por el plural, la adición del artículo determinado y el uso del artículo determinado en lugar de otros determinantes. De ahí puede deducirse que la mayor dificultad a la que se enfrentan los aprendices chinos estriba en el uso en torno al artículo determinado y la no distinción de su número, con lo que hay que volver a afirmar que la ausencia de artículo determinado y la no distinción del número del sustantivo en la lengua materna son las principales causas que les inducen a cometer la mayoría de errores. Por otro lado, hay autores que opinan que las unidades equivalentes en las dos lenguas pueden ayudar a los alumnos a apropiarse de su adquisición. Sin embargo, al mismo tiempo esas unidades equivalentes o cuasi-equivalentes también pueden acarrear errores. Estas afirmaciones quedan reflejadas en el caso del *yi* — (*uno*), utilizado como equivalente o cuasi-equivalente del artículo indeterminado por aprendices chinos. La jerarquía de errores nos ha mostrado que el porcentaje relativo de uso del artículo indeterminado, aunque tengan errores, es mucho menor que el del artículo determinado.

L. Důšková (1983: 219) destaca que, si bien los aprendices son conscientes de las reglas correctas, no llegan a tener un mecanismo automatizado para aplicarlas, por lo que generan muchos errores con características sistemáticas e identificables como errores que afectan a su competencia lingüística. Este fenómeno suele aparecer en errores de tipo morfológico, como son los del artículo. Sin embargo, para algunos investigadores sobre la adquisición de estas unidades, los errores pueden considerarse como faltas naturales o frutos del aprendizaje, y se denominan, de esta manera, errores transitorios o errores esporádicos. Efectivamente, hay autores que sostienen,

incluso, que los errores en el artículo no causarán problemas en la comunicación y que apenas deben corregirse porque se consideran errores transitorios. Afirmaciones como éstas deberían ser modificadas a la luz de los resultados de nuestro estudio. El artículo puede no ser una unidad, como lo son los paradigmas verbales, que dificulte tan evidentemente la interpretación comunicativa de los interlocutores, pero, desde luego, puede cuestionarse que no cause problemas comunicativos debido al uso erróneo por su presencia o ausencia, su número, su distribución y su contraste con otros determinantes en un SN. Tanto más sabiendo que es el área que plantea más problemas a los aprendices chinos, con una media de errores del 35.79% y con unas características sistemáticas que muestran la repetición de los mismos errores hasta la última etapa. Dado que el análisis nos ha indicado que los errores en el artículo llegan a afectar a uno de cada dos o tres usos del mismo, que hay errores que reflejan las características de la lengua materna y que la adquisición de algunos usos se resiste, al no presentar un aspecto positivo en la evolución, podemos deducir que esta categoría no ha llegado a asimilarse con un buen grado o dominio de conocimiento debido a la interferencia de la lengua materna, por lo que hace falta, tal vez, un mayor tiempo de aprendizaje. Sugerimos, en primer lugar, que los errores en los artículos deben ser corregidos y acompañados de las explicaciones pertinentes sobre sus usos correctos y, en segundo lugar, que se debe hacer hincapié en la enseñanza de esta categoría y mejorarse la elaboración de manuales y materiales, teniendo en cuenta las carencias que hemos mencionado, todo ello con el fin de ayudar a los aprendices chinos a adquirir esta categoría, tarea seguramente nada fácil.

Las implicaciones derivadas del análisis cualitativo y cuantitativo de los errores obligan a utilizar una metodología adecuada de enseñanza-aprendizaje de los artículos, teniendo en cuenta los errores analizados, las estrategias utilizadas, las interferencias y las insuficiencias didácticas. Citando las palabras de H. Ueda (1994: 164), “nuestro interés no está sólo en el análisis de errores, sino que nos queda una tarea no menos importante, que es buscar unos métodos eficientes para la enseñanza”. Las dificultades observadas en la adquisición y el uso de los artículos imponen la necesidad de crear materiales específicos basados en una metodología de enseñanza

en consonancia con las necesidades y las características de nuestros aprendices. De acuerdo con los investigadores que estudian la enseñanza del español, tanto en Taiwán como en China, una metodología que combinara el enfoque comunicativo con el estructural sería, por el momento, la más adecuada para los alumnos chinos. De esta forma, el aprendizaje-adquisición de los artículos no sólo consistiría en repetir ejercicios para poder llegar a una sistematización de su uso; los artículos deben ser enseñados, además, de forma contextualizada, junto con las explicaciones gramaticales correspondientes, basadas en un enfoque no meramente descriptivo, sino también funcional, para poder conocer sus distintos usos y valores.

En resumen, afirmamos nuevamente que en nuestra tesis hemos llevado a cabo, primero, un análisis cualitativo, que nos ha revelado dónde se hallan los problemas en el uso del artículo, en qué estructuras, a qué valores afecta y por qué se produce tal dificultad, y, en segundo lugar, un análisis cuantitativo, que nos ha mostrado las cifras de los distintos tipos de errores y su gravedad para obtener una jerarquía. A partir de los resultados obtenidos, instamos a los profesores de enseñanza de español cuyos discentes sean chinos a que, además de enseñar los posibles usos o valores del artículo, presten más atención a aquellos aspectos que no son tenidos en cuenta en los manuales, así como a que ahonden en sus explicaciones para mejorar la comprensión de su uso. Comprendemos, por otro lado, que resulta difícil para los aprendices chinos adquirir con éxito, o con un alto grado de habilidad, el uso del artículo durante un plazo de tan sólo 4 años de aprendizaje. Llama la atención que apenas existan publicaciones especializadas dirigidas a los alumnos chinos de español como lengua extranjera, sabiendo el gran interés que tienen estos alumnos por la lengua española. Efectivamente, nuestro punto de mira para el futuro se centrará en nuevas líneas de investigación dedicadas a la elaboración de materiales que tengan en consideración el resultado de nuestra tesis, para ayudar a los aprendices a lograr una correcta adquisición y uso del artículo o, cuanto menos, a reducir el número de errores y mejorar su producción durante el proceso de aprendizaje.

Capítulo IX: El corpus

9.1. Redacciones del nivel I

I.1.

A mí no me gusta examen. Por que no es importante y tarde mucho tiempo. Los examenes debaja mi eficación de estudio, por que estoy nerviosa antes de preparar los examenes. Tengo humor mal por los examenes. Me parece los no están funcional.

Pero unos de los examenes son necesitario.

Porque estoy muy peresoza, no quiero estudio. A mí me parece que el partido es un formar bien que el examen para estudiar funcionalmente.

En el fondo, lo que me pase a mí es que no me gusta nada los examenes.

I.2.

Cuando era pequeña hasta ahora, tengo muchos examenes. A mí no me gusta nada los examenes, es que todos los examenes son difícil. Me parece estudia está feliz y muy interesante. No necesita examenes para conocer que estudiantes entienden estos libros. Me parece que no es importante para lograr buenas notas en los examenes. Debo estudiar más activa porque estudiar activa es más beneficiario que tener un examen. Y cuando tengo un examen, me parece muy nerviosa así que las notas en los examenes son malos. Por eso, los examenes no son justos.

I.3.

Examen es una porquería. Pero, examen es importante de aprender. Aún que más estudiantes miran que conversan con los profesores. A mi me gusta es que conversación mejor de examen.

Estudiantes parece muy complicado antes de examen. Ellas tienen nervios, miedo y difícil en preparar. Normalmente ellos creen que estos vida-hablas son interesante. Ej: Quida de ahí, mala leche.

Pero que le vamos a hacer. ¿Así es la vida no?

Pero antes de, ellos son automático.

I.4.

A mí no me gusta examen nada, todos tampoco. Lo que más importante de estudiantes es que cuando los estudian si no grados. Cuándo examinen, tienen muchos accidentes, por exemplo: tienen enfermo, están mal humor....pero los mejores profesores ponen atención en

grados de examen, entonces los estudiantes tienen presión, luego no les parecen interesantes en estudio.

Sin embargo, me parece aún tienen muchos métodos, dan prueba de su grado, como reportes, actitud en la clase, por eso, los exámenes no son los mejores de los métodos.

I.5.

Frecuentemente, los estudiantes no les gustan todos los exámenes. Es que la mayoría está perezoso. Les gustan ir al cine, ver la tele, jugar las cartas, hacer deporte, dormir y esas cosas. Quizás prefieran jugar fuera con amigos a estudiar en la clase.

Pero, si no hay los exámenes, no pueda saber qué es la situación al estudiar. A los estudiantes perezosos, los exámenes se podría excitar a los a estudio. La mayoría está nerviosa al tener un examen. Por eso, los estudiantes les aman los exámenes también odianlos.

Al examinar, los estudiantes no les gustan unos profesores como

1. que están dando vuelta.
2. que motivan los papeles difíciles.
3. que explican unos errores en los papeles cuando los estudiantes están escribiendo.

En el fondo, los estudiantes no estudiarían voluntariamente sin examinar. A los estudiantes, no pueden solucionar este problema. Por eso, los exámenes son necesarios a veces.

I.6.

Verdaderamente, examen no es una cosa interesante. Pero lo cuesta mi media vida de joven época. Lo no vale la pena a mi. Aprendo con esfuerzo porque un examen. No sé por qué debe estudiar. Estudia porque puede conocer muchas cosas o porque prepara los exámenes.

No puede jugar, salir con mis amigos, o viajar para los exámenes pesados. Los pierden significados originales. No puedo aprender los conocimientos que me interesan mucho. Los exámenes llenan todo el mundo. Todas las cosas no son importantes excepto examen. No me gusta nada la vida así. Todos los días hablamos "Así es la vida" No puede mejorar.

Los exámenes transforman sistemas inútiles hasta ahora. No se puede comprobar. No se puede mejorar actitud de aprendizaje.

I.7.

Creo que el examen no es muy difícil ni fácil, pero siempre tengo que estudiar mucho tiempo.

El examen es un buen modo, puedo entender las faltas en aprendizaje y puedo ser cuánto que he aprendido. Por el examen puedo impresionar impresión.

Hay mucho exámenes en diversas clases, como gramática, conversación, historia.....pero creo que algún exámenes no son necesarios, es que he aprendido español casi un año, a veces no conozco mucho en esta lengua, pero siempre tengo que estudiar historia de España o geografía de España, es muy difícil e incluso exámenes, es un encargo para extranjero.

Totalmente, me gusta examen, me sirve mucho en mi aprendizaje.

I.8.

Los exámenes para mí, es una cruel experiencia. Porque todos los estudios son para el momento de examen. Por ejemplo, estudios en tres años de segundo colegio, es para el examen entre el colegio de universidad en Taiwán. Estos tienen bien y mal. La buena razón es que el examen es una manera justa. Todas las personas tienen igual oportunidad por parte del colegio. Por el contrario, alguien comete un error en el momento, todos los estudios gastan. A sí mismo, el estudio cambia una presión para los estudiantes. Me parece que el estudio debe ser automático y alegre no a presión.

I.9.

En Taiwán, los niños tienen exámenes desde muy pequeños. Algunos profesores parecen los niños que hacen bien los exámenes son mejores. Pero no es verdad. Un poco de buenos estudiantes siempre estudian, no tienen tiempo para hacer otras acciones. Por ejemplo, ir al cine con amigos, ir de compras con amigos y no tienen mucho tiempo conviven con padres..... Pero los exámenes son importantes en Taiwán. Son las entradas. Tener una entrada en colegio, universidad y colegio de secundaria. Me parece que los estudiantes pueden hacer buenos exámenes y convivir con sus amigos o padres. Es que los estudiantes pueden arreglar su tiempo. En mi opinión los exámenes son importantes. Los estudiantes pueden entender cuánto conocen para estudiar en escuela.

I.10.

En Taiwán, los exámenes eran una manera para entender el grado de los estudiantes. Los exámenes tienen partes positivas y negativas, por ejemplo: el sistema de selección es más justo y puede evaluar a los estudiantes. Generalmente, los exámenes deben examinar el proceso o situación de aprendizaje, pero descubrimos que muchos estudiantes tienen miedo por los exámenes si no preparan bien. Muchos estudiantes estudian para los exámenes y no estudian en sí mismos o consiguen algún conocimiento. Si los exámenes podemos examinar con otras maneras, por ejemplo: entregar reportaje de discusión en grupo, asistir a varias actividades y comportamientos en la clase. Me parece que la nota de los exámenes no es importantísima en absoluto, porque la buena nota no es igual al grado de los estudiantes.

I.11.

Hace diez años, más o menos, tenía 9 años. Cuando era una niña. Una vez, mi familia iba al Taichung. Nosotros estábamos en un campo.

El paisaje era bonita, me gustólo. Mi hermana y yo nadamos en la ría. La ría era limpia, tuve unos peces. Luego fui al baño por la noche.

Vi un hombre después de bañar. Él pareció a mi padre. Yo llamé a él, “!hola! papá. ¿qué estuviste haciendo?” Y él dijo a mí “Yo no conozco tú. ” Era una cosa inolvidable para mí. Cuando volví a casa, mi hermana reió es que escuchaba la tela.

I.12.

Cuando yo tenía siete años, yo estudié en el primaria. En esa año de verano de las vacaciones pasado, yo nadé con mis compañeras de clase. Nosotras nadamos en una piscina de nuestras escuela.

Nosotras tuvimos dos profesores. El señor fue muy bajo, negro y gordo. La señorita fue muy alta, blanca y delgada. Hubimos cinco chicas en un grupo. Practigamos, charlamos, jugamos juntos. Es que conocer cuatro amigas nuevas.

En ese curso, sabí como nadar y conocí muchas gentes. Ahora yo quiero nadar. Ese es una experiencia inolvidable.

I.13.

El año pasado, nosotros fuimos a Canadá para estudiar Inglés. Nosotras vivimos con una familia canadiense. Nosotras familia es muy bonita y grande, tiene cinco personas incluyendo una perra y un gato. Ellos son muy simpáticos, generosos, interesantes y bondadosos.

Todos los días, nosotras tuvimos que estudiar Inglés en la Universidad. La clase tienen trece personas y cada persona era de un país diferente. Nosotras siempre comíamos con ellos todos días y charlabamos con ellos.

A veces, nosotros íbamos a fiestas por la noche. Nosotros bailamos todas las noches también. Siempre íbamos al cine o de compras en un “shopping mall”.

Nosotras pasamos tiempo muy bueno por allí.

I.14.

Veintitrés de Junio de este año fue el día de viaje de nuestro clase. Había mucha gente porque este día fue el sábado y fue vacaciones de verano. Hizo buen tiempo, fue buen día para viajar.

Alinear nos ha costado mucho tiempo. Cada juego es muy interesante y excitante. Nos íbamos a mojar. Todos habíamos una chillería. Mirábamos mucha exhibición y sacábamos unas fotos.

Aunque este viaje nos ha costado mucho tiempo y dinero, teníamos una memoria inolvidable. Esperamos que hay más actividades después.

I.15.

El veintiuno de septiembre de año pasado había un terremoto. Ese día fue el primer día de la vida del universidad. Ese día fue muy terrible.

Esa noche el terremoto fue muy grande, por eso, todas personas fueron muy nerviosas. Todas casas dentro de las habitaciones cayeron. Todo el mundo huyó. Toda la madrugada todo se quedó en el campo de deportes.

Nosotros escuchamos la radio del coche sobre las noticias del terremoto. Sabimos muchas cosas desafortunadas. Esperamos que no habría tragedias como este terremoto.

I.16.

No me acuerdo que cosas pasaron es muy interesante. Pero, quiero ir a viajar con amigos míos. Cuando era doce años, viajamos a Taipei.

El primer tiempo, fui a Taipei con mis compañeros. Taipei es muy moderno y bonito. Entonces, fueron a zoo. Me gustan los animales.

Es imposible vi el monkey condují el coche pequeño. Hice muchos acción como una gente. Me parece fue experience special cuando era niño.

I.17.

Soy trabajo en un restaurante. Porque me sorprende lo bien que se come en este. He trabajado todo el domingo. Tengo un horario de trabajo de cinco a siete. Aquí hay unos amigos muy responsables. Fui a trabaja en moto. Conocí mucho amigos y tuve dinero mucho. Terminé mi trabajo en el día veinte de septiembre. Este es mi imperdonable es mi trabajo.

I.18.

Cuando yo era todavía una niña, en una noche de fiesta de la luna había un tifón. Estaba tormentoso en esta noche, había fuerte viento y mucha lluvia se suvimos por las paredes. No solo apagón sino tuvimos agua, es más imposible que vimos la luna y hicimos la barbacoa.

En esta espantosa noche, mí hermano y yo no pudiamos dormir de miedo. Mís madre empezó a contar cuentos. Algo tiempo paso, la luminosa luna aparecía. ¡una grande, brillante y blanco luna en el cielo! Entonces mí madres, hermano y yo estuvimos sorprendido y contento. Pero en realidad, esa luna fue por que mí padre puso un luminoso Frisbee en la

pared. Mis padres fuimos inteligente y maravillo. Nosotros tuvimos un imborrable recuerdo en esta noche.

I.19.

Ante me estaba sorprendida y divertido cuando terremoto vino. Pero un terremoto ha cambiado de mi idea. No he olvidado un catastrofe en martes 21 de septiembre. El cambio destino hombre y gobierno de Taiwan.

Un noche de terrible mucha gente perdieron sus vidas y familia. Mucho niños no han tenido sus padres por cuidar y celebrar sus cumpleaños. Algunos montañas cambiasten sus plaza y mucho edificios se han derrumbado. Mucha gente por todas partes venisten Taiwan por ayudar malo gente. Amable gente han ayudado malo hombre por todas partes de Taiwan.

I.20.

En mil noveciendo noventa, viajé en Japón. Me parece era un país muy interesante y muy moderno, edificio es muy alto, la calle es muy grande y buena, comida es buena. Siempre yo fui fuera y comí mucho tipo de comida en diferentes restaurantes. Mi hermana y yo fuemos una famosa parque. Hay tiene mucha animales. Sacamos muchas fotos allí, visitamos un castillo famoso, es un castillo muy grande y muy alto, tienen cosas, en allí podimos ver toda la ciudad, era muy bonita.

9.2. Redacciones del nivel II

II.1.

No me gusta nada el examen cuando era estudiante porque me parece muy mal que mi vida era determinativo como resultado del examen. A veces obtengo un éxito cuando lograr buenas notas en examen, aun no me cae bien con este estado. Pero, todavía me parece mal el examen, como que eso hecho mucho diferentes efectos por estudiantes.

A lo mejor, alguien se ha convertido famoso. Como él tiene muchas capacidades del examen, entra un buena universidad. Por eso, quizás encuentre muchas oportunidades que afecte su vida. Y también un estudiante que tienen muchas capacidades en todos menos el examen, me parece muy justo. Hay muchas estudiantes se han suicidado por han obtenido un mala notas en J.C.E.E. No lo entiendo que conocimiento en los libros está aplica de examinar.

II.2.

Todos los estudiantes no le gustan los exámenes. Pero poca gente sabe los profesores tampoco. Los exámenes son problemas para profesores y estudiantes.

En el mundo, todos estudiantes no tiene interés de examen. Yo tampoco, pero yo creo que es necesario existir los exámenes. Es que si no existen los, mayor de los estudiantes no quieren estudiar los libros.

¿Y por qué los profesores no le gustan los exámenes? Porque ellos necesitan formar las preguntas pensadamente y si los estudiante ganan malos grados, los profesores será muy triste por los estudiantes que enseñan duramente, ganan malos grados.

Pero si queremos aprender más cosas, necesitamos los exámenes ayudarnos a saber dónde no entendemos bien o cómo impodemos las faltas. Por todo, en mi opinión, los exámenes son mejor.

II.3.

Me parece que los exámenes son útiles por los alumnos para aprender los ejercicios, porque la mayoría no estudia hasta la llegada de exámenes. Además, los exámenes pueden ayudarnos saber qué problemas tenemos y qué parte que necesitamos costar más tiempo para aprender.

Pienso que lo más importante es preparar los ejercicios cada día, sino estudiar en el último día antes de exámenes.

II.4.

En mi opinión, los exámenes son para saber que aprendemos. Aprender una lengua necesitamos comunicar con el profesor y compañeros. Aunque no sabemos mucho, entonces, buscamos falta es un método para aprender. Entonces, me parece las exámenes sería mejor no muy difícil ni tenga mucho vocabulario no conocer. Cuando no tenga buen nota, no sea triste. Es que los exámenes es un proceso para aprender.

II.5.

Cuando empezamos a estudiar, es nuestro destino que hacemos muchos exámenes. Dicen que los exámenes pueden en visar qué estudiamos de la clase; estamos bien o mal en los estudios. Pero siempre los reparamos en el próximo día, no dormimos ni entendemos bien lo que estudiamos. Luego, no sabemos porqué tenemos muchos suertes para pasar todos exámenes. Pienso que el examen es sólo una manera de ayudarnos aprender. No es muy necesario hacerlo mucho ni ser el grado de los estudiantes. Puede descubrir algo interesante para estudiar, como hacer ejercicios, actuar lo que dice del libro....etc.

II.6.

Cada clase siempre tiene examen para entender cómo los estudiantes estudian. Pero a los estudiantes no les gustan los exámenes. Cuando tienen exam, los estudiantes siempre se sienten presión porque cuidan los puntos mucho. Muchos estudiantes estudian cuando tienen clase. En cambio, si no tengan examen, pocos estudiantes estudian en Taiwan. Me parece que tener examen es necesario. Pero los profesores deben decir la detalla.

II.7.

No me gusta los exámenes porque la presión será muy grande. La nota es muy importante para mí. La sensación de profesor es muy serio para la nota. En mi opinión el examen debe ser fácil para nosotros y nuestra presión será más menos. Creo que el examen no puede ayudar nosotros. Lo que más importante de español es la conversación.

II.8.

Los exámenes de cada cursos en Taiwan parecen que tienen un gran lugar y son generalmente. Casi todos profesores hacen más o menos exámenes a sus alumnos para comentar el nivel o para saber quién participa la clase. Además, aún hay los exámenes por los alumnos quien quieren entrar las escuelas. En mi caso, pienso que los examen son necesarios, pero no pueden ser demasiados. Si se fuera demasiado, tal vez los alumnos se ponen nerviosos y no pueden coger una nota alta. Encima, en este caso, no se pueden hacer otras cosas y necesitan usar mucho tiempo a preparar los exámenes. Este no es una buena manera a ellos. Así creo que los exámenes no pueden ser demasiados.

II.9.

Me parece que los exámenes son aprender. A veces estudio unos libros mismo, pero no entiendo todos. Por eso los exámenes pueden mejorar manera de estudio. Sin embargo, me parece que nota es muy mala. Aprender no es nota y no me gusta nada. Además creo que los exámenes son practicar. Porque lees unos libros pero no practicas escribir o hablar. Finalmente, no entiendes estos.

II.10.

Soy estudiante. Estudio español en la Universidad de Chin-Yi. Los estudiantes en Taiwan son muy trabajadores porque hay muchos exámenes desde la enseñanza primaria hasta encontrar un trabajo.

Me parece más muchos exámenes son muy mal. Los estudiantes no tienen pasatiempo. No pueden hacer deportes, ir de excursión o ir a cine. Estudian todos los días. No es buen para sus salud. Los exámenes no deben muy difícil. Deseo que ayudar los estudiantes es muy importante.

II.11.

Mi hermano menor quiso aprovechar su tiempo libre, por eso, cooperaba con su amigo a vender la ropa en la calle. En las vacaciones, iba a ayudarle. Me parece que era experiencia interesante. Podía tener contacto con muchos tipos personas y aprender como hacer una buena tienda. Además, hay muchos extranjero iban a comprar nuestra ropa. Por eso necesito a practicar inglés. A lo mejor en el futuro, encontraré el extranjero y hablaré español.

II.12.

El mes pasado, fui a supermercado a comprar la comida para desayunar. En la puerta del supermercado veía un pobre perra que estaba embarazada. Los empleados

del supermercado me dijeron: la perra había permanecido aquí cuatro días; pues tal vez se dejó por criador. La espíritu de la perra está muy mal. En ese momento pensé; es probablemente que está enferma. Como soy simpático, decidí a traerle a volver conmigo. Después de lavarse, le traje para consultar al doctor de animal. El doctor aprobó la perra que tenía worm (de inglés) en la corazón. Y me dijo: tienes que gastar más de diez mil NT para curarle. Creo que vale la pena, si puedo salvar la vida suya y sus hijos; de hay que decidir a seguir criándole y gastar dinero para mejorar la condición suya.

II.13.

Para mí, escucho música y leo libro son las cosas muy interesantes en mi vida. Por la medianoche, me gustan escuchar la música de Jazz y tomar té. Leo los libros que son escrito por “朱天心”, etc. Este tiempo libre es bastante agradable. Porque necesito ir al clase cada día y tengo muchos curso, me siento un poco casada y nerviosa. Tengo miedo que no puedo sacar grados buenos. Además, música y libros pueden dar me un mundo diferente totalmente y único. Olvido las cosas que odio y las experiencias no amables. Por lo tanto, lo más interesante en mi vida son libros y música. Les ayudanme ver un mundo nuevo.

II.14.

Me parece que siempre tiene muchas cosas interesantes con los amigos. Por ejemplo, hoy tenemos un trabajo de grupo. Necesitamos presentarlo en inglés. Creíamos el trabajo no es difícil por eso no hubiera preparado lo de antes. Hasta ayer, después de clase empezamos a prepararlo. Sin embargo, ocurrió la dificultad, nuestros inglés estamos muy pobre. Olvidamos cómo escribir los vocabularios y las frases. Lo que decimos son el chino-inglés. No podemos hablar inglés fluidamente. Este hecho da gran susto a nosotros. Además, escribimos o hablamos en inglés pero pensamos de español. Lo que puede imaginar que no podemos construir las frases determinadas ni correctas. Por eso el trabajo se hace muchas dificultad. Pero también fue muy interesante. Por otro ejemplo, añadimos algunas ideas interesantes en la presentación. Actuamos como los actores de la película de amor. Los actores principales imaginan que corrían en la playa, etc. Los amigos son muy importante de mi vida interesante con ello.

II.15.

Una vez, fui a una residencia de mi compañero nuevo. Porque nos sentimos aburrido. Por eso, jugamos la carda de pork. El nombre del juego es segundo grande. La regla es el victor pude hacer un problema. Y la persona que es la última persona quien necesita contestar la pregunta. El contenido de hablar tienen que ser cierto. Todas las personas quienes oyen la respuesta que tienen que jurar que no hablamos con otras personas siempre. Cuando jugaba la juego y oíamos la respuesta, reyeron muy grave. Después de terminar la competición. Nos conversemos buenos amigos. Es que sabemos muchos secretos nuestros.

II.16.

Una anécdota en mi vida más interesante es una vez visitar a Ken-Din con mis amigos. ¿Sabes? El motivo que viajamos en Ken-Din fue tan loco. Sólo planeamos casi 3 horas y nos marchamos por la tarde de este día. En Ken-Din alquilamos los motores y buscamos el trayecto en el libro del viaje para empezar nuestra primera aventura. El tiempo hizo muy bueno, el cielo muy claro con el aire fresco. Me da mucha impresión por sus paisajes estupendos como ¿??.//// Quería que viajar en Ken-Din otra vez.

II.17.

Hay muchas anécdotas que presentan en mi vida. Lo más interesante es lo que sucedió cuando era una niña pequeña. Como mi padre trabaja en la oficina del turismo de la costa oriental en Taiwan, así cuando era libre, nos llevó a fuera para aumentar nos relaciones. Me acuerdo que había una vez, mi padre nos llevó a un pueblo que sea original, allí hay muchos arboles y un bosque, y pasamos aquel día con juegos, trabar los arboles y pescar. En cuanto juguemos, un perro fue al lado de mí que me hizo tan sorpresa. El caso es que siento cierto temor a perro, en este ambiente, me puse llorar. Este fue una inquietud, y no se me olvido.

II.18.

Lo que interesante de mi vida es que jugar el internet con computadora. Es mi favorito interés. ¿Lo sabes? Puede conseguir todas las informaciones de cualquier parte desde internet. Es un buen y muy conveniente medio para la gente. No sólo consigue todas informaciones taiwanesas, también las de extranjero. Es decir, el Internet soluciona el problema de distancia leja. Me gusta charlar con los amigos míos allí, aunque no podemos estar juntos, nosotros todavía mantenemos la amistad por esta manera. Es el motivo principal que lo me gusta más. ¿Y tú? ¿Qué es tu opinión sobre esto? Si tú entiendes lo que digo, estoy seguro que lo te gustará.

II.19.

Había una vez, descansé la clase. Entonces tenía mucho ganas para redonar a mi casa. Mondé la moto muy rápido con la velocidad máxima. Cuando llegué la semáforo, no podía stop y paso. Tenían los políticos parejas en la cruz y agitaban sus manos. Los dos políticos jóvenes me preguntaban que “¿Qué escuela está estudiando” y ¿Qué departamento tienes? Respondí respeto “Universidad 靜宜” y “soy del departamento de español”. ¡Oiga, chico! Unos minutos antes, tu compañero mayor también recibió una “papel rojo”. Siguientemente me preguntaba otra pregunta de “¿Cómo se dice 早安 en español?”. Respondí rápidamente buenos días, después me dijo que “vale”. En realidad, esta vez tengo la suerte. Creo que los dos políticos tienen mucho interesantes en la lenguaje español. ¡Qué suerte! ¿No?

II.20.

Me gusta mucho viajar. Y este verano fui a Tai-Tong con mis amigos. El paisaje de Tai-tong es muy bonito: las montaña, los ríos, las flores..., y el cielo y aire son muy limpiezas. Además, las personas de Tai-Tong son muy amables y simpáticas. Los productos locales son especiales...muchas cosas. La sandía de Tai-tong es muy muy dulce, y la naranja es apetitosa.

Y vimos muchas piedras especiales, son muy bonitas. Este viaje es muy interesante, y me gusta mucho.

9.3. Redacciones del nivel III

III.1.

En nuestra sociedad, hacer examen sería una manera de juzgar la capacidad personal. Desde la enseñanza elemental, hemos empezado a presentarnos a examen. Se puede decir que nosotros todos tenemos muchas experiencias de examinar. Pero, esta situación también es una pena, porque eso causa la situación que los hombres dependen de las notas de examen a distinguir que las personas son prestantes o no.

No me gusta hacer examen, aunque el examen tiene sus eficacias buenas. Me parece que el examen sólo es la manera de saber cómo lo que hemos aprendido, pero no es la única. Podemos hacer los ejercicios o los deberes a conseguir los efectos de aprender.

En mi opinión, hacer los deberes o los informes logra eficacias mejores que hacer examen. Porque en el proceso de hacer informe, necesitamos leer muchos libros y informaciones, luego podemos escribir el contenido a través de los materiales que investigamos.

Aunque no me gusta el examen, no niego que tiene sus efectos, pero a veces los estudiantes se sienten que ellos están obligados a hacerlo, incluso engañan en un examen escrito. Los exámenes se han convertido a su significado principal. ¿No? Por lo tanto, me gusta más hacer los informes.

III.2.

Desde la escuela secundaria hasta la Universidad, hay muchos exámenes no me gustan.

Si hubiera muchos exámenes, tendría nerviosa. En cuanto pienso los me duele la cabeza, creo que estoy un pobre hombre. ¿Sabes no? Cuando examen medio o examen final, no tenía tiempo para comer.

Creo que el profesor puede cambiar la manera de examen, por ejemplo, charlar, hacer ejercicio o ejercicio oral.

¿Por qué muchos alumnos tienen intento de suicidio? Porque hay muchas presiones.

III.3.

Para los estudiantes de chinos, examen es necesario y general. Sin duda, cada estudiante se tiene mucha experiencia de examen. La mayoría parte de los estudiantes se parecen que el

examen es muy horrible. Porque unos estudiante se suicidan por presión de examen, sobre todo el examen de ingreso.

Me parece que el examen es una manera muy igualitario para sacar puntos o notas. Pero por otra parte, examen no significa todo o conocimiento. No me gusta examen. Es que siempre me presiona, si tengo examen mañana, hoy me preocupe y no puedo dormir hasta terminar el examen. Tengo miedo de sacar puntos muy bajos. Profesor se juzgar notas para estudiantes no sólo examen sino otra mucha manera. Por ejemplo, hacer trabajo es una manera para juzgar los conocimientos de estudiantes.

III.4.

Aunque a mi no me gusta examen pero creo que examen tienen necesidad, ya que la mayoría de los estudiante de Taiwan si no tuviera examen no van a estudiar más. Si estudian siempre para tocar nota buena, por ejemplo, si profesor nos dice que mañana tendré un examen, todos van a preparar estudio, pero si nunca tienen un examen, pienso que nadie no va a preparar. Esto es la natura de los estudiantes. A mi modo de ver, examen es una manera para ayudar los estudiantes aprender. Ley todavía tienen falso, pero es necesario y examen también. Pero si los estudiantes aprenden sólo para tocar notas buenas, eso es insignificante.

III.5.

De pequeña, quise mucho el examen, es que me dejó sentir confianza y alegría después de esforzar. Además, el examen me animó a aprender y estudiar más.

Sin embargo, ahora no me gusta el examen, especialmente en algunos cursos que no me interesan. Estoy estudiando español en la universidad. Me gusta aprender una lengua, pero odio la literatura y la historia, porque me parece que es muy difícil memorizar este conocimiento y siempre me los olvido pronto. Por eso, prefiero hacer los trabajos al asistir los exámenes para lograr los puntos.

Creo que el examen puede ser una moda para examinar a los estudiantes si aprenden bien el conocimiento, pero no es adecuado usar en todos sujetos o todas situaciones.

III.6.

Tenemos muchos exámenes desde pequeños. También estudiamos mucho para ganar las notas altas. Y esta situación es un tipo de símbolo de Taiwan.

A mí no me gusta los exámenes. Porque creo que cuando estudio solo para ganar las notas altas. No puedo aprender más y contenta. Al veces, recuerdo las palabras pero no lo aprendo. En cambio, los profesora enseñan mucho en un período solo para alcanzar sus objetivo. No nos pide que aprendimos completamente. O sea que la profesora enseña según su manera. No considera nuestras grados y la capacidad de aceptar. A veces, los exámenes son muy difícil para nosotros. Además, cuando ganamos las notas malas, no queremos estudiar más.

En realidad, me gusta las maneras de enseñanza de extranjeros. No les importa que cuanto memorizas. Lo más importante es que cuanto aprendes. No tienen los exámenes, pero debe hacer los reportajes. Sin embargo, este reportaje destaca la análisis. Si puedes analizarlo y puedes aprenderlo.

III.7.

Para mí, el examen no es importa. En realidad, no me gusta, porque me parece que el examen es una cosa muerta, y no puede significar que lo aprende bien o mal. Pero, en la sociedad actual, la nota significa que en futuro puede entrar en un buena universidad o un buen empresa, ya que acaba de graduarse en la colegio. Si tiene gana de buscar un buen trabajo y ganar mucho dinero, el examen es muy importante para los jovenes sobre todo el examen por entrar en la universidad. Por eso, los jovenes están a presión en este sistema.

Ahora hay muchos profesores que quieren hacer el examen para los estudiantes. Porque les parece que los estudiantes no estudian sin examinar. Aunque es la verdad, pero los profesores deben cambiar otra manera también.

III.8.

Odio todos los exámenes. “EXAMEN” significa que no puedo dormir bien, no puedo comer bien y no puedo hacer bien todas las cosas. Debo estudiar todo el contenido de exámenes en un tiempo limitado. No puedo estudiar lo que quiero o según mi sentimiento a aprender. Siempre tengo mucha presión cuando cada examen viene. Estoy preocupado que si no entiendo artículos, si no respondo, si no aprobo, si no tomo buenas notas, etc. Por eso, odio todos los exámenes. Espero terminar los trabajos para cambiar los exámenes. Puedo estudiar por mi mismo, puedo preparar lecciones por mi mismo, espero muchísimo poder elegir los temas que me interesan. Así, estudiaré más, lograré más. Quiero estudiar para mi mismo, no es para los exámenes. Cuando logra información que quiere, tendrá más deseos a comprender. Estará contento tener poder a estudiar, el punto es que lo quiere.

“EXAMEN” no es la mejor manera que recordar realmente nuestro éxito de estudiar. No es justo tampoco. Sólo es una manera más fácil, pero el crecimiento es poco a poco mejor, no es decidido por el único examen.

III.9.

En la carrera de estudio, hay muchos exámenes. Para mí, me suele cultivarlos. Espero que ésta conclusión puede mejorar en futuro.

Porque los padres siempre los peden a sus hijos que estudian mucho y no jugan mucho para sacar una buena nota. Aun así, los hijos pueden buscar trabajo bueno. Este concepto erróneo causa los padres que obligan sus hijos necesitan estudiar mucho para aprobar un examen.

Al ser pequeña, aprendí mucho en libros de textos, los tipos de otros libros no sé nada. Me parece que es muy pena. En otras palabras, estudio mucho para aprobar el examen. Por eso casi todos los estudiantes pueden escribir buena respuesta, no pueden pensar o encontrar la respuesta.

Entonces el concepto de sociedad no lo cambia, aunque renuncie el examen nacional, todavía existe muchas academias.

Creo que diferente en la parte de carácter culto entre los extranjeros y taiwanes. Quizás sea de problema de la educación, no sólo es el problema del examen.

Creo que el propósito de la educación necesita cambiar.

III.10.

A mí no me gusta mucho tener el examen. Cuando participo en examen, el día anterior tenía que estudiar hasta más tarde. Y a causa de que me pongo nerviosa, a veces tomo la nota mala, por eso espero mucho que los profesores no nos examinen.

Pero en realidad, los estudiantes en Taiwan son muy perezosos. Siempre estudian para examinar. Si los estudiantes no tuvieran exámenes, no estudiarían después de clase y no adquirirían cualquier conocimiento.

Para mí, el examen es el que puede dejarme saber cuánto aprendo, y cuáles son los que todavía no sé. Por eso aunque no me lo gusta, pienso utilizar esta manera para comprender mi grado.

En Taiwan, el examen se usa frecuentemente por los profesores. Pero me parece que todavía hay muchas maneras que pueden hacer. Por ejemplo: hacer proyectos hacer unas preguntas o discutir con los compañeros. Pienso que este tipo de maneras también puede dejar a los estudiantes estudiando. A lo mejor los estudiantes les gusta esto, y consideran a tener mucho éxito. En total que prefiero hacer proyecto en lugar del examen.

III.11.

María es una amiga mía de la universidad de Chin-Yi. Ella es una chica cariñosa y guapa. Cuando estudia en la universidad, trabaja en una cafetería. Allí, encontró muchas personas de varios tipos. Por ejemplo, en un domingo, entró un hombre y una mujer con un perro, y María dice que “lo siento mucho, pero el perro no puede entrar. Y ellos salieron con enfadados. Y hace dos semanas, dos americanos fumó en la cafetería, cuando María dice que no puede fumar en mis cafetería, los americanos estuvieron enfadados con María. María parece que la mayoría personas tienen mal pensado sus cafetería. Piensan que hay muchas reglas. Pero, todavía gana muchos dineros cada año porque tiene los comidas buenos.

III.12.

Creo que español es un lenguaje útil después de que fuera a España.

Este verano fui a España y encontró unos problemas. En primer lugar, se habla muy mal inglés en España, por lo tanto, tuve que hablar español con ellos. Como hablé muy mal español, quise hablar inglés para comunicar con ellos. Sin embargo, no entendieron lo que hablé. Al fin, hablé español con ellos y resolví el problema.

En segundo lugar, fui a Barcelona y vi muchos edificios. Cuando leí lo que escribió en cartel, un japonés me preguntó qué dijo y le expliqué. Luego visitamos muchos sitios conjunto y hice un extranjero amigo.

Se puede añadir que me gusta música de español, por eso, fui de comprar en tienda de C. D. Hubo un montón en aquella tienda y no pude buscar el C. D. Lo que quise. Pregunté a dueño. Después de que supe que hablo español, me presentó muchos famosos C. Ds. en español y dio descuento para mí.

En resumen, español es tan útil cuando viajas por España y Latinoamérica o haces negocios con los países que se habla español.

Creo que necesito estudiar español más.

III.13.

Tiemblo mucho de que pensar lo que ha pasado durante el terremoto en el 21 de Septiembre. Todos los muebles se derrumbaron. Esta fatalidad dañó mucha parte y muchos edificios. Mucha gente perdió sus familias. Me emocionaron mucho por los salvamientos de los países aborados. Pero sentí antipatía hacia actitud de China Continental. Es que el portavoz declaró que los países no podrían ayudar a Taiwan sin el permiso de su gobierno para aclarar que Taiwan sólo es una parte de China.

III.14.

Me llamo Juan, soy un estudiante. Tengo un hermano y una hermana, somos cuatro personas en mi familia. Me gusta ver la tele, escuchar la música y jugar al baloncesto. Cuando tengo tiempo libre, salgo con mis amigos. Soy una persona aburrido, antipático y gordo. Tengo un ordenador. Me parece el ordenador es muy útil. Cuando quiero hacer los ejercicios, puedo usar el ordenador para hacerlos. Además, hay muchos juegos de ordenador, cuando me siento aburrido, puedo jugar los juegos. Además, puedo ver las películas y escuchar las músicas. Matar el tiempo es fácil. En otra parte, puedo usar internet para buscar las informaciones, es conveniente y rápido. Y puedo charlar por internet con mis amigos.

Un día, fui al cine con mi amigo. Después de ver la película, comimos en los almacenes. Luego, fuimos a jugar los videojuegos. De repente, vimos un famoso cantante. Me gusta el

cantante. Tuve mucha suerte. Hablé con el cantante un rato. Después, compré unas ropas. Al final, volví a mi casa.

III.15.

La semana pasada, el viernes, yo tenía que volver a mi casa en Taipei, por que yo siempre volvía a Taipei cada dos semanas. Desde las cuatro por la tarde, cogía el autobús para Taipei. Encontraba atasco de tráfico, por eso con más de tres horas, llegaba a la estación de tren de Taipei por fin. Estaba muy cansada, pero quería comprar un vídeo de mi favorita cantante. Tenía mala suerte que había muchas tiendas, no podía comprar lo que me quería. Después de buscar varias tiendas, no tenía nada esperanza, volvía a mi casa. Hasta nueve por la noche, llegaba a mi casa al fin. Al fin y al cabo yo sólo quería decir: “Qué mala suerte”.

III.16.

En estas vacaciones de verano, fui a España con mis compañeros y viajamos a muchos sitios. Por ejemplo: Madrid, Barcelona, Santander etc. Y lo que me impresionó mucho fue el viaje de Bilbao.

Era el fin de semana, y todos nosotros nos sentíamos aburrido. Por eso, decidimos a participar en la fiesta de Bilbao. Estábamos muy contentos porque no hubieramos participado en ninguna fiesta. Así, preparamos todo lo que necesitaríamos y fuimos a la estación de tren a comprar el billete ida y vuelta. Cuando llegamos era la caída de la tarde, por lo tanto, lo más importantes fue que buscamos el alojamiento antes lo posible.

Pero, no lo encontramos. Por otro lado, la fiesta hubiera empezado y afuera estaba lleva de gente y música. Eso nos atrajo bastante. Al fin, pusimos nuestras mochilas en las cajas de cuadales en la estación. Nunca hubiera visto una ciudad tan loca. Todo el mundo se bailó, se bebió, se cantó, y se gritó. Era una noche sin triste y angustia, lo que tenía solo alegría, alegría y alegría. Y estos se nos olvidó el tiempo y el alojamiento.

Entonces, cuando estábamos cansados y queríamos descansar, descubrimos una cosa muy grave. ¿Dónde nos acostamos esta noche? No lo supemos. Por este motivo, lo que pudimos alojamos fue la estación. Fue una experiencia trágico. El suelo era frío y duro. Toda la noche no nos acostamos bien. Al día siguiente, todos nosotros sentimos fatal y nos dolió mucho la cabeza. Al fin, decidimos volver a León en seguida.

III.17.

Esta accidente ocurrió hace un mes. Un buen día, yo y mi novia Liliana ibamos a “Nova” (donde vende mucha cosa sobre ordenador). Por que Liliana quería comprar un ordenador. Conducí mi coche a Taichung. Nosotros gastabamos 3 horas para comprarlo. Después de salir “Nova” Liliana quería beber café e iba a comprar. Cuando ibamos a venir, Liliana me dicho que guiso ver la luna en Ton Hai. Por eso, fuimos a Ton Hai a las 10 de la noche. Pero, era muy tarde y tuve que venir mi casa. Al mismo tiempo, mi coche no funcionó. Este es primera vez que yo encontré esta situación y no supe qué hacer. Llamé a mi padre

para pedir ayuda. Mi padre me dijo que mi coche no había energía. Por eso, yo gasté 180 NT para prestar desde un Taxi. Y terminó este accidente.

III.18.

Este vacaciones de verano fui a España con mis amigos para mejorar el español y viajar. En realidad, antes de ir a España, no quise ir porque para mí España es un país que no conocí bien y está muy lejos de Taiwan. Además este viaje era primer vez que fue a extranjero lo mismo. En cuanto, estuve nerviosa y tuve mucho miedo.

Cuando fuimos a España, al principio no pusimos hablar español bien y escuchar claramente con españoles o mi familia y tuve miedo a hablar. Pero en esta situación o ambiente, necesita hablar con otro, además mi familia animó a mí a hablar por eso poco a poco puse hablar español mejor. Aunque siempre tuve la gramática equivocada, para los españoles éste no era importante. En español no aprendí español, sino también conocí la cultura. En Taiwan sólo obtenemos la cultura o el conocimiento español desde los libros o la película. En España, esto era un parte de su vida, por ejemplo: por la noche siempre fui al bar con los amigos para beber la cerveza o bailar. Así como cuando fuimos a excursión, llevamos los bocadillo.

Excepto de ir a clase, siempre viajamos a otro sitio. Los paisajes de los sitios varios eran diferentes. Cada vez era experiencia diferente.

Al fin, este viaje es una experiencia inolvidable, y es diferente de la imaginación antes. Además ojalá que pueda ir a España otra vez si tenga la ocasión.

III.19.

En las vacaciones del verano, fui a trabajar en un lugar sobre enseñar estudiantes. Un día, mis compañeros y yo fuimos a visitar a los alumnos por la tarde. Cuando salimos la casa de un alumno de míos, ocurrió un accidente. De pronto, uno de mis compañeros discutió con dos personas, porque su moto sólo golpeó a sus coche un poco. Sin embargo, la apariencia del coche estaba bien y no tuvo algunos golpes. Las dos personas le pidieron a perdonar, pero mi compañero no quería. Por eso, pelearon y luego fueron a los policías. Todas las personas fueron a la policía para solucionarlo.

III.20.

Cuando ingresé en la universidad, me gustó un chico que es un tipo que me gusta más. Pero es una pena que el tuvo una novia. Aunque estaba muy triste, todavía amaba a él mucho. Siempre esperaba que pueda estar en contacto con él.

Cuando estaba en segundo año, nos conocíamos. Y luego se haya realizado mi gana que él era mi novio y yo era su novia. Pero, pobre de mí. No tenía nada gana para publicar nuestra cosa. Una chica cualquiera desea que su novio reconozca que tienen novia. Me enfadó por esta cosa, pero no puede decir mi opinión. Porque me amaba a él mucho. Luego creo que nuestro

carácter es diferente, por eso se separó de mí. Pero la realidad es que se amaba otra chica. También estaba muy triste otra vez. Por lo tanto rompí la amistad con él.

Entonces, me alegre que no tengo nada problema sobre amor. Pero él volvió a buscar a mí. Aunque tenía mucho miedo de aceptar a él otra vez. Todavía me gustaba él más, por eso acepté a él otra vez. Pero también no quiere publicar nuestra cosa, y yo de acuerdo. Y ahora nos parece que nos alegramos de enamorarnos mutuamente.

9.4. Redacciones del nivel IV

IV.1.

A todos los estudiantes les molesta mucho el examen, a mí también. Si no tuvieramos los examenes, la vida sería más mejor. Siempre yo estaba pensando por qué nos da tanto presión el examen. Por fin encuentro la razón que apreciamos demasiado la nota. La nota casi decide el futuro de la gente en Taiwan. Y conseguimos la nota mediante el examen. Así nos da mucha presión y a nadie no se lo gusta.

Es necesario que dan una nota a los alumnos para saber quién estudiar más, pero creo que podemos usar mucho métodos para dar la nota, no sólo por el examen. Pueden observar su presentación en la clase, la participación de la clase o las tareas que hagan. Así es más divertido y más justo.

Finalmente, creo que la sistema de educación de Taiwan no es muy completa. Aunque ya hemos hecho mucho revolución de educación, pero tenemos que hacer más esfuerzo. Lo que más importante es quitar el estereotipo que buena nota significa el buen futuro. Así el examen nos da menos presión.

IV.2.

Me odio el examen, porque siempre estoy nerviosa y no puedo dormir bien cuando hay un examen. Sin embargo, el examen ayuda los alumnos estudiar lo que han aprendido, también el profesor puede saber la necesidad de los estudiantes. Con tal de que el profesor no recuerda las notas, me gusta examen.

Además soy un chica que tienen mal suerte cuando participo el examen. A veces, estaba muy estudiosa en casa, pero siempre todos lo que he estudiado no presentan en mi cabeza, por eso, la nota estaba un golpe para mí. Gracia a esta razón, es posible que el profesor sentía que fue un estudiante perezoso. Es otra herida. Por supuesto, tú sientes que me gusta el examen?

Al fin, la examen es tal como una medicina horrorosa que no tengo ganas de tomar. Esperanzo que está muy lejo de mi vida.

IV.3.

En Taiwan, el examen casi se hace una obligación. Todos los trabajos, no sólo los alumnos, necesita esta régimen. Toda la gente cree que es necesario para entrar la escuela o obtener un trabajo. Al veces, no lo pienso así.

El obligatorio de estudiante es aprender, sin embargo, por la existencia del examen, los estudiantes estudian para examinar. Estudiar no es un trabajo duro, pero, examinar sí. La razón es que necesita memorizar algo para examinar, no obstante, sólo necesita entenderlo bien para aprender. En serio, cuando está trabajando en la sociedad, a veces no aplica lo que había aprendido en la escuela. La experiencia es más importante en el trabajo.

Sobre nosotros, aprendemos el idioma extranjero, y necesitamos el examen o no? En mi opinión, depende del curso. Por ejemplo, la gramática y la clase de literatura y cultura necesita el examen. Pero el examen se debe poner en el fin del semestre, y una vez ya basta. A lo mejor los profesores puede rogar a los estudiantes que entregar unos deberes entre el semestre. Las tareas es una manera mejor que el examen. Porque muy a menudo, hace una tarea necesita mucha información, y seguro que los estudiantes puede aprender más en el acceso de buscar.

En conclusión, el examen es una manera antigua. Sin embargo, muchos profesores taiwaneses prefieren esta manera tonta. Especial unos profesores perezosos. Solo copia las preguntas o una parte del texto del libro. Es muy conservador y malo.

IV.4.

Los exámenes son muy importantes para los alumnos. Sin embargo, hay muy pocos que les gustan estos.

Antes de todo, los exámenes no significa todo pero los profesores dividen los alumnos por los exámenes. Creen que los que sacan buenas notas son mejores estudiantes que otros. Eso es desigual. Exámenes solamente presentan una pequeña parte de capacidad de uno pero no todas.

Para sacar buenas notas, no estudian todos las partes de la lección, sino solamente las que examinan. En otras palabras, estudian sólo para los exámenes. En esta situación, estudiar significa nada y no van a ganar mucha sabiduría.

Además, aunque los profesores quieren saber cuánto saben los alumnos a través de los exámenes, los datos no son muy correctos a causa de que ellos se engañan mucho. Traen los papelitos, miran en papel de otros, etc. Hay muchos métodos de engañarse. Esto es injusto para los que estudian mucho.

En pocas palabras, los exámenes no deben existir en la escuela. Es mejor que busque otras muchas maneras para examinar ellos.

IV.5.

Me parece que los exámenes en Taiwan siempre parecen en las escuelas, los colegios, las universidades porque los profesores le gusta usar los exámenes a juzgar las capacidades de todos los estudiantes. Sin embargo, no estoy de acuerdo este modo. No sólo el examen puede saber las capacidades de todos los estudiantes sino pude usar el debate, el juego, la contención para medir los grados diferentes de todos los alumnos. Por otra parte, esa puede disminuir las sensibilidades de fracaso y dolor de los estudiantes que no sacan buenas notas en sus exámenes. Además, si no hay los exámenes, los estudiantes tienen más ganas de aprenderlo. Porque no necesita preocupar sus notas y no tiene la presión. También puede no malgastar el tiempo de preparar el examen y tener más tiempo libre de estudiar los cosas que le gustan, por ejemplo, los cursos de ordenador, inglés, cocina, natación, estar a régimen...etc. A lo mejor eso es posible que los estudiantes quieran aprenderlo realmente y tengan mucho ganas de aprenderlo. Por qué nuestra educación no está más abierto y les dejan a los estudiantes elegir cuál es el mejor curso para ellos. En conclusión, no estoy de acuerdo las reglas de los exámenes en Taiwan. Deseo que el gobierno puede cambiarla y les da a los descendientes los cursos más flexibles y prácticos.

IV.6.

En el sistema educativo ahora en Taiwan, los exámenes son métodos importantes para ofrecer a los estudiantes a estudiar para que estudien más. Aunque los exámenes actúan un papel esencial en la educación, no están totalmente bien. A mi modo de ver, hay ciertas ventajas y desventajas. Primero, los exámenes pueden ofrecer a los alumnos perezosos a estudiar más. Segundo, los exámenes pueden dejar los alumnos saber qué han aprendido. En contrario, los exámenes también hay aspectos malos. Los exámenes promueve la pasividad del estudio. Los estudiantes caen en la pasividad a estudiar. Esto no es el objetivo de educación. El objetivo de educación es estudiar activamente. Si solamente usan los exámenes para que los estudiantes estudien más, va a causar las influencias malas. Además, en muchos situaciones los estudiantes estudian más, pero no sacan buen nota en el examen, por eso es posible que pierdan su confianza. Y pierden las ganas y los intereses. En conclusión, los exámenes hay ventajas y desventajas. Y cómo manejarlos bien es muy importante.

IV.7.

No me gusta el examen, porque estoy muy nerviosa. Para mí, cuando tienen un examen, siento muy mal. La presión es muy grande. No puedo comer y dormir bien. Lo que no me gusta estudiar es para cualquier destino. Espero que sea el entretenimiento. Si tienen un examen, cada uno esperará ganar buena nota, pues si no, es muy triste. Los profesores y padres siempre ven las notas para distinguir lo bueno de lo mal estudiante y estudiar trabajadormente. Algunos estudiantes no puede gana buena nota, no es porque no estudia trabajadormente, sino que hay otros factores. Las notas no es juicio justo. En Taiwan, a pesar de la escuela primaria hasta universidad, hay muchos exámenes. Cada estudiante necesita enfrentarse en examen cada día. Pienso que no es bueno para la salud. Espero que la escuela puede reducir la cantidad del examen. Los niños pueden ir a la escuela alegremente.

IV.8.

Hemos tenido mucha experiencia sobre el examen desde pequeño; a mi modo de ver, estoy a favor de tener lugar el examen. Primero que todo, es un buen método para examinar lo que hemos aprendido. Podemos saber directamente qué es lo que hemos entendido. Además sabemos estudiar antes de examen; Si no tuvieramos examen, no estudiaríamos. En segundo término, podemos reorganizar el conocimiento que hemos aprendido en clase. Cuando usamos el libro del texto, leemos desde una unidad a otra. Tenemos que unir las unidades antes de examen, por eso nos oblican ordenarlas. Tercero, es una manera que sabemos cuándo podemos usar nuestro estudio, y tenemos una oportunidad practicarlo. Por otro lado, es más fácil para los profesores que nos dar notas porque eso es más justo. No hay que preocupar que si no tenemos buena amistad con ellos y suspendemos en este caso. En pocas palabras, hay varias ventajas de examen. Por eso creo que es necesario que tenemos lugar a examen.

IV.9.

“El examen” hace una parte muy importante en el camino de aprender. Para la mayor parte de los alumnos, es una cosa muy horrible. Pero, por lo contrario, para los alumnos que disfrutan de estudiar, no es una tortura, sino que es un gozo, un placer.

Para mí, en toda la vida yo he tomado innumerables exámenes: Los exámenes de admitir la entrada de escuela, los exámenes parciales o finales y, además los testes de analizar el carácter. A mi modo de ver, no se puede enfatizar la importancia de los examen porque sólo es un proceso de aprender, no es el destino de lograr la sabiduría. En la realidad, los profesores no les gustaría suspender a los alumnos pero, para obligar a los perezosos y por otro lado, quieren saber cómo es el resultado de aprendiz para ver si los profes tienen que cambiar el modo de enseñanza o no. Si tratamos los exámenes como una parte de proceso en lugar de aprender para la nota. Los exámenes no es una tortura ni pesadilla. Vamos a disfrutar del gozo del aprender.

IV.10.

Me parece que el examen es un tipo de la educación. Tal vez pueda examen el capacial de persona.

No me gusta estudiar la gramática de curso de español porque hay muchos varios de verbos, también tengo miedo a los exámenes hacía pequeña. Me gusta conocer la historia y cultura de otros países, por eso estudia español mucho.

En conclusión el examen hay muchos varios tipos. En mi opinión es no me gusta el examen.

IV.11.

En unas ciudades en Taiwan, si quiere tener una buena maestra en su clase de la escuela primaria, debe sobornar por el dinero o depender sus relaciones personales. Pero a mí, ¿qué

suerte tuve cuando yo era una estudiante de la escuela primaria. En aquel tiempo, mis padres no pudieron elegir la maestra para mí, aunque ellos no sintieron pagar para lograr la más mejor maestra. Pero aprobé el examen para entrar la especial clase de aquella escuela primaria, sólo hay una clase especial de la escuela. Esto significó que si la maestra fuera mala, yo no podría cambiarla.

En realidad, asumí mi maestra por cuatro años. Era muy trabajadora y paciente. En clase, sus métodos de enseñanza era interesantes y atractivos. Además, ella a veces sacrificó el tiempo después de las clases para consolidar lo que ya sabíamos. También coleccionó todos tipos de ejercicios para nosotros practicar. El punto era que ella siempre discernir claramente lo verdadero y lo falso. Cuando los estudiantes hacían unos casos erróneos, dióles reprensiones y castigos. Cuando nuestras lecciones avanzaron más y más, siempre premió generosamente. Entre las clases, ella acompañó a nosotros para divertirse. Después de las clases, era mi buena amiga para resolver mis dificultad y problemas.

Yo estaba muy contenta que poseía la más buena maestra en la escuela primaria.

IV.12.

El día 21 de septiembre quedará en mi memoria para siempre. Me acuerdo de aquella noche, cuando ocurrió el terremoto, estaba durmiendo en la cama antes de diez minutos más o menos. Repentinamente, me desperté sobresaltado y enseguida cortó la corriente de la luz sin interrupción.

En ese momento, estaba muy nerviosa y temedora. No pude sacar la linterna, pero miré la luz de mi dageda a un mismo tiempo. Por eso, uséla y salí rápidamente de mi habitación. Entonces, oyé que mi hermano menor gritó a el nombre del perro sin parar. Temó que hubiera sido presado por las cosas caídos. De pronto, descubrió que tenía un temblor y escondía bajo de la mesa. Luego, mis familiares se juntaron en la salón y se marcharon a la casa con nosotros.

Cuando llegaron a fuera, los vecinos ya estaba en allí. A la sazón, pudimos oír muchos gritos y además, el suelo estaba llano de cristales rotos. Pero, el terremoto todavía ha continuado con intermitencias. Pareció cada vez más fuerte, como el mundo aniquilará. Así, pasamos toda noche con mucho miedo, hacía al día siguiente.

Fue muy difícil esperar al amanecer. Cuando compró unas cosas en el supermercado. Nunca he mirado la situación que mucha gente se apresuraron a comprar como unos refugiados. En primera vez, me parecía que vivía en una ciudad muerta. Todo el mundo tenía miedo, no sabe qué pasará en el minuto próximo. Hasta ahora, solamente se oye sobre el terremoto, aparece la cara asustadora. ¡Qué horrorosa que es la experiencia!

IV.13.

Voy a hablar de los factores claves cuando aprendo un lenguaje extranjero.

Empezamos por la audición, es que la audición es un de los más indispensables elementos cuando estudio un lenguaje extranjero. A fin de perfeccionar la capacidad de la audición, escucho la radio, las cintas que me interesa más. También voy al cine y trato de escuchar sin ver los subtítulos. Por eso, mi audición avanzará mucho. Igualmente, creo que mi conocimiento de las gramáticas y la entonación me ayudarán en las expresiones.

A continuación, sigamos por la habla. Emprendo a hablar en público. A través de hablar, puedo encontrar los errores que no cuidó antes. Si practicara mucho en la clase o fuera de la clase, no tendría miedos de hablar o de cometer errores.

Además, leer me ayudará a aumentar las palabras y también después de leer muchos libros, es fácil para mí entender los contenidos de todo tipo de las lecturas. En términos generales, la mayoría de las personas les gusta leer los periódicos o las revistas. Y a mi modo de ver, siempre elijo lo que me interesa más.

Puede añadir que aprovecho el tiempo para escribir más frases o composiciones. Después de completarlo, consulto con los profesores y desde las correcciones, obtendré gran avance en escribir.

Por lo tanto se puede llegar a la conclusión de que aprender un lenguaje no es fácil, o sea que, debo decirme a estudiar y paso mucho tiempo practicando sin interrupción. Y lo más importantes es la perseverancia. Si no tuviera la perseverancia, no podría insistir en aprender un lenguaje extranjero bien. En pocas palabras, no ignoro cualquier factor de lo que he dicho antes.

IV.14.

He visto una película llamada “la vida es bella” (medio año antes) y me conmueve mucho. El protagonista es un hombre muy vulgar, pero es muy humorístico. Al principio, el protagonista intenta lograr la afición de la protagonista, si bien él sabe que la mujer ha decidido casarse con un hombre rico por la petición de sus padres, por fortuna, puede casarse con la mujer quien quiere mucho al final.

Y en la segunda parte, relata de la vida en Alemania. El protagonista es judío y en esa época, el jefe alemán intenta impulsar y matar todos los judíos quienes se alojan en Alemania, por esa razón, el protagonista y su hijo (Josue) son arrestados por los soldados alemanes. Cuando su mujer recibe esta noticia, decide salir con sus familias. Y luego, llegan a un sitio y los soldados les separan a las casas diferentes. Si bien la vida allí es muy dura, el protagonista siempre le da a Josue un imagen que vive y trabaja allí es un juego para obtener el premio, nunca le deja entender el horror. Para su mujer, él ha anunciado por amplificador para expresar su amor a su mujer, cuando lo vi, me conmovió mucho. Al final, cuando la guerra termina, y Josue nunca ha sabido nada con respecto a el horror de la guerra, debido a la esfuerzo de su padre, puede conservar la memoria sin terror.

IV.15.

Cuando era la estudiante de bachillerato, conocí una muchacha, también era mi amiga muy buena. Tenía la cara redonda y especialmente los cejas densas y muy negras. Era una chica muy sincera y inteligente.

Nos conocimos en la segunda semestre del curso primero. En el curso primer, yo era la estudiantes de la clase A y ella era la de la clase B, luego en el segundo semestre, ella se transformó la estudiante de nuestra clase, también había otros nueve estudiantes se transformaron en nuestra clase. Las diez estudiante todos eran chicas y pertenecían a la clase B.

Me acuerdo la situación de conocernos por la primera vez. Un día, cuando estuvimos en la clase de inglés, se sentó al lado de mí, yo no conocí a ella, sólo sabía que ella era las estudiantes transformadoras. Luego giró su cara y empezó a hablar conmigo.

-¿Sabes quién es el primer nombre del examen en esta clase? Me preguntó.

-Aquella chica que se sienta allí- le contesté y le enseñé.

-¿Y sabes quién es el segundo nombre del examen en esta clase?-continuó a preguntarme.

-Yo- le contesté.

Cuando le contesté que yo era el segundo nombre de examen, le dio un poco presión a ella. Pero, en aquel momento, sólo me sentí que ella fuera una chica un poco rara, después de contestar sus preguntas y no continué a hablar consigo. Eso me dio la impresión profunda.

Después un período, ha conocido a ella y hice amistad con ella. Cuando le pregunté que por qué me preguntó esos asuntos sobre los nombres de examen. Me respondió que cuando ellas diez chicas transformaron a nuestra clase, decidieron superar a nosotros en las notas del examen, por lo tanto, entonces me preguntó esos asuntos.

Ella era una chica sincera pero a veces un poco loca y inmodesta. Me parece que ella es muy inteligente y su pensamiento es especial.

IV.16.

Cuando estudiaba en el colegio, tenía una profesora de literatura nacional. Ella tenía más de 28 años y estaba casada. Era delgada pero no era muy alta. Además era una profesora simpática, vivaz y siempre llenaba vitalidad.

En aquel tiempo, nos gustaba mucho ir a la clase de literatura china. Porque esta clase siempre llevaba atracción para nosotros. Y poníamos mucha atención en clase cada minuto. En realidad, cada vez explicaba el esto, creíamos que lo que nos explicaba como si fuera una novela o narrara. También nos dejaba un espacio de imaginación. No nos limitaba en un modelo fijo. Al la misma, si tenías algunas preguntas, podría decirselas enseguida. Siempre te ayudaba lo que podía. Recuerdo que me encontré con un problema antes de graduación. Era que yo no sabía si seguiría el estudio o no. Al menudo le llamaba por la noche.

Una vez, cuando ella dormía le llamé por la noche para preguntar las cosas sobre los exámenes. Pero cuando yo sabía que ya había dormido, lo siento por molestarle. Querría terminar las conversaciones entre nosotras. Sin embargo, no se importaba que le llamé tan tarde. Me dio muchas opiniones y me ofreció muchas maneras para preparar el examen. Le da igual cuando le llamé, todavía me ayuda mucho. En realidad, le dé las gracias. Además, en aquel tiempo quería estudiar sobre un idioma, este asunto no relaciona con lo que estudié. No me dejó estar deprimida y me animó mucho. Me aumentó mucha confianza. Le quiero mucho realmente.

Aunque ha pasado mucho tiempo, pero ahora todavía recuerdo de ella frecuentemente. Si tengo el tiempo libre, voy a visitarla. Y le digo unas palabras. Quiero darle muchas gracias.

IV.17.

A la 1:35 de la madrugada del 21 de septiembre, terminé la conversación con mi hermana mayor, y luego fui a ducharme. Después de ducharme, pensé irme a cama enseguida. Soñaba que estaba cenando con mi novia en un restaurante aromático y luego empezamos a bailar, pero sentía que alguien me movía muy fuerte. Abrí los ojos y me di cuenta de que era un terremoto grande. Al principio, no tenía miedo de este terremoto, según los seísmos anteriores, creía que no pasó nada. Sin embargo, el terremoto seguía balanceando mi casa. Entonces desperté a mi hermano que estaba durmiendo y intenté encender la luz que no funcionaba. No pudimos ver nada sin luz y mis padres nos dijeron que salimos de casa. Bajamos corriendo hacia el espacio sin edificios y vimos a mucha gente que estaba allí. Hacía mucho viento que tuvimos en cuenta que no llevábamos la chaqueta. Nadie se atrevía a entrar en casa por el miedo del seísmo y nos quedamos en coche.

Más tarde, algunas personas condujieron los coches para buscar un sitio seguro y la calle llenaba de los coches, las motos y la gente. Esta situación como la Noche Navidad. Nuestros vecinos quisieron sacar la radio para saber qué pasó en otras zonas y la escuchamos con mucha atención. Por la radio, supimos que el epicentro del terremoto estaba en Chi-Chi y se cayeron muchas cosas y edificios. Y toda la noche, dormimos en la coche. Hasta las siete, nos íbamos a dormir en casa con mucho miedo.

IV.18.

Desde era niña hasta ahora me han ocurrido muchas cosas, pero tengo mala memoria, siempre olvidaba lo que pasó antes, excepto que el asunto lo voy a narrar hoy.

Un suceso pasó antes de tres años. Iba a la 東北角 con mis amigos para celebrar el acceso de la universidad Chi-Yi. De día, jugábamos en el jardín 冬山河 que es un sitio maravilloso y sacamos muchas fotos. Nos lo pasamos muy contentas.

Nos alojamos en una caseta de madera en la montaña 太平. Hacía mucho frío y estaba lloviendo cuando llegamos allí. Por lo tanto estaba de mal humor además no me gaitó nada el aposente que estaba mojado por la lluvia, pero estaba muy cansada y me duché....Más tarde, pasó una cosa que no me imaginé, alguien me llamó con una voz despaciosa y clara de un hombre que desconocí.

En aquel momento, no sabía qué tenía hacer, continuar ducharme o echar a correr. Creí que estaba equivocada, pero la voz fue muy clara. Además todas chicas estábamos en esta habitación. Una idea me ocurrió enseguida: fantasma. Me ericé el pelo y no me atrevía a gritar porque temí que la fantasma me molestara.

Estaba tonta unos treinta segundos y luego, decidí ducharme rápidamente y me marché del lavatorio. No le dije nada a mi amiga después de terminar ducharme. Me dormí enseguida y no volví al cuarto de baño otra vez aunque tenía ganas de ir.

Esto ocurrió hace ya tres años nunca podré olvidarlo y volver a la montaña otra vez. Fue una experiencia horrible.

IV.19.

La vacación de verano, estuve un par de meses trabajando en una academia de lengua inglés para niños en Kaoshiung. Yo soy profesora de chino, enseñaba a los niños sobre matemática, la composición, el chino y jugaba con ellos. Como trabajaba desde las nueve de la mañana hasta las seis de la tarde, un periodo largo, nos entablamos con los niños una amistad íntima.

Era mi primera experiencia de trabajar. Me acuerdo del primer día, cuando trabajaba, me sentía muy contenta, un poco nerviosa y tenía miedo de que no me llevaba bien con los muchachos porque en mi familia no tiene niños, por lo tanto no sabía nada el pensamiento de los muchachos, menos mal, utilizaba algunos métodos para ayudarme para acercar a ellos.

Por eso después de dos meses, establecía sentimiento profundo entre ellos y además creo que los niños como mi hermanos menores.

Primera, observaba el carácter de cada niño y luego elegía una manera de apropiado para comunicar bien con niños. En esos días acompañaba con niños, que contenía en la academia y visitaba un museo y un parque por fin de semana. Eso traía a mí que conocía más a los niños. Me parece que los niños muy pobre ahora porque hay que llevar muchos libros a la escuela cada día y después de la clase van a academia hasta más de las nueve de la noche.

Cuando terminaba la trabaja que sentía triste. Los niños esperan que volvía a la academia otra vez en la vacación invierno. Creo que gracias por los niños traen a mí más de dos meses tiempo fenomenal.

IV.20.

De pequeña, yo era una niña desmanotada y estúpida. Y además mis padres eran siempre muy ocupados y no gastaba bastante tiempo para cuidarme. Por lo tanto, siempre cometía muchos error en el estudio. A veces sospechaba que la profesora no le gustaba nada de mí y siempre temaba partido por los estudiante que ganaba buenas notas. Por eso hasta ahora todavía la odio y no puedo olvidarme esta cosa:

Un día, la profesora remitió un papel a los estudiantes para hacer el trabajo. Desgraciadamente, cuando llegué a casa y inicié hacer mi trabajo, me dé cuenta de que perdí el papel sin pesar. Después no tuve más remedio que comprar el otro para reemplazarlo, pero no era igual como antes. Estuve muy preocupada y roqué que la profesora pudiera perdonarme toda noche.

El día siguiente, la profesora descubrió esta cosa y mostró muy enfadada. Me puse muy nerviosa y tímida. Después la profesora me echó la culpa y me castigó que pegó este papel a mi espalda todo el día. Por lo tanto no me atreví salir de mi asiento ni fui a la letrina. Sentí muy humilladora e incómoda.

Desde entonces temía mucho a mi profesora. Aunque ahora entiendo que la profesora quiere que corregio mi vicio. Pero hasta ahora todavía no puedo aceptar la manera que la profesora hizo.

En todo caso, antes del profesor castigar al estudiante, debe pensar profundamente y después se arregla bien con el problema, por que la propia estimación es muy importante para los niños.

Capítulo X: Recopilación de las frases con errores

En el presente capítulo presentamos una recopilación de las frases del corpus que revelan los errores en el uso del artículo. Las frases están extraídas del corpus de las 80 redacciones, escritas por nuestros informantes, alumnos universitarios de español de 4 niveles diferentes según el curso académico en el que se encuentran.

El objetivo del presente capítulo es identificar con más claridad dónde están y cuáles son los errores sin necesidad de consultar las redacciones. Los errores se organizan de acuerdo con nuestra clasificación de errores y según el orden de los temas abordados en el capítulo VI: errores de omisión, de adición, de elección, errores en la concordancia de género y número, errores en el número y errores por el uso del artículo determinado sin sustantivo, a fin de facilitar la búsqueda a quienes les interese tener más ejemplos de los errores previamente analizados. Los errores recogidos se han distribuido según el nivel de aprendizaje de los alumnos para facilitar el recuento de porcentajes por niveles. La muestra de los errores se presenta con el signo “-”, al inicio de las frases erróneas. Al final de las frases, viene el signo “()”, que indica de dónde se han extraído: el nivel del alumno (en números romanos) y el alumno al que concierne el error (en números arábigos). Como ya hemos comentado, algunos errores recogidos en el presente capítulo no han sido estudiados en la parte del análisis de errores, ya que aparecen en menor proporción, y hemos descartado de nuestro análisis los de carácter individual. Sin embargo, los hemos incluido aquí porque han sido datos necesarios para el recuento de la producción correcta, con el fin de determinar la frecuencia y la gravedad de todos errores.

10.1. Errores en el significante

-Entonces, oyé que mi hermano menor gritó **a el** nombre del perro sin parar. (IV.22.)

-Al final, cuando la guerra termina, y Josue nunca ha sabido nada con respecto **a el** horror de la guerra, debido a la esfuersza de su padre, puede conservar la memoria sin terror. (IV.24.)

10.2. Errores en el significado

10.2.1. Errores de omisión

10.2.1.1. Errores de omisión de los artículos determinado o indeterminado

-Hay mucho exámenes en diversas clases, como gramática, conversación, historia.....pero creo que algún exámenes no son nesarios, es que he aprendido español casi un año, a veces no conozco mucho en esta lengua, pero siempre tengo que estudiar historia de España o geografía de España, es muy difícil e incluso exámenes, es un encargo para \emptyset extranjero. (I.7.)
Entonces, fueron a \emptyset zoo. (I.26.)

-El obligatorio de \emptyset estudiante es aprender, sin embargo, por la existencia del examen, los estudiantes estudian para examinar. (IV.3.)

10.2.1.2. Errores de omisión del artículo determinado

-A mí no me gusta \emptyset examen. (I.1.)

-Los exámenes debaja mi eficación de \emptyset estudio, por que estoy nerviosa antes de preparar los exámenes. (I.1.)

-No necesita \emptyset exámenes para conocer que \emptyset estudiantes entienden estos libros. (I.2.)

\emptyset Examen es una porquería. (I.3.)

-Pero, \emptyset examen es importante de \emptyset aprender. (I.3.)

-A mi me gusta es que \emptyset conversación mejor de \emptyset examen. (I.3.)

- \emptyset Estudiantes parece muy complicado antes de \emptyset examen. (I.3.)

-A mí no me gusta \emptyset examen nada, todos tampoco. (I.4.)

- Lo que más importante de \emptyset estudiantes es que cuando los estudian si no \emptyset grados. (I.4.)

- Cuándo examinen, tienen muchos accidentes, por ejemplo: tienen enfermo, están mal humor....pero los mejores profesores ponen atención en \emptyset grados de \emptyset examen, entonces los estudiantes tienen presión, luego no los parecen interesante en \emptyset estudio. (I.4.)

- Sin embargo, me parece aún tienen muchos métodos, dan prueba de su grado, como \emptyset reportes, \emptyset actitud en la clase, por eso, las exámenes no son los mayores del métodos. (I.4.)

- Frecuentemente, los estudiantes no les gustan todos \emptyset exámenes. (I.5.)

- Quizás prefieran jugar fuera con \emptyset amigos a estudien en la clase. (I.5.)

- Verdaderamente, \emptyset examen no es una cosa interesante. (I.6.)

- Todas \emptyset cosas no son importantes excepto \emptyset examen. (I.6.)

- No se puede mejorar \emptyset actitud de aprendizaje. (I.6.)

- El examen es un buen modo, puedo entender las faltas en \emptyset aprendizaje y puedo ser cuánto que he aprendido. (I.7.)

- Hay muchos exámenes en diversas clases, como gramática, conversación, historia.....pero creo que algunos exámenes no son necesarios, es que he aprendido español casi un año, a veces no conozco mucho en esta lengua, pero siempre tengo que estudiar historia de España o geografía de España, es muy difícil e incluso \emptyset exámenes, es un encargo para extranjero. (I.7.)

- Totalmente, me gusta \emptyset examen, me sirve mucho en mi aprendizaje. (I.7.)

- Porque todos \emptyset estudios son para el momento de \emptyset examen. (I.8.)

- Por ejemplo, \emptyset estudios en tres años de segundo colegio, es para el examen entre el colegio de universidad en Taiwan. (I.8.)

- La buena razón es que \emptyset examen es una manera justa. (I.8.)

- Todas \emptyset personas tienen \emptyset igual ocasión por entre el colegio. (I.8.)

- Por el contrario, alguien cometen un error en el momento, todos \emptyset estudios gastan. (I.8.)

- A si mismo, \emptyset estudio cambia una presión para \emptyset estudiantes. (I.8.)

- Me parece que \emptyset estudio debe ser automático y alegre no a presión. (I.8.)

- En Taiwan, ø niños tienen exámenes desde muy pequeño. (I.9.)
- Unos profesores parecen los niños que hacen bien ø exámenes son ø mejor. (I.9.)
- Un poco buenos estudiantes siempre estudian, no tienen tiempo para hacer otras acciones. Por ejemplo, ir al cine con ø amigos, ir de compras con ø amigos y no tienen mucho tiempo conviven con ø padres..... (I.9.)
- Pero ø exámenes son importantes en Taiwan. (I.9.)
- Tener una entrada en ø colegio, ø universidad y ø colegio de secundaria. (I.9.)
- Me parece ø estudiantes pueden hacer buenos exámenes y convivir con sus amigos o ø padres. (I.9.)
- Es que ø estudiantes pueden arreglar su tiempo. (I.9.)
- Los estudiantes pueden entender cuánto conocen para estudiar en ø escuela. (I.9.)
- Generalmente, los exámenes deben examinar el proceso o ø situación de ø aprendizaje, pero descubrimos muchos estudiantes que tienen miedo por los exámenes si no preparan bien. (I.10.)
- Muchos estudiantes estudian para ø exámenes y no estudian en sí mismo o conseguir algún conocimiento. (I.10.)
- Me parece que la nota de ø exámenes no es importantísima en absoluto, porque la buena nota no es igual al grado de los estudiantes. (I.10.)
- En ese año de ø verano de las vacaciones pasado, yo nadé con mis compañeras de clase. (I.12.)
- Nosotras siempre comíamos con ellos todos ø días y charlabamos con ellos. (I.13.)
- Nosotras pasamos ø tiempo muy bueno por allí. (I.13.)
- Ø Veintitrés de Junio de este año fue el día de ø viaje de nuestra clase. (I.14.)
- Había mucha gente porque este día fue el sábado y fue ø vacaciones de verano. (I.14.)
- El veintiuno de septiembre de ø año pasado había un terremoto. (I.15.)

-Esa noche el terremoto fue muy grande, por eso, todas \emptyset personas fueron muy nerviosas. (I.15.)

-Todas \emptyset casas dentro de las habitaciones cayeron. (I.15.)

-Cuando yo era todavía una niña, en una noche de \emptyset fiesta de la luna había un tifón. (I.18.)

-No he olvidado un catastrofe en \emptyset martes 21 de septiembre. (I.19.)

-El cambio \emptyset destino \emptyset hombre y \emptyset gobierno de Taiwan. (I.19.)

-Mucha gente por todas partes venisten Taiwan por ayudar malo \emptyset gente. (I.19.)

-Amable \emptyset gente han ayudado malo \emptyset hombre por todas partes de Taiwan. (I.19.)

-Me parece era un país muy interesante y muy moderno, \emptyset edificio es muy alto, la calle es muy grande y buena, \emptyset comida es buena. (I.20.)

-No me gusta nada el examen cuando era estudiante porque me parece muy mal que mi vida era determinativo como \emptyset resultado del examen. (II.1.)

-A veces obtengo un éxito cuando lograr buenas notas en \emptyset examen, aun no me cae bien con este estado. (II.1.)

-Pero, todavía me parece mal el examen, como que eso hecho mucho diferentes efectos por \emptyset estudiantes. (II.1.)

-No lo entiendo que \emptyset conocimiento en los libros está aplica de \emptyset examinar. (II.1.)

-Los exámenes son problemas para \emptyset profesores y \emptyset estudiantes. (II.2.)

-En el mundo, todos \emptyset estudiantes no tiene interés de \emptyset examen. (II.2.)

-Es que si no existen los, \emptyset mayor de los estudiantes no quieren estudiar los libros. (II.2.)

-Me parece que los exámenes son útiles por los alumnos para aprender los ejercicios, porque la mayoría no estudia hasta la llegada de \emptyset exámenes. (II.3.)

-Pienso que lo más importante es preparar los ejercicios cada día, sino estudiar en el último día antes de \emptyset exámenes. (II.3.)

-Aprender una lengua necesitamos comunicar con el profesor y \emptyset compañeros. (II.4.)

- Luego, no sabemos porqué tenemos muchos suertes para pasar todos ø exámenes. (II.5.)
- La sensación de ø profesor es muy serio para la nota. (II.7.)
- Lo que más importante de ø español es la conversación. (II.7.)
- Casi todos ø profesores hacen más o menos exámenes a sus alumnos para comentar el nivel o para saber quién participa la clase. (II.8.)
- Por eso los exámenes pueden mejorar ø manera de estudio. (II.9.)
- Sin embargo, me parece que ø nota es muy mala. (II.9.)
- ø Aprender no es ø nota y no me gusta nada. (II.9.)
- Porque lees unos libros pero no practicas ø escribir o ø hablar. (II.9.)
- No pueden hacer deportes, ir de excursión o ir aø cine. (II.10.)
- Los empleados del supermecado me dijeron: la perra había permanecido aquí cuatro días; pues tal vez se dejó por ø criador. (II.11.)
- El doctor aprobó la perra que tenía worm (de ø inglés) en la corazón. (II.11.)
- Creo que vale la pena, si puedo salvar la vida suya y ø sus hijos; (II.11.)
- Además, ø música y ø libros pueden dar me un mundo diferente totalmente y único. (II.13.)
- Por lo tanto, lo más interesante en mi vida son ø libros y ø música. (II.13.)
- ¿
- Sabes? El motivo ø que viajamos en Ken-Din fue tan loco. (II.16.)
- El caso es que siento cierto temor aø perro, en este ambiente, me puse llorar. (II.17.)
- Lo que interesante de mi vida es que jugar el internet con ø computadora. (II.18.)
- No sólo consigue todas ø informaciones taiwanesas, también las de ø extranjero. (II.18.)
- Es decir, el Internet soluciona el problema de ø distancia leja. (II.18.)
- Es el motivo principal ø que lo me gusta más. (II.18.)
- Respondé respeto “ø Universidad 靜宜” y “soy del departamento de español”. (II.19.)

-El paisaje de Tai-tong es muy bonito: las montaña, los ríos, las flores...., y el cielo y el aire son muy limpias. (II.20.)

-Desde la enseñanza elemental, hemos empezado a presentarnos a un examen. (III.1.)

-Pero, esta situación también es una pena, porque eso causa la situación en que los hombres dependen de las notas de un examen a distinguir que las personas son prestantes o no. (III.1.)

-¿Sabes no? Cuando un examen medio o un examen final, no tenía tiempo para comer. (III.2.)

-Para los estudiantes de chinos, un examen es necesario y general. (III.3.)

-Sin duda, cada estudiante se tiene mucha experiencia de un examen. (III.3.)

-Porque unos estudiante se suicidan por la presión de un examen, sobre todo el examen de ingreso. (III.3.)

-Pero por otra parte, un examen no significa todo o conocimiento. (III.3.)

-No me gusta un examen. (III.3.)

-Un profesor se juzga por las notas para los estudiantes no sólo por un examen sino otra mucha manera. (III.3.)

-Por ejemplo, hacer trabajo es una manera para juzgar los conocimientos de los estudiantes. (III.3.)

-Aunque a mi no me gusta un examen pero creo que un examen tienen necesidad, ya que la mayoría de los estudiante de Taiwan si no tuviera examen no van a estudiar más. (III.4.)

-Si estudian siempre para tocar nota buena, por ejemplo, si un profesor nos dice que mañana tendré un examen, todos van a preparar estudio, pero si nunca tienen un examen, pienso que nadie no va a preparar. (III.4.)

-A mi modo de ver, un examen es una manera para ayudar los estudiantes aprender. (III.4.)

Un examen todavía tienen falso, pero es necesario y un examen también. (III.4.)

-Sin embargo, ahora no me gusta el examen, especialmente en algunos cursos que no me interesan. (III.5.)

-Creo que el examen puede ser una moda para examinar a los estudiantes si aprenden bien el conocimiento, pero no es adecuado usar en todos los sujetos o todas las situaciones. (III.5.)

- En realidad, me gusta las maneras de enseñanza de ø extranjeros. (III.6.)

- Pero, en la sociedad actual, la nota significa que en ø futuro puede entrar en un buena universidad o un buen empresa, ya que acaba de graduarse en la colegia. (III.7.)

- ø “EXAMEN” significa que no puedo dormir bien, no puedo comer bien y no puedo hacer bien todas las cosas. (III.8.)

- Debo estudiar todo el contenido de ø exámenes en un tiempo limitado. (III.8.)

- Estoy preocupado que si no entiendo ø artículos, si no respondo, si no aprobo, si no tomo buenas notas, etc. (III.8.)

- Puedo estudiar por mi mismo, puedo preparar ø lecciones por mi mismo, espero muchísimo poder elegir los temas que me interesan. (III.8.)

- Cuando logra ø información que quiere, tendrá más deseos a comprender. (III.8.)

- ø “EXAMEN” no es la mejor manera que recordar realmente nuestro éxito de ø estudiar. (III.8.)

- Espero que ésta conclusión puede mejorar en ø futuro. (III.9.)

- Al ser pequeña, aprendí mucho en ø libros de textos, los tipos de otros libros no sé nada. (III.9.)

- Por eso casi todos ø estudiantes pueden escribir buena respuesta, no pueden pensar o encontrar la respuesta. (III.9.)

- Entonces el concepto de ø sociedad no lo cambia, aunque renuncie el examen nacional, todavía existe muchas academias. (III.9.)

- Creo que diferente en la parte de ø carácter culto entre ø los extranjeros y ø ø taiwanes. (III.9.)

- María parece que la mayoría ø personas tienen mal pensado sus cafetería. (III.11.)

- Creo que ø español es un lenguaje útil después de que fuera a España. (III.12.)

- Se puede añadir que me gusta ø música de español, por eso, fui de comprar en tienda de C. D. (III.12.)

- Prequité a \emptyset dueño. (III.12.)

- En resumen, \emptyset español es tan útil cuando viajas por España y Latinoamérica o haces negocios con los países \emptyset que se habla español. (III.12.)

- Creo que necesito estudiar \emptyset español más. (III.12.)

- Pero sentí antipatía hacia \emptyset actitud de China Continental. (III.13.)

- Además, hay muchos juegos de ordenador, cuando me siento aburrido, \emptyset puedo jugar los juegos. (III.14.)

- Hasta \emptyset nueve por la noche, llegaba a mi casa al fin. (III.15.)

- Este es \emptyset primera vez que yo encontré esta situación y no supe qué hacer. (III.17.)

- Además este viaje era \emptyset primer vez que fue a \emptyset extranjero lo mismo. (III.18.)

- Cuando fuimos a España, al principio no pusimos hablar español bien y escuchar claramente con \emptyset españoles o mi familia y tuve miedo a hablar. (III.18.)

- En las vacaciones del verano, fue a trabajar en un lugar sobre enseñar \emptyset estudiantes. (III.19.)

- Cuando estaba en \emptyset segundo año, nos conocíamos. (III.20.)

- Entonces, me alegre que no tengo nada problema sobre \emptyset amor. (III.20.)

- Aunque ya hemos hecho mucho revolución de \emptyset educación, pero tenemos que hacer más esfuerzo. (IV.1.)

- Con tal de que el profesor no recuerda las notas, me gusta \emptyset examen. (IV.2.)

- Eso es desigual. \emptyset Exámenes solamente presentan una pequeña parte de \emptyset capacidad de uno pero no todas. (IV.4.)

- Para sacar buenas notas, no estudian todos las partes de la lección, sino solamente las \emptyset que examinan. (IV.4.)

- Traen los papelitos, miran en \emptyset papel de otros, etc. (IV.4.)

- Por otra parte, esa puede disminuir las sensibilidades de fracaso y \emptyset dolor de los estudiantes que no sacan buenas notas en sus exámenes. (IV.5.)

- Los estudiantes caen en la pasividad a \emptyset estudiar. (IV.6.)
- Esto no es el objetivo de \emptyset educación. (IV.6.)
- El objetivo de \emptyset educación es estudiar activamente. (IV.6.)
- Los profesores y \emptyset padres siempre ven las notas para distinguir lo bueno de lo mal estudiante y estudiar trabajadormente. (IV.7.)
- En Taiwan, a pesar de la escuela primaria hasta \emptyset universidad, hay muchos exámenes. (IV.7.)
- Cada estudiante necesita enfrentarse en \emptyset examen cada día. (IV.7.)
- Además sabemos estudiar antes de \emptyset examen; (IV.8.)
- Tenemos que unir las unidades antes de \emptyset examen, por eso nos obligan ordenarlas. (IV.8.)
- En pocas palabras, hay varias ventajas de \emptyset examen. (IV.8.)
- Por eso creo que es necesario que tenemos lugar a \emptyset examen. (IV.8.)
- “
- El examen” hace una parte muy importante en el camino de \emptyset aprender. (IV.9.)
- Para mí, en toda la vida yo he tomado innumerables exámenes: Los exámenes de admitir la entrada de \emptyset escuela, los exámenes parciales o finales y, además los testes de analizar el carácter. (IV.9.)
- En la realidad, los profesores no les gustaría suspender a los alumnos pero, para obligar a los perezosos y por otro lado, quieren saber cómo es el resultado de \emptyset aprendiz para ver si los profes tienen que cambiar el modo de enseñanza o no. (IV.9.)
- Si tratamos los exámenes como una parte de \emptyset proceso en lugar de aprender para la nota. (IV.9.)
- No me gusta estudiar la gramática de \emptyset curso de español porque hay muchos varios de verbos, también tengo miedo a los exámenes hacía pequeña. (IV.10.)
- Me gusta conocer la historia y \emptyset cultura de otros países, por eso estudia español mucho. (IV.10.)
- Así, pasamos toda \emptyset noche con mucho miedo, hacía al día siguiente. (IV.12.)

-Nunca he mirado la situación \emptyset que mucha gente se apresuraron a comprar como unos/ refugiados. (IV.12.)

-Después de completarlo, consulto con los profesores y desde las correcciones, obtendré gran avance en \emptyset escribir. (IV.13.)

-Cuando le pregunté que por qué me preguntó esos asuntos sobre los nombres de \emptyset examen. (IV.15.)

-También nos dejaba un espacio de \emptyset imaginación. (IV.16.)

-Recuerdo que me encontré con un problema antes de \emptyset graduación. (IV.16.)

-Después de ducharme, pensé irme a \emptyset cama enseguida. (IV.17.)

-Nadie se atrevía a entrar en casa por el miedo del seísmo y nos quedamos en \emptyset coche. (IV.17.)

-Esta situación como \emptyset la Noche Navidad. (IV.17.)

-Más tarde, pasó una cosa que no me imaginé, alguien me llamó con una voz despaciosa y clara \emptyset de un hombre que desconocí. (IV.18.)

-Además todas \emptyset chicas estábamos en esta habitación. (IV.18.)

-Primera, observaba el carácter de cada niño y luego elegía una manera de apropiado para comunicar bien con \emptyset niños. (IV.19.)

-En esos días acompañaba con \emptyset niños, que contenía en la academia y visitaba un museo y un parque por fin de semana. (IV.19.)

-Me parece que los niños muy pobre ahora porque hay que llevar muchos libros a la escuela cada día y después de la clase van a \emptyset academia hasta más de las nueve de la noche. (IV.19.)

-Después no tuve más remedio que comprar el otro para reemplazarlo, pero no era igual como \emptyset antes. (IV.20.)

-Estuve muy preocupada y rogué que la profesora pudiera perdonarme toda \emptyset noche. (IV.20.)

10.2.1.3. Errores de omisión del artículo indeterminado

-Sin embargo, me parece aún tienen muchos métodos, dan \emptyset prueba de su grado, como deportes, actitud en la clase, por eso, las exámenes no son los mayores de los métodos. (I.4.)

-Me parece que estudio debe ser automático y alegre no a \emptyset presión. (I.8.)

-Si no exámenes podemos examinar con otras maneras, por ejemplo: entregar \emptyset reportaje discusión en grupo, asistir a various actividades y comportamiento en la clase. (I.10.)

-Hizo buen tiempo, fue \emptyset buen día para viajar. (I.14.)

-Pero, quiero ir a viajar con \emptyset amigos míos. (I.16.)

-Me parece fue \emptyset experience special cuando era niño. (I.16.)

-Estaba tormentoso en esta noche, había \emptyset fuerte viento y mucha lluvia se suvimos por las paredes. (I.18.)

-No solo \emptyset apagón sino tuvimos agua, es más imposible que vimos la luna y hicimos la barbacoa. (I.18.)

-Ante me estaba sorprendida y divertido cuando \emptyset terremoto vino. (I.19.)

-Los exámenes son \emptyset problemas para profesores y estudiantes. (II.2.)

-Cuando tienen \emptyset exam, los estudiantes siempre se sienten presión porque cuidan los puntos mucho. (II.6.)

-El mes pasado, fui a \emptyset supermecado a comprar la comida para desayunar. (II.11.)

-Me parece que era \emptyset experiencia interesante. (II.12.)

-Este hecho da \emptyset gran susto a nosotros. (II.14.)

-Podemos hacer los ejercicios o los deberes a conseguir los efectos de \emptyset aprender. (III.1.)

-Es que siempre me presiona, si tengo \emptyset examen mañana, hoy me preocupe y no puedo dormir hasta terminar el examen. (III.3.)

-En la carrera de \emptyset estudio, hay muchos exámenes. (III.9.)

- Aun así, los hijos pueden buscar \emptyset trabajo bueno. (III.9.)
- Me parece que es muy \emptyset pena. (III.9.)
- Por eso casi todos \emptyset estudiantes pueden escribir \emptyset buena respuesta, no pueden pensar o encontrar la respuesta. (III.9.)
- Cuando participo en \emptyset examen, el día anterior tenía que estudiar hasta más tarde. (III.10.)
- Y a causa de que me pongo nerviosa, a veces tomo la \emptyset nota mala, por eso espero mucho que los profesores no nos examinen. (III.10.)
- Cuando leí lo que escribió en \emptyset cartel, un japonés me preguntó qué dijo y le expliqué. (III.12.)
- Se puede añadir que me gusta música de español, por eso, fui de comprar en \emptyset tienda de C. D. (III.12.)
- Después de que supe que hablo español, me presentó muchos famosos C. Ds. en español y dio \emptyset descuento para mí. (III.12.)
- Encontraba \emptyset atasco de tráfico, por eso con más de tres horas, llegaba a la estación de tren de Taipei por fin. (III.15.)
- Cada vez era \emptyset experiencia diferente. (III.18.)
- Cuando salimos la casa de un alumno de míos, ocurrió con \emptyset accidente. (III.19.)
- Lo que más importante es quitar el estereotipo que \emptyset buena nota significa el buen futuro. (IV.1.)
- En el sistema educativo ahora en Taiwan, los exámenes son \emptyset métodos importantes para ofrecer a los estudiantes a estudiar para que estudien más. (IV.6.)
- Los exámenes no es una tortura ni \emptyset pesadilla. (IV.9.)
- Tal vez pueda examen el potencial de \emptyset persona. (IV.10.)
- Después de completarlo, consulto con los profesores y desde las correcciones, obtendré \emptyset gran avance en escribir. (IV.13.)
- Para su mujer, él ha anunciado por \emptyset amplificador para expresar su amor a su mujer, cuando lo vi, me conmovió mucho. (IV.13.)

-En realidad, cada vez explicaba el esto, creíamos que lo que nos explicaba como si fuera una novela o \emptyset narrara. (IV.16.)

-Una idea me ocurrió enseguida: \emptyset fantasma. (IV.18.)

-Por eso después de dos meses, establecía \emptyset sentimiento profundo entre ellos y además creo que los niños como mi hermanos menores. (IV.19.)

-Creo que gracias por los niños traen a mí más de dos meses \emptyset tiempo fenomenal. (IV.19.)

10.2.1.4. Errores de omisión del artículo neutro

-Aunque no sabemos mucho, entonces, buscamos \emptyset falta es un método para aprender. (II.4.)

El contenido de \emptyset hablar tienen que ser cierto. (II.15.)

\emptyset Primero que todo, es un buen método para examinar lo que hemos aprendido. (IV.8.)

10.2.2. Errores de adición

10.2.2.1. Errores de adición del artículo determinado

-Sin embargo, me parece aún tienen muchos métodos, dan prueba de su grado, como reportes, actitud en **la** clase, por eso, las exámenes no son los mayores **del** métodos. (I.4.)

-Pero, si no hay **los** exámenes, no pueda saber qué es la situación al estudiar. (I.5.)

-**Los** exámenes llenan todo el mundo. (I.6.)

-Si no exámenes podemos examinar con otras maneras, por ejemplo: entregar reportaje discusión en grupo, asistir a various actividades y comportamiento en **la** clase. (I.10.)

-Una vez, mi familia iba **al** Taichung. (I.11.)

-Luego fui **al** baño por la noche. (I.11.)

-Cuando yo tenía siete años, yo estudié en **el** primaria. (I.12.)

-Había mucha gente porque este día fue **el** sábado y fue vacaciones de verano. (I.14.)

-Casi todos profesores hacen más o menos exámenes a sus alumnos para comentar el nivel o para saber quién participa **la** clase. (II.8.)

-Además, aún hay **los** exámenes por los alumnos quien quieren entrar las escuelas. (II.8.)

-El mes pasado, fui a supermecado a comprar **la** comida para desayunar. (II.11.)

-Mi hermano menor quiso aprovechar su tiempo libre, por eso, cooperaba con su amigo a vender **la** ropa en la calle. (II.12.)

-En **las** vacaciones, iba a ayudarle. (II.12.)

-Para mí, escucho música y leo libro son **las** cosas muy interesantes en mi vida. (II.13.)

-Por **la** medianoche, me gustan escuchar **la** música de Jazz y tomar té. (II.13.)

-Porque necesito ir **al** clase cada día y tengo muchos curso, me siento un poco casada y nerviosa. (II.13.)

-Lo que decimos son **el** chino-inglés. (II.14.)

-Lo que puede imaginar que no podemos construir **las** frases determinadas ni correctas. (II.14.)

-En Ken-Din alquilamos **los** motores y buscamos el trayecto en el libro **del** viaje para empezar nuestra primera aventura. (II.16.)

-El tiempo hizo muy bueno, el cielo muy claro con **el** aire fresco. (II.16.)

-Como mi padre trabaja en la oficina **del** turismo de la costa oriental en Taiwan, así cuando era libre, nos llevó a fuera para aumentar nos relaciones. (II.17.)

-Lo que interesante de mi vida es que jugar **el** internet con computadora. (II.18.)

-Es decir, **el** Internet soluciona el problema de distancia leja. (II.18.)

-Había una vez, descansé **la** clase. (II.19.)

-Mondé la moto muy rápido con **la** velocidad máxima. (II.19.)

-En realidad, esta vez tengo **la** suerte. (II.19.)

-Podemos hacer **los** ejercicios o **los** deberes a conseguir los efectos de aprender. (III.1.)

- En mi opinión, hacer **los** deberes o **los** informes logra eficacias mejores que hacer examen. (III.1.)
- Por lo tanto, me gusta más hacer **los** informes. (III.1.)
- Por eso, prefiero hacer **los** trabajos al asistir los exámenes para lograr **los** puntos. (III.5.)
- También estudiamos mucho para ganar **las** notas altas. (III.6.)
- Porque creo que cuando estudio solo para ganar **las** notas altas. (III.6.)
- Al veces, recuerdo las palabras pero no lo aprendo. (III.6.)
- Además, cuando ganamos **las** notas malas, no queremos estudiar más. (III.6.)
- No tienen **los** exámenes, pero debe hacer **los** reportajes. (III.6.)
- Aunque es **la** verdad, pero los profesores deben cambiar otra manera también. (III.7.)
- Quizás sea de problema de la educación, no sólo es **el** problema del examen. (III.9.)
- A mí no me gusta mucho tener **el** examen. (III.10.)
- Y a causa de que me pongo nerviosa, a veces tomo **la** nota mala, por eso espero mucho que los profesores no nos examinen. (III.10.)
- En total que prefiero hacer proyecto en lugar **del** examen. (III.10.)
- Pero, todavía gana muchos dineros cada año porque tiene **los** comidas buenos. (III.11.)
- Me gusta ver la tele, escuchar **la** música y jugar al baloncesto. (III.14.)
- Cuando quiero hacer **los** ejercicios, puedo usar el ordenador para hacerlos. (III.14.)
- Además, puedo ver **las** películas y escuchar **las** músicas. (III.14.)
- En otra parte, puedo usar internet para buscar **las** informaciones, es conveniente y rápido. (III.14.)
- Era **el** fin de semana, y todos nosotros nos sentíamos aburrido. (III.16.)

-Cuando llegamos era la caída de la tarde, por lo tanto, lo más importantes fue que buscamos **el** alojamiento antes lo posible. (III.16.)

-En España, esto era un parte de su vida, por ejemplo: por la noche siempre fui al bar con los amigos para beber **la** cerveza o bailar. (III.18.)

-Así como cuando fuimos a excursión, llevamos **los** bocadillo. (III.18.)

-Además ojalá que pueda ir a España otra vez si tenga **la** ocasión. (III.18.)

-En las vacaciones **del** verano, fue a trabajar en un lugar sobre enseñar estudiantes. (III.19.)

-Si no tuvieramos **los** exámenes, la vida sería más mejor. (IV.1.)

-Pueden observar su presentación en **la** clase, la participación de **la** clase o las tareas que hagan. (IV.1.)

-**Al** veces, no lo pienso así. (IV.3.)

-Traen **los** papелitos, miran en papel de otros, etc. (IV.4.)

-Además, si no hay **los** exámenes, los estudiantes tienen más ganas de aprenderlo. (IV.5.)

-Porque no necesita preocupar sus notas y no tiene **la** presión. (IV.5.)

-También puede no malgastar el tiempo de preparar el examen y tener más tiempo libre de estudiar los cosas que le gustan, por ejemplo, **los** cursos de ordenador, inglés, (3.4.) cocina, natación, estar a régimen...etc. (IV.5.)

-Deseo que el gobierno puede cambiarla y les da a los descendientes **los** cursos más flexibles y prácticos. (IV.5.)

-Si solamente usan los exámenes para que los estudiantes estudien más, va a causar **las** influencias malas. (IV.6.)

-Espero que la escuela puede reducir la cantidad **del** examen. (IV.7.)

-Cuando usamos el libro **del** texto, leemos desde una unidad a otra. (IV.8.)

-A mi modo de ver, no se puede enfatizar la importancia de los examen porque sólo es un proceso de aprender, no es el destino de lograr **la** sabiduría. (IV.9.)

-En **la** realidad, los profesores no les gustaría suspender a los alumnos pero, para obligar a los perezosos y por otro lado, quieren saber cómo es el resultado de aprendiz para ver si los (3.1.) profes tienen que cambiar el modo de enseñanza o no. (IV.9.)

-Vamos a disfrutar del gozo **del** aprender. (IV.9.)

-Me parece que el examen es un tipo de **la** educación. (IV.10.)

-En conclusión **el** examen hay muchos varios tipos. (IV.10.)

-En unas ciudades en Taiwan, si quiere tener una buena maestra en su clase de la escuela primaria, debe sobornar por **el** dinero o depender sus relaciones personales. (IV.11.)

-Entre **las** clases, ella acompañó a nosotros para divertirse. (IV.11.)

-Después de **las** clases, era mi buena amiga para resolver mis dificultad y problemas. (IV.11.)

-Hasta ahora, solamente se oye sobre el terremoto, aparece **la** cara asustadora. (IV.12.)

-A fin de perfeccionar la capacidad de **la** audición, escucho la radio, las cintas que me interesa más. (IV.13.)

-Si practicara mucho en **la** clase o fuera de **la** clase, no tendría miedos de hablar o de cometer errores. (IV.13.)

-Además, leer me ayudará a aumentar las palabras y también después de leer muchos libros, es fácil para mí entender los contenidos de todo tipo de **las** lecturas. (IV.13.)

-En términos generales, la mayoría de las personas les gusta leer **los** periódicos o **las** revistas. (IV.13.)

-Si no tuviera **la** perseverancia, no podría insistir en aprender un lenguaje extranjero bien. (IV.13.)

-Al principio, el protagonista intenta lograr la afición de la protagonista, si bien él sabe que la mujer ha decidido casarse con un hombre rico por **la** petición de sus padres, por fortuna, puede casarse con la mujer quien quiere mucho al final. (IV.14.)

-Y luego, llegan a un sitio y los soldados les separan a **las** casas diferentes. (IV.14.)

-Cuando era **la** estudiante de bachillerato, conocí una muchacha, también era mi amiga muy buena. (IV.15.)

-En el curso primer, yo era la estudiantes de la clase A y ella era **la** de la clase B, luego en el segundo semestre, ella se transformó la estudiante de nuestra clase, también había otros nueve estudiantes se transformaron en nuestra clase. (IV.15.)

-Me acuerdo la situación de conocernos por **la** primera vez. (IV.15.)

-¿Sabes quién es el primer nombre **del** examen en esta clase? Me preguntó. (IV.15.)

-¿Y sabes quién es el segundo nombre **del** examen en esta clase?-continuó a preguntarme. (IV.15.)

-Un día, cuando estuvimos en **la** clase de inglés, se sentó al lado de mí, yo no conocí a ella, sólo sabía que ella era las estudiantes transformadoras. (IV.15.)

-En aquel tiempo, nos gustaba mucho ir a **la** clase de literatura china. (IV.16.)

-En realidad, cada vez explicaba **el** esto, creíamos que lo que nos explicaba como si fuera una novela o narrara. (IV.16.)

-Al menudo le llamaba por la noche. (IV.16.)

-Si tengo **el** tiempo libre, voy a visitarla. (IV.16.)

-Hacía mucho viento que tuvimos en cuenta que no llevábamos **la** chaqueta. (IV.17.)

-Nadie se atrevía a entrar en casa por **el** miedo del seísmo y nos quedamos en coche. (IV.17.)

-Más tarde, algunas personas condujieron los coches para buscar un sitio seguro y la calle llenaba de **los** coches, **las** motos y **la** gente. (IV.17.)

-Iba a **la** 東北角 con mis amigos para celebrar el acceso de la universidad Chi-Yi. (IV.18.)

-Yo soy profesora de chino, enseñaba a los niños sobre matemática, **la** composición, **el** chino y jugaba con ellos. (IV.19.)

-Me parece que los niños muy pobre ahora porque hay que llevar muchos libros a la escuela cada día y después de **la** clase van a academia hasta más de las nueve de la noche. (IV.19.)

-Después no tuve más remedio que comprar **el** otro para reemplazarlo, pero no era igual como antes. (IV.20.)

10.2.2.2. Errores de adición del artículo indeterminado

-La ría era limpia, tuve **unos** peces. (I.11.)

-A veces obtengo **un** éxito cuando lograr buenas notas en examen, aun no me cae bien con este estado. (II.1.)

-Y también **un** estudiante que tienen muchas capacidades en todos menos el examen, me parece muy justo. (II.1.)

-Hay muchas estudiantes se han suicidado por han obtenido **un** mala notas en J.C.E.E. (II.1.)

-Si se fuera demasiado, tal vez los alumnos se ponen nerviosos y no pueden coger **una** nota alta. (II.8.)

-Porque los padres siempre los peden a sus hijos que estudian mucho y no jugan mucho para sacar **una** buena nota. (III.9.)

-Pero me parece que todavía hay muchas maneras que pueden hacer. Por ejemplo: hacer proyectos hacer **unas** preguntas o discutir con los compañeros. (III.10.)

-Me llamo Juan, soy **un** estudiante. (III.14.)

-Después, compré **unas** ropas. (III.14.)

-En España, esto era **un** parte de su vida, por ejemplo: por la noche siempre fui al bar con los amigos para beber la cervesa o bailar. (III.18.)

-Pero es una pena que el tuve **una** novia. (III.20.)

-Es necesario que dan **una** nota a los alumnos para saber quién estudiar más, pero creo que podemos usar mucho métodos para dar la nota, no sólo por el examen. (IV.1.)

-A lo mejor los profesores puede rogar a los estudiantes que entregar **unos** deberes entre el semestre. (IV.3.)

-Pero a mí, ¡qué suerte tuve cuando yo era **una** estudiante de la escuela primaria. (IV.11.)

-Cuando los estudiantes hacían **unos** casos erróneos, dióles reprensiones y castigos. (IV.11.)

-De pronto, descubrió que tenía **un** temblor y escondía bajo de la mesa. (IV.12.)

-Nunca he mirado la situación que mucha gente se apresuraron a comprar como **unos** refugiados. (IV.3.2.)

10.2.3. Errores de elección

10.2.3.1. El artículo determinado vs. otros determinantes

-Y cuando tengo un examen, me parece muy nerviosa así que **las** notas en los exámenes son malos. (I.2.)

-No necesita exámenes para conocer que estudiantes entienden **estos** libros. (I.2.)

-Sin embargo, me parece aún tienen muchos métodos, dan prueba de **su** grado, como reportes, actitud en la clase, por eso, los exámenes no son los mayores de los métodos. (I.4.)

-Pero, si no hay los exámenes, no pueda saber qué es la situación **al** estudiar. (I.5.)

-No puede jugar, salir con **mis** amigos, o viajar para los exámenes pesimos. (I.6.)

-Totalmente, me gusta examen, me sirve mucho en **mi** aprendizaje. (I.7.)

-Por el contrario, alguien cometen un error en **el** momento, todos estudios gastan. (I.8.)

-Me parece estudiantes pueden hacer buen exámenes y convivir con **sus** amigos o padres. (I.9.)

-Me parece que la nota de exámenes no es importantísima en absolutamente, porque **la** buena nota no es igual el grado de los estudiantes. (I.10.)

-Mi hermana y yo nadamos en **la** ría. (I.11.)

-Ese día fue el primer día de **la** vida del universidad. (I.15.)

-Es imposible vi **el** monkey condujé **el** coche pequeño. (I.16.)

-Algo tiempo paso, **la** luminosa luna aparecía. (I.18.)

-**El** cambio destino hombre y gobierno de Taiwan. (I.19.)

-No me gusta nada el examen cuando era estudiante porque me parece muy mal que **mi** vida era determinativo como resultado del examen. (II.1.)

- Todos **los** estudiantes no le gustan los exámenes. (II.2.)
- No es buen para **sus** salud. (II.10.)
- Creo que vale la pena, si puedo salvar **la** vida suya y sus hijos; (II.11.)
- de hay que decidir a seguir criandole y gastar dinero para mejorar **la** condición suya. (II.11.)
- A lo mejor en el futuro, encontraré **el** extranjero y hablaré español. (II.12.)
- Este** tiempo libre es bastante agradable. (II.13.)
- Sin embargo, ocurrió **la** dificultad, nuestros inglés estamos muy pobre. (II.14.)
- Actuamos como los actores de **la** película de amor. (II.14.)
- Cuando jugaba **la** juego y oíamos la (3.1.) respuesta, reyeron muy grave. (II.15.)
- En Ken-Din alquilamos los motores y buscamos **el** trayecto en **el** libro del viaje para empezar nuestra primera aventura. (II.16.)
- Me acuerdo que había una vez, mi padre nos llevó a un pueblo que sea original, allí hay muchos arboles y un bosque, y pasamos aquel día con juegos, trabar los arboles y pescar. En cuanto juguemos, un perro fue **al** lado de mí que me hizo tan sorpresa. (II.17.)
- Lo** más interesante es **lo** que sucedió cuando era una niña pequeña. (II.17.)
- Me gusta charlar con **los** amigos míos allí, aunque no podemos estar juntos, nosotros todavía mantenemos la amistad por esta manera. (II.18.)
- Cuando llegué **la** semáforo, no podía stop y paso. (II.19.)
- Tenían **los** políticos parejas en la cruz y agitaban sus manos. (II.19.)
- Creo que **los** dos políticos tienen mucho interesantes en la lenguaje español. (II.19.)
- Tenían los políticos parejas en la cruz y agitaban **sus** manos. (II.19.)
- Este** viaje es muy interesante, y me gusta mucho. (II.20.)
- Pero, esta situación también es una pena, porque eso causa **la** situación que los hombres dependen de las notas de examen a distinguir que los personas son prestantes o no. (III.1.)

-Me parece que el examen sólo es **la** manera de saber cómo lo que hemos aprendido, pero no es la única. (III.1.)

-No considera nuestras grados y **la** capacidad de aceptar. (III.6.)

-Sin embargo, **este** reportaje destaca la análisis. (III.6.)

-Sólo es una manera más fácil, pero el crecimiento es poco a poco mejor, no es decidido por **el** único examen. (III.8.)

-“EXAMEN” significa que no puedo dormir bien, no puedo comer bien y no puedo hacer bien todas **las** cosas. (III.8.)

-“EXAMEN” no es la mejor manera que recordar realmente **nuestro** éxito de estudiar. (III.8.)

-Al ser pequeña, aprendí mucho en libros de textos, **los** tipos de otros libros no sé nada. (III.9.)

-Para mí, el examen es el que puede dejarme saber cuánto aprendo, y cuáles son **los** que todavía no sé. (III.10.)

-Y hace dos semanas, dos americanos fumó en la cafetería, cuando María dice que no puede fumar en **mis** cafetería, los americanos estuvieron enfadados con María. (III.11.)

-María parece que la mayoría personas tienen mal pensado **sus** cafetería. Piensan que hay muchas reglas. (III.11.)

-Hubo un montón en aquella tienda y no pude buscar el C. D. **Lo** que quise. (III.12.)

-Es que el portavoz declaró que **los** países no podrían ayudar a Taiwan sin el permiso de su gobierno para aclarar que Taiwan sólo es una parte de China. (III.13.)

-Después de ver la película, comimos en **los** almacenes. (III.14.)

-De repente, vimos un famoso cantante. Me gusta **el** cantante. (III.14.)

-Tenía mala suerte que había muchas tiendas, no podía comprar **lo** que me quería. (III.15.)

-Al fin, pusimos **nuestras** mochilas en las cajas de cuadales en la estación. (III.16.)

-Pero, era muy tarde y tuve que venir mi casa. **Al** mismo tiempo, mi coche no funcionó. (III.17.)

- Conducí **mi** coche a Taichung. (III.17.)
- Los paisaje de **los** sitios varios eran diferente. (III.18.)
- Al fin, este viaje es una experiencia inolvidable, y es diferente de **la** imaginación antes. (III.18.)
- Lo que más importante es quitar el estereotipo que buena nota significa **el** buen futuro. (IV.1.)
- La** nota casi decide el futuro de la gente en Taiwan. (IV.1.)
- Pueden observar **su** presentación en la clase, la participación de la clase o las tareas que hagan. (IV.1.)
- Además soy un chica que tienen mal suerte cuando participo **el** examen. (IV.2.)
- A veces, estaba muy estudiosa en casa, pero siempre todos lo que he estudiado no presentan en **mi** cabeza, por eso, la nota estaba un golpe para mí. (IV.2.)
- Sobre nosotros, aprendemos **el** idioma extranjero, y necesitamos el examen o no? (IV.3.)
- El** obligatorio de estudiante es aprender, sin embargo, por la existencia del examen, los estudiantes estudian para examinar. (IV.3.)
- Para sacar buenas notas, no estudian todos las partes de la lección, sino solamente **las** que examinan. (IV.4.)
- Deseo que el gobierno puede cambiarla y les da a **los** descendientes los cursos más flexibles y prácticos. (IV.5.)
- Los estudiantes caen en **la** pasividad a estudiar. (IV.6.)
- Además, en muchos situaciones los estudiantes estudian más, pero no sacan buen nota en el examen, por eso es posible que pierdan **su** confianza. (IV.6.)
- Espero que sea **el** entretenimiento. (IV.7.)
- Los profesores y padres siempre ven las notas para distinguir **lo** bueno de **lo** mal estudiante y estudiar trabajadamente. (IV.7.)
- A mi modo de ver, no se puede enfatizar la importancia de los examen porque sólo es un proceso de aprender, no es **el** destino de lograr la sabiduría. (IV.9.)

-En aquel tiempo, mis padres no pudieron elegir **la** maestra para mí, aunque ellos no sintieron pagar para lograr la más mejor maestra. (IV.11.)

-Además, ella a veces sacrificó **el** tiempo después de las clases para consolidar lo que ya sabíamos. (IV.11.)

-En unas ciudades en Taiwan, si quiere tener una buena maestra en **su** clase de la escuela primaria, debe sobornar por el dinero o depender **sus** relaciones personales. (IV.11.)

-Nunca he mirado **la** situación que mucha gente se apresuraron a comprar como unos refugiados. (IV.12.)

-¡Qué horrorosa que es **la** experiencia! (IV.12.)

-A fin de perfeccionar **la** capacidad de la audición, escucho la radio, las cintas que me interesa más. (IV.13.)

-En pocas palabras, no ignoro cualquier factor de **lo** que he dicho antes. (IV.13.)

-Si bien la vida allí es muy dura, el protagonista siempre le da a Josue un imagen que vive y trabaja allí es un juego para obtener **el** premio, nunca le deja entender el horror. (IV.14.)

-En el curso primer, yo era **la** estudiantes de la clase A y ella era la de la clase B, luego en el segundo semestre, ella se transformó **la** estudiante de nuestra clase, también había otros nueve estudiantes se transformaron en nuestra clase. (IV.15.)

-Eso me dio **la** impresión profunda. (IV.15.)

-Un día, cuando estuvimos en la clase de inglés, se sentó al lado de mí, yo no conocí a ella, sólo sabía que ella era las estudiantes transformadoras. (IV.15.)

-¿Sabes quién es el primer nombre del examen en **esta** clase? Me preguntó. (IV.15.)

-¿Y sabes quién es el segundo nombre del examen en **esta** clase?-continuó a preguntarme. (IV.15.)

-Una vez, cuando ella dormía le llamé por la noche para preguntar **las** cosas sobre los exámenes. (IV.16.)

-A la 1:35 de la madrugada del 21 de septiembre, terminé **la** conversación con mi hermana mayor, y luego fui a ducharme. (IV.17.)

-Bajamos corriendo hacia **el** espacio sin edificios y vimos a mucha gente que estaba allí. (IV.17.)

-Nuestros vecinos quisieron sacar **la** radio para saber qué pasó en otras zonas y la escuchamos con mucha atención. (IV.17.)

-Al principio, no tenía miedo de **este** terremoto, según los seísmos anteriores, creía que no pasó nada. (IV.17.)

-Además todas chicas estábamos en **esta** habitación. (IV.18.)

-Después la profesora me echó la culpa y me castigó que pegó **este** papel a **mi** espalda todo el día. (IV.20.)

-Desgraciadamente, cuando llegué a casa y inicié hacer **mi** trabajo, me dé cuenta de que perdí el papel sin pensar. (IV.20.)

-Por lo tanto no me atreví salir de **mi** asiento ni fui a la letrina. (IV.20.)

-Desde entonces temía mucho a **mi** profesora. (IV.20.)

-Un día, la profesora remitió un papel a los estudiantes para hacer **el** trabajo. (IV.20.)

10.2.3.2. El artículo indeterminado vs. otros determinantes

-Al examinar, los estudiantes no les gustan **unos** profesores como

1. que están dando vuelta.
 2. que motivan los papeles difíciles.
 3. que explican **unos** errores en los papeles cuando los estudiantes están escribiendo.
- (I.5.)

-A si mismo, estudio cambia **una** presión para estudiantes. (I.8.)

-Tener **una** entrada en colegio, universidad y colegio de secundaria. (I.9.)

-**Unos** profesores parecen los niños que hacen bien exámenes son mejor. (I.9.)

-**Un** poco buen estudiantes siempre estudian, no tiempo para hacer otros acción. Por ejemplo, ir al cine con amigos, ir de comprar con amigos y no tienen mucho tiempo conviven con padres..... (I.9.)

- Nosotras nadamos en **una** piscina de nuestras escuela. (I.12.)
- Hubimos cinco chicas en **un** grupo. (I.12.)
- Cuando yo era todavía una niña, en **una** noche de fiesta de la luna había un tifón. (I.18.)
- Algo** tiempo paso, la luminosa luna aparecía. (I.18.)
- No he olvidado **un** catastrophe en martes 21 de septiembre. (I.19.)
- A veces estudio **unos** libros mismo, pero no entiendo todos. (II.9.)
- Una vez, fui a **una** residencia de **mi** compañero nuevo. (II.15.)
- Una** anécdota en mi vida más interesante es una vez visitar a Ken-Din con mis amigos. (II.16.)
- Unos minutos antes, **tu** compañero mayor también recibió una “papel rojo”. (II.19.)
- Porque **unos** estudiante se suicidan por presión de examen, sobre todo el examen de ingreso. (III.3.)
- Me gusta aprender **una** lengua, pero odio la literatura y la historia, porque me parece que es muy difícil memorizar este conocimiento y siempre me los olvido pronto. (III.5.)
- Este concepto erróneo causa los padres que obligan sus hijos necesitan estudiar mucho para aprobar **un** examen. (III.9.)
- Este verano fui a España y encontró **unos** problemas. (III.12.)
- Un día, fui al cine con **mi** amigo. (III.14.)
- Cuando ingresé en la universidad, me gusté un chico que es **un** tipo que me gusta más. (III.20.)
- Sin embargo, muchos profesores taiwaneses prefieren esta manera tonta. Especial **unos** profesores perezosos. (IV.3.)
- En **unas** ciudades en (3.4.) Taiwan, si quiere tener una buena maestra en su clase de la escuela primaria, debe sobornar por el dinero o depender sus relaciones personales. (IV.11.)
- Después de las clases, era **mi** buena amiga para resolver mis dificultad y problemas. (IV.11.)

- No pude sacar la linterna, pero miré la luz de mi dageda a un mismo tiempo. (IV.12.)
- Nunca he mirado la situación que mucha gente se apresuraron a comprar como **unos** refugiados. (IV.12.)
- Cuando compró **unas** cosas en el supermercado. (IV.12.)
- Empezamos por la audición, es que la audición es **un** de los más indispensables elementos cuando estudio un lenguaje extranjero. (IV.13.)
- Si bien la vida allí es muy dura, el protagonista siempre le da a Josue **un** imagen que vive y trabaja allí es un juego para obtener el premio, nunca le deja entender el horror. (IV.14.)
- Cuando era la estudiante de bachillerato, conocí una muchacha, también era **mi** amiga muy buena. (IV.15.)
- Un** suceso pasó antes de tres años. (IV.18.)

10.2.4. Errores en la concordancia de género y número

10.2.4.1. Concordancia errónea en el género

- Sin embargo, me parece aún tienen muchos métodos, dan prueba de su grado, como reportes, actitud en la clase, por eso, **las** exámenes no son los mayores del métodos. (I.4.)
- En mi opinión **las** exámenes son importante. (I.9.)
- Los exámenes hay positivo y negativo partes, por ejemplo: **la** sistema de selección es más justicia y puede evaluar los estudiantes. (I.10.)
- Cuando yo tenía siete años, yo estudié en **el** primaria. (I.12.)
- Ese día fue el primer día de la vida **del** universidad. (I.15.)
- No he olvidado **un** catastrofe en martes 21 de septiembre. (I.19.)
- Un** noche de terrible mucha gente perdieron sus vidas y familia. (I.9.)
- Mi hermana y yo fuemos **una** famosa parque. (I.20.)
- Como él tiene muchas capacidades del examen, entra **un** buena universidad. (II.1.)

- Entonces, me parece **las** exámenes sería mejor no muy difícil ni tenga mucho vocabulario no conocer. (II.4.)
- En la puerta del supermercado veía **un** pobre perra que estaba embarazada. (II.11.)
- La** espíritu de la perra está muy mal. (II.11.)
- El doctor aprobó la perra que tenía worm (de inglés) en **la** corazón. (II.11.)
- Porque necesito ir **al** clase cada día y tengo muchos curso, me siento un poco casada y nerviosa. (II.13.)
- Cuando jugaba **la** juego y oíamos la respuesta, reyeron muy grave. (II.15.)
- Cuando llegué **la** semáforo, no podía stop y paso. (II.19.)
- Creo que los dos políticos tienen mucho interesantes en **la** lenguaje español. (II.19.)
- Pero, esta situación también es una pena, porque eso causa la situación que los hombres dependen de las notas de examen a distinguir que **los** personas son prestantes o no. (III.1.)
- Sin embargo, este reportaje destaca **la** análisis. (III.6.)
- Pero, en la sociedad actual, la nota significa que en futuro puede entrar en **un** buena universidad o **un** buen empresa, ya que acaba de graduarse en la colegia. (III.7.)
- Pero, todavía gana muchos dineros cada año porque tiene **los** comidas buenos. (III.11.)
- En España, esto era **un** parte de su vida, por ejemplo: por la noche siempre fui al bar con los amigos para beber la cervesa o bailar. (III.18.)
- Un** chica cualquiera desea que su novio reconozca que tienen novia. (III.20.)
- Finalmente, creo que **la** sistema de educación de Taiwan no es muy completa. (IV.1.)
- Al fin, **la** examen es tal como una medicina horrorosa que no tengo ganas de tomar. (IV.2.)
- Además soy **un** chica que tienen mal suerte cuando participo el examen. (IV.2.)
- Gracia a esta razón, es posible que el profesor sentía que fue **un** estudiante perezoso. (IV.2.)

-También puede no malgastar el tiempo de preparar el examen y tener más tiempo libre de estudiar **los** cosas que le gustan, por ejemplo, los cursos de ordenador, inglés, cocina, natación, estar a régimen...etc. (IV.5.)

-Tal vez pueda examen **el** capacidad de persona. (IV.10.)

-Luego, mis familiares se juntaron en **la** salón y se marcharon a la casa con nosotros. (IV.12.)

-A continuación, sigamos por **la** habla. (IV.13.)

-Si bien la vida allí es muy dura, el protagonista siempre le da a Josue **un** imagen que vive y trabaja allí es un juego para obtener el premio, nunca le deja entender el horror. (IV.14.)

-Tenía la cara redonda y especialmente **los** cejas densas y muy negras. (IV.15.)

-Nos conocimos en **la** segunda semestre del curso primero. (IV.15.)

-Y toda la noche, dormimos en **la** coche. (IV.17.)

-Me ericé el pelo y no me atrevía a gritar porque temí que **la** fantasma me molestara. (IV.18.)

-Cuando terminaba **la** trabaja que sentía triste. (IV.19.)

10.2.4.2. Concordancia errónea en el número

-**Un** poco buen estudiantes siempre estudian, no tiempo para hacer otros acción. Por ejemplo, ir al cine con amigos, ir de comprar con amigos y no tienen mucho tiempo conviven con padres..... (I.9.)

-Hay muchas estudiantes se han suicidado por han obtenido **un** mala notas en J.C.E.E. (II.1.)

-**Los** paisaje de los sitios varios eran diferente. (III.18.)

10.2.5. Errores en el número

10.2.5.1. El singular por el plural

-A mí no me gusta \emptyset **examen**. (I.1)

-A mí me parece que el partido es un formar bien que **el** examen para estudiar funcionalmente. (I.1.)

-Ø **Examen** es una porquería. (I.3.)

-Pero, Ø **examen** es importante de aprender. (I.3.)

-Estudiantes parece muy complicado antes de Ø **examen**. (I.3.)

-A mí no me gusta Ø **examen** nada, todos tampoco. (I.4.)

-Verdaderamente, Ø **examen** no es una cosa interesante. (I.6.)

-Todas cosas no son importantes excepto Ø **examen**. (I.6.)

-Creo que **el** examen no es muy difícil ni fácil, pero siempre tengo que estudiar mucho tiempo. (I.7.)

-**El** examen es un bueno modo, puedo entender las faltas en aprendizaje y puedo ser cuánto que he aprendido. (I.7.)

-Por **el** examen puedo impresionar impresión. (I.7.)

-Totalmente, me gusta Ø **examen**, me sirve mucho en mi aprendizaje. (I.7.)

-La bien razón es que Ø **examen** es una manera justa. (I.8.)

-A si mismo, Ø **estudio** cambia una presión para estudiantes. (I.8.)

-Me parece que Ø **estudio** debe ser automático y alegre no a presión. (I.8.)

-He trabajado todo **el** domingo. (I.17.)

-Me parece era un país muy interesante y muy moderno, dificio es muy alto, **la** calle es muy grande y buena, comida es buena. (I.20.)

-No me gusta nada **el** examen cuando era estudiante porque me parece muy mal que mi vida era determinativo como resultado **del** examen. (II.1.)

-A veces obtengo un éxito cuando lograr buenas notas en Ø **examen**, aun no me cae bien con este estado. (II.1.)

-Pero, todavía me parece mal **el** examen, como que eso hecho mucho diferentes efectos por estudiantes. (II.1.)

-Como él tiene muchas capacidades **del** examen, entra un buena universidad. (II.1.)

-Y también un estudiante que tienen muchas capacidades en todos menos **el** examen, me parece muy justo. (II.1.)

-Pienso que **el** examen es sólo una manera de ayudarnos aprender. (II.5.)

-Pero los profesores deben decir **la** detalla. (II.6.)

-**La** nota es muy importante para mí. (II.7.)

-La sensación de profesor es muy serio para **la** nota. (II.7.)

-En mi opinión **el** examen debe ser fácil para nosotros y nuestra presión será más menos. (II.7.)

-Creo que **el** examen no puede ayudar nosotros. (II.7.)

-Por eso, jugamos **la** carda de pork. (II.15.)

-Desde la enseñanza elemental, hemos empezado a presentarnos a \emptyset **examen**. (III.1.)

-Pero, esta situación también es una pena, porque eso causa la situación que los hombres dependen de las notas de \emptyset **examen** a distinguir que los personas son prestantes o no. (III.1.)

-No me gusta hacer examen, aunque **el** examen tiene sus eficacias buenas. (III.1.)

-Me parece que **el** examen sólo es la manera de saber cómo lo que hemos aprendido, pero no es la única. (III.1.)

-Aunque no me gusta **el** examen, no nego que tiene sus efectos, pero a veces los estudiantes se sienten que ellos están obligados a hacerlo, incluso engañan en un examen escrito. (III.1.)

-Creo que **el** profesor puede cambiar la manera de examen, por ejemplo, charlar, hacer ejercicio o ejercicio oral. (III.2.)

-Para los estudiantes de chinos, \emptyset **examen** es necesario y general. (III.3.)

-Sin duda, cada estudiante se tiene mucha experiencia de \emptyset **examen**. (III.3.)

- La mayoría parte de los estudiantes se parecen que **el** examen es muy horrible. (III.3.)
- Me parece que **el** examen es una manera muy igualitario para sacar puntos o notas. (III.3.)
- Pero por otra parte, \emptyset **examen** no significa todo o conocimiento. (III.3.)
- No me gusta \emptyset **examen**. (III.3.)
- Profesor se juzgar notas para estudiantes no sólo \emptyset **examen** sino otra mucha manera. (III.3.)
- Aunque a mi no me gusta \emptyset **examen** pero creo que \emptyset examen tienen necesidad, ya que la mayoría de los estudiante de Taiwan si no tuviera examen no van a estudiar más. (III.4.)
- Esto es la natura de los estudiantes. A mi modo de ver, \emptyset **examen** es una manera para ayudar los estudiantes aprender. (III.4.)
- Ley todavía tienen falso, pero es necesario y \emptyset **examen** también. (III.4.)
- De pequeña, quise mucho **el** examen, es que me dejó sentir confianza y alegría después de esforzar. (III.5.)
- Además, **el** examen me animó a aprender y estudiar más. (III.5.)
- Sin embargo, ahora no me gusta **el** examen, especialmente en algunos cursos que no me interesan. (III.5.)
- Creo que **el** examen puede ser una moda para examinar a los estudiantes si aprenden bien **el** conocimiento, pero no es adecuado usar en todos sujetos o todas (2.2.2.) situaciones. (III.5.)
- O sea que **la** profesora enseña según su manera. (III.6.)
- Para mí, **el** examen no es importa. (III.7.)
- En realidad, no me gusta, porque me parece que **el** examen es una cosa muerta, y no puede significar que lo aprende bien o mal. (III.7.)
- Si tiene gana de buscar un buen trabajo y ganar mucho dinero, **el** examen es muy importante para los jovenes sobre todo el examen por entrar en la universidad. (III.7.)
- Ahora hay muchos profesores que quieren hacer **el** examen para los estudiantes. (III.7.)

-Ø “**EXAMEN**” significa que no puedo dormir bien, no puedo comer bien y no puedo hacer bien todas las cosas. (III.8.)

-Ø “**EXAMEN**” no es la mejor manera que recordar realmente nuestro éxito de estudiar. (III.8.)

-Sólo es una manera más fácil, pero el crecimiento es poco a poco mejor, no es decidido por **el** único examen. (III.2.8.)

-En otras palabras, estudio mucho para aprobar **el** examen. (III.9.)

-Quizás sea de problema de la educación, no sólo es el problema **del** examen. (III.9.)

-Para mí, **el** examen es **el** que puede dejarme saber cuánto aprendo, y cuáles son los que todavía no sé. (III.10.)

-En Taiwan, **el** examen se usa frecuentemente por los profesores. (III.10.)

-En Taiwan sólo obtenemos la cultura o el conocimiento español desde los libros o **la** película. (III.8.)

-A todos los estudiantes les molesta mucho **el** examen, a mí también. (IV.1.)

-Siempre yo estaba pensando por qué nos da tanto presión **el** examen. (IV.1.)

-Por fin encuentro la razón que apreciamos demasiado **la** nota. (IV.1.)

-Y conseguimos **la** nota mediante **el** examen. (IV.1.)

-Es necesario que dan **una** nota a los alumnos para saber quién estudiar más, pero creo que podemos usar muchos métodos para dar **la** nota, no sólo por **el** examen. (IV.1.)

-Así **el** examen nos da menos presión. (IV.1.)

-Me odio **el** examen, porque siempre estoy nerviosa y no puedo dormir bien cuando hay un examen. (IV.2.)

-Sin embargo, **el** examen ayuda a los alumnos estudiar lo que han aprendido, también **el** profesor puede saber **la** necesidad de los estudiantes. (IV.2.)

-Con tal de que **el** profesor no recuerda las notas, me gusta **Ø examen**. (IV.2.)

-Además soy una chica que tiene mala suerte cuando participo **el** examen. (IV.2.)

- Gracia a esta razón, es posible que **el** profesor sentía que fue un estudiante perezoso. (IV.2.)
- Por supuesto, tú sientes que me gusta **el** examen? (IV.2.)
- Al fin, **la** examen es tal como una medicina horrorosa que no tengo ganas de tomar. (IV.2.)
- En Taiwan, **el** examen casi se hace una obligación. (IV.3.)
- El obligatorio de estudiante es aprender, sin embargo, por la existencia **del** examen, los estudiantes estudian para examinar. (IV.3.)
- Sobre nosotros, aprendemos el idioma extranjero, y necesitamos **el** examen o no? (IV.3.)
- Por ejemplo, la gramática y la clase de literatura y cultura necesita **el** examen. (IV.3.)
- Pero **el** examen se debe poner en el fin del semestre, y una vez ya basta. (IV.3.)
- Las tareas es una manera mejor que **el** examen. (IV.3.)
- En conclusión, **el** examen es una manera antigua. (IV.3.)
- Solo copia las preguntas o una parte del texto **del** libro. (IV.3.)
- No sólo **el** examen puede saber las capacidades de todos los estudiantes sino pude usar el debate, el juego, la contención para medir los grados diferentes de todos los alumnos. (IV.5.)
- También puede no malgastar el tiempo de preparar **el** examen y tener más tiempo libre de estudiar los cosas que le gustan, por ejemplo, los cursos de ordenador, inglés, cocina, natación, estar a régimen...etc. (IV.5.)
- Además, en muchos situaciones los estudiantes estudian más, pero no sacan buen nota en **el** examen, por eso es posible que pierdan su confianza. (IV.6.)
- No me gusta **el** examen, porque estoy muy nerviosa. (IV.7.)
- Cada estudiante necesita enfrentarse en **el** examen cada día. (IV.7.)
- Espero que **la** escuela puede reducir la cantidad del examen. (IV.7.)
- Hemos tenido mucha experiencia sobre **el** examen desde pequeño; a mi modo de ver, estoy a favor de tener lugar **el** examen. (IV.8.)

-En segundo término, podemos reorganizar **el** conocimiento que hemos aprendido en clase. (IV.8.)

-Cuando usamos **el** libro del texto, leemos desde una unidad a otra. (IV.8.)

-Además sabemos estudiar antes de **ø examen**; (IV.8.)

-Tenemos que unir las unidades antes de **ø examen**, por eso nos oblican ordenarlas. (IV.8.)

-En pocas palabras, hay varias ventajas de **ø examen**. (IV.8.)

-Por eso creo que es necesario que tenemos lugar a **ø examen**. (IV.8.)

-“**El** examen” hace una parte muy importante en el camino de aprender. (IV.9.)

-Si tratamos los exámenes como una parte de proceso en lugar de aprender para **la** nota. (IV.9.)

-Me parece que **el** examen es un tipo de la educación. (IV.10.)

-En mi opinión es no me gusta **el** examen. (IV.10.)

-Me respondió que cuando ellas diez chicas transformaron a nuestra clase, decidieron superar a nosotros en las notas **del** examen, por lo tanto, entonces me preguntó esos asuntos. (IV.15.)

-Era que yo no sabía si seguiría el estudio o no. (IV.16.)

-Me dio muchas opiniones y me ofreció muchas manera para preparar **el** examen. (IV.16.)

-Me ericé **el** pelo y no me atrevía a gritar porque temí que la fantasma me molestara. (IV.18.)

-**La** vacación de verano, estuve un par de meses trabajando en una academia de lengua inglés para niños en Kaoshiung. (IV.19.)

-Los niños esperan que volvía a la academia otra vez en **la** vacación invierno. (IV.19.)

-Por lo tanto, siempre cometía muchos error en **el** estudio. (IV.20.)

10.2.5.2. El plural por el singular

-Son **las** entradas. (I.9.)

- Los exámenes son \emptyset **problemas** para profesores y estudiantes. (II.2.)
- Olvidamos cómo escribir **los** vocabularios y las frases. (II.14.)
- Puede conseguir todas **las** informaciones de cualquier parte desde internet. (II.18.)
- No sólo consigue todas \emptyset **informaciones** taiwanesas, también **las** de extranjero. (II.18.)
- Tenían **los** políticos parejas en la cruz y agitaban sus manos. (II.19.)
- En realidad, me gusta **las** maneras de enseñanza de extranjeros. (III.6.)
- Me emocionaron mucho por **los** salvamientos de los países aborados. (III.13.)
- Al fin, pusimos nuestras mochilas en **las** cajas de cuadales en la estación. (III.16.)
- Me parece que los exámenes en Taiwan siempre parecen en las escuelas, los colegios, las universidades porque los profesores le gusta usar los exámenes a juzgar **las** capacidades de todos los estudiantes. (IV.5.)
- No sólo el examen puede saber **las** capacidades de todos los estudiantes sino puede usar el debate, el juego, la contención para medir los grados diferentes de todos los alumnos. (IV.5.)
- Por otra parte, esa puede disminuir **las** sensibilidades de fracaso y dolor de los estudiantes que no sacan buenas notas en sus exámenes. (IV.5.)
- Y pierden las ganas y **los** intereses. (IV.6.)
- En el sistema educativo ahora en Taiwan, los exámenes son \emptyset **métodos** importantes para ofrecer a los estudiantes a estudiar para que estudien más. (IV.6.)
- Entre **las** clases, ella acompañó a nosotros para divertirse. (IV.11.)
- Igualmente, creo que mi conocimiento de **las** gramáticas y la entonación me ayudarán en las expresiones. (IV.13.)
- Además, leer me ayudará a aumentar las palabras y también después de leer muchos libros, es fácil para mí entender **los** contenidos de todo tipo de las lecturas. (IV.13.)
- Querría terminar **las** conversaciones entre nosotras. (IV.16.)

10.2.6. Errores en el uso del artículo sin sustantivo

-Me parece **los** no están funcional. (I.1.)

-Los pierden significados originales. (I.6.)

-Es que si no existen **los** mayor de los estudiantes no quieren estudiar los libros. (II.2.)

-En cuanto pienso **los** me duele la cabeza, creo que estoy un pobre hombre. (III.2.)

Bibliografía

Aaronson, D. y Ferres, S. (1987), "The impact of language differences on language processing: an example from Chinese-English bilingualism", *Childhood bilingualism: aspects of linguistic cognitive, and social development*, London, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 75-119.

Abad Nebot, F. (1977), *El artículo. Sistema y usos*, Madrid, Ediciones Aravaca.

Adjémian, Ch. (1992), "La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas", en J. M. Licerias (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 241-262.

Alarcos Llorach, E. (1994), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.

Alarcos Llorach, E. (2000), *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Alarcón Collado, M. L., Díaz Núñez, E. y Luque Durán, J. de D. (1994), "Gradación de dificultades gramaticales en la enseñanza/aprendizaje del E/LE", en P. Barros, A. Martínez, J. M. Becerra y J. A. Molina (eds.), *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada, pp. 51-60.

Alcaraz Varó, E. y Martínez Linares, M. (1997), *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel.

Alcina Franch, J. y Manuel Blecua, J. (1991), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.

Alonso, A. (1967), "Estilística y gramática del artículo en español", en *Estudios lingüísticos. Temas españoles*, Madrid, Gredos, pp. 125-160.

Alonso Alonso, M. R. y Palacios Martínez, I. M. (1994), "Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, pp. 23-37.

Alonso Raya, R. y Martínez-Gila, P. (1994), “Reflexión consciente y adquisición de la lengua. Algunos ejemplos en español”, en P. J. Slagter (dir.), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda, Foro Hispánico*, Ámsterdam, Atlanta, GA, pp. 65-76.

Álvarez Fernández, E. y Risueño Fondevila, C. (1999), “La implicación creativa del alumno en el aprendizaje de la gramática”, en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 333-338.

Álvarez Martínez, M. Á. (1986), *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid, Gredos.

Álvarez Martínez, M. Á. (1989), *El pronombre I – Personales, artículo, demostrativos y posesivos*, Madrid, Arco / Libros.

Amorim Barbieri Durão, A. B. de y González Pellizzori Alonso, M. C. (2001), *Español Básico I. Curso de español para hablantes de portugués*, Madrid, Arco / Libros.

Amorim Barbieri Durão, A. B. de y Olimpio de Oliveira Silva, M. E. (2001), *Español Avanzado I. Cuso de español para hablantes de portugués*, Madrid, Arco / Libros.

Aragónés, M. (1989), “La negación en inglés: análisis de errores”, en T. Labrador Gutiérrez, R. M. Sainz de la Maza, y R. Viejo García (eds.), *Adquisición de lenguas, teorías y aplicaciones: Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, AESLA*, Santander 13/16 de abril de 1988, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 117-127.

Ard, J. y Homburg, T. (1992), “Verification of language transfer”, en S. Gass y L. Selinker (eds), *Language transfer in language learning*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 47-63.

Areizaga Orube, E. (1995), *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*, San Sebastián, Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Bailey, N., Madden, C. y Krashen, S. (1974), "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?", *Language Learning*, 21, pp. 235-243.

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (1993), "La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas", en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *El español como lengua extranjera: De la teoría al aula, Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp. 393-402.

Baralo, M. (1996a), "La teoría lingüística y la teoría de adquisición de lenguas extranjeras", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 5, pp. 9-41.

Baralo, M. (1996b), "Adquisición y/o aprendizaje del español/LE", en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León, pp. 63-68.

Baralo, M. (1998), *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco / Libros.

Bello, A. (1997), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, EDAF.

Bialystok, E (1992), "Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas", en J. M. Liceras (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 177-194.

Blanco Santos, C. y Zamora Pinel, F. (1997), "Aprender y enseñar en Taiwán", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 17, pp. 43-46.

Bosque, I. (ed.) (1996), *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor.

Bosque, I. (1996), "Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados", en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor, pp. 13-119.

Bosque, I. (1999), “El nombre común”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3-76.

Brucart, J. M. (1999), “La elipsis”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2787-2866.

Bueno, A., Carini, J. A. y Linde, Á. (1992), *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Burt, M. K. y Kiparsky, C. (1972), *The gooficon: A repair manual for English*, Rowley, Newbury House.

Camacho, J. (1999), “La coordinación”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2635-2694.

Cestero Mancera, A. M. (coord.) (1998), *Estudios de comunicación no verbal*, Madrid, Edinumen.

Cestero Mancera, A. M. (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco / Libros.

Chao, Y.-R. (1968), *A grammar of spoken Chinese*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Chen, Y.-H. (1985) “La enseñanza del español en la República de China”, en *Actas del Primer Congreso de Hispanistas de Asia*, Seúl, Asociación Asiática de Hispanistas, pp. 39-58.

Cheng, R. L. (1985), “A comparison of Taiwanese, Taiwan Mandarin, and Peking Mandarin”, en W. Bright (ed.), *Language Journal of the Linguistic Society of America*, 61, 2, pp. 352-377.

Chomsky, N. (1979), *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Ariel.

- Chomsky, N. (1999a), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Barcelona, Gedisa.
- Chomsky, N. (1999b), *El programa minimalista*, Madrid, Alianza.
- Chu, Ch.-C. (1983), “Definiteness, presupposition, topic and focus in Mandarin Chinese” en T.-Ch. Tang, R.-L. Cheng y Y.-Ch. Li (coords.), *Studies in Chinese syntax and semantics. Universe and scope: presupposition and quantification in Chinese*, Taipei, Student Book Co., Ltd., pp. 7-30.
- Chu, Ch.-C. (1999a), *A cognitive-functional grammar of Mandarin Chinese*, Taipei, Grane.
- Chu, Ch.-C. (1999b), *簡易華語語法 (A concise grammar of Mandarin Chinese)*, Taipei, 五南圖書出版.
- Corder, S. P. (1967), “The significance of learners errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.
- Corder, S. P. (1971), “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 147-160.
- Corder, S. P. (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1992), *Introducción a la lingüística aplicada*, Madrid, Edinumen.
- Coseriu, E. (1955-56), “Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar”, *Romanistisches Jahrbuch*, VII, pp. 29-54.
- Cuesta Estévez, G. J. (1998), “Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de E/LE”, en F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann y K. Alonso (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 263-270.
- Demonte, V. (1991), “El falso problema de la posición de adjetivo. Dos análisis semánticos”, en V. Demonte, *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 256-283.

Demonte, V. (1991), *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*, Madrid, Alianza Universidad.

Díaz Hormigo, M. T. (1998), *La categoría lingüística sustantivo*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Díaz Hormigo, M. T. y Penadés Martínez, I. (2002), “La concepción de la determinación nominal en Eduardo Benot y en Eugenio Coseriu”, *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 8, 1, pp. 23-51.

Dickerson, L. J. (1975), “The learner’s interlanguage as a system of variable rules”, *TESOL Quartely*, 9, pp. 401-407.

Dickerson, W. B. (1976), “The psycholinguistic unity of language learning and language change”, *Language Learning*, 26, pp. 215-231.

Di Pietro, R. J. (1986), *Estructuras lingüísticas en contraste*, Madrid, Gredos.

Dommergues J.-Y. y Lane, H. (1976), “On two independent sources of error in learning the syntax of a second language”, *Language Learning*, 26, 1, pp. 111-123.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1972), “Goofing, an indicator of children’s second language strategies”, *Language Learning*, 22, pp. 234-252.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1973), “Should we teach children syntax”, *Language Learning*, 23, pp. 245-258.

Dulay, H. C. y Burt, M. K. (1974), “Natural sequences in child second language acquisition”, *Language Learning*, 24, pp. 37-53.

Dulay, H. C., Burt, M. K. y Krashen, S. (1982), *Language two*, New York, Oxford University Press.

Důšková, L. (1983), “On sources of error in foreign language learning”, en B. Wallace Robinett y J. Schachter (eds), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and relates aspects*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 215-239.

Eckman, F. R. (1985), "The markedness differential hypothesis: theory and applications", en B. Wheatley, B. Hastings y F. Eckman (eds.), *Current approaches to second language acquisition*, Bloomington, Indiana University Linguistics Club, pp. 3-21.

Eckman, F. (1992), "El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado", en J. M. Licerias (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 207-223.

Eguren, L. J. (1999), "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 929-972.

Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Espiñeira Caderno, S. y Caneda Fuentes, L. (1999), "El error y su corrección", en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 473-490.

Fernández, S. (1990a), "El uso del "artículo" en aprendices de español lengua extranjera", en R. Fente Gómez, J. A. Molina Redondo y A. Martínez González (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 109-118.

Fernández, S. (1990b), "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", en R. Fente Gómez, A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo, *Actas de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, Granada, Gráficas del Sur, pp. 13-28.

Fernández, S. (1994), "Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera", en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación: Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp. 267-278.

Fernández, S. (1996), “Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico”, en M. Rueda, E. Prado, J. Le Men y F. J. Grande (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León, pp. 147-154.

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Fernández, S. (1998), “Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en Á. Celis y J. Ramón Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 221-229.

Fernández Díaz, R. (1999), *Prácticas de gramática española para hablantes de portugués. Dificultades generales*, Madrid, Arco / Libros.

Fernández González, J. (1995), “El análisis contrastivo: historia y crítica”, *Lynx*, Documentos de trabajo, Vol. 1, pp. 1-20.

Fernández Leborans, M. J. (1999), “El nombre propio”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 77-128.

Fernández Ramírez, S. (1987), “Los pronombres demostrativos y el artículo”, *Gramática española, 3.2. El pronombre*, Madrid, Arco / Libros, pp. 95-209.

Fernández Ramírez, S. (1989), *Gramática española, 3.1. El nombre*, Madrid, Arco / Libros.

Fernández Soriano, O. y Táboas Baylín, S. (1999), “Construcciones impersonales no reflejas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1723-1778.

Flynn, S. (1988), "Nature of development in L2 acquisition and implications for theories of language acquisition in general", en S. Flynn and W. O'Neil (eds.), *Linguistic theory in second language acquisition*, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Fisac, T. (2000), "La enseñanza del español en Asia Oriental", en *Anuario de Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Instituto Cervantes, pp. 229-298.

Fisiak, J. (ed.) (1990), *Futher insights into contrastive analysis*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Foreign Trade Development of the Republic of China (1998), Taipei, Board of Foreign Trade. Ministry of Economic Affairs.

Fries, C. (1945), *Teaching and learning English as second language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

Fuller, J. M. (2000), "Between three languages: composite structure in interlanguage", *Applied Linguistics*, 20, 4, pp. 534-561.

García Gutiérrez, M. (1993), "El español como lengua segunda de un italiano: transferencia y distancia lingüística", en J. M. Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse Editions Inc., pp. 81-123.

García Muruais, M. T. y Senovilla Arias, A. (1999), "El papel de la lengua materna en la enseñanza-aprendizaje de una gramática para comunicar", en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 301-308.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972), *Attitude and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House.

Garrido, J. (1996), "Sintagmas nominales escuetos", en I. Bosque, *Sustantivos sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor Libros, pp. 269-338.

Garrudo Carabias, F. (1996), “Los nuevos caminos del análisis contrastivo”, en M. Martínez Vázquez (ed.), *Gramática contrastiva inglés-español*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 11-24.

Gass, S. y Selinker, L. (eds.) (1992), *Language transfer in language learning*, Philadelphia, John Benjamins.

Gutiérrez, E. S., Ruiz Ortiz, R. y Ayala Egea, M. L. (1994), “Análisis y valoración de errores en un grupo de alumnos de español como lengua extranjera”, en P. Barros, A. Martínez, J. M. Becerra y J. A. Molina (eds.), *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada, pp. 507-526.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1999), “Los dativos”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1855-1930.

Hakuta, K. (1976), “A case study of a Japanese child learning English as a second language”, *Language Learning*, 26, 2, pp. 321-351.

Halliday, M. A. K., McIntosh, A. y Strevens, P. D. (1964), *The linguistic sciences and language teaching*, London, Longman.

Han, Z.-H. (2000), “Persistence of the implicit influence of NL: the case of the pseudo-passive”, *Applied Linguistics*, Vol. 21, No 1, pp.78-105.

Haugen, E. (1953), *The Norwegian language in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Hernández Alonso, C. (1993), “Rentabilidad de la gramática en la enseñanza de una segunda lengua. La sintaxis onomasiológica”, en J. M. Ruiz, P. Serrín, y E. Gonzáles-Cascos (eds.), *XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, AESLA*, Valladolid, pp. 33-43.

Hockett, C. F. (1948), “A note on structure”, *International Journal of American Linguistics*, 14, pp. 269-271.

- Hsu, L.-S. (許菱祥) (1995), *中文文法*, Taipei, 大中國圖書公司.
- Hu, J.-C. (1993), *La república de China en Taiwán. Una nación noble que merece ser admitida en la ONU*, Taipei, Oficina de Información del Gobierno.
- Huang, S.-Y. (1998), *La programación según necesidades de los alumnos taiwaneses. Modelo de actividades didácticas*, Memoria de investigación para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Huang, Sh.-F. (1982), *Papers in Chinese syntax*, Taipei, Grane.
- Huang, Sh.-F. (1995), *語言社會與族群意識 —— 台灣語言社會學的研究*, Taipei, Grane.
- Huang, Sh.-F. y Chui, K.-W. (1997), “Is Chinese a pragmatic order language?”, en *Chinese languages and linguistic IV: typological studies of languages in China*, Taipei, 中央研究院歷史語言研究所, pp. 51-79.
- Huang, W.-Ch. (2001), *La fórmulas de saludo en español y en chino*, Memoria de investigación para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, no publicada, Universidad de Alcalá.
- Hüllen, W. (1986), “New aspects for foreign language learning and teaching from conversational analysis”, en D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.), *Linguistics across historical and geographical boundaries: in honour de Jack Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday. Vol. 2. Descriptive, contrastive and applied linguistics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 1219-1232.
- Hung, W.-R. (1992), *La crisis de la lengua en Taiwán*, Taipei, Chian Uei.
- Hyltenstam, K. (1977), “Implicational patterns in interlanguage syntax variation”, *Language Learning*, 27, pp. 383-411.
- Iglesias Casal, I. (2000), “La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE”, en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 941-954.

Iturrioz Leza, J. L. (1996), “Los artículos y la operación de determinación”, en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor, pp. 339-389.

Izquierdo Merinero, S. (1998), “La comunicación no verbal en la enseñanza del español”, en Á. Celis y J. R. Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 271-275.

James, C. (1980), *Contrastive analysis*, London, Longman.

James, C. (1998), *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*, London, Longman.

Jain, M. P. (1974), “Error analysis: source, cause and significance”, en J. C. Richards, *Error analysis perspectives on second language acquisition*, New York, Longman, pp. 189-215.

Jordens, P. (1980), “Interlanguage research: interpretation or explanation?”, *Language Learning*, 30, pp. 195-207.

Kalisz, R. (1981), *The pragmatics, semantics and syntax of English sentences with indicative that-complements and the Polish ze-complements. A contrastive study*, Gdańsk, University Gdańsk.

Kitao, K. (1986), “Barriers to intercultural communication”, in D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.), *Linguistics across historical and geographical boundaries: in honour of Jack Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday. Vol. 2. Descriptive, contrastive and applied linguistics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp.1257-1271.

Krashen, S. (1977), “Some issues related to the monitor model”, en H. D. Brown, C. A. Yorio y R. C. Crymes (eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language. Analysis in research and practice*, Washington, TESOL, pp. 144-158.

Krashen, S. (1992), “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas”, en J. M. Liceras (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 143-152.

Krashen, S., Sferlazza, V., Feldman, L. y Fathman, A. (1976), “Adult performance on the Slope test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition”, *Language Learning*, 26, pp. 145-152.

Klein, W. (1986), *Second language acquisition*, New York, Cambridge University Press.

Kleinmann, H. H. (1983), “Avoidance behavior in adult second language acquisition”, en B. Wallace Robinett y J. Schachter (eds), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 363-377.

Krzyszowski, T. P. (1990), *Contrasting languages. The scope of contrastive linguistics*, Berlin / New York, Mouton de Gruyter.

Laca, B. (1996), “Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español”, en I. Bosque (ed.), *El sustantivo sin determinación: La ausencia de determinante en la lengua española*, Madrid, Visor, pp. 241-268.

Laca, B. (1999), “Presencia y ausencia de determinante”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 891-925.

Lado, R. (1973), *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*, Madrid, Ediciones Alcalá.

Lai, T.-H. (2001), *Destrezas interpretativas y expresivas. Propuesta de unidades didácticas para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera dirigida a estudiantes taiwaneses de 17-18 años*, Memoria de investigación para el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, no publicada, Universidad de Alcalá.

Lane, H. (1962), “Some differences between first and second language learning”, *Language Learning*, 12, 1, pp. 1-14.

Lapesa, R. (2000a), “El sustantivo sin actualizador en español”, en *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, Madrid, Gredos, pp. 436-454.

Lapesa, R. (2000b), “Un, una como artículo indefinido en español”, en *Estudios de morfosintaxis histórica del español*, Madrid, Gredos, pp. 477-487.

Larsen-Freeman, D. (1976), “An explanation for the morpheme acquisition order of second language learner”, *Language Learning*, 26, 1, pp. 125-134.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

Lee, W. R. (1986), “Concerning the correction and non-correction of language-learners’ errors”, en D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.), *Linguistics across historical and geographical boundaries: in honour de Jack Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday. Vol. 2. Descriptive, contrastive and applied linguistics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp.1321-1332.

Lehtonen, J. y Sajavaara, K. (1983), “From traditional contrastive linguistics towards a communicative approach: theory and applications within the Finnish-English cross-language”, en K. Sajavaara, *Cross-Language analysis and second language acquisition 1*, Jyväskylä, University de Jyväskylä, pp. 81-94.

Lenneberg, E. H. (1975), *Fundamentos biológicos del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial.

Leonetti, M. (1990), *El artículo y la referencia*, Madrid, Taurus.

Leonetti, M. (1999a), “El artículo”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 787-890.

Leonetti, M. (1999b), *Los determinantes*, Madrid, Arco / Libros.

Levenson, A. I. (1993), *Gramática española para estudiantes de inglés: a simplified grammar for Spanish speakers learning English*, Ann Arbor, Olivia and Hill Press.

Liceras, J. M. (1990), “Adquirir, aprender y enseñar: el español como lengua extranjera”, en R. Fente Gómez, A. Martínez González y J. A. de Molina Redondo, *Actas de las primeras jornadas pedagógicas de ASELE*, Granada, Gráficas del Sur, pp. 47-60.

Liceras, J. M. (coord.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor.

Liceras, J. M. (1993), “Los principios de la gramática universal y la adquisición de lenguas segundas”, en J. M. Liceras (ed.), *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*, Ottawa, Dovehouse Editions Inc, pp. 24-58.

Liceras, J. M. (1996), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

Liceras, J. M. y Díaz, L. (2000), “La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes”, en C. Muñoz (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 39-80.

Li, Ch. N. (ed.) (1975), *Word order and word order change*, Texas, University of Texas Press.

Li, Ch. N. y Thompson, S. A. (1975), “The semantic function of word order: a case study in Mandarin”, en Ch. N. Li (ed.), *Word order and word order change*, Texas, University of Texas Press, pp.165-195.

Li, Ch. N. y Thompson, S. A. (1992), *漢語語法 (Mandarin Chinese: a functional reference grammar)*, Taipei, 文鶴出版.

Li, L. (1999), *Errores de concordancia en la producción escrita de estudiantes chinos*, Memoria de investigación para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, no publicada, Universidad de Alcalá.

Lin, T.-J. (1999), “Errores en algunas categorías gramaticales producidos por hablantes de chino aprendices de español”, en I. Penadés Martínez (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español - portugués y español - chino)*, Madrid, Edinumen, pp. 97-114.

Lin, T.-J. (2001), *Análisis de errores en la producción escrita de alumnos taiwaneses*, Trabajo de investigación tutelado para el programa de doctorado en Lingüística Aplicada, no publicado, Universidad de Alcalá.

Liu, Y.-H., Pan, W.-Y. y Guh, H. (劉月華, 潘文娛, 故華) (1996), *Modern Chinese grammar for teachers of Chinese as a second language, advanced learners of modern Chinese* (實用現代漢語語法), Taipei, 師大書院出版.

Lluïsa Herranz, M. (1999), “El infinitivo”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 2, Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 2197-2356.

Losada Durán, J. R. (2001a), “La lingüística contrastiva en la enseñanza de segundas lenguas”, en J. R. Losada Durán (ed.), *I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa Aplicación ó Ensino das Linguas*, Vigo, Universidad de Vigo, pp. 67-80.

Losada Durán, J. R. (2001b), “Buscando un modelo de gramática contrastiva”, en J. R. Losada Durán (ed.), *I Congreso Internacional de Lingüística Contrastiva, Bilingüismo, Traducción e a súa Aplicación ó Ensino das Linguas*, Vigo, Universidad de Vigo, pp. ix-xxi.

Lu, H.-C. (1998), “El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas”, en F. Moreno Fernández, M. Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro: Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, pp. 519-525.

Lu, H.-C. (1999), “Análisis y contraste de error: estudio de 3 puntos gramaticales”, en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 483-490.

Luque Toro, L. (1994), “Problemas de lingüística contrastiva en la enseñanza del español para extranjeros”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga. (eds.), *Español para extranjeros: didáctica e investigación: Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE, pp. 125-134.

Marco Martínez, C. (馬康淑) y Lee, W.-T. (黎萬棠) (1998), *中國語文文法 (Gramática de la lengua china)*, Taipei, 國立編譯館.

Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1991), *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.

Martín Morilla, J. M. (1997), “La lingüística contrastiva: desarrollo histórico, abarque, orientaciones, problemas, y métodos”, en J. de D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.), *Panorama de la lingüística actual*, Granada, Método Ediciones, pp. 153-171.

Marton, W. (1986), “Language learners’ errors in a pedagogical perspective”, en D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.), *Linguistics across historical and geographical boundaries: in honour de Jack Fisiak on the occasion of his fiftieth birthday. Vol. 2, Descriptive, contrastive and applied linguistics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 1357-1376.

Manchón Ruiz, R. M. (1989), “Competencia, estrategia y evolución de la interlengua del aprendiz de una L2”, en T. Labrador Gutiérrez, R. M. Sainz de la Maza, y R. Viejo García (eds.), *Adquisición de lenguas, teorías y aplicaciones: Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, AESLA*, Santander, Universidad de Cantabria, pp. 377-387.

Masip, V. y Gómez de Matos, F. (2000), *Gramática española para brasileños*, Barcelona, Difusión.

Mateos, F., Otegui, M. y Arrizabalaga, I. (1995) *Diccionario español de la lengua china (漢西綜合辭典)*, Madrid, Espasa-Calpe.

McLaughlin, B. (1992), “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor”, en J. M. Liceras (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 153-176.

Mellado Blanco, C. y Domínguez Vázquez, M. J. (1999), “Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático”, en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 491-498.

Millares, S. (1996), *Método de español para extranjeros. Nivel superior*, Madrid, Edinumen.

Mizón, M. I. y Oyanedel, M. (2000), “El factor intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera: resultados de la experiencia chilena con grupos lingüístico-culturales diversos”, en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas, y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo I, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 445-449.

Moliner, M. (1998, 2ª ed.), *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Moreno, C., Moreno, V. y Zurita, P. (1997), *Avance. Curso de Español. Nivel Intermedio*, Madrid, SGEL.

Moreno Cabrera, J. C. (1995), *La lingüística teórico-tipológica*, Madrid, Gredos.

Moreno Fernández, F. (1995), “La enseñanza del español como lengua extranjera”, en Marqués de Tamarón (dir.), *El peso de la lengua española en el mundo*, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 195-233.

Moreno Fernández, F. (2000), *80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués*, Madrid, Arco / Libros.

Morimoto, Y. y Penadés I. (2001), *Ejercicios de gramática española para hablantes de japonés*, Madrid, Arco/Libros.

Mosquera Gende, I. (2000), “Una perspectiva en la enseñanza: adaptación del español a las diferentes lenguajes y culturas de aprendices”, en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo I, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 465-472.

- Muñoz, C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- Navarro Gala, R. (2000), “Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita”, en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas, y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo I, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 481-490.
- Nemser, W. (1974), “Approximative systems of foreign language learners”, en J. C. Richards, *Error analysis perspectives on second language acquisition*, New York, Longman, pp. 55-63.
- Nickel, G. (1971), “Problems of learners’ difficulties in foreign language acquisition”, *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 219-227.
- Otal, J. L. (1997), “Estrategias de comunicación y enseñanza de lenguas”, en M. L. Villanueva y I. Navarro (eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 29-48.
- Penadés Martínez, I. (1991), “Construcciones atributivas del español en el discurso”, *Verba*, Vol. 18, pp. 451-468.
- Penadés Martínez, I. (1999), “La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español”, en I. Penadés Martínez (coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español – portugués y español – chino)*, Madrid, Edinumen, pp. 7-17.
- Penadés Martínez, I. (en prensa), “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”, *Verba*.
- Picallo, M. C. y G. Rigau (1999), “El posesivo y las relaciones posesivas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 973-1024.
- Porto Dapena, J. Á. (1986), *Los pronombres*, Madrid, EDI-6.

Prado Ibán, M. E. (1999), "Gramática y conversación: la actualización del sustantivo", en T. Jiménez Juliá, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.), *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 673-680.

Pujol Berché, M., Nussbaum, L. y Llobera, M. (dirs.) (1998), *Adquisición de lenguas extranjeras, perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.

Real Academia Española, (1996), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

Richards, C. (1971), "Error analysis and second language strategies", *Language Sciences*, 17, pp. 12-22.

Richards, C. (1974), *Error analysis perspectives on second language acquisition*, New York, Longman.

Rigau, G. (1999), "La estructura del sintagma nominal: los modificadores del nombre", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 311-362.

Rodríguez-Saona, R. (2000), "Repetir, explicar, simplificar: ¿Para eso somos profesores de español?", en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 587-593.

Ronayne Cowan, J. (1983), "Toward a psychological theory of interference in second language learning", en B. Wallace Robinett y J. Schachter (eds.), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and relates aspects*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 109-118.

Rosansky, E. J. (1976), "Methods and morphemes in second language acquisition research", *Language Learning*, Vol. 26, No 2, pp. 409-425.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental*, Madrid, SGEL.

Sánchez, A., Cantos, P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Curso de español para extranjeros. Nivel medio*, Madrid, SGEL.

Sánchez, A., Cantos P. y Espinet, M^a. T. (1995), *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel medio*, Madrid, SGEL.

Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (1991), *Español 2000: Nivel Superior*, Madrid, Coloquio y Sociedad General Española de Librería.

Sánchez Lobato, J. y García Fernández, N. (1996), *Español 2000. Gramática*, Madrid, SGEL.

Sánchez López, C. (1999), “Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp.1025-1128.

Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Santos Gargallo, I. (1994), “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”, en S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*, Málaga, ASELE, pp. 169-174.

Satorre Grau, F. J. (2000), “El artículo”, en M. Álar López (dir.), *Lingüística española*, Barcelona, Ariel, pp. 271-298.

Schachter, J. (1974), “An error in error analysis”, *Language Learning*, 24, pp. 205-214.

Schachter, J. y Celce-Murcia, M. (1983), "Some reservations concerning error analysis", en B. Wallace Robinett y J. Schachter (eds.), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 272-284.

Schumann, J. H. (1976), "Social distance as a factor in second language", *Language Learning*, 26, pp. 135-143.

Schumann, J. H. (1992), "La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización", en J. M. Liceras (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 123-141.

Selinker, L. (1969), "Language transfer", *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.

Selinker, L. (1992), "La interlengua", en J. M. Liceras (coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pp. 79-104.

Serradilla Castaño, A. (2000), "La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes", en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 655-661.

Serrano Cabezas, M. P. (1994), "La investigación sobre las estrategias de los aprendices: funciones y clasificación", en P. Barros, A. Martínez, J. M. Becerra y J. A. Molina (eds.), *III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Universidad de Granada, pp. 527-534.

Sierra Martínez, F. (2000), "Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2", en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 663-671.

Skinner, B. (1957), *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts.

Solís García, I (2000), “Los sintagmas nominales con referencia genérica”, en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 695-703.

Stenson, N. (1983), “Induced errors”, en B. Wallace Robinett y J. Schachter (eds.), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 256-271.

Stockwell, R. P. y Bowen, J. D. (1965), *The sounds of English and Spanish*, Chicago, The University of Chicago Press.

Stockwell, R. P., Bowen, J. D. y Martin, J. W. (1965), *The grammatical structures of English and Spanish*, Chicago, The University of Chicago Press.

Sue Scott, M. y Richard Tucker, G. (1974), “Error analysis and English-language strategies of Arab students”, *Language Learning*, 24, 1, pp. 69-97.

Suñer Gratacós, A. (1999), “La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal”, en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española, 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 521-564.

Tang, T.-Ch. (1979a), “國語的有無句與存在句”, 國語語法研究論集, Taipei, Student Book, pp. 181-196.

Tang, T.-Ch. (1979b), “Contrastive approach in bilingual education”, *Study in Chinese Syntax*, Taipei, Student Book, Co., Ltd., pp. 391-412.

Tang, T.-Ch. (1990), *Studies in transformational grammar of Chinese*, Vol. 1: *Movement transformations*, Taipei, Student Book, Co., Ltd.

Tang, T.-Ch., Cheng, R.-L. y Li, Y.-Ch. (coords.) (1983), *Studies in Chinese syntax and semantics. Universe and scope: presupposition and quantification in Chinese*, Taipei, Student Book, Co., Ltd.

Taylor, B. P. (1974), "Toward a theory of language acquisition", *Language Learning*, Vol. 24, No 1, pp. 23-35.

Taylor, B. P. (1975), "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL", *Language Learning*, 25, pp. 73-108.

Tarone, E. (1977), "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report", en H. D. Brown, C. A. Yorio y R. C. Crymes (eds), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language. Trends in research and practice*. Washington, TESOL, pp. 194-203.

Tsao, F.-F. (1985), "Re-identifying the norm for Gúoyǔ", en A. C. Bramkamp, Y.-Ch. Fu, A. Sprenger y P. Venne (eds.), *Chinese-Western Encounter: Studies in linguistics and literature*, pp. 385-406.

Tsao, F.-F. (1987), *A functional study of topic in Chinese: the first step toward discourse analysis*, Taipei, Student Book Co., Ltd.

Tsao, F.-F. (1998), *族群語言政策. 海峽兩岸比較*, Taipei, 文鶴.

Ueda, H. (1994), "Aproximación translingual a la lengua española, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1, pp. 157-172.

Vázquez, G. (1987), "Hacia una valoración positiva del concepto del error", en *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 151-162.

Vázquez, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera (Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán)*, Berlin, Peter Lang.

Vázquez, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

Wardhaugh, R. (1983), "The contrastive analysis hypothesis", en B. Wallace Robinett y J. Schachter (eds), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 6-14.

Weinrich, U. (1974), *Lenguas en contacto*, Caracas, La Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Whitman, R. y Jackson, K. (1972), “The unpredictability of contrastive analysis”, *Language Learning*, 22, pp. 29-41.

Wu, H.-Ch. (2002), *Las nuevas tecnologías y la E/LE: multimedia aplicada a E/LE en Taiwan*, Memoria de investigación para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, no publicada, Universidad de Alcalá.

Xu, Z.-H. y Zhou M.-K. (徐曾惠, 周敏康) (1997), *Gramática china (漢語語法)*, Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Yang, S.-H. (2000), “La adquisición del artículo español por parte de los coreanos”, en M. Franco Figueroa, C. Soler, J. Cos Ruiz, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Tomo II, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp.749-755.

Zhao, Sh.-Yu. (1998), *漢語、西班牙語比較*, 北京, 外語教學與研究出版社.

Zhu, F.-F. (2001), *Material complementario del manual de español moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula*, Memoria de investigación para el *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, no publicada, Universidad de Alcalá.

Zobl, H. (1982), “A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences”, *TESOL Quarterly*, 16, pp. 169-183.