



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**POSGRADO EN LINGÜÍSTICA**

***CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA  
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ARTÍCULOS  
EN ESPAÑOL, COMO LENGUA EXTRANJERA***

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

**MARIA DEL CARMEN KOLEFF OSORIO**

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. MARIANNE AKERBERG

MÉXICO, D.F. 2012.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Para Mili y Sarkis*

*Para Carlos*

*Para Carolina y Melissa*

*Todo tiene su tiempo...  
Eclesiastés 3:1*



## **AGRADECIMIENTOS**

*A la Dra. Marianne Akerberg, quien dirigió este proyecto no sólo con profesionalismo sino con genuino interés.*

*A las tutoras y sinodales, Dra. Dulce María Gilbón, Dra. Rosa Esther Delgadillo, Dra. Beatriz Granda y Dra. Natalia Ignatieva, por sus enriquecedoras y pertinentes observaciones hechas a este trabajo.*

*A mis profesores y profesoras de la Maestría en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) , cuyas enseñanzas, aun a varios años de distancia, son un referente valioso en mi vida profesional.*

*A mis colegas del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE), especialmente a los profesores y profesoras que me permitieron aplicar los instrumentos para la recolección de los datos empleados para esta investigación.*

*A mis estudiantes del CEPE, tanto a los extranjeros como a los del Diplomado en formación de profesores y de la Especialización en ELE, por las valiosas reflexiones que hemos tenido en torno a la gramática del español.*

*A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico, por la beca que me otorgó durante mis estudios de la Maestría.*



## ÍNDICE

	PÁG.
<b>ÍNDICE DE ABREVIATURAS</b>	8
<b>SINOPSIS</b>	9
<b>INTRODUCCIÓN</b>	10
<b>CAPÍTULO 1. EL ARTÍCULO EN ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE L1 Y L2</b>	15
1.1. ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO	15
1.2. ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL	17
1.2.1. Estudios contrastivos sobre el artículo	22
1.3. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA E/A DE LOS ARTÍCULOS EN ELE	23
1.3.1. Dificultades morfológicas	23
1.3.2. Dificultades sintácticas	23
1.3.3. Dificultades pragmáticas	24
1.4. EL ABORDAJE DE LOS ARTÍCULOS EN GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS Y EN TEXTOS DE ENSEÑANZA	25
<b>CAPÍTULO 2. LA DETERMINACIÓN Y SU FUNCIÓN Y EXPRESIÓN LINGÜÍSTICAS</b>	29
2.1. LA DETERMINACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA	29
2.1.1. Comparación del uso de los artículos entre diferentes lenguas	31
2.1.2. Otros aspectos implícitos en la determinación	32



2.2. LA DETERMINACIÓN EN ESPAÑOL	33
2.2.1. Aspectos formales del artículo en español	34
2.2.2. ¿Cuáles son los artículos en español?	35
2.2.2.1. <i>El artículo determinado e indeterminado</i>	35
2.2.2.2. <i>El artículo lo</i>	37
2.2.3. Aspectos funcionales del artículo	38
2.2.4. Factores que intervienen en la presencia o ausencia de artículo	42
2. 3. FUNCIONES MORFOSINTÁCTICAS DEL ARTÍCULO	45
2.3.1. El artículo con sustantivo en función de sujeto	45
2.3.1.1. <i>El artículo en un sintagma nominal simple</i>	46
2.3.2. El artículo con sustantivo en función de predicado nominal (atributo)	50
2.3.3. El artículo con sustantivo en función de objeto directo	53
2.3.3.1 <i>Objeto directo de persona</i>	53
2.3.3.2 <i>Objeto directo de cosa</i>	54
2.3.3.3 <i>Sustantivos continuos no contables</i>	54
2.3.4. El artículo con sustantivo en función de régimen preposicional	61
2.3.4.1. <i>Expresiones con la preposición 'para'</i>	62
2.3.5. El artículo con sustantivo en función de complemento circunstancial	63
2.3.5.1. <i>Expresiones temporales</i>	63
2.3.5.2 . <i>Expresiones locativas</i>	65
2.3.5.3. <i>Complementos de modo e instrumento</i>	65
2.3.6. El artículo y la función vocativa	66
2.4 RELEVANCIA DEL SIGNIFICADO DE LOS SUSTANTIVOS EN LOS SINTAGMAS NOMINALES CON Y SIN ARTÍCULO	66
2.4.1. Sintagmas con sustantivos propios	67
2.4.2. Sintagmas con sustantivos comunes	69

<b>CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO</b>	74
3.1. OBJETIVOS	74
3.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	75
3.3. PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS	76
3.4. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA	76
3.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	80
3.5.1 Instrumentos	81
3.5.1.1. <i>Diseño</i>	81
3.5.1.2. <i>Instrumento 1</i>	85
3.5.1.3. <i>Instrumento 2</i>	86
3.5.2.4. <i>Instrumento 3</i>	88
3.6. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	88
3.6.1. Validación	89
3.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS	89
3.7.1. Descripción de los datos	89
3.7.2. Contexto obligatorio	90
3.7.3. Valoración de los errores	90
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	99
4.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS	99
4.1.2. Discusión de los resultados	99
4.1.2.1. <i>Comparación de los grupos</i>	99
4.1.2. 2. <i>Instrumentos de recolección de datos</i>	100

4.1.3. Comprobación de las hipótesis	101
4.1.3.1. <i>Primera hipótesis</i>	101
4.1.3.2. <i>Segunda hipótesis</i>	107
4.1.3.3. <i>Tercera hipótesis</i>	111
<b>CAPÍTULO 5 . CONCLUSIONES</b>	<b>115</b>
5.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	115
5.2. ANOTACIONES ESPECÍFICAS	119
5.2.1. El artículo en SSNN en función de sujeto	119
5.2.2. El artículo en SSNN en función de predicado nominal (atributo)	120
5.2.3. El artículo en SSNN en función de OD con el verbo <i>tener</i>	122
5.2.3.1. <i>Presencia o ausencia de artículo</i>	123
5.2.3.2. <i>Ausencia de artículo</i>	125
5.3. CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA	126
<b>ANEXOS</b>	<b>129</b>
APÉNDICE 1	130
APÉNDICE 2	131
APÉNDICE DE TABLAS	132
TABLA 15	133
TABLA 16	134

TABLA 17	138
TABLA 18	140
TABLA 20	141
TABLA 21	142
TABLA 22	143
<b>INSTRUMENTOS</b>	145
INSTRUMENTO 1	146
INSTRUMENTO 2	147
INSTRUMENTO 3	149
<b>MUESTRA DE COMPOSICIONES ESCRITAS</b>	150
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	162

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A Adición

CC Complemento Circunstancial

E/A Enseñanza/ Aprendizaje

ELE Enseñanza del español como lengua extranjera

LE Lengua extranjera

O Omisión

OD Objeto directo

PN Predicado nominal

rp Complemento de régimen preposicional

S Sujeto

SN Sintagma nominal

SSNN Sintagmas nominales

St. Sustitución

sust. Sustantivo

## **SINOPSIS**

Este trabajo parte de algunos planteamientos teóricos acerca del funcionamiento de los artículos en español que sirven de referencia para la realización de un estudio diagnóstico sobre el tema. El propósito central del estudio ha sido identificar los contextos morfosintácticos en los que se observan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los artículos en español como lengua extranjera. Uno de los objetivos de la investigación ha sido comprobar que, independientemente de su lengua materna, los alumnos tienen dificultades para apropiarse de esta categoría gramatical del español y que alumnos de niveles avanzados cometen errores semejantes a los de alumnos menos aventajados. Para llevar a cabo el estudio se diseñaron tres instrumentos que se aplicaron a 64 alumnos de los niveles Básico 2, Intermedio 1 y Superior del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Después de analizar los datos, los hallazgos revelaron que si bien los alumnos de nivel superior mostraron un mejor dominio en el uso de los artículos que los de nivel Intermedio e igualmente éstos respecto a los de nivel Básico, se detectaron errores del mismo tipo. Se concluye que la didáctica de los artículos debe abordarse en todos los niveles y no sólo en los básicos, por lo que se indican algunas pautas con el fin de que los profesores de español como lengua extranjera puedan auxiliar a sus estudiantes en el desarrollo de estrategias que les permitan alcanzar un mejor dominio de este aspecto gramatical del español.



## INTRODUCCIÓN

Para quienes nos dedicamos a enseñar español a no hispanohablantes no es novedad que el artículo es un aspecto que, si bien morfosintáctica y semánticamente no es tan complejo como el modo subjuntivo o los verbos *ser* y *estar*, su falta de dominio cabal por parte de los aprendientes de esta lengua representa en muchas ocasiones imprecisión comunicativa que revela una competencia lingüística deficiente e insuficiente. Sin embargo, no es tarea sencilla enseñar en qué radica la diferencia entre:

1.a. *Necesito hojas de colores*

1.b. *Necesito unas hojas de colores*

1.c. *Necesito las hojas de colores*

Y, por otro lado, no siempre es claro para los alumnos cuáles son las diferencias comunicativas y por qué, en algunos casos, las reglas son absolutamente restrictivas o muy laxas.

Es bien sabido que la enseñanza/aprendizaje (E/A) de los artículos tanto los definidos o determinados, como los tradicionalmente llamados indefinidos o indeterminados, resulta más complicado y toma más tiempo con los estudiantes que poseen como lengua materna (LM) una lengua oriental, carente de artículos como el japonés, el coreano, el chino o el ruso, o con usos diferentes a los del español, como el inglés o el francés. No obstante, independientemente de la LM del alumno, hay errores comunes en todos los aprendientes del español como lengua extranjera o (ELE).

El propósito principal de esta investigación es que, a partir de los resultados obtenidos en análisis de errores de producciones auténticas libres y en otras pruebas controladas, se puedan ubicar con mayor claridad las “zonas más problemáticas” en lo que concierne al uso de los artículos en español, con el fin de dar pautas para el diseño de ejercicios y dinámicas que favorezcan el desarrollo de estrategias para que los alumnos puedan alcanzar un mejor dominio de este aspecto gramatical del español y, en consecuencia, logren una competencia comunicativa más eficiente.



Las preguntas que han dado pie a esta investigación son las siguientes:

1. ¿Los alumnos extranjeros no hispanohablantes tienen problemas semejantes en los usos y funciones de los artículos, independientemente de su LM?

2. ¿ Los alumnos de nivel Superior efectivamente cometen menos errores en los artículos que los de nivel Intermedio, y éstos, a su vez, menos que los de nivel Básico?

3. ¿Los errores de artículo que cometen los alumnos son semejantes a pesar de que algunos alumnos ya sean de niveles más avanzados, y las fallas más relevantes son de omisión del artículo?

Al igual que para otros aspectos del español, no existe una única descripción del artículo ni desde el punto de vista de la gramática descriptiva ni desde el de la pedagógica, entendiendo esta última como las descripciones gramaticales dirigidas a extranjeros no hispanohablantes.

Como base teórica de la presente investigación se ha tenido en cuenta la revisión de descripciones morfológicas, sintácticas, semánticas -e inclusive pragmáticas- acerca de lo que en español se ha denominado artículo, con el fin de considerar las perspectivas teóricas y didácticas que pueden apoyar la enseñanza-aprendizaje de este “aspecto” del español a extranjeros no hispanohablantes; no obstante se hizo una elección a partir de ciertos criterios, por lo que el estudio se ciñe a contextos morfosintácticos en los que el artículo toma parte fundamental.

Se decidió seguir una postura ecléctica ya que era imposible dejar completamente de lado aspectos semánticos y pragmáticos porque en el caso del uso de los artículos todos los niveles de la lengua están imbricados; por ello, en la selección de los enunciados para el corpus que sería analizado se consideró el significado de sustantivos que pueden ir acompañados de artículos o no según el contexto morfosintáctico en el que están ubicados; es decir, se tomó como base la función gramatical en la que regularmente se ubican los artículos, pero asociados, claro está, a los sustantivos a los que suelen acompañar.

El propósito de este estudio es esencialmente diagnóstico, por ello, lo que pretende es averiguar si los alumnos tienen dificultades semejantes aun cuando sus lenguas maternas son diferentes y cuáles son esas dificultades; es decir, si puede comprobarse que la complejidad del aprendizaje de los artículos no es atribuible exclusivamente a la interferencia de la LM sino a las particularidades morfosintácticas del español en este rubro, lo cual permitiría, por un lado, identificar las dificultades más frecuentes y relevantes, y por otro, establecer pautas que permitan enfrentar didácticamente la problemática del uso adecuado de los artículos en español.

### **Organización de la investigación**

La tesis está organizada de la siguiente manera. El primer capítulo hace una revisión de algunos estudios acerca de la adquisición del artículo y plantea las bases teóricas de la investigación. Se hace un primer acercamiento a las principales dificultades de la E/A de los artículos en ELE y se indican algunos aspectos fundamentales considerados para el estudio. En la segunda parte de este capítulo se comentan algunas descripciones del artículo en diferentes gramáticas pedagógicas y libros de texto del español como lengua extranjera, con el fin de mostrar cómo se ha abordado la enseñanza de los artículos a los extranjeros no hispanohablantes.

En el segundo capítulo se examinan trabajos que han abordado el estudio de la determinación (*definiteness*) en diferentes lenguas<sup>1</sup>; se ofrece una visión general acerca de la determinación.

En la segunda parte del capítulo se describe el funcionamiento de los artículos en español –desde diferentes perspectivas teóricas–, lo cual conduce a un acercamiento intralingual sobre las áreas que suelen ser las de mayor dificultad para el aprendiente extranjero no hispanohablante.

En el tercer capítulo se formulan los objetivos de la investigación y se plantean las hipótesis; la primera anticipa que los alumnos extranjeros no hispanohablantes

---

<sup>1</sup> En esta investigación hemos optado por este término porque nos parece más claro que el de *definitud*, que emplean algunos autores al referirse a lo que en inglés se denomina *definiteness*.

tienen problemas semejantes en el uso de los artículos independientemente de su LM.

La segunda hipótesis plantea que los alumnos de nivel Básico tendrán más errores que los de nivel Intermedio, y éstos más que los de nivel Superior, lo cual es posible que se deba a que hay cierta secuencia de adquisición que propicia que los errores disminuyan conforme el alumno alcanza un nivel más avanzado, aunque no abordaremos este asunto específicamente.

Como tercera hipótesis proponemos que habrá errores de artículo del “mismo tipo” en alumnos de los tres niveles, inclusive en los más avanzados, particularmente en lo que concierne a la omisión de artículo, lo cual nos hace pensar en fallas atribuibles a la enseñanza, más que al aprendizaje.

Asimismo, en este tercer capítulo, se analizan los factores que influyen en las normas del uso del artículo -a los que antes nos hemos referido- y se comenta acerca de la complejidad y problemática de los mecanismos del uso del artículo en español; es decir, explicaremos y presentaremos las posibilidades y restricciones que posee el español para que aparezca o no el artículo, particularmente al lado del sustantivo, y en algunos casos con determinados verbos.

Finalmente, se describe el método empleado para la selección de la población, la construcción de los instrumentos a partir de una selección de usos del artículo en español y el procedimiento para la recolección de los datos.

El cuarto capítulo presenta el análisis de los resultados y una discusión al respecto en términos de las hipótesis que se plantearon al inicio del trabajo.

El quinto y último capítulo propone algunas reflexiones en torno a la didáctica de los artículos<sup>2</sup>, con el fin de que puedan diseñarse explicaciones y/o ejercicios que contribuyan a lograr un mejor dominio de esta “categoría” del español. En este

---

<sup>2</sup> La investigación se ha centrado en el uso de los artículos en sus funciones nominales, como sujeto, como objeto directo, como predicado nominal y como vocativo, y en función de complemento de régimen preposicional y en complementos circunstanciales. Asimismo, a partir de la hipótesis de que la dificultad central radica en la oposición presencia /ausencia de este signo, se desarrollaron pruebas *ex profeso* para indagar al respecto; si bien, se abordó también la elección entre los artículos “determinados” y los “indeterminados”, sin entrar en la discusión de si estas últimas formas se agrupan entre los indefinidos o si se pueden considerar como artículos al lado de las formas “determinadas”. (Cf. Alonso, A. 1951: 125-160; Alarcos, A. 1970: 166-177; Abad Nebot, 1977: 7-68; Alcina y Blecua, 1980: 548-572; Fernández Ramírez, 1987: 95-209)

Koleff, María del Carmen, *Consideraciones teóricas...*

capítulo se incluyen también las conclusiones, en las que se indican las principales estructuras que revelan dificultades en el uso de los artículos, así como los hallazgos y aportaciones de esta investigación.



## **CAPÍTULO 1. EL ARTÍCULO EN ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE L1 Y L2**

### **1.1. ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO**

El trabajo que ha sido el punto de partida para gran parte de las investigaciones subsecuentes, tanto de la L1 como de la L2, es el conocido estudio de Roger Brown (1973). En este trabajo se definió la secuencia de la adquisición en la lengua materna de 14 diferentes morfemas gramaticales del inglés en tres niños distintos. Entre estos morfemas figuró el artículo, único rubro bajo el que Brown consideró tanto el artículo determinado *the* como el indeterminado *a*. No incluyó  $\emptyset$ , el artículo cero –o ausencia de artículo.

Es entendible que se tomara esta decisión, ya que sería difícil que un investigador supiera cuándo se está empleando el morfema  $\emptyset$  y cuándo se está olvidando –o evadiendo-. Respecto al sistema de artículos en inglés el trabajo de Brown y otros investigadores no es completo, por supuesto.

En español las investigaciones en este campo por lo regular son estudios independientes, no longitudinales y no muy abundantes, pero lo investigado por Brown teóricamente es relevante y puede dar pautas para lenguas relativamente cercanas, como son el inglés y el español.

En su investigación, Brown propuso la metodología que se ha empleado desde entonces en estudios longitudinales. Estableció el criterio del 90 % de precisión en contextos obligatorios para señalar la adquisición, y creó el MLU, *the mean length utterance*, la unidad de medición que se ha utilizado en varios estudios sobre la secuencia de la adquisición de la L1 como índice del desarrollo lingüístico.

Los resultados de su estudio revelaron una secuencia en la adquisición de los 14 morfemas asombrosamente uniforme entre los tres sujetos analizados, a la vez que un ritmo de desarrollo muy variado. Para encontrar los factores que pudieran explicar esta secuencia de adquisición, Brown llevó a cabo un análisis de cada uno de los morfemas con el objeto de descubrir un común denominador.

Como posibles factores determinantes de la secuencia de adquisición, consideró la frecuencia en el habla de los adultos, la complejidad gramatical y la complejidad semántica.

Encontró que la frecuencia de los 14 morfemas en el habla de los padres es mayor que la de los lexemas como sustantivos, verbos y adjetivos, concluyendo que la frecuencia no es una variable significativa (1973:362).

Con base en sus observaciones determinó que la complejidad, ya sea gramatical, semántica, o una combinación, es un factor decisivo en la secuencia de la adquisición de la mayoría de estos morfemas.

El artículo figuró como octavo en la secuencia de la adquisición de los 14 morfemas. Sin embargo, es el primero en el orden de la frecuencia en el habla de los padres, lo cual confirma la falta de relación entre la frecuencia y el orden.

Con respecto al artículo, el parámetro de la complejidad gramatical como determinante de la secuencia de la adquisición no operó tan felizmente como en el caso de los demás morfemas, dado que al artículo Brown lo clasificó de poca complejidad gramatical, pero resulta ser de los morfemas que se adquieren más tarde. Dice Brown:

If we think of grammatical complexity as determining order of acquisition then articles seem to be seriously misplaced, more seriously than any other of 14 morphemes (1973:315)

En el orden, ya no sólo de la complejidad gramatical, sino de la complejidad semántica, el artículo es el que plantea más interrogantes, según Brown- "*The definite and nondefinite articles seem to involve the greatest semantic complexity of the lot*" (1973: 356).

Al indagar sobre la adquisición de L1, encontramos que los estudios al respecto que proliferaron a principios de los años setenta han sido fundamentales para las investigaciones posteriores que se realizaron sobre la adquisición de L2, particularmente para el inglés. Hasta qué grado la adquisición de L1 y de L2 son procesos semejantes es de las preguntas de intriga constante en este campo. Ellis (1986:5) ha destacado que la clave para comprender el proceso de adquisición de una segunda lengua parte de la idea de si el proceso es semejante o diferente al de la primera lengua que se adquiere.

Probablemente, en español se dan pautas equivalentes a las que se han observado en la secuencia para el inglés, pero al parecer no hay estudios específicos al respecto.

## 1.2. ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

Una de las palabras que con mayor frecuencia se emplean en español, tanto hablado como escrito, es el artículo. Su función principal es señalar si el objeto de que se habla está determinado o es específico para los interlocutores o no. En términos generales, el artículo que denota la referencia específica en español es el llamado definido o determinado: *el, la, los, las*, y los que marcan la referencia no específica son el indefinido o indeterminado : *un, una, unos, unas*, y el artículo  $\emptyset$  (cero) o ausencia de artículo.

¿Pero cómo y cuándo los hispanohablantes nativos alcanzamos el dominio del uso de los artículos? No hay mucha información al respecto. Hay varios estudios acerca de la adquisición del artículo en inglés, en comparación con el español y con otras lenguas. Los hablantes del inglés como LM normalmente dominan el sistema de artículos entre los tres y los cuatro años de edad (Brown 1973: 355; Master 1987:2); en español es posible que ocurra algo semejante.<sup>3</sup>

En el área de la investigación de la adquisición- aprendizaje del español como lengua extranjera (LE), el sistema de artículos ha cobrado importancia por la dificultad que implica para los estudiantes de esta lengua ya que aun en alumnos de nivel avanzado se pone en evidencia un uso impreciso o deficiente.

La dificultad para alcanzar un dominio pleno se debe a varios factores. En primer lugar, en español las distinciones entre las nociones de específico / no específico o definido / indefinido, que van relacionadas con la frase nominal (FN), se expresan de manera distinta a como se hace en otros idiomas. No todas las

---

<sup>3</sup> López Ornat *et al* (1994:145) señalan que hacia los 18 meses de edad, la morfología del artículo está integrada a la del sustantivo; por su parte, Portillo, 2003: 65 comenta que es hacia los tres años de edad cuando la mayoría de los niños combina las palabras de acuerdo con algunas reglas gramaticales, y ya no omite palabras funcionales, como los artículos.



lenguas utilizan un sistema de artículos y, entre las que sí lo tienen no hay una correspondencia unívoca.

En segundo lugar, el sistema de los artículos en español es inherentemente complejo e incluye diversos usos idiomáticos que no se explican fácilmente. Existen muchas reglas y muchas excepciones a estas reglas; sin embargo los hispanohablantes nativos utilizan el sistema sin ningún problema.

En tercer lugar, la selección del artículo depende en gran parte de los conocimientos extralingüísticos del hablante, específicamente de las suposiciones que éste hace en cuanto a los conocimientos del oyente.

Por último, muchos de los usos del artículo son opcionales, pareciera que estuvieran regidos por el uso, por la costumbre, lo que sería atribuible a convenciones pragmalingüísticas.

A pesar de las dificultades que manifiestan los estudiantes del español como lengua extranjera, el uso de los artículos no se ha estudiado a fondo para determinar con claridad las causas de estas dificultades y la manera de remediarlas. Obviamente, en los alumnos cuya LM carece de artículos se observan más dificultades, pero no se ha precisado qué usos o contextos son los que les resultan más complejos.

En el salón de clases los artículos casi nunca son tratados de manera sistemática y completa, ni en los programas ni en los libros de texto. Esto se debe, quizá, a la poca importancia que se les da a las palabras de función en comparación con las palabras de contenido para la comunicación.

Efectivamente, las deficiencias en el uso de los artículos en español normalmente no causan rupturas en la comunicación; sin embargo, son de los errores que inmediatamente identifican al hablante extranjero de este idioma y evidencian una falta de dominio en un aspecto lingüístico que parece una minucia.

Por mi experiencia personal enseñando español como lengua extranjera hace más de veinte años y por los intercambios académicos con colegas, he constatado que muchos alumnos – especialmente de lenguas orientales, como chino, japonés y coreano- encuentran el sistema confuso y frustrante, y sienten que no reciben una instrucción completa ni coherente al respecto.

Por otro lado, existe la idea de que las palabras de función, tanto en LM como en LE se adquieren de manera natural y no es necesario enseñarlas explícitamente (Dulay, *et al.* 1982). Como resultado, y a pesar de una evidente necesidad de entender mejor cómo funciona y cómo se aprende o se adquiere el sistema de los artículos, no ha sido prioritario ni para los investigadores ni para los profesionales en el campo de la enseñanza del español.<sup>4</sup>

Estructuralmente, los artículos, tanto los determinados como los indeterminados, forman un subsistema dentro del sistema más grande de determinantes. En español, además de los artículos, son determinantes los pronombres demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, así como algunos elementos léxicos cuya semántica está dominada por las nociones de identidad o de cantidad.

Sin embargo, los artículos tienen ciertas peculiaridades, por lo que es conveniente tratarlos por separado. Esta investigación pretende dilucidar los usos más problemáticos que tienen los aprendientes del español durante el proceso de apropiación del español como lengua extranjera con el fin de que, con los resultados, puedan hacerse propuestas didácticas que favorezcan una mejor ruta de aprendizaje o el desarrollo de estrategias que promuevan una enseñanza más efectiva.

Las investigaciones surgidas desde los años setenta en torno a la adquisición de la LM o L1 y de una LE o L2, llevaron a la conclusión general de que hay una parte del proceso que es sistemática para todos los que aprenden una lengua y otra parte del proceso que es individual y que depende de una serie de variables particulares en cada caso. Estas investigaciones han establecido posibles secuencias o etapas en la adquisición de diferentes estructuras, lo cual ha generado optimismo en los diseñadores de materiales y en los profesores, por supuesto, pues se vislumbra la posibilidad de facilitar el proceso.

---

<sup>4</sup> En el caso concreto del Plan de estudios de español que actualmente se emplea en el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM, una de las instituciones más serias y especializadas en la materia, el estudio específico de los artículos sólo forma parte de los programas de los niveles iniciales pero no de los intermedios ni del nivel superior.

En estudios posteriores sobre los artículos determinados se establecen dos líneas de investigación: una enfocada en analizar los artículos desde un punto de vista descriptivo (Prado, 1999; Solís, 1999; Leonetti, 1999), y otros estudios que se centralizan en la adquisición *per se* de los artículos, tanto de L1 como de L2, bien estableciendo la existencia de estadios de adquisición (Mayberry, 1998), o bien desde el punto de vista de la variabilidad de la interlengua (Cohen, 1976; Fernández, 1997; Tarone, 1988; Salaberry y López-Ortega, 1998); de la conformación semántica (García Fajardo, 1990, 1994; Montero, 2011) o de la pragmática (Garachana, 2008).

En los estudios descriptivos se constata un mayor uso de los artículos determinados que los indeterminados. Por lo tanto, se espera que la frecuencia de errores de uso / omisión se dé más con los artículos determinados. Por ejemplo, Pardo (1999: 561) considera que el artículo determinado es el más difícil de adquirir entre aprendices del ELE. Los resultados de su estudio confirman que los errores más comunes son la omisión del artículo determinado en contextos obligatorios, y su uso innecesario en contextos que no lo requieren.

El artículo determinado aparece en aquellos contextos en los que el referente es compartido tanto por el emisor como por el receptor, y se usa el indeterminado cuando la información es nueva. Solís (1999) estima que el uso de los artículos viene propiciado por valores expresivos. Así, por ejemplo, cuando se presenta un referente con una valoración personal que no depende del receptor se usa el determinado, y el artículo indeterminado cuando el emisor quiere expresar una valoración personal.

Fernández (1997: 92-97) indica que la frecuencia de errores es mucho más alta para el uso u omisión del artículo determinado que para el indeterminado por su poca frecuencia. La autora concluye que el error se produce por:

- 1) el uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados (como en: *Las gentes se ponían las ropas muy interesantes; No tuve las vacaciones*)
- 2) omisión del artículo para nombres definidos.
- 3) omisión de artículos con nombres propios que se han fijado en el español.
- 4) en las construcciones introducidas por la preposición *de*.

- 5) en la combinación del artículo con otro determinante.
- 6) la omisión / uso innecesario del artículo en expresiones hechas.

Una investigación específica sobre adquisición del artículo en ELE es la de Mayberry (1998). Este estudio sobre las etapas de adquisición de los artículos se centró solamente en los usos de los artículos determinados; sin embargo, es muy interesante el modelo que propone ya que se basa en un estudio longitudinal. Mayberry usó datos escritos de estudiantes de primer año de español cuya lengua materna era el inglés. La autora establece cuatro estadios progresivos en la adquisición del artículo determinado: 1) omisión del artículo, 2) uso excesivo, 3) variación en su uso / omisión de los artículos, y 4) gramaticalización. Con todo, la autora destaca que los resultados no son muy consistentes ya que es posible que un estudiante use correctamente los artículos en un momento dado, y en otros puede producir errores.

En su investigación no se trata con detalle la etapa 2; es decir, los usos por exceso pueden ser debido a “errores de generalización”<sup>5</sup>, o por un sobreuso en contexto no obligatorio (cf. Larsen- Freeman y Long 1994: 284).

El hecho de que Mayberry se haya enfocado en las etapas de adquisición del determinado, plantea la interrogante de que si objetivamente se puede hablar de etapas de adquisición de los artículos en general, o del artículo determinado solamente. Recordemos que Fernández (1997) constató que la frecuencia de los artículos indeterminados es muy baja en relación con los artículos determinados.

Se puede observar que la etapa 3 “variación en uso / omisión del artículo” que propone Mayberry tiene relación con las investigaciones que postulan la existencia de la variabilidad, sea ésta sistemática o no, en el sistema interlingüístico de los estudiantes de español (Cohen, 1976, Tarone, 1988; Salaberry y López-Ortega, 1998).

---

<sup>5</sup> El desconocimiento del sistema lingüístico de la lengua meta, la violación de reglas y la construcción de falsas hipótesis pueden englobarse dentro de la causa llamada “generalización”. Jakobits la define como “the use of previously available strategies in new situations”, citado por J. Richards, 1980: 198.

Además, hay que tener en cuenta que la variabilidad de la interlengua de los estudiantes de L2 o LE también se debe al tipo de tarea que los participantes de un estudio tienen que realizar (Tarone, 1988).

Resumiendo, encontramos que aun cuando hay estudios enfocados en los artículos, muchas veces están asociados al aprendizaje de otras estructuras gramaticales, y no se ha determinado si hay una secuencia de etapas claramente diferenciadas. Hay consenso en que los alumnos con lenguas maternas carentes de artículos cometen más errores y tienen más dificultades en apropiarse de las “reglas de uso”, pero si bien los estudios contrastivos han arrojado luz al respecto, las aplicaciones de estos hallazgos aún no se reflejan plenamente en la enseñanza.

Las investigaciones revisadas sobre análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, reportan que los errores en el uso correcto de los artículos atañen al uso innecesario o al no empleo del artículo cuando éste se requiere; o sea, a la ausencia/ presencia a la que ya nos hemos referido antes.

En estas investigaciones se manifiesta que debe darse atención especial en el proceso de E/A pues muchos errores se explican por una sobregeneralización<sup>6</sup> de reglas (cf. L.Rosales, 1986; C. Koleff, 1987; C. Briseño, 1997).

### 1.2.1. Estudios contrastivos sobre el artículo.

Algunos estudios contrastivos relacionados con el aprendizaje del artículo por alumnos de lenguas orientales, como el japonés, el coreano y el chino, y lenguas eslavas, como el ruso, el polaco o el servo-croata. [Cf. T. Tanaka, 1997, Sancho y Castillo, 2002, Sung-Hye-Yang, 1999, Tarrés, 2002, Tzu-ju-Lin, 2003, Stepanyan 2005, Denst 2006 y Montero, 2011], ponen de manifiesto que el artículo es uno de los recursos gramaticales con que se manifiesta la determinación, y que en estas lenguas se lleva a cabo de otra manera, por ello abordaremos este concepto en el capítulo siguiente.

---

<sup>6</sup> La sobregeneralización cubre aquellas instancias en las que el que aprende crea una estructura desviada sobre las bases de la experiencia que ha tendido con otras estructuras en la lengua meta, valiéndose de la analogía (Cf. J. Richards, 1980: 174)

En resumen, en estas investigaciones se plantea que en muchos de los contextos en los que en español el uso del artículo es obligatorio, esas lenguas no requieren de ninguna partícula; en los casos en que sí se requiere un determinante, se recurre a lo que en español equivaldría a adjetivos o pronombres demostrativos o a numerales. Lo anterior explica, en parte, la razón por la que los estudiantes cometen errores al respecto y, relacionado con esto, es posible definir cuáles son sus principales dificultades, como a continuación veremos.

### 1.3. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA E/A DE LOS ARTÍCULOS EN ELE

Las dificultades que representa el dominio de los diferentes usos de los artículos para los alumnos extranjeros no hispanohablantes se explican por diferentes razones, podemos agruparlas con base en distintos criterios. A continuación presentamos una clasificación de dichas dificultades:

#### 1.3.1 Dificultades morfológicas

Atañen a aspectos relacionados con las características inherentes a los sustantivos a los que suelen acompañar.

Es el caso del género:

2. \* *La problema es que no hablo bien*

De número:

3. \* *Las gente*

O por convenciones basadas en aspectos fonéticos:

4.a. *El águila*, y no 4.b. \* *La águila*; 4.c. *el hacha* y no 4.d. \* *la hacha*.

#### 1.3.2 Dificultades sintácticas

Están relacionadas con las restricciones derivadas de reglas respecto al orden que deben seguir las palabras dentro de un sintagma nominal (SN) y de las funciones en las que se encuentran los núcleos nominales (sustantivos normalmente), a los que suelen acompañar los artículos.

Es el caso de omisión:

5. *\*Me molesta contaminación*

O el de adición:

6. *\*Soy una maestra.*

O de reglas “contradictorias”, es decir, cuando según la “regla”, un sustantivo modificado siempre lleva artículo:

7.a. *Es hijo único*

7.b. *Es un hijo único*

Caso aparte, pero no por ello menos complejo es el del artículo determinado con pronombres relativos:

8. *Esta gramática es la que me parece más clara*

Y particularmente, como caso *sui generis*, los usos de **lo**:

9. *Lo mejor de la película es la fotografía.*

10. *Lo que más le sorprende es que se haya quedado callado.*

### 1.3.3 Dificultades pragmáticas

Éstas suelen ser especialmente complejas ya que dependen del contexto comunicativo o de convenciones de uso:

11.a. *Tengo globos para la fiesta*

11.b. *Tengo los globos para la fiesta*

12. a. *Voy a ir con el médico*

12. b. *Voy a ir con un médico.*

No obstante lo anterior, en gran parte de los textos diseñados con el propósito de enseñar español a no hispanohablantes, las explicaciones que se dan al respecto del artículo atañen a cuestiones morfológicas; es decir, se explicitan sólo las concordancias que debe haber entre el género y el número del sustantivo y el artículo, pero pocas veces se explican las reglas sintácticas y las de uso. Ciertamente, es útil que el alumno sepa que el artículo concuerda con el sustantivo en género y número, pero esto no es suficiente, debe conocer también que hay reglas sintácticas que determinan cuándo y dónde se colocan los artículos

– si es que deben colocarse- y que la presencia o ausencia del artículo va a incidir en lo que se desea comunicar, o sea el uso adecuado y correcto de los artículos va a depender de la situación o de las intenciones del hablante.

En libros de texto más recientes, con fundamentos comunicativos, no hay definiciones gramaticales ni explicaciones concretas de uso, sólo ejercicios de inferencia con el fin de que el alumno saque sus propias conclusiones, y aunque hay algunas propuestas conciliadoras de todo lo anterior, se limitan a casos aislados.

Por otra parte -y esto es lo que más nos ha interesado averiguar con esta investigación- se desconoce con precisión cuáles son las dificultades con los artículos; es decir, en qué estructuras los alumnos cometen más errores, o cuáles les causan más confusión. Por ello este trabajo se propone investigar cuáles son los contextos morfosintácticos en los que los artículos suelen presentar más conflicto para los aprendientes del español como lengua extranjera.

#### 1.4 EL ABORDAJE DE LOS ARTÍCULOS EN GRAMÁTICAS PEDAGÓGICAS Y EN TEXTOS DE ENSEÑANZA

En los últimos cuarenta años, la enseñanza del español como LE ha seguido las directrices de la enseñanza de lenguas, en general, y de la enseñanza del inglés, en particular. Por ello, ha ido de métodos de corte estructuralista, en donde la gramática se presenta de manera muy explícita, a métodos nocionales-funcionales, en los que ésta se integra con funciones comunicativas, y luego a métodos comunicativos, en donde la gramática juega un papel “de fondo”, hasta llegar a métodos más bien eclécticos, que engarzan funciones comunicativas con explicaciones gramaticales reflexivas que se anticipan con ejercicios que procesan *input* en la lengua meta.

No obstante, como bien señala Ma. José Martín (1998: 54) acerca de la didáctica del español como lengua extranjera:

“cuando comenzamos a explicar el funcionamiento y uso del artículo en español, nos encontramos generalmente con dos problemas: la mayoría de los métodos que utilizamos en nuestras clases eluden la cuestión, o la tratan de una forma muy



somera, y , por otro lado, cuando recurrimos a gramáticas o a libros especializados en este tema, éstos son demasiados extensos, densos y exhaustivos”.

A continuación comentaremos sobre la manera en que se abordan los artículos en algunas gramáticas y manuales de enseñanza para extranjeros.

Dentro de las gramáticas pedagógicas, obviamente hay las que están orientadas específicamente para alumnos cuya LM es el francés, el inglés o el alemán, de las que se derivan textos con explicaciones contrastivas, y que se usan en situación de no inmersión, pero dentro de las que están redactadas sólo en español, dirigidas a un público más diverso o a grupos multilingües, encontramos algunas que están dirigidas más bien a los profesores, como la de A. Cervera *et al: La enseñanza del español a no hispanohablantes* (1983), Domínguez, P. y P. Bazo (1994) *Claves del español. Gramática práctica*, la de González Hermoso *et al: Gramática de español lengua extranjera*(1995) y la de A. Sánchez S. *et al: Gramática práctica de español para extranjeros*(1995), en las que se dan sugerencias válidas para la didáctica del artículo, pero atendiendo- sobre todo- a la distinción morfológica entre artículos determinados e indeterminados y a la concordancia de género y número con el sustantivo. Las dos últimas contienen, además, largas listas relacionadas con usos particulares de los artículos en función de sus referentes.<sup>7</sup>

En cuanto a manuales de enseñanza para extranjeros<sup>8</sup>, hay varios con un enfoque estructuralista. Lo que caracteriza a estos textos es que el abordaje es de tipo deductivo: suelen presentarse cuadros con explicaciones fundamentalmente morfológicas, destacando la concordancia de género y número entre los artículos y los sustantivos, y proporcionando una descripción básica de los artículos determinados frente a los indeterminados; como estrategia para su E/A se plantea la repetición con ejercicios mecánicos.

Algunos ejemplos son los siguientes: Balp, G. (1972). *Lecciones de español. Primer curso*, México: UNAM; Maqueo, A.M. (1979). *Español 1*, México: UNAM;<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Ejemplos: el uso del artículo con los nombres de los ríos, las montañas, la hora, etc.

<sup>8</sup> Nos referiremos a publicaciones hechas en México ya que son los materiales que se han empleado para la enseñanza del español a extranjeros no hispanohablantes en este país, y que recogen una amplia experiencia que se ha ido incorporando para seguir enseñando la variante con mayor número de hispanohablantes nativos.

<sup>9</sup> Ambos materiales se emplearon en el CEPE de la UNAM.

A partir de la década de los ochenta surgen varias propuestas con un método orientado hacia lo funcional; es decir, las explicaciones no se limitan a cuestiones de índole morfológica sino que se insertan ejercicios que buscan que el alumno practique algunos de los usos de los artículos con diferentes funciones comunicativas, es el caso de: Ehnis *et al*, (1989) *Pido la palabra 1*, México:UNAM; Canuto, J. *et al* (2003) *¡Estoy listo! Primer nivel*, México: UNAM-Santillana<sup>10</sup>

Como ejemplos de método ecléctico, tenemos dos manuales de reciente publicación en México<sup>11</sup>: Koleff, MC. *et al*. (2007) *Así hablamos. Español como lengua extranjera. Básico 2*, México: UNAM-Santillana y Altamirano, N. *et al*. (2009) *SíguELE 1. Material de apoyo para el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE)*, Xalapa: Universidad Veracruzana.

En ellos, hay la intención de que el alumno formule hipótesis y, a partir de algunos ejercicios de procesamiento de *input*, las compruebe con explicaciones reflexivas. Ambos tienen el acierto de presentar no sólo las características morfosintácticas de los artículos, tanto determinados como indeterminados y los usos en funciones comunicativas, sino que enlazan elementos de índole semántica y pragmática; no obstante, integrar algunos conceptos teóricos como “genérico”, o “contable”, quizá resulte complejo tanto para el profesor como para los estudiantes.

Para concluir la segunda parte de este capítulo, hemos de decir que el propósito de haber presentado una descripción somera de algunos manuales empleados para la enseñanza del español en México es manifestar que, si bien la enseñanza del artículo es algo que ha estado presente en la didáctica de esta lengua, se ha limitado a los niveles iniciales. La propuesta es que los estudiantes puedan seguir siendo guiados en su apropiación de los diferentes usos de los artículos, con la finalidad de que mejore su competencia lingüística en español, aunque quizá no se enseñan en los niveles intermedios o avanzados porque subyace la idea de que los artículos se van incorporando gracias a un proceso de adquisición.

---

<sup>10</sup> Ambos materiales se han usado en el CEPE, tanto en México como en las sedes foráneas.

<sup>11</sup> El primero es el que se está llevando en los cursos de español del CEPE de la UNAM y el segundo se emplea actualmente en la Escuela para Estudiantes Extranjeros de la Universidad Veracruzana.

Estrictamente, este trabajo no aborda la adquisición del artículo en el español como LE pues esto requeriría otro tipo de tratamiento; el tema de este estudio tampoco es el artículo como categoría gramatical; si bien ese concepto sirve de base para delimitar el trabajo a desarrollar. En un estudio posterior, quizá abordemos los usos de los artículos a nivel del discurso oral y las dificultades estrictamente pragmáticas, pero por ahora sólo nos enfocaremos a casos en los que el uso de los artículos está determinado por reglas de índole morfosintáctica y únicamente en textos escritos, con el fin de identificar cuáles son los contextos morfosintácticos en los que los artículos parecen presentar mayor complejidad para los aprendientes del español como lengua extranjera; no obstante, necesariamente se consideró la semántica de los sustantivos con los que el artículo aparece con una alta frecuencia.

Así pues, se han tomado en cuenta los siguientes puntos:

- a) tipo de sintagma nominal
- b) función que desempeña el sustantivo acompañado por el artículo en el enunciado.
- c) tipo de predicado al que está unido el sustantivo
- d) descripción semántica del sustantivo
- e) género y número del sustantivo

Antes señalamos que parte de la dificultad en el empleo correcto de los artículos se explica porque en otras lenguas no existe esta categoría pues la determinación se manifiesta con otros recursos. Pasemos ahora a revisar algunos aspectos teóricos al respecto.

## **CAPÍTULO 2. LA DETERMINACIÓN Y SU FUNCIÓN Y EXPRESIÓN LINGÜÍSTICAS**

### **2.1. LA DETERMINACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA.**

En la teoría gramatical, la determinación es una característica de los *sintagmas nominales* (SSNN), entre los que se distinguen las entidades que son específicas e identificables en un contexto dado (sintagmas nominales definidos) y las entidades que no lo son (los sintagmas nominales indefinidos).

Hay variación considerable en la expresión de la determinación en las distintas lenguas: algunas utilizan un *artículo determinado* (que puede ser una forma libre, un *clítico* con partícula o integrado en el sustantivo) para marcar un sintagma nominal definido; otras emplean recursos más bien discursivos que gramaticales.

Las lenguas germánicas, románicas, célticas y árabes tienen generalmente un artículo determinado, que a veces se emplea pospuesto. Muchas otras lenguas, no. Como ejemplos de lenguas sin artículos, podemos citar el chino, el japonés, el finlandés y las lenguas eslavas, excepto el búlgaro. Cuando es necesario, las lenguas de este tipo pueden indicar la determinación por otros medios, como pueden ser los demostrativos. El chino utiliza a veces clasificadores como artículos determinados.

Comúnmente la determinación obra recíprocamente con la marca de caso en ciertos contextos sintácticos, por ello el objeto directo en muchas lenguas recibe la marca distintiva solamente si está determinado.

Los artículos determinados e indeterminados, como marcadores de referencia, con frecuencia vienen siendo clíticos del sintagma nominal (SN), como ya dijimos, aun cuando su estatus morfológico puede no ser tan evidente en el sistema escrito (como en inglés, alemán, español, etc.) En algunas lenguas, los artículos pueden ser también afijos de sustantivos e incluso inflexiones.

En hebreo moderno los prefijos son definidos y los sufijos indefinidos:

- a) Sefer = “libro”
- b) Sefer-xad= “un libro”
- c) Ha-sefer = “el libro”

En sueco ocurre lo contrario, los prefijos son indefinidos y los sufijos definidos.

- a) Bok = “libro”
- b) En bok= “un libro”
- c) Boken = “el libro”

Sobre los coreanos que aprenden español, Sun-Hye Yang (1999: 753) menciona que la dificultad que estos estudiantes tienen para percibir y distinguir los usos del artículo se explica porque en coreano

“sólo un nombre como categoría léxica con partícula de caso puede formar un argumento, es decir, la unidad mínima argumental en coreano no es un Sintagma Determinante sino un Sintagma Nominal (SN):

coreano  
Kù-nùn palkan chek-ül wonada.  
El-NOM rojo libro-AC quiere.  
‘El quiere un/el libro rojo.’ ”

Esto implica que no haya diferenciación para el empleo de determinados o indeterminados.

La determinación (*definiteness*) es un rasgo tipológico que se vale de diferentes recursos para ser expresada o no. En el caso del español, los artículos indican importantes funciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

William Croft (1990: 97) señala que hay una jerarquía de la indeterminación:  
determinado < indeterminado con referencia < indeterminado sin referencia.

En español, un ejemplo sería:

13.a. *Busco a la secretaria* < 13.b. *Busco a una secretaria* 13.c. < *Busco una secretaria* < 13.d. *Busco secretaria*.

Así, el objeto directo se marca con la preposición *a*, tanto para el objeto determinado como para el indeterminado con referencia, mientras que el indeterminado sin referencia no toma ningún marcador. Comunicativamente, el empleo de la preposición *a* implica que ya tengo conocimiento previo de que hay una secretaria, el hecho de no emplear dicha preposición manifiesta que desconozco que exista alguien que funja como secretaria en ese lugar, o que

estoy solicitando a alguien para que realice ese trabajo, si no, se emplea el artículo, o “se emplea” el artículo Ø : 13.d. *Busco secretaria*.

Puede verse también que la animacidad interactúa con la determinación, lo cual sugiere que la jerarquía de la determinación está estrechamente relacionada con la jerarquía de la animacidad, lo cual puede explicar el empleo de los artículos, tanto de los determinados, como de los indeterminados.

### 2.1.1. Comparación del uso de los artículos entre diferentes lenguas.

Para comparar la diferente distribución de los artículos determinados e indeterminados entre lenguas relativamente cercanas, a continuación presentamos unos ejemplos con inglés, francés y español<sup>12</sup>. Observemos los usos, en contraste, en el Cuadro 1:

**CUADRO 1**  
**Distribución de los artículos determinados e indeterminados**  
**en inglés, francés y español**

INGLÉS	FRANCÉS	ESPAÑOL
a. He broke <b>a vase</b> .	a. Il a cassé <b>un vase</b> .	a. Él rompió <b>un florero</b> .
b. He broke <b>the vase</b> .	b. Il a cassé <b>le vase</b> .	b. Él rompió <b>el florero</b> .
c. The concert will be on <b>Saturday</b> .	c. Le concert sera <b>samedi</b> .	c. El concierto será <b>el sábado</b> .
d. He went to <b>the bank</b> .	d. Il est allé à <b>la banque</b> .	d. Él fue al <b>banco</b> .
e. I drank <b>wine</b> .	e. J' ai bu <b>du vin</b> . (du= de + le)	e. Tomé <b>vino</b> .
f. The French love <b>glory</b> .	f. Les Français aiment <b>la gloire</b> .	f. A los franceses les fascina <b>la gloria</b> .
g. He showed <b>extreme care</b> .	g. Il montra <b>un soin</b> extrême.	g. Él mostró <b>sumo cuidado</b> .
h. I love <b>artichokes</b> and asparagus.	h. J'aime <b>les artichauts</b> et les asperges.	h. Me encantan <b>las alcachofas</b> y los espárragos.
i. Birds have <b>wings</b> .	i. Les oiseaux ont <b>des ailes</b> . (des= de + les)	i. Los pájaros tienen <b>alas</b> .
j. His brother became <b>a soldier</b> .	j. Son frère est devenu <b>soldat</b> .	j. Su hermano se hizo <b>soldado</b> .
k. <b>Dogs</b> were playing in the yard.	k. <b>Des chiens</b> jouaient dans le jardin.	k. <b>Los perros</b> estuvieron jugando en el patio.

<sup>12</sup> Adaptado de: Croft, 1990

Los 11 enunciados anteriores caracterizan 11 tipos de usos de los artículos (o su ausencia) en inglés, que son:

- a. Indeterminado específico (*referencial*)
- b. Específico y determinado
- c. Nombre propio
- d. Referencia no específica para un lugar o institución habitualmente frecuentados
- e. Partitivo de un sustantivo de masa (*no contable*)
- f. Sustantivo genérico de masa
- g. Manifestación específica de una cualidad abstracta (sustantivo de masa - *no contable*)
- h. Genérico de un sustantivo contable
- i. Genérico de un número indefinido de un sustantivo contable
- j. Predicado nominal
- k. Número específico pero indefinido de un sustantivo contable

Como hemos podido observar, la distribución en los usos de los artículos no es plenamente equivalente en estas tres lenguas, y hay implicaciones de orden semántico que explican las diferentes reglas morfosintácticas que hay para cada una de ellas. De sobra está decir que una comparación con lenguas menos cercanas seguramente mostraría aún más diferencias.

#### 2.1.2. Otros aspectos implícitos en la determinación

La determinación se asocia con el entorno que rodea al hablante y, según las diferentes lenguas, se indica mediante diversos recursos lingüísticos. Lo que es globalmente accesible ("genérico") atañe a referentes definidos, para toda la humanidad, para un país, para una comunidad, para una familia, etc. Señala Givón (2001:459) "when speakers mark a referent in discourse as definite, using various anaphoric and/or definite grammatical devices, they aim to ground it into some pre-existing mental representation in the hearer's mind".

En el caso de los genéricos, éstos pueden ser de referencia específica (*reference to a token*), sin referencia (*non-reference*) o funcionar como “*type*”, como los sujetos genéricos (Givón, 2001: 466):

*He wanted to trap a/the lion that killed two of his cows.*

( 14. *Quería atrapar al / a un león que mató a dos de sus reses.*)

*He wanted to trap a lion to mount as a trophy.*

( 15. *Él quería atrapar un león para tenerlo de trofeo.*)

*He thought about the lion, and how majestic it is.*

( 16. *Pensó en el león, y en cuan majestuoso es.*)

Givón (2001) señala que en muchas lenguas la topicalización y la referencialidad de los genéricos es mucho más transparente, por eso comúnmente se marcan como determinados, pero pueden resultar un tanto ambiguos. Es el caso del español:

17. *Me dan miedo los leones* (los leones en general, o estos leones).

El contexto situacional en que se exprese, será el que determine cómo se interpreta el uso del artículo.

En inglés, el artículo indeterminado *a* funciona como un marcador de referencia:

1. *He read a book* (a specific book)

2. *He didn't read a/any book* (no specific) book

3. *He didn't read the book* (a specific book)

4. *He read one book*

En español hay ambigüedad con el uso del artículo indeterminado:

18.a. *Él leyó un libro.*

Este enunciado sería equivalente a la 1; para la 4 se diría:

18.b. *Él leyó solamente un libro.*

## 2.2. LA DETERMINACIÓN EN ESPAÑOL

Como bien señala B. Laca (1999: 893) la clase sintáctico- semántica de los ‘determinantes’ incluye en español, además del artículo, los pronombres



demostrativos, los posesivos, los cuantificadores, así como una serie restringida de elementos léxicos cuya semántica está dominada por las nociones de identidad o de cantidad (por ejemplo: *otros, diversos, diferentes, numerosos, innumerables*). En lo que hace a su distribución, los determinantes en español preceden a un nombre común (o bien al grupo nominal formado por el nombre común y sus modificadores o complementos) y presentan restricciones con respecto a su coocurrencia o a su orden relativo mutuo. En tanto clase semántica, los determinantes forman con el nombre al que preceden una expresión referencial o una expresión cuantificada. Dentro de la clase de los determinantes, el español presenta un subsistema particular, caracterizado por su escaso contenido deíctico o cuantificador y por su amplia distribución, el de los así llamados artículos.

Precisamente, por la amplitud de distribución que tienen los artículos en todas las lenguas que los poseen, la aparición de sustantivos o grupos nominales sin determinantes está más o menos severamente restringida. Por ello, concluye Laca, “hablar de presencia y ausencia de determinante equivale en buena medida a hablar de presencia o ausencia de artículo” (Laca, 1999:903).

Está claro que la determinación- no sólo en otras lenguas sino en español- puede expresarse con otros recursos, además del empleo de los artículos, pero en este trabajo sólo nos avocaremos a éstos, haciendo hincapié en usos relevantes del artículo determinado y del artículo  $\emptyset$  (o ausencia de artículo).

### 2.2.1 Aspectos formales del artículo en español

En latín no existía el artículo; sólo el latín vulgar en su última época experimentó la necesidad o la conveniencia de crear un artículo como lo tenían los griegos, a lo que pudo contribuir la pérdida de la declinación. Dice Alonso (1974: 128):

“Se ha supuesto que el pronombre *ille* tuvo ya cierta significación de artículo en la lengua clásica [...] los países de lengua romance se decidieron por lo común por *ille*, y así se formaron en castellano los artículos primitivos *ele, ela, elos, elas, elo*, que coexistieron aún hasta el siglo XII en la forma *ll*. Como estos vocablos fueron siempre átonos, la *e* inicial, sometida a gran desgaste por el roce con las letras anteriores, se perdió en todas las formas, menos con el nominativo singular masculino, de *e* final caduca, que preservó de la pérdida a la inicial”.

En todas las gramáticas descriptivas del español, con diferentes enfoques teóricos, desde la de Nebrija hasta la de Bosque y Demonte (1999), se aborda el artículo, y dichas descripciones revelan que esta “minucia lingüística” tiene su importancia.

En general, existen dos clases de descripciones. Por un lado, están las que parten de la idea de que el artículo cumple un conjunto de funciones, que sirve para hacer cosas diferentes. Por otra parte, hay descripciones que proponen que el artículo es unívoco, que tiene un único significado.

### 2.2.2. ¿Cuáles son los artículos en español?

En los trabajos de lingüística teórica se ha logrado una descripción acertada del significado del artículo en español de gran interés para las explicaciones en la enseñanza del español como lengua extranjera (cf. Bosque, 1996, así como Garachana, 2009; Leonetti, 1999; y Laca 1999). Según estos estudios, los artículos determinado e indeterminado pueden definirse en términos de definitud e indefinitud, o sea, de determinación e indeterminación respectivamente. A continuación detallaremos cuáles son los artículos en español.

#### 2.2.2.1. *El artículo determinado e indeterminado*

Hay discrepancias entre los gramáticos, pero todos aceptan que *el* (y sus variantes morfológicas *la, los, las*) son artículos; algunos gramáticos opinan que también *un* (y sus variantes *una, unos, unas*) pueden ser tratados en calidad de artículos; la ausencia de artículo se considera un “tipo de artículo”, artículo  $\emptyset$ , y finalmente, el artículo *lo*, que se ha intentado explicar como pronombre. Si consideramos que el prototipo de artículo es *el*, hay, en efecto, razones para colocar *un* y *lo* en su grupo y también para no hacerlo:

*Un* puede cambiarse a veces por *el* y a la inversa, sin que se altere el significado: *los niños estiraron la pierna para hacer el ejercicio* y *los niños estiraron una pierna para hacer el ejercicio*. Para algunos gramáticos *un* es un indefinido o un numeral, pero si fuera así, significaría lo mismo que uno, y no es así: *llegó un*

*pequeño frente a llegó uno pequeño, o sea, llegó un (niño, paquete, regalo, alumno...) pequeño.*

Garachana (2008:4) señala que “el artículo definido y artículo indefinido tienen un significado procedimental, y como tal, consiste en la expresión de una instrucción que funciona a modo de guiño al interlocutor para facilitar la correcta interpretación del enunciado”.

La instrucción que codifica el artículo determinado obliga a interpretar el referente del sustantivo al que determina como una entidad accesible sin dificultad alguna para el interlocutor; es decir, el artículo determinado es marca de definitud, de determinación.

Dicho de una manera más sencilla, el hablante utiliza el artículo determinado cuando presupone que su interlocutor puede formarse una imagen mental del referente expresado por el sustantivo porque se ha hablado previamente de éste o porque el contexto, la situación de habla o el conocimiento del mundo proporcionan datos suficiente para saber de qué se está hablando.

Así, una oración como

19. *Pásame el lápiz,*

en la que se emplea el artículo determinado delante del sustantivo *lápiz*, implica que se considera que el interlocutor será capaz de identificar dicho lápiz.

Esta descripción del artículo determinado lleva a desechar una idea frecuentemente reiterada en la gramática descriptiva del español: la de que el artículo determinado implica que la entidad designada por el sustantivo es conocida o familiar para el interlocutor, ya que lo que realmente motiva su aparición es el deseo de marcar dicha entidad como una entidad identificable sin posibilidades de error por el destinatario del mensaje. Por lo tanto, incluso en casos en los que la entidad designada por el sustantivo no se encuentre en la situación de habla, es posible emplear el artículo determinado.

Así, en una oración como:

20. *El hijo de una amiga mía es bombero,*

el hijo de mi amiga puede que ni sea conocido ni esté presente. En este enunciado, el conocimiento del mundo permite formar una imagen mental de dicho

hijo: sabemos de qué se está hablando, aunque no conozcamos a la persona de la que se habla. Lo mismo ocurre en un enunciado como:

21. *Ayer fui a un restaurante y el mesero fue muy amable,*

donde el mesero mencionado ni es conocido ni familiar. No obstante, podemos formarnos una imagen mental de éste, puesto que la mención previa del restaurante activa en nuestra mente toda una serie de entidades relacionadas con los restaurantes: comida, mesas, sillas, cocina, cocinero... y, por supuesto, meseros. Dado que sabemos que en los restaurantes hay meseros, resulta superfluo utilizar una estructura presentadora con el artículo indeterminado delante del sustantivo *mesero*; nuestro interlocutor sabe de qué le estamos hablando.

El artículo indeterminado se comporta como el polo opuesto del determinado. La referencia que explicita el artículo indeterminado tiene que ver con la noción de indeterminación o de falta de determinación.

Este rasgo ha sido definido por Leonetti (1999: 838) como “la ausencia de indicaciones para la localización del referente”. Esto es, el artículo indeterminado particulariza la referencia del sustantivo, pero no da pistas para que el interlocutor pueda acceder a una representación mental de la entidad denotada por el sintagma, o dicho en otras palabras, para que el interlocutor se haga una idea de a qué entidad concreta se está aludiendo.

Una oración como:

22. *En mi cumpleaños me dieron un perfume,*

no da suficientes datos para identificar un perfume en particular; lo que el hablante le está diciendo a su oyente es que ha recibido como regalo un perfume que este último no conoce. *Un* tiene un valor “presentativo”. Por lo demás, los usos indefinidos de *un* expresan un sentido de cuantificación indefinida. En esa oración *un* subraya la idea de que del conjunto de *perfumes* denotados por el sustantivo *perfume* hay que tomar uno no mencionado previamente.

#### 2.2.2.2. *El artículo lo*

En cuanto a *lo*, también puede sustituirse por *el*, pero el significado no es el mismo:

23.a. *Lo bueno de Luis*

alude a una cualidad relacionada con Luis, pero no lo califica (de ahí *Lo bueno de Luis es que es muy paciente*); por el contrario,

23.b. *El bueno de Luis*

sirve para caracterizar a Luis. Por eso puede decirse *lo bueno de la presentación* pero no

24 *\*el bueno de la presentación*

*Lo* asigna valores cualitativos, cuantitativos y abstractivos.

Por ello E. Pérez (2008:11) defiende que el artículo *lo* debe ser considerado masculino pues concuerda con adjetivos de género masculino y no femenino:

25.a. *Lo bueno es siempre más caro*

25.b. *\*Lo buena es siempre más cara*

Y que esto puede verse, inclusive, cuando se hace referencia a un objeto real de género femenino:

26. *Claro que esa falda es carísima, es de raso. Lo bueno es siempre caro*

Este mismo autor señala que una de las funciones del artículo *lo* en español es la de sustantivar adjetivos, “creando semánticamente entidades que pueden ser abstractas (*Lo bueno de María es su simpatía*) o pueden ser indefinidas (*He cogido todo lo útil para esquiar*), dando como resultado en ambos casos sustantivos no contables” (E. Pérez 2008:12).

Añade que al comparar los sintagmas *la blancura de la camisa* y *lo blanco de la camisa* podemos decir que el primero hace referencia a una entidad abstracta, en el segundo caso, con *lo*, no se refiere algo abstracto, sino indeterminado, un trozo de camisa (una entidad tangible, aunque no se especifica ni la cantidad ni el lugar) que tiene la propiedad de ser blanco.

### 2.2.3. Aspectos funcionales del artículo

La interpretación tradicional parte de la clasificación morfológica del artículo. Las formas del artículo se dividen en artículo determinado y artículo

indeterminado, y su morfología se aclara anotando siempre los usos del artículo *e/* con palabras femeninas que comienzan con *a* tónica. Se establecen, en fin, básicamente tres usos o funciones:

- a) marcar la información nueva, con artículo indeterminado.
- b) marcar la información conocida o consolidada y establecer la referencia a lo determinado, definido o único, con artículo determinado.
- c) presentar contenidos genéricos.

Autores que hacen descripciones menos tradicionales, como es el caso de Matte Bon (1992), van más allá; hacen de la diferenciación entre información presentada e información comentada, que es el fundamento de su explicación, lo cual determina inclusive la nomenclatura para los conceptos de primera y segunda mención. Así, este autor introduce el tema de los determinantes vinculándolos con lo que es un importante mecanismo pragmático:

“La función del artículo es señalar si el sustantivo al que se refiere ya ha aparecido anteriormente en el contexto, o si se halla en su primera aparición. [...] El artículo determinado (*el/la/los/las*) puede funcionar como sustituto del sustantivo e ir seguido directamente de un adjetivo, una oración subordinada o una frase preposicional en los casos en los que el sustantivo ya ha aparecido en el contexto y no es necesario repetirlo porque no se ha mencionado ningún otro sustantivo”. (Matte Bon 1992:198).

Este autor establece que para comprender los usos de los artículos en español es necesario hacer consideraciones pragmalingüísticas y discursivas: los artículos de primera mención o indeterminados y los de segunda mención o determinados: *En ese lugar había una cabaña; la cabaña era pequeña. . .* Y también semánticas, para lo cual deberá tenerse en cuenta si las entidades (sustantivos) son contables o no contables, en función de su “masa”.

Señala Matte Bon (1992: 204) que cuando se emplea un sustantivo para referirse con él a cualquiera de los individuos de la categoría a la que pertenece, el sistema de uso de los artículos es el siguiente:

## CUADRO 2

### Resumen del sistema de los artículos (Matte Bon:1992)

Contable	No contable
<b>un / una</b> + sing	<b>el / la</b> + sing
<b>el / la</b> +sing	
<b>los / las</b> + pl	

Ejemplifica lo anterior de esta manera:

- *Una secretaria tiene que saber escribir a máquina*
- *La gallina no es tan tonta como parece*
- *Las gallinas no son tan tontas como parecen*
- *La gramática es más interesante de lo que parece*

Apunta que, a diferencia de lo que ocurre en inglés, la referencia genérica no se expresa con ausencia de artículo (o artículo Ø), ni en el caso de los sustantivos que se refieren a entidades contables empleados en plural.<sup>13</sup>

Más adelante, Matte Bon hace mención de la referencia específica, el segundo uso, que involucra tanto aspectos semánticos como pragmáticos. Así, el CUADRO 2 se puede completar de la siguiente manera:

## CUADRO 3

### Clasificación de los artículos (MatteBon:1992)

ART + SUST. (Referido a toda la categoría)		ART. + SUST. (Referido a uno o varios elementos en concreto)			
Contable	No contable	Se habla por primera vez de ellos		Ya habían aparecido	
		Contable	No contable	Contable	No contable
		Singular	Plural	Singular	Plural
<i>un / una</i> + sing	<i>el / la</i> + sing	<i>(nada)</i>	<i>(nada)</i>	<i>los / las</i>	<i>el / la</i>
<i>el / la</i> +sing		<i>un / una</i>	<i>unos /</i>		
<i>los / las</i> + pl			<i>unas</i>		

<sup>13</sup> Ciertamente, la diferenciación en el uso del artículo determinado es más compleja del inglés al español que viceversa, como lo plantean J. Butt y C. Benjamin (1994: 32).

En muchos casos la diferencia entre primera y segunda mención no es tan clara, ya que se pueden presentar informaciones nuevas con artículo determinado. En estos casos el mecanismo consiste, según Matte Bon, en que el hablante espera que el interlocutor sea capaz de inferir la existencia del referente a partir justamente de la aparición del artículo determinado, que sea capaz de determinar su especificidad, no si se trata de primera o segunda mención:

27. *¿Qué te robaron la bolsa? / \* una bolsa*

En este ejemplo, el uso del artículo indeterminado no supone un error de tipo gramatical, es perfectamente posible en otro contexto, pero es el artículo determinado el que está introduciendo una información nueva, no el indeterminado; de hecho, es ésta precisamente la información que interesa. Un ejemplo demostraría, de acuerdo con Leonetti (1999), que el verdadero significado del artículo no es el de marcar la diferencia entre información nueva e información conocida –como ha sugerido Matte Bon- sino que hay un significado derivado a partir de los referentes entre los interlocutores más que del contexto meramente discursivo.

“El carácter consabido o familiar del referente deriva entonces de la definitud, pero no es un rasgo semántico del artículo” (Leonetti, 1999:789). No obstante, hay autores que consideran que los artículos vienen siendo una especie de “hipónimos” de una categoría semántica que remite a la expresión de la determinación.

El tercero de los usos -el de expresar contenidos genéricos- es quizá el más conflictivo, porque lo comparten ambos artículos, e incluso puede darse con la ausencia de artículo. El uso de uno u otro, su aparición o su ausencia, están determinados por factores ajenos a la descripción morfosintáctica, pero lo incluimos aquí pues completa los aspectos funcionales del artículo.

La diferencia entre el determinado o el indeterminado es que el primero se refiere, cuando aparece en usos de interpretación genérica, a toda clase de objetos a los que hace referencia el significado del núcleo del SN y el segundo a



un individuo como representante de su clase. En este caso habría que ampliar la diferenciación al plural, pues la aparición del singular o del plural no es arbitraria:

28.a. *El mexicano come con chile todos los días.*

28.b. *Los mexicanos comen con chile todos los días.*

28.c. *Un mexicano siempre come con chile.*

28.d. *Mexicanos hay de todas clases.*

Un caso especial es el uso de los artículos con nombres propios, tema que sí es particularmente complejo por los aspectos dialectales y diacrónicos involucrados, como es el caso de *La Habana, La Paz...*

Como sea, uno de los principales problemas que tienen las descripciones que desarrollan la *multifuncionalidad* del artículo, es que cada función se refiere a aspectos diferentes: pragmáticos, referenciales, deícticos, cognitivos, sintácticos, léxicos, etc. Evidentemente, todas estas descripciones se complementan y pueden ser de utilidad para comprender el intrincado funcionamiento de los artículos, pero habrá que considerar lo que es relevante integrar en los textos y materiales de enseñanza, así como en la didáctica dentro del salón de clases.

Para esta investigación en particular, hemos tomado en cuenta -por un lado- contextos morfosintácticos en donde las funciones de los artículos están determinadas por ellos y - por otro- hemos considerado también el significado de los sustantivos involucrados, como veremos más adelante.

#### 2.2.4. Factores que intervienen en la presencia o ausencia de artículo

##### 1. *Tipo de SN*

- Tipo de sustantivo
- Modificadores del nombre<sup>14</sup>
- Aparición de otros determinantes<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Es decir, SAdj. Antepuestos o pospuestos atributivos, los Sprep. complementos del nombre y las oraciones de relativo

<sup>15</sup> Adjetivos posesivos, demostrativos e indefinidos (algún, ningún)

## 2. Tipo de contexto

- Factores semánticos
- Factores sintácticos<sup>16</sup>

El tipo de sustantivo tendrá mucho que ver en la presencia o ausencia de artículo; el nombre propio no suele llevar artículo, exceptuando los nombres de países u otras clasificaciones geográficas o astronómicas. Sin embargo, esto no sucede con los nombres comunes, y, por tanto, necesitarán un artículo para poder constituir expresiones referenciales. Para ello se suele identificar los sustantivos como contables o discontinuos y no contables o continuos, como ya hemos señalado antes.

Resumiendo, tenemos que la presencia o ausencia de artículo según el tipo de sustantivo se daría de la siguiente manera:

Ausencia de artículo (o artículo  $\emptyset$ ):

- Nombres propios.
- Excepcional con los contables en singular.
- Más amplia con los incontables y los contables en plural.

Por eso, los sustantivos contables en singular sin artículo no son predicados inherentemente, ni tampoco argumentos verbales, ya que al no ser expresiones referenciales, no mencionan “objetos reales”.

En cuanto a la posibilidad de que aparezcan otros determinantes junto con el artículo, el artículo determinado impide la aparición de demostrativos y posesivos en posición pronominal; siempre encabeza los SSNN excepto cuando van precedidos de *todo/a*. Por lo que se refiere al artículo determinado, es incompatible con los determinantes definidos (*el, cada, aquel, cualquiera, demasiado...*).

En la presencia o ausencia de artículo influye también la presencia de modificadores en el SN. Los SSNN que contienen un complemento de predicación llevan artículo determinado. En cambio, cuando hay adjetivos de significado valorativo o enfático, se emplea el artículo indeterminado. Y cuanto más concreta

---

<sup>16</sup> Clasificación tomada de Laca (1999)

sea la referencia del SN, en la que colaboran los modificadores, más probabilidades habrá de que a ese SN le preceda un artículo<sup>17</sup>:

29.a. *Laura es profesora.*

29.b. *Laura es la profesora de inglés de mi hija*

30. a. *Mi hermano tiene coche.*

30. b. *Mi hermano tiene el coche que le heredó mi papá.*

31.a. *Juan me prestó dinero.*

31.b. *Juan me prestó el dinero que le pedí.*

Respecto a los factores que intervienen por el tipo de contexto, hemos visto que hay de índole semántica -regularmente asociados al significado del sustantivo que acompaña al artículo- y que, además, puede enlazarse con elementos pragmáticos; no obstante esto no lo hemos abordado específicamente en este trabajo ya que dichos elementos pragmáticos se insertan en un nivel más bien discursivo.

Otros factores son de índole sintáctica. Aquí debemos que separar la función de sujeto de las demás, ya que en español son excepcionales los casos de sujetos sin determinación. La ausencia de artículo es más amplia en los SSNN en función de OD y de régimen de preposición (suplementos verbales, complementos adnominales y complementos circunstanciales).

Analizar todos los contextos que pueden plantear problemas en cuanto a la utilización del artículo sería una tarea interminable. En este estudio hemos considerado las estructuras morfosintácticas en los que es frecuente que se dé la presencia de artículos, así como su ausencia o la “presencia” del artículo Ø, con el objetivo de identificar hasta qué punto dichas estructuras limitan o determinan esa posibilidad.

El uso del artículo en español está ligado en los sintagmas a la función del sustantivo; por ello, a continuación describiremos las funciones morfosintácticas que se incluyeron en la selección de los sintagmas para los instrumentos.

---

<sup>17</sup> cf. Bosque (1996)

Para los instrumentos 1 y 2, se partió del significado de los sustantivos, aunque considerando la presencia/ausencia de artículo en función de sujeto, predicado nominal (atributo), complemento de régimen preposicional, objeto directo, complemento circunstancial y vocativo. Con el instrumento 3, se identificaron con más detalle los contextos morfosintácticos en los que se evidenciaba algún tipo de dificultad en el empleo de los artículos. Por ello, a continuación abordaremos las funciones morfosintácticas del artículo que hemos considerado, pero también destacaremos la importancia de la semántica de los sustantivos con los que los artículos suelen estar unidos.

## 2.3. FUNCIONES MORFOSINTÁCTICAS DEL ARTÍCULO

### 2.3.1. El artículo con sustantivo en función de sujeto.

El sustantivo en función de sujeto es el que menos posibilidades ofrece de aparecer sin artículo. El motivo de este comportamiento puede deberse a que fue precisamente el sustantivo en posición de sujeto el que primero adjuntó el artículo, antes que el objeto directo e indirecto y el complemento circunstancial.

“La historia del español (y de las demás lenguas románicas) nos dice que el artículo empezó a usarse sólo con el sujeto de la frase no con el objeto ni con los complementos. Más tarde se acopló al objeto, y por último empezó a usarse con complementos preposicionales, aunque tímidamente y de modo hoy mismo muy imperfecto” (Alonso, 1967:127).

Laca (1999: 907) destaca también esta peculiaridad:

“Sin embargo, aunque limitadas las posibilidades de ver el sustantivo escueto en posición de sujeto, sí que existen [...] la ausencia del artículo en un sintagma nominal sujeto tiene un carácter excepcional. Sólo se da con alguna regularidad cuando el sujeto aparece en posición posverbal, [...]”

Intentaremos presentar la complejidad al respecto, sin olvidar que son muchos factores los que influyen en la presencia y la omisión del artículo y es imprescindible analizarlos para poder llegar a algunas reglas fijas que no sean mera intuición del hablante ya que ésta es inútil en la enseñanza del ELE. Nos vamos a centrar en la oposición entre el uso del artículo sea *el* o *un* frente a su ausencia.

En cuanto al artículo determinado, es obligatorio mencionar que en la posición de sujeto se mencionan dos significados: *el determinante y el genérico*:

32.a. *El hombre parecía cansado*

32.b. *El hombre es mortal*

33. *Las ballenas realizan grandes migraciones.*

En cambio, el significado del artículo indeterminado, aunque no hace referencia a una clase o clases sino a individuos, tiene una interpretación genérica con más valor enfático *Un valle lleno de cerezo en flor es algo digno de verse*→ alude a los valles llenos de cerezos, en general (Bosque, 1999:853).

En contraste, el otro uso del indefinido de *Un amigo al que suspendieron en tercero es ahora un alto cargo del ministerio* es un caso de uso específico ya que alude a un amigo determinado, conocido por el hablante por supuesto, pero que no valió la pena mencionarlo (Bosque, 1999:854).

Otro uso es el inespecífico o existencial, en el que el español prefiere que el sujeto ocupe la posición postverbal; por lo tanto es más natural el primer SN que el segundo en:

35.a. *En ese momento se nos ponchó una llanta*

35.b. *Una llanta se nos ponchó en ese momento.*

Si continuamos en primer lugar con las oposiciones entre los dos artículos hay que subrayar que igual que en el caso de sujeto o en las demás es el propio SN el que rige sus normas y restricciones.

Parece que el problema más complicado con el que se encuentra el alumno extranjero es con la opción de sintagma escueto en la posición de sujeto. Para sistematizarlo hemos tomado los siguientes criterios: sintagma nominal simple o compuesto, el número gramatical y la posición del sujeto y el tipo del verbo.

#### 2.3.1.1. *El artículo en un sintagma nominal simple.*

Cuando el sustantivo va antepuesto al verbo en singular la posibilidad de que aparezca el sintagma nominal escueto, o sea sin artículo, es posible exclusivamente en los refranes y las frases hechas:

- 36.a **El tiempo** es el mejor aliado
- 36.b \*Tiempo es el mejor aliado
- 37.a. **El inglés** pertenece a las lenguas germánicas
- 37.b \*Inglés pertenece a las lenguas germánicas
- 38.a. **El hombre** es mortal
- 38.b. Un hombre es mortal.
- 38.c. \*Hombre es mortal.
- 39.a. **El hombre** parecía cansado
- 39.b. \*Hombre parecía cansado

En el caso de refranes, sentencias y dichos parece que es posible la omisión del artículo pero son situaciones escasas que prácticamente pertenecen a la esfera idiomática y pueden permitir el uso del artículo:

- 40. *Ojos que no ven, corazón que no siente*
- 41. *En boca cerrada, no entran moscas*

En cuanto al sustantivo pospuesto al verbo, la aparición del artículo o su ausencia -aunque no siempre posible, por supuesto - influye en el cambio de significado de la frase. Es imprescindible subrayar que el sujeto escueto puede ir sólo con sustantivos discontinuos o en plural y en combinación con verbos inacusativos. Los sustantivos continuos en singular no pueden ir escuetos, o sea sin artículo, incluso pospuestos a los verbos intransitivos:

- 42.a. *Todavía no han llegado **las lluvias***
- 43.b. \* *Todavía no han llegado lluvias*
- 44.\* *Entra mensaje*
- 45.\* *Existe hada*
- 46.\* *Me hace falta cuaderno*
- 47.a. *Me llamó **una señora***
- 47.b. *Me llamó **la señora***
- 48. *Llegó **un señor***

Ahora bien, es conveniente acercarse a la división de los verbos intransitivos con el fin de identificar a los que permiten sintagmas escuetos. Por consiguiente consideramos oportuno presentar esta categoría de verbos que puede ser fundamental para entender el uso del artículo en la posición de sujeto pospuesto:

¿Por qué:

49.a. *entra frío* y no

49.b. \**aumenta frío?*

Para analizar de manera más exhaustiva esos tipos de verbos, nos remitiremos a la investigación de Amaya Mendikoetxea (1999). En general, los verbos los dividimos en transitivos e intransitivos. Los transitivos aunque pueden en algunos casos aparecer sin el OD explícito, les es imposible llevar sintagma escueto, o sea, sin artículo:

50.\* *escriben poco jóvenes*

Los verbos intransitivos, según Mendikoetxea, y sus antecedentes respecto al tema, podemos dividirlos en dos grupos: *interrogativos e inacusativos (ergativos)*. “Los primeros como *jugar, bailar* tienen sujetos típicamente agentivos. Los segundos *existir, florecer* tienen sujetos no-agentivos, sujetos que designan al que padece, o en el que se manifiesta la eventualidad que denota el verbo” (Mendikoetxea, 1999:1583).

En otras palabras, los verbos interrogativos como *llorar, reír, saltar, toser* denotan actividades o procesos que dependen de la voluntad de un agente, mientras que los verbos inacusativos son los que denotan un estado o un logro como: *existir, aparecer, llegar, florecer, crecer*, en los que el núcleo nominal del sujeto se interpreta como el elemento que recibe la acción o en el que se produce o manifiesta la eventualidad que denota el verbo. Estos verbos se caracterizan porque el sujeto puede ir sin determinante:

51. a. *existen problemas*

51. b. \**existe problema*

52. a. *siempre vienen mujeres*

52. b. \**siempre viene mujer*

53. a. *entra frío*

53. b. \* *entra hombre*

Según la autora, esto no es posible con los verbos interrogativos:

54. ? *duermen mujeres*

55. ? *juegan niños*

56. ? *trabajan jóvenes*

Aunque, según la observación de Torrego, “con el elemento locativo en posición inicial, también los verbos interrogativos permiten que sus sujetos sean sintagmas nominales sin determinar: *En este parque juegan niños; Aquí trabajan jóvenes*” (Mendikoetxea, 1999:1583).

Sería conveniente destacar un grupo de verbos que parecen interrogativos, como: *encantar, gustar, doler* que en ningún caso admiten sintagmas sin artículo (salvo que haya presencia de un verbo en infinitivo en cuyo caso la presencia del artículo no es admisible):

57. *Me duele la cabeza*

58. *Nos agradan los niños bien educados*

59. *Les encanta el cine*

60. *Le gusta salir de compras*

61. \**Le gusta el salir de compras*

A primera vista, la característica que resalta es que la construcción del verbo necesita obligatoriamente el pronombre de objeto indirecto.

Algo semejante ocurre con los verbos que “restringen” la combinación de artículos con dativos éticos. De acuerdo a los conceptos de la gramática cognitiva, el uso de los diferentes artículos: determinado, indeterminado o ausencia de artículo Ø, se explica en función de la semántica ligada a otros elementos del contexto comunicativo. Así, por ejemplo, Ricardo Maldonado (1999) menciona que los cuantificadores- en este caso los artículos- van a modificar la posibilidad de que un verbo adquiriera un dativo ético:

62. a. *Comió tamales*

62. b. \**Se comió tamales*



63. a. *Comió unos tamales*

63. b. *Se comió unos tamales*

64. a. *?Comió los tamales*

64. b. *Se comió los tamales*

La diferencia en el significado entre las construcciones acompañadas o no del artículo es escasa a primera vista y necesita un estudio mucho más complejo, pero conviene hacer notar cómo están ligados elementos de SN con la semántica de los verbos y no sólo con la de los sustantivos con los que siempre están vinculados.

### 2.3.2. El artículo con sustantivo en función de predicado nominal (atributo).

Los singulares escuetos resultan particularmente interesantes en las oraciones copulativas. Los factores que determinan la presencia o ausencia de determinante son diferentes de lo que hemos visto hasta el momento y se relacionan con los tipos de predicación y las condiciones (semánticas unas veces y pragmáticas otras) que los legitiman. Es sabido que la base de contrastes en los siguientes sintagmas, según Bosque:

65. *Juan es escritor*

66. *Juan es un escritor*

“Está en el tipo de predicación que el escritor realiza. Suele decirse que en la primera tenemos una predicación nominal de tipo clasificatorio (se nos informa sobre la clase en que se inscribe a Juan mientras que en la segunda se identifica a un individuo. La primera oración podría contestar adecuadamente a la pregunta *¿Qué es Juan?*, puesto que en dicha oración se asigna a Juan una propiedad. No sería posible, por el contrario, contestar con ella a la pregunta *¿Quién es este hombre?* frente a lo que ocurre en el segundo caso. En la segunda oración, el atributo *un escritor* nos permite reconocer a Juan como uno de los individuos de los que se predica la propiedad de ser escritor” (Bosque, 1996: 56-57).

En los sustantivos que designan profesión, función, rol, clase, nacionalidad o creencia, los sintagmas escuetos que clasifican, sin artículo, son mucho más naturales que los casos en los que van acompañados con el artículo, y suenan más enfáticos, a no ser que aparezca el modificador que lo exija:

- 67. *soy soldado*→¿**qué** eres?
- 68. *tú eres reina* →¿**qué** soy yo?
- 69. ¡*Es un soldado...*!
- 70. *Es un médico maravilloso*

Los sintagmas escuetos admiten los adjetivos “clasificatorios o relacionales, es decir, aquellos que ayudan a delimitar subclases de entidades en lugar de proporcionar propiedades de los individuos” (Bosque, 1996: 59):

- 71. *Es entrenador diplomado*
- 72. *Era ciudad universitaria*
- 73. \**Es entrenador malhumorado*
- 74. *Su padre era profesor de inglés*
- 75. *En 1999 fue miembro de la Junta Directiva*
- 76. *Es catedrática en Valencia*
- 77. *Era huésped de la casa en aquellos días*
- 78. *Juan fue invitado de honor en la fiesta*

Los sintagmas acompañados por el artículo expresan, como ya hemos mencionado, identificación:

- 79. *tú eres la reina* →¿**quién** soy yo?
- 80. *soy un soldado*→¿**quién** eres? Es rara la frase sin ningún otro complemento.
- 81. *Su padre era **el** profesor de inglés;*
- 82. *Ancira fue **el** director del CEPE*

Los predicativos, o sea los nombres que funcionan exclusivamente como evaluativos, ya sea con carácter positivo o negativo necesitan el apoyo del artículo:

- 83.a. *Este hombre es **un** monstruo*
- 83.b. \**Este hombre es monstruo*
- 84. a. *María es **una** farsante*

84. b. *\*María es farsante*

85.a. *Paco es **un** anarquista*

85.b. *?Paco es anarquista* (sería correcta en los ambientes donde ser *anarquista* no tenga connotación negativa).

Es curioso el caso de sustantivos evaluativos (metafóricos) y su concordancia:

86. *María es un sol, un cielo, un encanto, un modelo, un desastre*

El atributo con *un* se ve incompatible en las construcciones con la gradación:

87. *Juan es (\*un) mentiroso, pero menos que Luis*

En plural “la aparición de la forma *unos/unas* está claramente asociada a la predicación metafórica, que no expresa literalmente la pertenencia del sujeto a la categoría denotada por el atributo, sino la adscripción de alguna de las propiedades características de los representantes de esta categoría al sujeto “ (Laca, 1999: 916):

88. a. *Juan y Pedro son unos animales (uso evaluativo)*

88. b. *\*Juan y Pedro son animales*

89. a. *El mono y la jirafa son animales (uso clasificatorio)*

89. b. *?\* El mono y la jirafa son unos animales (uso clasificatorio)*

Algo semejante ocurre en el caso de sustantivos que semánticamente expresan opinión subjetiva valorativa:

90. *Son unos pobretones*

91. *Son todavía unos muchachitos*

Para los sustantivos contables parecen raras los siguientes sintagmas:

92. *\*El rombo es paralelogramo*

93. *\*Aquel objeto es mesa*

94. *\*Jirafa es animal*

95. *\*El Usumacinta es río*

96. *\*Sofía es capital de Bulgaria*

En contraste, los sustantivos no contables adoptan con mucha facilidad sintagmas escuetos:

97. *Esto parece plata,*

98. *Todo es cultura,*

99. *El vino se volvió agua*

### 2.3.3. El artículo con sustantivo en función de objeto directo.

#### 2.3.3.1 *Objeto directo de persona*

Bosque señala que:

“los argumentos que parecen más compatibles con la ausencia del artículo son el complemento directo y los complementos de régimen verbal. Por lo que concierne al complemento directo [...] algunos predicados individuales, como los verbos de actitud afectiva no pueden tener sintagmas nominales sin artículo como argumentos, y que los complementos directos sin artículo rechazan la preposición *a*” (1996:855).

No podemos estar de acuerdo con esta última observación en ejemplos como los siguientes:

100. *No contratan a profesores sin experiencia*

101. *No admiten a niños menores de dos años*

Después de la breve característica acerca del comportamiento del sustantivo en posición de objeto directo hay que tratar muchos aspectos con el fin de sistematizar su uso; será un apartado lleno de particularidades, como se verá a continuación.

El primer factor que hay que tratar es la oposición de sustantivos animados /no animados o tal vez en español, la división tiende más bien hacia lo personal y no personal. En español por norma general, exceptuando algunos, el objeto directo (OD) de persona en español rige el uso de la preposición *a*; si bien, puede aparecer delante de otro tipo de complementos directos que no son de persona:

102. *Amo a mi país*

Pero, “de manera general la preposición del OD aparece opcionalmente con los [artículos ] indefinidos y obligatoriamente con los definidos” (Torrego, 1999:1782):

103. ¿Conoces **a las** chicas de aquí?

104. Hoy vi **al** maestro.

105. Trajeron (a) **un** amigo con ellos.

El siguiente aspecto son los verbos *intencionales* como *buscar, pedir, necesitar* y *querer*. (Son verbos que de la misma manera influyen tanto en el OD de persona como de cosa):

106.a. *Juan necesitaba ayudante pero*

106.b. \**Juan despedía ayudante*

107.a. *Ha pedido coche nuevo pero*

107.b. \**Ha guardado coche nuevo*

108.a. *Estoy buscando piso pero*

108.b. \**Estoy pintando piso* (Bosque 1996:35)

En nuestra opinión, los factores puramente gramaticales que influyen en el uso del artículo en la posición de objeto directo son los siguientes:

- a) tipo de sustantivo: contable/ no contable
- b) número gramatical
- c) tipo de verbo
- d) presencia y ausencia de otros complementos del predicado.

#### 2.3.3.2. Objeto directo de cosa

Con relación al OD no referido a personas sino a objetos, lugares o seres para los que se emplean sustantivos comunes, Bosque señala que: “una de las propiedades más sobresalientes del sistema nominal español, [...], es la facilidad con la que los sustantivos pasan de la clase de los continuos a la de los discontinuos, y viceversa” (Bosque 1999:856).

##### 2.3.3.2.1. Sustantivos continuos no contables

El paso de no contable a contable es bastante fácil con los sustantivos, sobre todo de comida. Aunque aparece una duda si de verdad *un café* y *una manzana* pertenecen a la misma categoría, porque observemos que:

109. *un café =una taza de café*

110. *una cerveza=una botella de cerveza*

pero

111. *una manzana= una unidad*

112. *un pan =una pieza de pan*

Sin embargo, a nivel del uso de artículo, se comportan idénticamente:

113. *Me puede dar **un café**, por favor*

114. *Me regaló **una cerveza***

115. *Compra **un pan***

No obstante, los sustantivos que remiten a sentimientos o sensaciones, como ya lo hemos mencionado antes, necesitan un modificador:

116. *¡Siento un frío (que no veas)! – énfasis*

117. *Tengo un miedo horrible a los aviones*

Volviendo a los sustantivos discontinuos que aparecen en posición de OD sin artículo observamos bastantes restricciones marcadas por el mismo SN; por consiguiente, nos limitamos a dar ejemplos:

118. *Tomé **té verde***

119. *Tomé **un té riquísimo***

Sin embargo, fijémonos en elementos del SN que de manera decisiva marcan el uso del artículo. Con la presencia de pronombres enfáticos, como *se*, la posibilidad de que el sustantivo aparezca sin artículo no es posible:

120.a. *Juan bebió **la leche***

120.b. *Juan se bebió **la leche***

120.c. *Juan bebió **leche***

120.d. *\*Juan se bebió **leche***

121.a. *El niño no sabía **la lección***

121.b. *El niño no se sabía **la lección***

121.c. *El niño no sabía **Geografía***

121.d. *\*El niño no se sabía **Geografía***

La explicación es que con el pronombre se marca la totalidad (Bosque 1996:30). Algo similar ocurre con los verbos de carácter perfectivo: *devorar, apurar empezar, agotar, terminar*:

122.a. *Juan bebió **vino***

122.b. *\*Juan apuró **vino***

122.c. *Juan bebió **el vino***

122.d. *Juan apuró **el vino***

123.a. *En este país comen **iguana***

123.b. *\*En este país devoran **iguana***

La presencia del complemento circunstancial de modo o instrumento restringe el uso de artículo:

124.a. *Suelo comer **tamales***

124.b. *\*Suelo comer **tamales** dentro de la hoja.*

Observamos que los sustantivos contables en plural presentan el mismo comportamiento que los discontinuos, en oposición a los contables:

125.a. *Leo libros*

125.b. *Leo unos libros muy interesantes*

125.c. *\*leo libro*

125.d. *leo los libros= unos libros concretos*

Aunque también es posible decir:

126.a. *leo libros interesantes, equivalente a*

126.b. *leo unos libros interesantes.*

Parece razonable suponer que los plurales definidos denotan unas veces “ejemplares”, en el sentido de grupo individuos, (...) y otras veces únicamente “tipos “ (Bosque, 1996:86):

127. *Juan leía **los libros** / Adora **los libros***

En el primer caso son unos libros concretos y en el segundo el sentido es genérico y este uso depende del tipo de verbo:

128. *Habitualmente, Juan fuma (\*los) puros*

129. *María siempre come (\*los) duraznos de postre*

Aunque hemos dicho que la aparición de los sustantivos contables en singular en términos generales es excepcional, normalmente se puede dar en las formas negativas:

130. a. *\*Dijo palabra*

130. b. *No dijo palabra*

131. *\*Leo libro*

132. a. *\*Encontré película de mi gusto*

132. b. *No encuentro película de mi gusto*

Éste es otro campo que merece que se investigue de manera exhaustiva, pero aquí simplemente lo mencionamos para ejemplificar casos en los que el uso de los artículos tiene más de una explicación, ya que en su uso incide tanto la semántica de los verbos como la sintaxis misma del español.

Sin embargo, los sustantivos contables en singular en construcciones con el verbo *tener*, y también con prendas de vestir y objetos que se emplean con los verbos: *gustar*, *llevar*, *usar* y *vestir*, sí suelen omitir el artículo con sustantivos contables en singular:

133. *Los edificios de más de cuatro pisos generalmente tienen elevador.*

134. *María tiene coche*

135. *El día de su desaparición llevaba traje oscuro, camisa blanca y tenis*

136. *Usaba sombrero, corbata*

La falta de artículo se extiende a los complementos directos de verbos de adquisición: *comprar coche*, *conseguir departamento*, *hacer billete*.

Observemos qué dice Alonso (1974, 136-137) al respecto:

“¿Sabes que nuestro amigo Juan ha comprado automóvil? O bien: ¿un automóvil?”



Si mi frase ha sido la primera, todo hispanohablante percibe con seguridad que un énfasis, una participación emotiva es lo que me ha hecho elegir la forma sin artículo, porque en mi pensamiento está presente la categoría a que el objeto comprado por Juan pertenece, y con ello la introducción de mi amigo en un nuevo plano de vida. La novedad no consiste en que compre éste o cualquier otro automóvil, sino precisamente en la clase de auto que aparece ahora en su vida; de tal manera que luego, en las sucesivas compras de autos que Juan haga, ya no podré volver a decir que ha comprado auto, sino un auto, otro auto, etc., porque auto ya tenía.

Más todavía: Es posible que Juan vuelva a su antigua modesta posición, sin auto, y que luego le soplen de nuevo vientos favorables de modo que pueda comprar otro auto. Entonces mi frase sería: *¿Sabes que Juan ha vuelto a comprar auto?*

Esto asegura que el objeto intencional mencionado por la palabra auto, sin artículo, no es un objeto real- pues no ha vuelto a comprar el auto real que antes compró-, sino un objeto mental, una clase valorativamente considerada.

*¿Sabes que Juan ha comprado un automóvil? / ¿Sabes que Juan ha comprado el automóvil?*

Un día Juan nos encuentra y nos dice *Ya decidí comprar un auto*; según las gramáticas, un auto es indeterminado; es decir, cualquiera. Pero algunos días después Juan nos vuelve a encontrar y nos dice: *Ya me compré el auto*; para las gramáticas, *el auto* es uno determinado. Y, sin embargo, nosotros no sabemos de este auto individual más que en el primer encuentro.”

Centrémonos en las expresiones con el verbo *tener* y la pragmática. Cuando usamos la construcción *tener + sustantivo*, en principio parece que preguntamos acerca de si esta persona es el poseedor del objeto o de una persona o animal. Por consiguiente:

137.a. *¿Tienes coche?*

137.a. *¿Tienes un coche?*

A no ser que preguntemos por si tienes uno y no dos.

Otros ejemplos con *tener + sustantivo*:

138. *¿Tienes bisabuelo?*

139. *¿Tienes perro?*

140. *¿Tienes casa propia?*

141. *¿Tienes computadora?*

142. *¿Tienes celular?*

Cuando usamos el artículo parece que nos interesa más el objeto en sí y no la clase, por consiguiente la pregunta más natural es:

143. *¿Tienes una pluma?*- se sobreentiende que la tienes para algo = *¿me prestas una pluma?*

La pregunta *¿tienes pluma?* tal vez será más natural en el contexto de llevar una pluma en la bolsa, por lo regular.

144. *¿Alguien tiene un celular?*- me interesa el aparato y no el número mientras

145 *¿Tienes celular?*- me interesa si eres usuario de una cosa que es el teléfono de esa clase.

La siguiente observación, cuando preguntamos si alguien es propietario, es posible omitir el artículo en el caso de los sustantivos que entran en lo habitual, así que los ejemplos:

146. *¿tienes tigre?*

147. *¿tienes castillo?*

serían correctos exclusivamente en los ámbitos donde poseer *castillo, tigre* fuera lo más normal.

“Lo que justifica que tales sustantivos aparezcan en singular es, indudablemente, la existencia de expectativas culturales con respecto a la unicidad del objeto en cuestión. Pero la falta de artículo en estos contextos está también dictada por expectativas culturales. Las relaciones de parte todo o de posesión que se encuentran en la base de la falta de artículo son relaciones esperables y que generalmente pueden caracterizar la condición, el estatus o una clase a la que pertenece el sujeto. Así no se dirá *Juan tiene castillo* o *Este edificio tiene torre*, salvo en entornos en los que la compra de castillo como acceso a una condición determinada o la presencia de una torre como parte de un tipo de edificio esté dentro de las expectativas normales” (Laca, 1999: 919):

148.a. *¿Tienes casa?*

148.b. *¿\*Tienes palacio?*

148.c. *¿Tienes un palacio?*

149.a. *¿Tienes perro?*

149.b. *¿\*Tienes tigre?*

149.c. *¿Tienes un tigre?*

150.a. *¿Tienes coche?*

150.b. *¿\*Tienes avión?*

150.c. *¿Tienes un avión?*

La negación, en cambio, en todos los casos más arriba mencionados: *tienes coche, tienes una casa, tienes un avión* permite el sustantivo sin artículo:

151.a. *No tengo coche*

151.b. *No tengo casa*

151.c. *No tengo avión*

Veamos algunos ejemplos:

En español, aunque no es una norma absoluta, observamos locuciones formadas por un verbo de sentido muy general y un sustantivo escueto: en muchos casos estas expresiones pueden ser sustituidas por otro verbo, como:

152. *Tener envidia= envidiar*

153. *Dar gusto=complacer*

154. *Dar pena= apenar*

155. *Poner interés=interesar*

Sin embargo, hay otras que no tienen equivalencia como:  *echar mano, dar vueltas*. Decimos *dar orden*, pero no *\*obedecer orden*; es posible *encontrar refugio*, pero no *\*abandonar refugio*; *dar batalla*, pero no *\*ganar batalla*;  *echar ojo*, pero *\*dar ojo*, etc.

Esto sugiere en un buen número de casos que las restricciones léxicas habrán de establecerse individualmente en lugar de deducirse de principios pragmáticos.

Sin que ello pueda extenderse a todas, hemos visto que un rasgo fundamental de estas construcciones es que se den con los verbos llamados de “soporte”. Tales verbos (generalmente existenciales o de cambio de estado) actúan como comodines que proporcionan un recipiente verbal a la significación aportada por su complemento nominal, cuya manifestación, presencia o existencia queda así expresada. Desde el punto de vista sintáctico, es lógico pensar que se produce un proceso de incorporación del núcleo nominal al verbal. No es una casualidad que digamos *dar miedo, o tener miedo*, pero no *\*vencer miedo*, puesto que los verbos *dar* y *tener* figuran entre los verbos de soporte más productivos del español, como se comprueba en los siguientes ejemplos con los verbos *tener, dar* y *hacer*:

TENER: miedo, cura, lugar, color, conciencia, razón, valor, sueño, sed, hambre, tendencia, suerte, miedo, capacidad, ganas, deseo, aptitud, voluntad, conciencia.

DAR: miedo, envidia, pena, sueño, lástima, alegría, asco, hambre, frío (todos los sustantivos para sensaciones); permiso, satisfacción, carta blanca, orden, batalla, albergue, cuenta, guerra.

HACER: uso, fuego, sitio, ilusión, gracia, caso, frío, sol (Bosque 1996:47).

También tenemos que incluir aquí expresiones típicamente idiomáticas como: *dar la lata, hacer el ridículo, dar la nota.*

Así, las siguientes expresiones que contienen un sustantivo abstracto que designa un estado de cosas normalmente introducido por una preposición, se comportan de manera semejante. Podemos observar que es la preposición la que obliga a que el sustantivo vaya solo o no. Con la preposición “en” y “de” predomina claramente la falta del artículo, como en:

156. *Estar en marcha, en movimiento, en duda*

157. *Estar de fiesta de mudanza, de vacaciones*

En cambio la preposición *a* suele requerir el artículo:

158. a. *Estar en venta* pero

158. b. *Estar a la venta*

159. a. *Estar en espera* pero

159.b. *Estar a la espera*

#### 2.3.4. El artículo con sustantivo en función de complemento de régimen preposicional (rp)

La presencia del artículo en la posición de complemento preposicional puede resultar un problema particularmente complejo pues son varias las preposiciones que existen en español. Nos centraremos en la preposición *de*<sup>18</sup>. Veamos los siguientes ejemplos:

160.a. *Estoy harto de niños*

160.b. *\*Estoy contento de niños*

---

<sup>18</sup> Si bien en los instrumentos se consideraron otros casos.

Al respecto Bosque (1996:89) señala lo siguiente:

“Creo que este contraste se explica razonablemente si suponemos que el complemento de *harto* es similar al de *lleno* o al de *llenar*, es decir un complemento con papel temático cuantitativo. De este modo, *harto de niños* vendría a ser, en lo esencial, similar a *lleno de agua*, *manchado de aceite*, *abarrotado de público*.”

Es posible también el uso del artículo:

160.c. *Estoy harto de los niños* = unos niños en concreto

Sin embargo, ¿por qué no podemos decir *\*me canso de niños* o *\*disfruto de niños*?

Observemos los siguientes ejemplos:

161. a. *Lo acusaron de robo* = lo acusaron de un robo y no de asesinato

161. b. *Lo acusaron del robo* = de uno en concreto

161. c. *Lo asustaron de muerte* *\*lo asustaron de la muerte*

Esto lleva a pensar que el significado léxico de los verbos y de los sustantivos influye en el uso de determinantes y, fundamentalmente, de artículos.

“Estos contrastes sugieren que la ausencia de determinación en tales casos se debe a que la noción semántica que los predicados seleccionan como argumento interno constituye la “materia” de la acusación o la culpabilidad. Cabe suponer que los contrastes de presencia /ausencia de determinante en estos casos se deben al hecho de que el mismo predicado puede seleccionar otro tipo de argumentos. Así, si pensamos que acusar se construye también con argumentos eventivos que denotan un hecho o un suceso, es lógico que en tal caso se admiten los complementos definidos (lo acusaron del robo)” (Bosque, 1996:89).

#### 2.3.4.1. *Expresiones con la preposición ‘para’.*

En frases copulativas la omisión del artículo es imposible:

162. *El chino es una lengua muy compleja para los hispanohablantes.*

También podemos sustituir *para los hispanohablantes* por *para todos los hispanohablantes*.

Cuando el sustantivo va escueto, según Ignacio Bosque tienen carácter cuasiadjetival: (Bosque, 1996: 76):

163. a. *Escribí un libro para los niños* = ¿Para quién escribiste?

163. b. *Escribí un libro para niños*= ¿Qué clase de libro es éste? libro de género infantil.

Lo fundamental es saber qué función ocupa el sustantivo en la oración, si pertenece al SN o funciona como el complemento del verbo.

Observamos que en la primera podemos cambiar el orden mientras en la segunda parece que no:

163. c. *Para los niños* escribí un libro

163. d. *?Para niños* escribí un libro

La presencia del artículo junto con el sustantivo en posición de objeto indirecto no la hemos considerado relevante para nuestros propósitos; a diferencia del siguiente apartado.

### 2.3.5. El artículo con sustantivo en función de complemento circunstancial.

En este apartado vamos a tratar los casos más particulares y conflictivos, que según nuestro punto de vista son de los que más problemas provocan para un alumno extranjero en cuestión. No es posible abarcar todos los casos, pero sí hemos buscado destacar los que pueden ser de importancia por su frecuente uso en la comunicación. Laca (1999:909) dice al respecto que:

“La distribución del artículo en las expresiones de tiempo, lugar y modo, que ocupan a menudo la posición de complementos circunstanciales, pero pueden también ser subcategorizadas por un verbo o aparecer como modificadores de un sustantivo o de participios adnominales, depende en parte del sustantivo en cuestión, así como de la preposición que lo introduce, si la hay, y del sentido de la construcción entera”.

Hay que reconocer que en algunos casos, sobre todo en las expresiones temporales existen normas bastante concretas y no es raro verlas presentes en la enseñanza de ELE. Algunas de ellas las vamos a mencionar:

#### 2.3.5.1. *Expresiones temporales:*

Las designaciones completas del año no suelen llevar el artículo pero sí que lo llevan las formas abreviadas a las dos últimas cifras. Por consiguiente tenemos: *en/ para /desde /1975* y *en /para/ desde /el 75*.

Es interesante observar que esta tendencia no parece extenderse a los años posteriores a 1999, *para/ en/ desde el 2004*.

- Los nombres de meses aparecen sin artículo: *en marzo, para enero, hasta junio, desde abril*.<sup>19</sup>
- Los nombres de las cuatro estaciones del año con la preposición *en* van sin artículo si se refieren a las estaciones en general, es decir de un periodo marcado por los días y meses pero independientemente del año, aunque también puede ir con el artículo; sin embargo van con artículos si se refieren a un *invierno, otoño, primavera* o *verano* en concreto o individualizado.

En cambio, con las preposiciones: *durante, desde, hasta, antes* de la primavera el uso del artículo es obligatorio.

La expresión de fechas no admite la preposición *en* sino el artículo determinado si se trata de una fecha dinámica: *el 4 de diciembre* y la ausencia del artículo en la fecha estática *hoy es 2 de enero*.

Los días de la semana suelen ir con artículo *el lunes, el martes*, con la preposición *en* y sin el artículo sólo en casos particulares, del tipo: *la fiesta cae en martes*. Con las demás preposiciones el artículo es obligatorio *para el miércoles, desde el domingo*.

No obstante observemos que la expresión de duración con las fechas y con los días de la semana se comporta de manera diferente: *del once al quince* y *de miércoles a sábado*.

Las horas siempre llevan artículo *a/ desde/ hasta/ las cinco*, excepto cuando delimitan una duración: *trabajo de ocho a siete*, mientras que con las preposiciones *desde* y *hasta* el uso del artículo es obligatorio: *desde las siete hasta las cinco*.

Las designaciones de partes del día, la presencia y ausencia de artículo alternan, en parte según la preposición en cuestión: *de noche, de mañana, de la noche, de la mañana, a mediodía, al mediodía, por la mañana, por la tarde*.

---

<sup>19</sup> Los nombres de meses en general se comportan como los nombres propios. *Enero es un mes precioso, Me encanta mayo*.

### 2.3.5.2. *Expresiones locativas*

La ausencia del artículo en las expresiones locativas es esporádica y reservada a unos cuantos sustantivos. Laca (1999: 922) señala que: “En lo que a la expresión de lugar se refiere sólo en casos muy concretos se prefieren construcciones escuetas se trata en particular de los sustantivos: *casa, prisión, cubierta, presidio*” (aunque también pueden ir acompañadas de artículo).

### 2.3.5.3. *Complementos de modo e instrumento.*

Ahora ya entramos en el ámbito de las construcciones modales o de instrumento que parecen mucho menos rígidas.

Son posibles construcciones en singular escuetas que designan instrumentos: *con cuchara, con diccionario, con pincel.*

En nuestra opinión, es posible explicar razonablemente estos casos mediante el análisis de la incorporación. Su traducción semántica vendría a decir que cuando la preposición *con* toma como complementos nombres instrumentales sin determinante, lo que obtenemos composicionalmente es un adverbio de modo.

Se trata de algo parecido a lo que ocurre con sustantivos continuos abstractos, cuya relación con los adverbios de modo ha sido establecida tradicionalmente: “*con astucia (astutamente); con pereza (perezosamente)*” (Bosque, 1996:50) .

Por lo tanto *con + sustantivo = adverbio de modo*, mientras *con + artículo sustantivo=adverbio de instrumento*. Sin embargo, existen algunos requisitos pragmáticos / discursivos para que estas construcciones sean correctas “es necesario que la acción en la que participan sea aquella para la que el instrumento es apropiado prototípicamente” (Bosque, 1996:50).

De esta manera, las acciones prototípicas como *comer con cuchara, escribir con pluma, traducir con diccionario* también permiten el adverbio de instrumento cuando está presente o es conocido.

En cambio las atípicas como: *le pegué con el/un diccionario; me rasco con la /una pluma; abrí la puerta con la/una cuchara* no admiten el sustantivo escueto.



Como ya hemos mencionado, los adverbios de modo contruidos por la preposición *con* + *sustantivo* (abstracto) sin artículo, y normalmente pueden ser sustituidos por las formas adverbiales propiamente dichas:

*con astucia=astutamente*

*con pereza=perezosamente*

Sin embargo, con la preposición *a* alternan expresiones de modo, tipo: *al óleo*, *al tequila*, *a la carta*, *al horno* (por supuesto restringidos a contextos concretos) que junto con la preposición *a* prefieren la presencia del artículo determinado, frente a otras, como *escribir a mano*, *dibujar a lápiz*, que no emplean artículo.

### 2.3.6. El artículo y la función vocativa

Señalan Alcina y Blecua (1980:567): “En exclamaciones, vocativos, aposiciones no suele haber artículo, aunque el castellano clásico lo admitiese en el vocativo. El castellano actual lo admite en casos de frases imperativas con frecuente despersonalización o con intención despectiva o afectiva.”

Ciertamente, no es el uso frecuente ni regular; en el caso de la función vocativa lo que prevalece es la ausencia de artículo:

163. *Buenos días, ingeniero.*

164. *Doctor, ¿puede firmar estos documentos?*

## 2.4 RELEVANCIA DEL SIGNIFICADO DE LOS SUSTANTIVOS EN LOS SINTAGMAS NOMINALES CON Y SIN ARTÍCULO

Hemos mencionado ya que no es fácil sistematizar todos los casos de la presencia de artículo o su ausencia, pero los siguientes factores son fundamentales:

- a) tipo de sintagma nominal
- b) contexto pragmático
- c) clase de palabra que desempeña el sustantivo acompañado por el artículo en el sintagma
- d) tipo de predicado al que está unido el sustantivo
- e) significado del sustantivo y su número gramatical

Reiteramos que con el fin de presentar un panorama lo más amplio posible de los usos y funciones de los artículos, se revisaron diversas perspectivas sobre el uso y comportamiento de éstos en español. La selección de los sintagmas, tanto para el Instrumento 1, como para el Instrumento 2, así como elección de las que procedían en el Instrumento 3, tomó en cuenta las consideraciones teóricas planteadas anteriormente con el fin de establecer los contextos morfosintácticos, así como los verbos y sustantivos con los que aparecían los artículos en cada una de las secuencias.

Con la idea de organizar las tendencias específicas de la presencia o ausencia de artículo, se hicieron dos listas: una referida a sintagmas con sustantivos propios y otra a sintagmas con sustantivos comunes. En ambos casos, los sustantivos se refieren a ámbitos distintos pero de alta frecuencia en la comunicación, el criterio de selección partió de casos que se presentan en gramáticas pedagógicas de enseñanza de ELE<sup>20</sup>. Como ya antes señalamos, para estos instrumentos se partió del significado de los sustantivos, pero también se precisó la función morfosintáctica en la que éstos se encontraban junto con los artículos.

A continuación se presentan en detalle los sintagmas considerados en los Instrumentos 1 y 2, junto con las referencias correspondientes.

#### 2.4.1. Sintagmas con sustantivos propios

##### 1. Títulos de obras

Llevan o no artículo, según lo establecido por su autor.

*“Mujeres que aman demasiado” es un libro muy leído. /*

*“Las mujeres de mi general” es una película muy mala.*

##### 2. Países (y entidades políticas)

No se utiliza el artículo determinado, excepto si forma parte del nombre.

*El Salvador.*

---

<sup>20</sup> Cf. Cervera S., A. et al.(1983). *La enseñanza del español a no hispanohablantes*; González Hermoso, A., et al., (1995). *Gramática de español lengua extranjera*; Sánchez, A. et. al. (1995). *Gramática práctica de español para extranjeros*.

3. Estados, provincias, ciudades

No se utiliza el artículo determinado, excepto si forma parte del nombre.

*La Habana.*

4. Mares, ríos, canales y golfos

Se utiliza el artículo determinado.

*Hubo un derrame de petróleo en el golfo de México.*

5. Islas, montañas y puntos geográficos

Se utiliza el artículo determinado.

*El Citlaltépetl está en el estado de Veracruz.*

6. Calles

No se utiliza el artículo determinado, a menos que tenga antecedente o forme parte del nombre.

*La avenida Ignacio Zaragoza.*

7. Comercios y negocios

No se utiliza el artículo determinado, a menos que forme parte del nombre.

*Compré esta blusa en Soriana/ Compré esta blusa en El Nuevo Mundo.*

8. Restaurantes y bares

No se utiliza el artículo determinado, a menos que tenga antecedente o forme parte del nombre.

*Vamos a comer en Vips / vamos a comer en La Tablita.*

9. Astros

Se utiliza el artículo determinado con los que son entidades referenciales.

*El Sol, La Luna*

10. Periódicos

Se utiliza el artículo determinado o el artículo Ø, dependiendo del nombre del periódico.

*Lo leí en El Excélsior/ Lo leí en Milenio.*

11. Vocativos

No se utiliza el artículo determinado.

*Buenos días, Laura.*

12. Marcas registradas

a) Referencia específica o no específica

b) Referencia genérica

Se utiliza el artículo determinado en singular o en plural.

Existen casos de nombres que provienen de sustantivos propios que empiezan con mayúscula, pero que se emplean como sustantivos comunes, habiendo la posibilidad de utilizarlos para hacer una referencia específica, no específica o genérica. No hace una referencia única, como es el caso de los sustantivos propios. Además, a diferencia de los sustantivos propios, existe el contraste de artículos.

Se utiliza el artículo determinado o el artículo indeterminado, de acuerdo con el tipo de referencia que se hace.

SINGULAR

PLURAL

*El Chevy*

*Los Chevys*

*Un Chevy*

*Unos Chevys*

#### 2.6.2. Sintagmas con sustantivos comunes

(En todos los casos siguientes, se emplea el artículo indeterminado si el sustantivo está modificado por un adjetivo o por una oración adjetiva.)

1. Los sustantivos en función nominal de sujeto siempre deben llevar artículo. Particularmente si les antecede la palabra *todos / todas*.

*No todos los mexicanos comen chile.*

2. Lugares asociados con una actividad o un propósito

Se utiliza el artículo determinado con los sustantivos comunes para expresar el propósito o la función asociados con un lugar, o el indeterminado para especificarlo.

*Va a la escuela.*

*Va a una escuela bilingüe.*

3. Designación de un papel único

No se utiliza artículo.

*Sus compañeros lo nombraron jefe de grupo.*

4. Profesiones u oficios

No se utiliza el artículo, salvo que esté modificado por un adjetivo o por una oración adjetiva.

*Es futbolista / Es el futbolista mejor pagado / Es un buen futbolista.*

5. Nacionalidades

No se utiliza artículo, salvo que esté modificado por un adjetivo o una oración adjetiva.

*Es sueco / Es el sueco que dirigió la selección / Es un sueco muy amable.*

6. Aposición

No se utiliza el artículo.

*Carlos Fuentes, autor de Aura, es una importante figura de la literatura latinoamericana.*

7. Títulos

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*La reina Sofía visitó Grecia/ Sofía llegó a ser reina gracias al cambio político en España.*

8. Deportes o actividades recreativas

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*Ellos juegan beisbol muy bien / El beisbol es mi deporte favorito.*

9. Enfermedades

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*La gripe es una enfermedad común / La semana pasada tuve gripe.*

10. Partes del cuerpo

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN o de la frase prepositiva.

*Me duele el brazo / Tengo dolor de cabeza.*

#### 11. Medios de comunicación

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN o de la frase prepositiva.

*La radio sigue siendo un medio muy importante / Lo pasaron por televisión.*

#### 12. Comidas

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*El desayuno es fundamental / Hoy no hubo desayuno en el hotel.*

#### 13. Alimentos

Se usa el artículo determinado si el sustantivo es contable y la referencia es genérica, el indeterminado si es específica y el artículo Ø si el sustantivo no es contable o no está especificado.

*Los plátanos tienen potasio / Hay unos plátanos en el frutero / Quiero plátano / Quiero plátanos.*

#### 14. Días de la semana

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*El domingo no trabajo / Nunca trabajo en domingo.*

#### 15. Partes del año: Meses, semanas

Se utiliza el artículo Ø, pero si se usa un adjetivo con la palabra *mes* ( o *semana*) se emplea artículo.

*Mayo es el mes más caluroso. / Viene la semana próxima.*

#### 16. Estaciones del año

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*La primavera es la mejor estación del año. En primavera a veces hace frío.*

#### 17. Idiomas

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*El francés es la lengua oficial / Ella no habla francés*

#### 18. Medios de transporte

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*El avión es muy seguro. Es muy seguro viajar en avión.*

#### 19. Partes del día

Se utiliza el artículo determinado dependiendo de su función en el SN o de la frase prepositiva.

*Es bueno correr en la mañana / No me gusta salir de noche.*

#### 20. Horas

Se utiliza el artículo determinado en plural; sólo con *la una* se usa singular.

*El partido es a las seis no a la una.*

#### 21. Pares de objetos

Se utiliza el artículo Ø con pares de objetos que están relacionados, o que son miembros paralelos que forman frases prepositivas.

*De pe a pa / De principio a fin / De cabo a rabo*

#### 22. Parentescos o relaciones laborales

Se emplea el artículo determinado dependiendo de su función en el SN.

*Es la secretaria del director / Le presento a la esposa del director.*

#### 23. Sensaciones físicas

No se usa artículo, salvo que el sustantivo forme parte del sujeto.

*Tengo frío / El frío es muy incómodo.*

#### 24. Objetos después del verbo HABER

Se emplea artículo si el sustantivo está en plural; si bien puede emplearse el indeterminado si se quiere especificar.

*Hay una tienda / hay tiendas / hay unas tiendas muy bien surtidas*

#### 25. Objetos después del verbo TENER

Se utiliza el artículo indeterminado o determinado si el sustantivo singular es contable o discontinuo; si está en plural o si es no contable o continuo no se emplea artículo.

*Tiene un disco de música sudafricana. / Tiene discos variados. / Tiene hambre.*

#### 26. Sustantivos no concretos

Existen sustantivos que pueden ser contables y no contables. En estos casos, el uso del artículo depende de la clase, contable o no contable, de la palabra con el contexto específico.

*Habilidad*

*Éxito*

*Suerte*

27. Casos de estructuras lexicalizadas que no siguen la regla:

El caso de sustantivo + adjetivo. Se utiliza el artículo, salvo que se le quiera dar un matiz pragmático diferente.

*Es buen hombre / es un buen hombre*

28. Usos particulares del artículo neutro *lo* en SSNN.

*Lo más difícil es mantener el equilibrio.*

*Lo que más le gusta es ir de compras.*

Hemos de insistir en que en los instrumentos empleados para nuestra investigación, consideramos la semántica de los sustantivos dentro de sintagmas nominales como los de las listas anteriores, así como el contexto morfosintáctico en el que se ubicaban. A continuación abordamos el estudio que se llevó a cabo a partir de los tres instrumentos empleados.





## **CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO**

### **3.1. OBJETIVOS**

Los objetivos que ha perseguido esta investigación han sido poder identificar cuáles son algunos de los contextos morfosintácticos en los que los estudiantes que aprenden español como LE manifiestan tener más problemas con relación al uso de los artículos. La intención es que los profesores de ELE desarrollen estrategias didácticas que puedan favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos en análisis de errores de producciones auténticas libres y en otras pruebas controladas, es como se busca identificar las “zonas más problemáticas” en lo que concierne al uso de los artículos en español. Como un objetivo final, se harán algunas propuestas que puedan guiar en el diseño de ejercicios o dinámicas que favorezcan el desarrollo de estrategias para que los alumnos puedan alcanzar un mejor dominio de este aspecto gramatical del español y, en consecuencia, logren una competencia comunicativa más eficiente.

Consideramos que la información que se obtenga a partir de los análisis de los instrumentos podrá contribuir directamente al campo de la ELE.

Primeramente, se podría ampliar el conocimiento sobre el punto lingüístico que es el objeto de la investigación: el uso de los artículos. En específico, podría arrojar luz sobre el comportamiento lingüístico de esta estructura desde el punto de vista de los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera.

Los resultados del estudio deberían incidir en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Si los datos muestran que hay ciertas pautas de apropiación de los artículos, se podrían revisar los programas de estudio, los materiales didácticos y la metodología que se sigue, con el fin de comparar si son coherentes. Todo esto llevaría a optimizar la enseñanza de este aspecto lingüístico, suponiendo que en verdad puede ser enseñado. De esta manera, si los datos indican que la apropiación de los artículos no se da de manera secuencial, el tiempo en el salón de clases podría utilizarse de manera más eficiente; es decir, dirigir la atención a la práctica explícita de los artículos, no sólo en ejercicios morfológicos sino integrados dentro de las estructuras sintácticas que emplean tanto en su expresión oral como escrita.

Los datos deberían indicar los usos específicos de los artículos que son de mayor y menor dificultad para la población de no hispanohablantes que desea aprender español. Esta información podría repercutir directamente en la enseñanza de este punto. Las áreas de mayor problema se podrían enfatizar y las áreas ya dominadas se podrían tratar de manera más somera o con menos detenimiento, o - mejor aún- se podrían plantear ejercicios específicos para los alumnos con ciertas lenguas maternas que los apoyen en su aprendizaje paralelo en grupos multilingües (como es el caso del CEPE de la UNAM).

Independientemente de los resultados, este estudio debería contribuir al campo de la investigación del aprendizaje/adquisición de las lenguas extranjeras en general, y del español en particular, lo que nos llevará a desarrollar mejores materiales y ser mejores profesores.

### 3.2. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de los objetivos que se plantearon para esta investigación y con el fin de desarrollar las hipótesis que se buscaba comprobar, se formularon las siguientes preguntas:

1. ¿Los alumnos extranjeros no hispanohablantes tienen problemas semejantes en los usos y funciones de los artículos, independientemente de su lengua materna?
2. ¿ Los alumnos de nivel superior efectivamente cometen menos errores en los artículos que los de nivel Intermedio, y éstos, a su vez, menos que los de nivel Básico?
3. ¿Los errores de artículo que cometen los alumnos son semejantes a pesar de que algunos alumnos ya sean de niveles más avanzados, y las fallas más relevantes son de omisión del artículo?

### 3.3. PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS

Como ya se dijo, el estudio del uso de los artículos en lengua escrita se ha hecho con base en tres instrumentos, los cuales evalúan el grado de precisión de una población de adultos con diversas lenguas maternas, de tres niveles de dominio del español; si bien, no puede establecerse para todos los casos que el nivel de dominio sea plenamente equivalente pues intervienen diversas variables. El criterio, entonces, fue considerar que los alumnos estuvieran inscritos en los siguientes niveles: Básico 2, Intermedio 1 y Superior.

En función de las preguntas que dieron pie a esta investigación, se formularon las siguientes hipótesis:

1. Los alumnos tienen problema con los artículos en usos y funciones semejantes, independientemente de su lengua materna.
2. Los alumnos de nivel Básico cometen más errores que los de nivel Intermedio, y éstos, a su vez, más que los de nivel Superior.
3. Hay errores de artículo en las mismas estructuras a pesar de que algunos alumnos ya sean de niveles más avanzados, y las fallas más relevantes son de omisión o adición del artículo.

### 3.4. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA MUESTRA

La selección de los sujetos de la muestra sólo se hizo tomando en cuenta el nivel de enseñanza-aprendizaje que estaban cursando. El total de alumnos de la muestra fue de 64: 30 alumnos inscritos en el nivel Básico 2, 23 en el nivel Intermedio 1 y 11 en el nivel Superior del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Se estimó que así se cubrían 3 etapas de enseñanza-aprendizaje según el Plan de estudios actual del CEPE de 8 niveles. Obviamente, el nivel de dominio de español de los estudiantes de cada nivel no era absolutamente homogéneo; no obstante, el que los alumnos estuvieran inscritos en esos niveles era una referencia de que teóricamente ya habían alcanzado cierto dominio o

habían estado expuestos a ciertas explicaciones gramaticales en el aula o mediante libros de texto. En el CUADRO 4 se detalla el número de alumnos por lengua materna y un resumen del total se ubica en el CUADRO 5.

**CUADRO 4-A**

**Distribución de los alumnos de la muestra por nivel (Básico) y lengua materna**

<b>Lenguas maternas de los estudiantes de la muestra tomada en el CEPE</b>							
<b>Alumno #</b>	<b>ALEMÁN</b>	<b>COREANO</b>	<b>CHINO/ Mandarín</b>	<b>FRANCÉS</b>	<b>INGLÉS</b>	<b>JAPONÉS</b>	<b>OTRA (especificada)</b>
Básico							
1	√						
2	√						
3	√						
4	√						
5		√					
6		√					
7		√					
8			√				
9			√				
10			√				
11			√				
12			√				
13			√				
14				√			
15				√			
16				√			
17				√			
18				√			
19				√			
20				√			
21				√			
22					√		
23					√		
24					√		
25					√		
26						√	
27						√	
28							(vietnamita)
29							(polaco)
30							(malayo)

**CUADRO 4-B**  
**Distribución de los alumnos de la muestra por nivel (Intermedio) y lengua materna**

Alumno #	Lenguas maternas de los estudiantes de la muestra tomada en el CEPE						
	ALEMÁN	COREANO	CHINO/ Mandarín	FRANCÉS	INGLÉS	JAPONÉS	OTRA (especificada)
Intermedio							
31	√						
32	√						
33	√						
34		√					
35		√					
36		√					
37			√				
38			√				
39			√				
40			√				
41			√				
42			√				
43				√			
44				√			
45				√			
46						√	
47						√	
48					√		
49					√		
50					√		
51					√		
52					√		
53					√		

**CUADRO 4–C**  
**Distribución de los alumnos de la muestra por nivel (Superior) y lengua materna**

Lenguas maternas de los estudiantes de la muestra tomada en el CEPE							
Alumno #	ALEMÁN	COREANO	CHINO/ Mandarín	FRANCÉS	INGLÉS	JAPONÉS	OTRA (especificada)
Superior							
54	√						
55	√						
56		√					
57			√				
58					√		
59					√		
60						√	
61						√	
62						√	
63						√	
64							(portugués)

**CUADRO 5**  
**Cantidad de alumnos de la muestra por nivel y lengua materna**

Total de alumnos por lengua materna y niveles							
NIVEL	ALEMÁN	COREANO	CHINO/ Mandarín	FRANCÉS	INGLÉS	JAPONÉS	OTRAS
Básico	4	3	6	8	4	2	1 (vietnamita) 1 (polaco) 1 (malayo)
Intermedio	3	3	6	3	6	2	---
Superior	2	1	1	0	2	4	1 (portugués)
TOTAL	9	7	13	11	12	8	4

No se buscó que hubiera un número determinado de alumnos por LM; la selección se hizo de manera aleatoria. Se tomó este criterio abierto en virtud de que uno de los propósitos finales de esta investigación es dar pautas didácticas que puedan ser de utilidad para grupos multilingües, como son los del CEPE.

Eso por un lado y, por otro, porque este estudio ha buscado verificar que los alumnos tienen problemas semejantes aun cuando sus lenguas maternas sean distintas; es decir, la complejidad para el aprendizaje de los artículos no es atribuible exclusivamente a la interferencia de la LM sino a las particularidades morfosintácticas del español y, lo más importante, al identificar con mayor claridad cuáles son los usos o en qué estructuras se manifiesta más confusión, se podrá incidir al respecto para anticiparla y remediarla.

### 3.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de los artículos, según hemos visto en los capítulos anteriores, puede hacerse desde una perspectiva teórica o didáctica -por un lado- y -por otro- enfocando los usos de los artículos en sus funciones gramaticales o dentro del discurso. Por supuesto que todo se complementa y es necesario pero, dependiendo de los propósitos pedagógicos que se persigan, se debe elegir una de las dos perspectivas y enfocarse en uno u otro contexto.

Para la didáctica del español como LE o lengua adicional conviene partir de un planteamiento más orientado a lo gramatical ya que, por un lado, los usos en el discurso pueden explicarse y comprenderse a partir de las estructuras de base; es decir, de un conjunto de reglas o usos regulados que pueden dirigir al estudiante en la apropiación de este “elemento” de la morfosintaxis del español. Por otro lado, la información organizada y ordenada –con reglas gramaticales- permitirá que el estudiante pueda ir incorporando otras reglas ligadas más bien con las intenciones comunicativas del hablante, y por ende, con el discurso y el nivel pragmático de la lengua.

Es por ello que se decidió hacer esta investigación con textos escritos. La selección de los enunciados para los instrumentos 1 y 2 atendió a usos del artículo que se explican por razones morfosintácticas<sup>21</sup>; si bien, hay aspectos semánticos

---

<sup>21</sup> Para el Instrumento 3 se siguió también este criterio; es decir, en los casos en los que cabían dos posibilidades, una más bien gramatical que discursiva, si el sentido de lo comunicado no se afectaba, no se consideraba que el alumno hubiera incurrido en un error.



que necesariamente están involucrados y por ello se presenta una descripción de la referencia semántica de los sustantivos con los que están vinculados.

Para obtener los datos que podrían informar sobre las zonas de conflicto más frecuentes en el aprendizaje de los artículos en español como lengua extranjera en tres niveles distintos, se llevó a cabo una investigación de tipo *ex post facto*. En este tipo de diseño, las variables no se manipulan sino que se examinan para determinar la clase y el grado de relación que existe entre ellas (Hatch y Farhady 1982:26).

El tratamiento que han recibido los sujetos es previo a la investigación y no controlado por el investigador. Dados los propósitos de este estudio, una investigación de este tipo era la más indicada. El diseño de esta investigación se construyó con las siguientes características:

### 3.5.1 Instrumentos.

#### 3.5.1.1 *Diseño*

Se desarrollaron tres instrumentos para evaluar el conocimiento de los sujetos acerca del funcionamiento del uso de los artículos en español. Se diseñaron dos pruebas objetivas referidas a criterios para evaluar la producción y el reconocimiento de una amplia gama de usos del artículo. Un tercer instrumento evaluó el manejo del sistema de artículos por medio de una composición libre. El formato y el contenido de cada instrumento fueron distintos a fin de ofrecer a la población varias maneras de demostrar su conocimiento del sistema de artículos. Los objetivos referidos a criterios, de acuerdo con la definición de este tipo de prueba (Thorndike y Hagen, 1977), se basaron en un muestreo representativo de tareas de un área estrechamente delimitada, en este caso del manejo de los artículos.

Hemos visto que hay numerosos factores que hacen posible la ausencia o presencia del artículo en determinados contextos; dichos factores pertenecen tanto al ámbito de la sintaxis como al de la semántica e incluso al de la pragmática. No obstante, en el diseño de los instrumentos tomamos en cuenta, fundamentalmente, contextos morfosintácticos con determinadas funciones en los

que sólo había una opción de respuesta. Para los Instrumentos 1 y 2 esto estuvo plenamente controlado; en el caso del Instrumento 3 se valoró que la ausencia, presencia o sustitución errónea del artículo se explicara por el contexto morfosintáctico en el que se ubicaba y que sería el que determinara la función.

Aun cuando la adquisición-aprendizaje del artículo plantea más dificultades para alumnos cuyas lenguas maternas carecen de artículos, los instrumentos se aplicaron de manera general en alumnos de lenguas maternas diversas. La decisión de hacer esto fue con la finalidad de hallar constantes de dificultad en ciertos contextos para los que quizá sea posible hacer un abordaje desde la enseñanza, o sea, desde los materiales, los textos y el trabajo del profesor en el aula.

Cabe señalar que una variable que ciertamente debe de existir, pero que no era un objetivo a considerar en esta investigación, es la de que una gran mayoría de los estudiantes ya han pasado por el proceso de aprendizaje de otra lengua que posee artículos: el inglés, pero este hecho no ha afectado los propósitos centrales de este estudio.

Como ya antes señalamos, se decidió emplear dos tareas objetivas y una tarea de producción escrita libre. Las tareas objetivas incluyeron una en que se reconoce la forma correcta, y otra en la que se debe producir la forma correcta. La tarea de producción escrita libre pretendió evaluar el uso de los artículos cuando la atención de cada sujeto estuviera dirigida principalmente a la comunicación de sus ideas, y si bien se propuso un tema de opinión, el desarrollo de la composición era absolutamente libre y realizada en el salón de clases, no para elaborar en casa.

Es claro que la habilidad de reconocer y producir la forma correcta dentro de un contexto estructurado no necesariamente garantiza que se utilice correctamente en una situación de habla espontánea. Sin embargo, dado el número de sintagmas nominales y de expresiones idiomáticas que requieren el uso de un artículo específico, sería del todo imposible intentar extraer ejemplos de todas las situaciones de habla espontánea. Por lo tanto, la evaluación que se hizo con base en los dos instrumentos objetivos es principalmente sobre los errores cometidos

en el reconocimiento y uso de los artículos, y el propósito ha sido hacer una identificación diagnóstica de los usos problemáticos.

Las funciones consideradas en los SSNN del Instrumento 1 y del Instrumento 2 (Tablas 1 y 2) son las que ya se han señalado anteriormente, a saber:

- En función de Sujeto (S)
- En función de Predicado Nominal (PN)
- En función de Objeto Directo (OD)
- En función de Complemento Circunstancial (CC)
- En función de Complemento de Régimen preposicional (rp)
- En función Vocativa

**TABLA 1**

**Clasificación de los sintagmas considerados para el Instrumento 1**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	Función del SN en la que está ubicado el artículo con el sustantivo
1	Ø	estructura lexicalizada	P.N.
2	Ø	partes del cuerpo	O.D.
3	un	marcas registradas	O.D.
4	el	comidas	P.N.
5	el	pares de objetos	C.C.
6	Ø	estaciones	C.C.
7	Ø	comercios/negocios	C.C.
8	Ø	deportes	O.D.
9	Ø	ríos	C.C.
10	la	partes del día	C.C.
11	el	calles	C.C.
12	el	restaurantes	C.C.
13	la	ciudades	C.C.
14	el	parentescos	P.N.
15	lo	características	P.N.

**TABLA 2**

**Clasificación de las secuencias consideradas para el Instrumento 2**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	Función del SN en la que está ubicado el artículo con el sustantivo
1	Ø	alimentos	O.D.
2	un	sustantivo+adjetivo	O.D.
3	el	países + modificador	S
4	Ø	aposición	Vocativo
5	los	todos+sustantivo	S
6	una	enfermedades	O.D.
7	la	astros	S
8	un	casos especiales	O.D.
9	la	susantivo.+ prep.	O.D.
10	Ø	HABER+sustantivo	O.D.
11	Ø	profesiones	P.N.
12	lo	artículo neutro	S
13	la	periódicos	O.D.
14	Ø	medios de transporte	S
15	Ø	alimentos	S
16	Ø	idiomas	C.C.
17	la	ciudades	C.C.
18	el	títulos	C.C.
19	la	partes del año	C.C.
20	la	estaciones	S
21	el	días	S
22	la	lugar /actividad	C.C.
23	el	montañas	O.D.
24	Ø	partes del día	C.C.
25	una	entretenimientos	O.D.
26	las	horas	C.C.
27	la	partes del día	C.C.
28	Ø	sensaciones físicas	O.D.
29	la	calles	C.C.
30	Ø	HABER+sustantivo	O.D.

### 3.5.1.2. Instrumento 1

Este instrumento se diseñó para evaluar el conocimiento de las restricciones de colocación basado en el reconocimiento de la forma correcta. Se elaboraron oraciones diferentes con las formas de los artículos *un, una, unos, el, la, lo* y  $\emptyset$  y se pidió a los sujetos que indicaran si cada oración era correcta (C) o incorrecta (I). Las oraciones eran correctas en todos los demás aspectos.

Ejemplos:

\_\_\_\_\_ 1. Jorge no tiene hermanos, es un hijo único.

\_\_\_\_\_ 12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?

Los usos del artículo que se evaluaron en el Instrumento 1, junto con la referencia y la función en la que se ubican los artículos se detallan en la Tabla 3.

**TABLA 3**

**Referencias y descripción del uso de los artículos en el Instrumento 1**

Ítem No.	Uso $\emptyset$ / artículo	Apéndice	Referencia no.	Descripción
1	$\emptyset$	2	27	estructura lexicalizada
2	$\emptyset$	2	9	partes del cuerpo
3	un	1	11	marcas registradas
4	el	2	11	comidas
5	el	2	20	pares de objetos
6	$\emptyset$	2	15	estaciones
7	$\emptyset$	1	6	comercios/negocios
8	$\emptyset$	2	7	deportes
9	$\emptyset$	1	4	ríos
10	la	2	18	partes del día
11	el	1	5	calles
12	el	1	7	restaurantes
13	la	1	2	ciudades
14	el	2	21	parentescos
15	lo	2	27	características

### 3.5.1.3. Instrumento 2

Para evaluar el conocimiento de las restricciones de colocación en diferentes contextos morfosintácticos y así tener datos acerca de la conciencia lingüística de los estudiantes, se diseñó una serie de oraciones diferentes con un total de 30 espacios que requerían la producción de la forma correcta de los artículos: *un, una, unas, el, la, los, las, lo* y  $\emptyset$ . La elección de dichos contextos consideró fundamentalmente SSNN toda vez que, como ya señalamos, los sustantivos suelen ir acompañados de artículos. En un principio pensamos que el significado de los sustantivos, y el que su referencia fuera más bien genérica o específica, por ser esencialmente continuos o discontinuos, incidiría para el empleo de determinados artículos; no obstante también se tomó en cuenta la función gramatical en la que los artículos se insertaban. La mayoría están en función de sujeto y de OD, pero también hay casos de predicado nominal, de complemento circunstancial y en función vocativa, como puede observarse en la tabla 4 (p. 87).

En este instrumento, aun cuando desde la instrucción se orientaba la atención del estudiante para que fuera consciente de que debía emplear artículos; el propósito, justamente, era que se evidenciara que había un dominio o no del conocimiento de reglas al respecto o de una apropiación ya alcanzada en el empleo de los artículos en contextos morfosintácticos específicos.

Ejemplos:

1. Me encantan \_\_\_\_\_ manzanas.
2. ¿Puedes leer bien en \_\_\_\_\_ francés?

**TABLA 4****Referencias y descripción del uso de los artículos en el Instrumento 2**

Item No.	Uso artículo Ø /	Apéndice	Referencia no.	Descripción	Función en la que está ubicado en el SN
1	Ø	2	12	alimentos	O.D.
2	un	2	24	casos especiales	O.D.
3	el	2	1	países -casos especiales	S
4	Ø	2	5	aposición	Vocativo
5	los	2	0	todos+sust.	S
6	una	2	8	enfermedades	O.D.
7	la	1	8	astros	S
8	un	2	24	casos especiales	O.D.
9	la	2	25	casos especiales. (Sust.con prep.)	O.D.
10	Ø	2	23	HABER+sust.	O.D.
11	Ø	2	3	profesiones	P.N.
12	lo	2	27	casos especiales- artículo.neutro	S
13	la	2	9	periódicos	O.D.
14	Ø	2	10	medios de transporte	S
15	Ø	2	12	alimentos	S
16	Ø	2	16	idiomas	C.C.
17	la	2	3	ciudades	C.C.
18	el	2	6	títulos	C.C.
19	la	2	14	partes del año	C.C.
20	la	2	15	estaciones	S
21	el	2	13	días	S
22	la	2	1	lugar /actividad	C.C.
23	el	1	5	montañas	O.D.
24	Ø	2	18	partes del día	C.C.
25	una	2	5	entretenimientos	O.D.
26	las	2	19	horas	C.C.
27	la	2	18	partes del día	C.C.
28	Ø	2	22	sensaciones físicas	O.D.
29	la	1	5	calles	C.C.
30	Ø	2	23	HABER+sust.	O.D.

#### 3.5.1.4. Instrumento 3

Para evaluar la habilidad de cada sujeto al usar el artículo en la producción (relativamente) espontánea de lengua- si bien, escrita- el Instrumento 3 consistió en una redacción. Mediante esta prueba se trataba de obtener una muestra de la producción auténtica del español de cada sujeto mientras su atención se enfocaba a la tarea de comunicar un mensaje.

Cada sujeto escribió una opinión sobre el mismo tema: “*¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?*”

La elección de este tema se hizo con el propósito de generar una discusión de ciertos conceptos generales accesibles, que pudieran dar un indicio del manejo de los artículos en determinados sintagmas SSNNN, particularmente, y en su discurso en general.

### 3.6. PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La aplicación fue llevada a cabo por el profesor titular de cada grupo con el fin de que la tarea se realizara con el mínimo de perturbación. Los instrumentos no se aplicaban en la misma sesión, aunque se solicitó que primero se hiciera la aplicación del Instrumento 3, después la del 1 y al final la del 2 con el fin de no perjudicar a los alumnos respecto al uso de los artículos.

La toma de la muestra se hizo en cuatro diferentes grupos de nivel Básico 2, en tres de Intermedio 1 y en dos de Superior.<sup>22</sup>

El total de pruebas obtenidas por cada alumno y nivel se detalla en la tabla 5.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> La proporción obedece a la demanda que existe en el CEPE. Regularmente hay un mayor número de alumnos inscritos en los niveles básicos y menor en los niveles intermedios, la población decrece drásticamente en el último nivel de enseñanza.

<sup>23</sup> Se hizo una selección con base en el criterio de que cada uno de los alumnos hubiera completado los tres instrumentos; esto con la finalidad de poder hacer algunas comparaciones posteriores respecto al dominio de los artículos.



**TABLA 5**

**Número de alumnos que respondieron los 3 instrumentos**

<b>Instrumentos</b>	<b>Alumnos de nivel BÁSICO</b>	<b>Alumnos de nivel INTERMEDIO</b>	<b>Alumnos de nivel SUPERIOR</b>	<b>TOTAL de pruebas</b>
1, 2 y 3	30	23	11	64

### 3.6.1. Validación

Los tres instrumentos empleados en este estudio fueron sometidos a una revisión entre colegas para asegurar que no hubiera problemas de comprensión de las instrucciones, del procedimiento o del contenido, para obtener el grado de dificultad y el poder de discriminación de los reactivos, y para establecer la confiabilidad de los instrumentos.

Se repartieron copias de los instrumentos a tres profesores de español del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM para su revisión y sus recomendaciones. Los tres juzgaron los instrumentos como válidos en cuanto a su contenido. Sus sugerencias sirvieron para precisar algunos reactivos. Antes de aplicar la versión final a los sujetos de la investigación, los profesores volvieron a examinar los instrumentos y los encontraron válidos.

## 3.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 3.7.1. Descripción de los datos

Para poder analizar los datos arrojados por los tres instrumentos, se calificaron los resultados con base en el concepto de porcentaje utilizado en contextos obligatorios.

El interés primordial de esta investigación es el uso de los artículos determinados: *el /la / los /las* , en contraste con la ausencia de artículo o el uso de  $\emptyset$ , pero se consideró también el contraste con los artículos indeterminados:

*un/una/unos/unas*, y algunos usos del artículo neutro: *lo*. Los instrumentos intentaron enfocarse a los usos más problemáticos de estos artículos; no obstante era imposible abarcar todos los contextos posibles de aparición del artículo. La atención se centro en las funciones en las que se empleaban y los referentes léxicos (semánticos) con los que se enlazaban, es decir, los sustantivos a los que acompañaban.

### 3.7.2. Contexto obligatorio

El criterio utilizado para calificar la adquisición de los morfemas, empleado primero por Brown y después adoptado por otros investigadores de la adquisición de la L1 y la L2, se basa en el porcentaje utilizado correctamente en contextos obligatorios. Un contexto obligatorio es aquel que requiere, en su forma correcta y apropiada, el uso de un morfema específico. Y si bien esta investigación no es sobre la adquisición del artículo, sino acerca de su aprendizaje en el español como LE en un contexto de inmersión, cada reactivo de las dos pruebas objetivas se elaboró para evaluar el uso de un morfema específico en un contexto obligatorio. El caso de las composiciones fue más problemático ya que no existe una base lingüística para determinar si un contexto es obligatorio u opcional. Es necesario utilizar el entorno contextual para decidir si un morfema es obligatorio. Por lo tanto, investigamos cada contexto de los SSNN que aparecieron en las composiciones y lo juzgamos como “obligatorio” u “opcional” de acuerdo con nuestra apreciación de si requería obligatoriamente un artículo (el/la; un/una o ausencia de artículo). Se recurrió a otra profesora experimentada en ELE que revisó estos juicios y, en los casos donde no coincidió con ellos, se consideró este contexto “opcional”, y no “obligatorio”.

### 3.5.4. Valoración de los errores

Para establecer un criterio de valoración de los errores, previamente se solicitó a 20 colegas del CEPE y a 20 estudiantes nativohablantes de español a nivel licenciatura del CELE, que calificaran la gravedad de los errores en el uso de los artículos de sintagmas tomados de los Instrumentos 1 y 2 (ver Apéndice 2). Se

propuso una escala del 1 al 5 con el fin de establecer un rango que permitiera hacer la valoración correspondiente. La instrucción decía:

Marque sólo una opción para los siguientes enunciados considerando la “gravedad” de los errores. 1 indicaría que puede “pasarse por alto” y 5 tendría un error importante en el uso del artículo.

Los resultados se detallan a continuación en las tablas 6 y 7.

**TABLA 6**

Profesores de español como LE que respondieron: 18

Enunciados	1	2	3	4	5
1. Jorge no tiene hermanos, es un hijo único.	7	2	5	4	0
2. Tengo dolor de la cabeza.	2	4	2	7	3
3. Su nueva casa está sobre Eje 10 Sur.	11	3	1	3	0
4. Ella nació en Habana, Cuba.	5	2	3	5	3
5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?	0	1	3	7	6
6. Los caballos comen la alfalfa.	3	2	7	5	1
7. Cada país tiene sistema político.	3	3	3	5	3
8. México actual está lleno de contrastes.	1	2	6	6	3
9. Todos niños deben de ser vacunados.	0	1	3	6	8
10. Luna es nuestro satélite natural.	0	1	1	10	5
11. En ese parque no hay las fuentes.	1	1	0	10	6
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?	1	0	2	9	6
13. Me encantan manzanas.	1	1	2	9	4
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.	2	2	2	9	3
15. Primavera es mi estación favorita.	1	4	3	6	4
16. Domingo vamos a ir al partido.	0	0	3	9	5
17. Que me gusta más de este país son los paisajes.	0	0	1	7	9
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.	0	0	3	10	4
19. Viajar en el tren no es común en México.	2	8	4	3	0
20. Él siempre lee <i>Jornada</i> en la mañana.	1	0	4	10	3

Se observa una tendencia a marcar con fallas importantes en el uso del artículo los siguientes sintagmas: 2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, o sea, más de la mitad de ellas. Éstas son:

2. Tengo dolor de la cabeza.
5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?
8. México actual está lleno de contrastes.
9. Todos niños deben de ser vacunados.
10. Luna es nuestro satélite natural.
11. En ese parque no hay las fuentes.
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?
13. Me encantan manzanas.
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.
15. Primavera es mi estación favorita.
16. Domingo vamos a ir al partido.
17. Que me gusta más de este país son los paisajes.
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.
20. Él siempre lee *Jornada* en la mañana.

No hubo oportunidad de cuestionar a los colegas acerca de las razones por las que decidieron que, por ejemplo, era “más grave” el sintagma 9: *Todos niños deben de ser vacunados* que la 1: *Jorge no tiene hermanos, es un hijo único*. Intuyo que quizá se deba a que la regla gramatical es muy clara para el primer ejemplo y por ende es más factible de “ser enseñada”, no así para el segundo ejemplo.

**TABLA 7**

Alumnos hispanohablantes que respondieron: 18

Enunciados	1	2	3	4	5
1. Jorge no tiene hermanos, es un hijo único.	5 ?	3	3	1	5 ?
2. Tengo dolor de la cabeza.	4?	3	4?	4?	2
3. Su nueva casa está sobre Eje 10 Sur.	11	5	2	1	0
4. Ella nació en Habana, Cuba.	5?	2	5?	0	4
5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?	1	1	3	7	6
6. Los caballos comen la alfalfa.	2	3	3	5	5
7. Cada país tiene sistema político.	4	3	5	4	2
8. México actual está lleno de contrastes.	2	1	3	8	3
9. Todos niños deben de ser vacunados.	1	1	5	5	6
10. Luna es nuestro satélite natural.	0	1	4	8	6
11. En ese parque no hay las fuentes.	1	0	1	2	12
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?	1	3	1	7	7
13. Me encantan manzanas.	1	1	5	2	7
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.	3	1	3	5	7
15. Primavera es mi estación favorita.	6	2	5	4	1
16. Domingo vamos a ir al partido.	3	1	5?	5?	4
17. Que me gusta más de este país son los paisajes.	0	0	2	5	10
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.	0	2	2	8	5
19. Viajar en el tren no es común en México.	4?	3	3	4?	2
20. Él siempre lee <i>Jornada</i> en la mañana.	2	1	3	8	4

Como puede observarse, a diferencia de lo que ocurrió en la encuesta a los profesores, la puntuación otorgada fue más dispersa, y esto es entendible pues la conciencia lingüística de unos y otros encuestados es diferente; sin embargo hay coincidencia en sintagmas que fueron marcados con fallas importantes por los profesores. Éstas son: 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 20, o sea:

5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?
8. México actual está lleno de contrastes.
9. Todos niños deben de ser vacunados.
10. Luna es nuestro satélite natural.
11. En ese parque no hay las fuentes.
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?
13. Me encantan manzanas.
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.
17. Que me gusta más de este país son los paisajes.
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.
20. Él siempre lee *Jornada* en la mañana.

No obstante, en los ejemplos que antes citamos, aun cuando los alumnos también marcaron como más “grave” el sintagma 9: *Todos niños deben de ser vacunados* que la 1: *Jorge no tiene hermanos, es un hijo único*, la diferencia es mucho menor. Acaso en los alumnos incide más la intención comunicativa que se expresa.

Las coincidencias en detalle que hubo entre los enunciados valorados por profesores de ELE y por alumnos de licenciatura se presentan en la tabla 8.

**TABLA 8**

**Coincidencias entre los enunciados valorados por profesores de ELE  
y por alumnos de licenciatura**

<b>Enunciados marcados con fallas relevantes en el uso del artículo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Función en la que está ubicado en el SN</b>
5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?	parentescos	P.N.
8. México actual está lleno de contrastes.	países	Sujeto
9. Todos niños deben de ser vacunados.	todos+sust.	Sujeto
10. Luna es nuestro satélite natural.	astros	Sujeto
11. En ese parque no hay las fuentes.	HABER+sust.	O.D.
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?	profesiones	P.N.
13. Me encantan manzanas.	alimentos	Sujeto
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.	ciudades	C.C.
17. Que me más gusta de este país son los paisajes.	usos particulares del artículo neutro	Sujeto
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.	títulos	C.C.
20. Él siempre lee <i>Jornada</i> en la mañana.	periódicos	O.D.

Lo anterior sirvió de referencia para poder plantear una evaluación de los errores de los sujetos del estudio, considerado, además lo que sugiere W.E.Bull (1965) en su valioso texto para profesores de español. Él considera que existen dos tipos de reglas:

1. Las que se refieren a las convenciones fijas y arbitrarias que todo hablante debe seguir (como la concordancia entre sustantivo y artículo).
2. Las que se involucran en las elecciones y decisiones que debe hacer el hablante al enviar un mensaje (por ejemplo, la decisión entre artículo determinado y artículo Ø). Bull incluye dentro de éstas las reglas de uso.

Hemos ajustado estos planteamiento al tema que nos ocupa: los artículos, para los que -como ya hemos revisado a lo largo de los capítulos anteriores- pueden aplicarse reglas fijas o variables, como lo ilustramos en el Cuadro 6 (ver p.96). Básicamente los errores de tipo morfológico, entrarían dentro de las clases I o II; los que atañen al uso, para los que las variables pueden atribuirse a razones de índole sintáctica, semántica o pragmática, estarán dentro de las clases III o IV.

## CUADRO 6

### Clasificación de errores a partir de la propuesta de Bull

REGLAS FIJAS
I No afectan el significado <i>(enunciado comprensible)</i>
II Sí afectan el significado <i>(enunciado incomprensible)</i>
REGLAS QUE IMPLICAN ELECCIÓN ENTRE DOS O MÁS ALTERNATIVAS
III No afectan el significado <i>(enunciado comprensible)</i>
IV Sí afectan el significado <i>(enunciado incomprensible)</i>

Para la revisión de los datos del Instrumento 3, se tomaron algunas consideraciones para el análisis de errores propuestas fundamentalmente por Corder (1974) y retomadas por Ellis (1996) y por Gass y Selinker (2008). Santos (2004) acota que:

“las investigaciones de Corder (1967,1971,1981) llevaron a un replanteamiento de la teoría del aprendizaje y a una revalorización del concepto de error. [...] El modelo de análisis de errores ha evolucionado y modificado sus objetivos a lo largo de las tres últimas décadas. De producir y describir tipologías de formas desviadas basadas en taxonomías gramaticales, se pasó a estudiar los efectos de adecuación pragmalingüística en la comunicación[...] “

y subraya el carácter aplicado de la investigación para la implementación de los materiales y los procedimientos de enseñanza.

Conviene recordar por qué los errores pueden ser significativos (Gass y Selinker, 2008:102):

“(1) They provide the teacher with information about how much the learner has learnt, (2) they provide the researcher with evidence of how language was learnt, and (3) they serve as devices by which the learner discover the rules of the target language”.



Se establecen varios pasos para el análisis de errores:

1. Recolección de una muestra de la interlengua del estudiante.
2. Identificación de los errores.
3. Clasificación de los errores.
4. Cuantificación de los errores.
5. Descripción de los errores.
6. Explicación de los errores.
7. Evaluación de los errores.

Un aspecto importante que destacan Gass y Selinker (2008:103) es que los errores *interlinguales* son aquellos que pueden atribuirse a la LM del alumno; en cambio los errores *intralinguales* se explican a partir de la lengua que se está aprendiendo, independientemente de la LM del alumno.

Por ello, en vista de que esta investigación es de carácter diagnóstico, se han cubierto las tres primeras etapas ya que no se ha pretendido indagar acerca de la causa de los errores producidos por los estudiantes, sino acerca de la frecuencia del tipo de errores de artículo y su relevancia, por lo que, al calcular el porcentaje de cada tipo de error, se ha podido reflejar con claridad qué tipo de deficiencia existe en el manejo de los artículos, en relación con su contexto morfosintáctico, fundamentalmente.

En la Tabla 9 se indican las funciones de los sintagmas marcados como “graves” y se indica en qué instrumento se ubican y el número de ítem.

**TABLA 9**  
**Sintagmas que fueron señalados con fallas “graves”**

Enunciados marcados con fallas relevantes en el uso del artículo	Descripción	Instrumento	ítem no.	Función en la que está ubicado en el SN
5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?	parentescos	1	14	P.N.
8. México actual está lleno de contrastes.	países	2	3	S
9. Todos niños deben de ser vacunados.	todos+sust.	2	5	S
10. Luna es nuestro satélite natural.	astros	2	7	S
11. En ese parque no hay las fuentes.	HABER+sust.	2	10	O.D.
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?	profesiones	2	11	P.N.
13. Me encantan manzanas.	alimentos	2	15	S
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.	ciudades	2	17	C.C.
17. Que me más gusta de este país son los paisajes.	usos particulares del artículo neutro	2	12	S
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.	títulos	2	18	C.C.
20. Él siempre lee <i>Jornada</i> en la mañana.	periódicos	2	13	O.D.

En resumen, y de acuerdo a lo antes expuesto, las estructuras morfosintácticas que parecen tener mayor relevancia en cuanto a su complejidad son en primer lugar las que están en función de sujeto, tanto en posición anafórica como catafórica y en igual nivel de importancia las que están en función de predicado nominal, de objeto directo y de complemento circunstancial.

Ahora, será conveniente hacer una comparación con los resultados que arrojó el análisis de los resultados de la muestra obtenida con las aportaciones de los 64 alumnos de los tres niveles de español que se seleccionaron.



## **CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS**

La primera parte de este capítulo se dedica a la discusión y a la interpretación de esos resultados. En la segunda parte se reportan los resultados de la investigación en términos de las hipótesis planteadas al iniciar el estudio.

#### **4.1.2. Discusión de los resultados**

##### *4.1.2.1. Comparación de los grupos.*

Este estudio encontró que los sujetos de los grupos de nivel Superior de español tuvieron una actuación significativamente mejor en el uso de los artículos que los sujetos de los grupos del nivel Intermedio y del Básico, y los sujetos del grupo Intermedio mejor que los del grupo Básico, cuando se les evaluó por medio de una serie de instrumentos objetivos que abarcaron ciertos usos específicos de los artículos, y de las habilidades de producción de los artículos manifestadas en una producción escrita.

Estas diferencias significativas se observaron en la comparación de cada uno de los instrumentos considerados por separado y entre cada uno de los niveles de dominio, que mostró una tendencia de una actuación mejor por el grupo del nivel Superior, como era lo esperado. No obstante, hay dos aspectos que merece la pena señalar:

1. Alumnos del nivel Superior evidenciaron falta de dominio en ciertas estructuras en las que los alumnos de los niveles Básico e Intermedio también fallaron.
2. Haciendo una comparación en los resultados arrojados por cada uno de los tres instrumentos, en las pruebas de los alumnos de los tres niveles se pueden observar algunos casos en los que el uso de los artículos en un enfoque de reconocimiento y de conciencia lingüística está dominado, pero no ocurre así cuando se trata del uso de éstos en la producción libre, no controlada; es decir, una misma estructura que requiere artículo necesariamente, fue identificada correctamente como errónea en el

Instrumento 1; en esa misma estructura, en el Instrumento 2, el alumno escribió correctamente el artículo necesario pero en el Instrumento 3, en su redacción personal, en esa misma estructura, omitió el artículo, o sea, cometió un error en donde antes había acertado.

Lo anterior parece muy comprensible, ya que las habilidades de producción requieren de procesos cognitivos más elaborados; sin embargo, en este estudio se buscó ubicar qué estructuras morfosintácticas manifestaban mayor dificultad en los estudiantes a partir de lo revelado en los resultados de los tres instrumentos, las cuales se detallan más adelante.

#### 4.1.2.2. *Instrumentos de recolección de datos.*

Los tres instrumentos utilizados para obtener datos sobre el uso de los artículos en diversas estructuras funcionaron adecuadamente en términos generales. Como conjunto ofrecieron un panorama amplio de los usos del artículo evaluados de distintas maneras: por reconocimiento y por tareas de conciencia lingüística y de producción libre escrita. Esto no hubiera sido posible empleando sólo uno de los instrumentos; sin embargo, hemos de señalar que en el caso del Instrumento 1, el que buscaba evaluar las habilidades no productivas sino de reconocimiento, hay indicios de que la atención de los alumnos se dispersó entre los distintos elementos de las oraciones en vez de fijarse exclusivamente en el uso de los artículos, lo cual hemos inferido a partir de las anotaciones específicas en las pruebas. En el CUADRO 7 presentamos algunos ejemplos concretos.

## CUADRO 7

### Ejemplos de anotaciones de los estudiantes dentro del Instrumento 1

Alumno #	Ítem No.	Anotación del alumno	Cómo marcó el alumno la pregunta
14	12	<i>El festejo va a ser en El restaurante "Tango"</i>	Marcó la respuesta como errónea y era correcta.
26	12	<i>El festejo va a ser (estar) en El restaurante "Tango"</i>	Marcó la respuesta como errónea y era correcta.
59	9	<i>La frontera se marcó (marcaba) naturalmente con Río Bravo</i>	Marcó la respuesta como errónea por el tiempo verbal pero no por la falta del artículo.
59	11	<i>Su nueva casa <u>está</u> sobre Eje 10 Sur</i>	Marcó la respuesta como correcta y era errónea.
36	11	<i>Su <del>nueva casa</del> (casa nueva) <u>está</u> sobre Eje 10 Sur</i>	Marcó la respuesta como errónea por el orden sintáctico pero no por la ausencia de artículo.

En cuanto al Instrumento 2, aun cuando consideraron más casos que en el Instrumento 1, no incluyó algunos otros que salieron a la luz con el Instrumento 3, pero esto no era tan fácil de prever pues cuando se diseñaron los Instrumentos 1 y 2, no se contaba con las composiciones de los estudiantes. De cualquier forma, sí anticipábamos que los casos que arrojara el Instrumento 3 constituirían la base de datos más reveladora por cuanto se refería a la producción lingüística, la cual evidenciaría mejor el grado de dominio de los artículos por cada uno de los estudiantes de los tres niveles que se consideraron para esta investigación.

En resumen, cada instrumento sirvió para ilustrar un aspecto distinto e importante en el uso de los artículos. La confiabilidad de su buen funcionamiento como instrumentos de evaluación se dio en su uso como conjunto.

#### 4.1.3. Comprobación de las hipótesis.

##### 4.1.3.1. Primera hipótesis

La primera hipótesis planteó que los alumnos tendrían problemas semejantes en el uso de los artículos aun cuando sus lenguas maternas fueran diferentes.

Ciertamente, se esperaba que los alumnos con lenguas orientales carentes de artículos tuvieran más problemas, pero que habría casos en que se presentaran errores en el mismo tipo de estructuras aun cuando la LM de los alumnos no fuera oriental, y que esto sería observable en las tres pruebas. Esto conduciría a pensar que hay algunas estructuras, peculiarmente complejas, para las que la LM no parece ser la única explicación de la causa de errores o de falta de dominio en el empleo de los artículos.

Según los resultados del Instrumento 1, de las 15 restricciones de colocación evaluadas, el grupo de Básico tuvo un porcentaje promedio de aciertos del 49 %, el grupo de Intermedio del 52% y el grupo de Superior del 66%. (Ver Tabla 10).

**TABLA 10**  
**Porcentaje de respuestas correctas en el Instrumento 1**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	% de respuestas correctas		
			B	I	S
1	Ø	estructura lexicalizada	23%	40%	63%
2	Ø	partes del cuerpo	40%	45%	45%
3	un	marcas registradas	43%	36%	81%
4	el	comidas	73%	68%	81%
5	el	pares de objetos	30%	31%	90%
6	Ø	estaciones	33%	27%	27%
7	Ø	comercios/negocios	63%	81%	72%
8	Ø	deportes	73%	54%	72%
9	Ø	ríos	40%	50%	45%
10	la	partes del día	73%	81%	90%
11	el	calles	43%	40%	27%
12	el	restaurantes	70%	63%	90%
13	la	ciudades	16%	13%	18%
14	el	parentescos	73%	72%	100%
15	lo	características	46%	86%	90%
<b>PROMEDIO</b>			<b>49%</b>	<b>52%</b>	<b>66%</b>

Como puede verse, hay casos en que el margen de diferenciación entre el grupo de nivel Básico y el Intermedio es mínimo, y aun con el del nivel Superior no es muy significativo en algunos casos. Hay al menos dos posibilidades que pueden explicar lo anterior: la estructura en cuestión no es particularmente compleja o lo contrario. Un caso en que puede observarse poco margen de diferencia, con respuesta acertada es:

*10. El concierto será en la noche.*

Y un caso en que puede observarse poco margen de diferencia, pero con respuesta no acertada es:

*3. Tengo dolor de la cabeza.*

Cabe mencionar un detalle interesante: hay casos en que alumnos de nivel Intermedio – y de Superior inclusive- tuvieron un porcentaje de aciertos menor que los del nivel Básico, lo cual quizá evidencie etapas de la interlengua ligadas a procesos cognitivos que son difíciles de explicar o a que el uso de los artículos sí es un tema que se aborda en los niveles básicos, pero no en los intermedios y menos en el Superior; por ello es probable que la conciencia lingüística de los estudiantes está más alerta. Algunos casos:

*6. Normalmente hace frío en el invierno.*

*8. Él no sabe jugar fútbol muy bien.*

*12. El festejo va a ser en el restaurante “Tango”*

En cuanto a los SSNN que evidencian mayor dificultad para el nivel Básico podemos observarlos en la tabla 11.



**TABLA 11**

**Porcentaje de fallas en el Instrumento 1  
Alumnos de nivel Básico**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	% de alumnos que fallaron
1	Ø	casos especiales	77 %
2	Ø	partes del cuerpo	60%
3	un	marcas registradas	57%
4	el	comidas	27%
5	Ø	pares de objetos	70%
6	Ø	estaciones	67%
7	Ø	comercios/negocios	37%
8	Ø	deportes	27%
9	el	ríos	60%
10	la	partes del día	27%
11	el	calles	57%
12	el	restaurantes	30%
13	la	ciudades	84%
14	el	parentescos	27%
15	lo	características	54%
		PROMEDIO	51%

Según estos resultados, las estructuras más complejas (con más del 60% de errores) se ubican en los siguientes sintagmas:

1. *Jorge no tiene hermanos, es hijo único*, la cual fue marcada como errónea pero es correcta porque, aunque el sustantivo está modificado por un adjetivo, es un caso de una estructura lexicalizada con artículo.
2. *Tengo dolor de la cabeza*, la cual fue marcada como correcta pero es errónea; aquí la ausencia de artículo se explica por la función de la estructura en la que se ubica.
5. *El libro fue excelente de principio a fin*, la cual fue marcada como errónea pero es correcta, ya que se trata de una estructura lexicalizada sin artículo.
6. *Normalmente hace frío en el invierno*, la cual fue señalada como errónea, pero es correcta, ya que también es una estructura lexicalizada sin artículo.

13. *Ella nació en Habana, Cuba*, la cual fue marcada como correcta, pero es errónea; es un caso en el que el artículo es parte del nombre propio.

Para el nivel Intermedio, se muestran en la tabla 12.

**TABLA 12**  
**Porcentaje de fallas en el Instrumento 1**  
**Alumnos de nivel Intermedio**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	% de alumnos que fallaron
1	Ø	casos especiales	60 %
2	Ø	partes del cuerpo	55%
3	un	marcas registradas	64%
4	el	comidas	32%
5	Ø	pares de objetos	69%
6	Ø	estaciones	73%
7	Ø	comercios/negocios	19%
8	Ø	deportes	46%
9	el	ríos	50 %
10	la	partes del día	19%
11	el	calles	60%
12	el	restaurantes	37%
13	la	ciudades	87%
14	el	parentescos	28%
15	lo	características	14%
		PROMEDIO	48%

Según estos resultados, las estructuras más complejas (con más del 60% de errores) se ubican en los siguientes sintagmas:

11. *Su nueva casa está sobre Eje 10 sur*, la cual fue marcada como correcta pero es errónea ya que es un caso en el que el nombre de la calle incluye un sustantivo con modificador que funciona como adjetivo.

E, igualmente que en el nivel Básico, en los siguientes casos ya antes descritos:

5. *El libro fue excelente de principio a fin.*

6. *Normalmente hace frío en el invierno.*

13. *Ella nació en Habana, Cuba.*

Para el nivel Superior, se muestran en la tabla 13.

**TABLA 13**  
**Porcentaje de fallas en el Instrumento 1**  
**Alumnos de nivel Superior**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	% de alumnos que fallaron
1	Ø	casos especiales	37%
2	Ø	partes del cuerpo	55%
3	un	marcas registradas	19%
4	el	comidas	19%
5	Ø	pares de objetos	10%
6	Ø	estaciones	73%
7	Ø	comercios/negocios	28%
8	Ø	deportes	28%
9	el	ríos	55%
10	la	partes del día	10%
11	el	calles	73%
12	el	restaurantes	10%
13	la	ciudades	82%
14	el	parentescos	0%
15	lo	características	10%
PROMEDIO			34%

Según estos resultados, las estructuras más complejas (con más del 60% de errores), al igual que algunos casos de nivel Básico y de nivel Intermedio, se ubican en los siguientes casos ya antes descritos:

6. *Normalmente hace frío en el invierno.*

11. *Su nueva casa está sobre Eje 10 sur..*

13. *Ella nació en Habana, Cuba.*

Así pues, contrastando estos resultados, tenemos que los SSNN que resultaron complejos (más del 55% de errores) para los tres grupos son las secuencias 2, 6, 11 y 13. (Ver tabla 14).

**TABLA 14**  
**Porcentaje de errores críticos en el Instrumento 1**  
**Alumnos de los tres niveles: básico, intermedio y superior**

Item No.	Uso Ø / artículo	Descripción	SSNN con mayor porcentaje de errores en los 3 grupos	Función en la que está ubicado en el SN
2	Ø	partes del cuerpo	56%	O.D.
6	Ø	estaciones	71%	C.C.
11	el	calles	63%	r.p.
13	la	ciudades	84%	C.C.
		PROMEDIO	<b>65%</b>	

Con base en esto, podemos concluir que este instrumento reveló que la mayor dificultad estriba en los SSNN en función de CC que describen estaciones del año, calles y ciudades; le sigue la función de objeto directo que describe partes del cuerpo.

#### 4.1.3. 2. *Segunda hipótesis*

La segunda hipótesis planteó que los sujetos en el grupo de mayor dominio de español tendrían una actuación mejor que los de los grupos de los niveles Intermedio y Básico.

Después de analizar los resultados del Instrumento 2, encontramos que, efectivamente, el desempeño de los estudiantes ocurrió como se esperaba; los del nivel Superior –de manera general- tuvieron una mejor actuación que los del grupo

Intermedio y éstos que la del Básico. Los resultados en detalle se aprecian en la Tabla 15 (ver Apéndice de tablas).

A partir de lo observado en la Tabla 15, también podemos verificar que los SSNN que resultaron complejos para los tres grupos son las secuencias 2, 3, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 23 y 24, o sea:

2. *Cada país tiene **un** sistema político.*
3. *Buenos días, Ø señorita López.*
9. ***El** México actual está lleno de contrastes.*
10. *En ese parque no hay Ø fuentes.*
13. *El siempre lee **La** jornada en la mañana.*
14. *Viajar en Ø tren no es común en México.*
17. *Su hermana vive en **La** Paz, Baja California Sur.*
19. *Felipe Calderón comió con el rey Juan Carlos **la** semana pasada.*
20. ***La** primavera es mi estación favorita,*
23. *Queríamos visitar **el** Popocatepetl pero no fue posible.*
24. *Yo nunca salgo de Ø noche.*

Especialmente complejas: 2, 3, 9, 23 y 24 ; es decir:

2. *Cada país tiene **un** sistema político*
4. *Buenos días, Ø señorita López.*
9. ***El** México actual está lleno de contrastes.*
23. *Queríamos visitar **el** Popocatepetl pero no fue posible.*
24. *Yo nunca salgo de Ø noche.*

Comparando esto con las evaluaciones obtenidas con las apreciaciones de profesores de español y alumnos de licenciatura, encontramos que los que fueron señalados como críticos no fueron los que evidenciaron más complejidad para los tres grupos.

Con base en lo anterior podemos concluir que este instrumento reveló que la mayor dificultad estriba en los SSNN con función de régimen preposicional, en complemento circunstancial y en la función nominal de sujeto.

Ciertamente, los del nivel Básico tienen un mayor número de errores que los de nivel Superior, pero se da coincidencia en los ítems 2, 3, 14 y 24; o sea:

2. *Cada país tiene **un** sistema político.*
3. *Buenos días, Ø señorita López.*
14. *Viajar en Ø tren no es común en México.*
24. *Yo nunca salgo de Ø noche.*

Entre los de Básico e Intermedio la coincidencia es en el 2, 3, 9, 14, 20, 23 y 24; es decir:

2. *Cada país tiene **un** sistema político.*
3. *Buenos días, Ø señorita López.*
9. ***El** México actual está lleno de contrastes.*
20. ***La** primavera es mi estación favorita.*
23. *Queríamos visitar **el** Popocatepetl pero no fue posible.*
24. *Yo nunca salgo de Ø noche.*

Lo anterior nos permite comprobar que las diferencias entre los grupos, de menos a más dominio general en la lengua española, van de menor a mayor precisión en el uso de los artículos; sin embargo, hay fallas en las mismas estructuras, y algo que es un tanto desconcertante es que hay casos en los que los de nivel Superior tienen un porcentaje mayor de fallas que los del nivel Intermedio y, a su vez, los de nivel Intermedio muestran un porcentaje mayor de fallas que los de nivel Inicial (ítems 1, 2, 10, 13, 19 y 23, e ítems 14, 20 y 25 respectivamente):

1. *Los caballos comen Ø alfalfa.*
2. *Cada país tiene **un** sistema político.*
10. *En ese parque no hay Ø fuentes.*
13. *Él siempre lee **La** Jornada en la mañana.*

19. *Comió con él **la** semana pasada.*

23. *Queríamos visitar **el** Popocatépetl pero no fue posible.*

-----

14. *Viajar en **Ø** tren no es común en México.*

20. ***La** primavera es mi estación favorita.*

25. *Van a pasar **una** película muy buena.*

Asimismo, los resultados revelan que hay estructuras muy asimiladas y puede decirse que están muy bien aprendidas o adquiridas y la diferencia entre los tres grupos es mínima o nula (ítems 5, 7 y 29):

5. *Todos **los** niños deben ser vacunados.*

7. ***La** Luna es nuestro satélite natural.*

29. *En **la** avenida Reforma hay esculturas.*

El Instrumento 3, la composición escrita, requería otro tipo de análisis. Para esta prueba, se valoraron los errores en el uso de los artículos por la función en la que estaba ubicado el error, indicando además si era un caso de adición, omisión o sustitución del artículo. Se organizaron los resultados y se establecieron unos porcentajes respecto al total de errores identificados en total para cada nivel. (Ver Tablas 16, 17 y 18, en el Apéndice de tablas).

El mayor porcentaje de fallas se ubica en los siguientes casos:

Para el nivel Básico:

- Omisión de artículo en función de sujeto
- Adición de artículo en función de régimen preposicional
- Adición de artículo en función de complemento circunstancial

Para el nivel Intermedio:

- Omisión de artículo en función de sujeto
- Omisión de artículo en función de objeto directo
- Adición de artículo en función de régimen preposicional
- Adición de artículo en función de complemento circunstancial

Para el nivel Superior:

- Omisión de artículo en función de sujeto
- Omisión de artículo en función de objeto directo
- Adición de artículo en función de régimen preposicional

Este procedimiento permitió observar diferencias en el tipo de error con los artículos tanto dentro de cada grupo como entre cada uno de ellos. Los usos de los artículos que aparecieron en las composiciones evidentemente fueron limitados por la selección de formas y funciones por parte de los mismos sujetos. En una tarea de producción libre, los sujetos pueden deliberadamente evitar el uso de ciertas formas o funciones, imposibilitando así la evaluación de toda la gama de usos de una estructura dada. En primera instancia, se identificaron todas las funciones abarcadas por los artículos usados incorrectamente en las composiciones, y se seleccionaron, particularmente las que correspondían a las consideradas para esta investigación –las cuales coincidieron, con excepción de la de vocativo.

#### 4.1.3.3. *Tercera hipótesis*

La tercera hipótesis planteó que habría errores de artículo en las mismas estructuras a pesar de que los alumnos fueran de niveles más avanzados y que la mayoría serían de omisión o adición innecesaria del artículo. Esto nos lleva a pensar que –quizá- ha habido fallas en el proceso de enseñanza, lo cual debe hacernos reflexionar seriamente al respecto. (Ver Tabla 19).



**TABLA 19**

**Número total de errores en el uso de los artículos a partir del Instrumento 3.  
Alumnos de los tres niveles: Básico, Intermedio y Superior**

<b>NIVEL</b>	<b>Total de errores</b>	<b>Número de errores de adición</b>	<b>Número de errores de omisión</b>	<b>Número de errores de sustitución</b>	<b>Contextos morfosintácticos en el que se ubican los errores en orden decreciente (Funciones)</b>
Básico	61	7	40	14	Omisión en función de Sujeto; adición en r.p. y en C.C.
Intermedio	28	4	18	7	Omisión en función de Sujeto y de O.D.; adición en r.p. y en C.C.
Avanzado	10	2	5	3	Omisión en O.D. y en Sujeto; adición en r.p.

Finalmente, para identificar con mayor claridad los errores dentro de estructuras morfosintácticas específicas, se procedió a numerarlos, identificando la LM del alumno, con la finalidad de poder comprobar con más precisión la primera hipótesis del estudio que planteó que los alumnos tendrían problemas semejantes en el uso de los artículos aun cuando sus lenguas maternas fueran diferentes, así como también poder verificar la segunda hipótesis: que los sujetos en el grupo de mayor dominio de español tendrían una actuación mejor que los de los grupos intermedio y básico, además de la tercera hipótesis: que habría errores de artículo en las mismas estructuras a pesar de que los alumnos fueran de niveles más avanzados, y que la mayoría de los errores serían de omisión o adición innecesaria del artículo. (Ver tablas 20, 21 y 22 en el Apéndice de tablas). Es así que como ejemplos de los SSNN con estructuras que mostraron más fallas con omisión de artículo identificamos los siguientes:

Para el nivel Básico:

<b>Identificación</b>	<b>Interpretación</b>
<i>Me gustan tamales dulces</i>	<i>Me gustan <b>los</b> tamales dulces</i>
<i>Tequila no me gusta mucho</i>	<i><b>El</b> tequila no me gusta mucho</i>

Para el nivel Intermedio:

<b>Identificación</b>	<b>Interpretación</b>
<i>No digo que no me gusta comida mexicana</i>	<i>No digo que no me guste <b>la</b> comida mexicana</i>
<i>Tortilla de maíz es más sabrosa que arroz blanco</i>	<i><b>La</b> tortilla de maíz es más sabrosa que <b>el</b> arroz blanco</i>

Para el nivel Superior:

<b>Identificación</b>	<b>Interpretación</b>
<i>Me gusta comida que lleva muchos especias y hiervas</i>	<i>Me gusta <b>la</b> comida que lleva muchas especias y hierbas</i>
<i>Pienso que pozole blanco es perfecto</i>	<i>Pienso que <b>el</b> pozole blanco es perfecto</i>

Y como ejemplos de SSNN con estructuras que mostraron más fallas con adición de artículo identificamos los siguientes:

Para el nivel Básico:

<b>Identificación</b>	<b>Interpretación</b>
<i>Cuando viví en E.U. comí <b>los</b> tacos</i>	<i>Cuando viví en E.U. comí <b>Ø</b> tacos</i>

Para el nivel Intermedio:

<b>Identificación</b>	<b>Interpretación</b>
<i>Las comidas coreanas ponen <b>el</b> ajo, <b>el</b> cebolla y <b>el</b> chile</i>	<i>Las comidas coreanas ponen <b>Ø</b> ajo, <b>Ø</b> cebolla y <b>Ø</b> chile</i>

Para el nivel Superior:

<b>Identificación</b>	<b>Interpretación</b>
<i>Tengo ganas de comer <b>el</b> filete de cerdo rebosado</i>	<i>Tengo ganas de comer <b>Ø</b> filete de cerdo rebosado</i>

De los errores con sustantivos con verbos de “emoción” en construcción invertida +SN, 13 son de nivel Básico, 6 de nivel Intermedio y 1 de Superior. 18 errores son de omisión del artículo, en función de sujeto y 2 de adición, en función de OD. Las lenguas maternas de los alumnos que cometieron este tipo de errores son: alemán, coreano, chino, francés, inglés, japonés, vietnamita y malayo. (Ver tabla 20 en el Apéndice de tablas).

De los errores con sustantivos en función de sujeto y de predicado nominal después del verbo *ser*, 12 son de nivel Básico, 2 de nivel Intermedio y 1 de Superior. 12 errores son de omisión del artículo, 9 en función de sujeto, 5 en función de predicado nominal y 1 error es de sustitución, en función de predicado nominal. Las lenguas maternas de los alumnos que cometieron este tipo de errores son: alemán, coreano, chino, inglés, japonés, y malayo. (Ver tabla 21 en el Apéndice tablas).

De los errores con sustantivos en función de objeto directo, 14 son de nivel básico, 8 de nivel intermedio y 4 de superior. En función de objeto directo, 19 errores son de adición del artículo, 5 de omisión y 2 de sustitución. Las lenguas maternas de los alumnos que cometieron este tipo de errores son: alemán, coreano, chino, francés, inglés, japonés, polaco, portugués, vietnamita y malayo, o sea, de todas las lenguas de la muestra. (Ver tabla 22 en el Apéndice de tablas).

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES**

### **5.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Este trabajo se propuso investigar cuáles son los contextos morfosintácticos respecto a los usos de los artículos en español que parecen causar más conflicto en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En segundo lugar, se recopiló información que puede servir en el futuro para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de esta “categoría” del español, dando pautas para el diseño de ejercicios y dinámicas para favorecer el desarrollo de estrategias que permitan a los alumnos alcanzar un mejor dominio de la misma y, en consecuencia, lograr una competencia comunicativa más eficiente.

Se examinaron las principales gramáticas de la lengua española así como la bibliografía disponible en el área de la lingüística aplicada para ver cómo funcionan los artículos en español, cómo se enseñan y cómo puede mejorarse la enseñanza-aprendizaje de los mismos.

Después se llevó a cabo un trabajo de campo cuyo diseño se basó en estudios de la determinación, en algunos de análisis contrastivo y de análisis de errores, que se han realizado en los últimos años.

Se encontró lo siguiente:

1. Los artículos en español les causan dificultad a los alumnos extranjeros no hispanohablantes por varias razones. Este estudio reveló que las principales estructuras en las que se identificaron problemas son:

- Construcción invertida + SN (con sustantivos con verbos de “emoción” )

183. *Me gusta el arroz*

- Con sustantivos en función de Sujeto y de PN después del verbo *ser*.

184. *Las tortillas son sabrosas*

185. *Mi favorita es el agua de limón*

- Con sustantivos en función de OD.

186. *Prefiero la comida mexicana*

Es importante destacar que alumnos de los tres niveles del estudio cometieron errores semejantes. Además, la mayoría de los errores fueron de omisión; de los 100 errores detectados a partir del Instrumento 3, 64 fueron de omisión de artículo.

2. El sistema de los artículos en español es intrínsecamente complejo ya que abarca varias funciones. Tan sólo en contextos morfosintácticos, donde las reglas son más o menos fijas, hemos visto que hay dificultades.

Este estudio no se avocó a contextos discursivos, donde las posibilidades de uso de los artículos son más variadas, pero es claro que el abordaje de los artículos debe hacerse con más detalle y con una mejor orientación didáctica, tanto en los materiales de enseñanza como en el aula.

3. Hemos de insistir en que la enseñanza de los artículos a alumnos de español como LE no ha sido sistemática ni completa. Aunque no se pretendió hacer un análisis formal de los métodos y materiales didácticos utilizados con la población de este estudio, se ha confirmado que hay una deficiencia a este respecto.

Este estudio se llevó a cabo a partir de una muestra recabada en un lugar donde se enseña el español como LE en situación de inmersión: el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Esto significa que, además de la clase formal de español, hay otros factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos, y aun cuando no tengan el mismo tipo de contacto con el español, el entorno es hispanohablante. No obstante, la reflexión didáctica y consciente sobre el español, particularmente sobre los aspectos gramaticales, se da dentro del aula, a partir de los textos y el trabajo en clase.

A pesar de las variables y dificultades mencionadas, la población de este estudio -desde alumnos principiantes hasta avanzados- demostró haber logrado en cierta medida un manejo del sistema de los artículos, pero sólo en algunas estructuras ya que en otras se evidenció que aun alumnos de niveles más avanzados cometen errores semejantes a los de alumnos principiantes.

Ejemplos de sintagmas en los que la presencia de artículo era necesaria y que no resultaron problemáticas.

Según el Instrumento 1:

*La comida más importante del día es **el** desayuno*

*El concierto será en **la** noche*

Según el Instrumento 2:

*Todos **los** niños deben ser vacunados*

*La Luna es nuestro satélite natural*

*Será a **las** seis de **la** tarde*

Ejemplos de sintagmas en los que la ausencia de artículo era necesaria y que no resultaron problemáticas.

Según el Instrumento 1:

*Él no sabe jugar  $\emptyset$  fútbol muy bien*

Según el Instrumento 2:

*En esta ciudad yo siempre tengo  $\emptyset$  frío en la noche*

Con relación a los datos proporcionados por el instrumento 3, en el que se analizaron las estructuras con artículos que presentaron errores, ya antes se mencionó que las estructuras en las que se observó una falta de dominio fueron:

1. Sustantivos en función de objeto directo.
2. Sustantivos con verbos de “emoción” en construcción invertida + SN.
3. Sustantivos en función de sujeto y predicado nominal después del verbo *ser*.

Además, en el primer caso hubo mayor incidencia de adición de artículo, y en los otros dos de omisión de artículo.

Se observó también que -en términos generales- sí hay un mejor desarrollo en el manejo de los artículos cuando los alumnos son más avanzados ya que la habilidad de usarlo correctamente se incrementó en función de un mayor dominio

del idioma en general, como era de esperarse, pero ciertos errores no están erradicados. Un caso específico es el de la omisión de artículo en función de sujeto en oraciones subordinadas que dependen de verbos “de opinión”:

\* *Creo que tortillas son buenas para la salud*

\* *Pienso que pozole blanco es perfecto*

y en función de predicado nominal:

\* *Mi favorito es taco*

\* *Mi favorito es empanada dulce*

Es probable que al no estar en posición “inicial”, o sea dentro de la oración principal, la presencia del artículo no se considera necesaria pues no es tan evidente que se trata también de SSNN.

Otro aspecto que también se determinó a partir del instrumento 3 es que ciertos usos de los artículos, compartidos en términos generales por los grupos de tres distintos niveles de dominio general del español, son más fáciles de reconocer y de producir correctamente que otros. Estas diferencias en el grado de precisión de los distintos usos de los artículos revelaron la existencia de algunos patrones comunes a los tres grupos, lo que puede hacer pensar que hay posibles secuencias de aprendizaje –o adquisición- o que esas estructuras se fijan “mejor” porque sí se enseñan en clase y se ejercitan con los textos y/o con alguna explicación; ya hemos visto que, al menos para los niveles iniciales, sí hay una práctica dirigida respecto al uso de los artículos en español.

Con todo, los hallazgos no son inútiles toda vez que un propósito central de esta investigación era ubicar los contextos morfosintácticos en los que hay dificultades o confusiones en el uso de los artículos con el fin de dar algunas pautas para su enseñanza-aprendizaje.

## 5.2. ANOTACIONES ESPECÍFICAS

Como ya mencionamos antes, en los textos de enseñanza de ELE, la explicación del artículo ha ido de explicaciones y ejercicios meramente morfológicos a consideraciones de sus usos en contextos comunicativos, pragmáticos, pero atendiendo poco a los contextos morfosintácticos y a la semántica de los sustantivos y verbos que lo acompañan.

Los resultados de esta investigación, mostraron que aun en alumnos de niveles avanzados persisten errores en estructuras que se supondría que ya están dominadas.

Los ejercicios en los libros de texto para extranjeros no hispanohablantes así como las explicaciones en el salón de clases podrían tener en cuenta algunas de las consideraciones teóricas que enunciaremos como parte de algunas propuestas que podrían hacerse para abordar la enseñanza de algunos usos de los artículos que resultan confusos.

Es importante considerar que una enseñanza orientada a un aprendizaje consciente puede favorecer una mejor apropiación de ciertas formas.<sup>24</sup> Por ello, a continuación presentamos una breve descripción de los contextos morfosintácticos en los que la presencia o ausencia del artículo es relevante con el fin de que sirvan de orientación teórica para su enseñanza-aprendizaje.

### 5.2.1. El artículo en SSNN en función de sujeto

Este contexto morfosintáctico parece ser el más complejo; no obstante que la presencia o ausencia de artículo está regida por reglas que deberían ser más o menos claras si se explicitaran en los textos o en el salón de clases. La presencia del artículo dentro de la función nominal de sujeto puede manifestar tanto referentes genéricos como específicos; quizá esto explique la falta de dominio aun en niveles avanzados:

163. a. *Me gustan las enchiladas*

---

<sup>24</sup> Cf. Leeman, J. *et al.* , 1995; Williams, J. y J. Evans , 1998; Swain, M., 1998; Schmidt, R., 2001



163.b. *Ayer comí enchiladas, caldo de pollo y flan, pero creo que las enchiladas me cayeron mal.*

Por esta razón, consideramos que tanto en los materiales de enseñanza como en las sesiones en el salón de clases, se deben incluir ejercicios reflexivos y orientados a observar las restricciones de uso de los determinantes, particularmente de los artículos.

### 5.2.2. El artículo en SSNN en función de predicado nominal (atributo)

El verbo *ser* se refiere a identidad, sin embargo, esta identidad se puede expresar de dos maneras: definiendo el objeto o persona mediante sus *características* o bien identificándolo (la identidad en este caso entre sujeto y atributo será total). Es decir, el verbo *ser* o bien identifica al sujeto o bien lo clasifica.

Para sustantivos que designan objetos el verbo *ser* responde a la pregunta ¿qué es esto? y el uso del artículo en las respuestas a esa pregunta responden a las reglas de ausencia/presencia según el tipo de SN:

1. Objetos contables o discontinuos: Veamos unos ejemplos. En el segundo caso el artículo es determinado dada la presencia de un modificador en el SN, es una mesa concreta, mientras que *una mesa* hace referencia a un ejemplar extraído de la clase *mesas*.

164. a. *Es una mesa.*

164. b. *Es la mesa de Pedro*

2. Objetos no contables o continuos: Los sustantivos no contables no van acompañados de artículo, excepto en función de sujeto:

165. *Esto es café*

Cuando el verbo *ser* se refiere a personas, el uso del artículo es algo más complejo. En estos casos *ser* puede responder a tres preguntas: ¿quién es?, ¿cómo es? y ¿qué es? La segunda no viene al caso ya que al verbo le seguiría un sintagma adjetival.

1. Con la pregunta ¿quién es? siempre seguirá el verbo o bien un nombre propio (que nunca lleva artículo) o bien un sustantivo con artículo, ya sea indeterminado o determinado (eso dependerá del SN que se tenga).

¿Quién es?

165. *Es Miguel / David / Carolina*

166. *Es la tía de Pablo / el padre Ramón/ el vecino de mi abuela*

167. *Es un amigo mío/ un pariente de Carlos / un profesor de mi hijo*

En los ejemplos con *el / la* estamos refiriéndonos a una sola persona, con lo que decimos acerca de ella el que pregunta sabrá perfectamente de quién se trata. Sin embargo las respuestas con *un /una* son menos concretas, sólo estamos diciendo que la persona pertenece al conjunto de mis amigos, de parientes de Carlos o de profesores de mi hijo.

2. Sin embargo, con la pregunta ¿qué es? sólo pueden responder un número reducido de sustantivos o nombres:

a) Nombres de profesión u ocupación: abogado, médico, albañil, profesor, conserje, futbolista, bailarín, dentista, pintor, actriz...

b) Parentesco: primo, hermano, cuñado, abuelo, sobrina, hijo...

c) Rol: jefe, compañero, novio, amigo...

d) Creencias o afiliaciones: musulmán, católico, socialista, ecologista, ateo, americanista.... (Bosque, 1996).

Todos estos sustantivos se parecen un poco a los adjetivos ya que nos informan de características de la persona por la que preguntamos; por esta razón y como ocurre con los adjetivos, las respuestas a ¿qué es? nunca llevan artículo, ya que se está hablando de características, no de personas.

Veamos la diferencia entre las oraciones

168.a. *Isabel es la madre de Carlos e*

168.b. *Isabel es madre de Carlos.*

*Isabel*, por ser nombre propio, siempre tiene un referente concreto, por eso puede ser equivalente decir: *Isabel = La madre de Carlos*, ya que el atributo, gracias al artículo determinado, también tiene un referente real y por ello podría

actuar como sujeto: *La madre de Carlos es Isabel*. Esto no ocurriría con la otra oración: *Isabel ≠ madre de Carlos*, ya que el primer miembro es referencial y el segundo no, y en consecuencia no podría actuar como sujeto, es sólo una característica que tiene que ser predicada de otra cosa. Se podría decir, entonces, que con los verbos que son susceptibles de caracterizar al sujeto y que permiten un SN con artículo y un SN sin artículo, éste siempre expresará características.

En cuanto a la utilización del artículo indeterminado en SSNN en función de predicado nominal (atributo), en español resulta raro decir, por ejemplo:

169.a. *José es un arquitecto*

El conjunto de arquitectos es demasiado grande como para que esa respuesta nos pueda informar de *¿quién es José?*; o bien decimos algo como *José es un arquitecto que trabaja de manera independiente* o bien decimos

169.b. *José es arquitecto*

para responder a la pregunta *¿qué es José?*

Es decir, como los indeterminados introducen entidades de primera mención, el núcleo del atributo (arquitecto) ha de ir modificado por otros complementos que acoten su referencia:

170. a. *Lorenzo es historiador*

170. b. *Lorenzo es un historiador* (pareciera que se está intentando “identificar” al sujeto).

170. c. *Lorenzo es un historiador muy reconocido*

Ahora bien, hay determinados sustantivos con los que podemos usar con toda naturalidad la estructura incluyendo el artículo indeterminado, con un significado estimativo, o sea, los nombres apreciativos, de cualidad (esta estructura da lugar a insultos, piropos o imprecaciones)<sup>25</sup>

### 5.2.3. SSNN en función de OD con el verbo *tener*

---

<sup>25</sup> Para más información ver Leonetti, 1999 y Bosque, 1999.

### 5.2.3.1. Presencia o ausencia de artículo

*Tener* posee una acepción no caracterizadora y otra sí caracterizadora. En primer lugar, el significado de *tener* es *poseer*. En segundo lugar, el sujeto de *tener* queda caracterizado como poseedor de algo. Si nuestra intención es querer informar del objeto concreto que alguien posee, se usa un SN con un determinante.

171. a. *Luis tiene el coche de su papá* } Es un coche real, concreto, específico  
con un referente.

171. b. *Luis tiene un coche azul* } Es un ejemplar de la clase “coches azules”.

Si por el contrario el objeto poseído no es el centro de nuestra atención, sino que lo que se busca es caracterizar al poseedor de algo informando así del estatus de éste, el objeto que se posee aparecerá sin artículo. Y manifiesta una referencia genérica:

172. *Luis tiene coche*

173. *Luis tiene trabajo*

En estas oraciones se está caracterizando a *Luis*, de la misma manera que en la oración *Luis tiene novia*, caracterizamos a *Luis* como un joven que sale con una chica, diferenciándolo de otras etapas de su vida o de otros que no poseen un coche, un trabajo ni salen con nadie.

Lo mismo ocurre con verbos como: *usar, traer...*

174.a. *Luis usa lentes de contacto*

174.b. *Luis usa unos lentes de contacto*

175. a. *Luis trae bufanda*

175. b. *Luis trae la bufanda de su novia*

Otros verbos que se comportan como los anteriores son: *obtener, llevar, conseguir, gastar, vestir y ponerse*. Si se toma en cuenta lo que sucede con el verbo *ser*, es decir, el hecho de que en sus funciones caracterizadoras el atributo no iba encabezado por el artículo, podremos deducir el comportamiento del SN en

el OD de este verbo puesto que si un verbo permite caracterizar al sujeto en una de sus acepciones, en dicha acepción irá seguido de un SN sin artículo.

Al igual que el verbo *ser* con los SSNN sin artículo, todas estas construcciones con artículo (relaciones caracterizadoras) no admiten ser modificadas por adjetivos calificativos, sólo por adjetivos de relación o de complemento adnominal:

176.a. \* *Vicente usa sombrero feo*

176.b. *Vicente usa sombrero de charro*

177.a. ? *Luisa lleva anteojos lindos*

177.b. *Luisa lleva anteojos oscuros*

178.a. \* *José es arquitecto inteligente*

178.b. *José es un arquitecto titulado*

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que todos los sustantivos susceptibles de ser caracterizadores, de proporcionar al sujeto un determinado estatus, pueden aparecer en este tipo de construcciones.

179.a. *Sara tiene cubiertos / taza / servilleta.*<sup>26</sup>

179.b. *Sara tiene chofer / tarjeta de crédito / lavavajillas.*<sup>27</sup>

Por lo regular se va a tratar de objetos prototípicos, que presentan al poseedor como capaz para llevar a cabo una acción determinada. La ausencia de determinante en estos contextos está planteada por expectativas culturales, por lo que no se pueden hacer planteamientos absolutos ya que en esto puede haber variantes dialectales y sociolectales.

Lo anterior es más claro observarlo en el empleo de vocativos, función en la que no se emplean artículos:

180 - *Buenos días, ingeniero*

- *Buenos días, señorita*

---

<sup>26</sup> Serían aceptables sólo en contextos muy específicos (pragmáticos).

<sup>27</sup> Expresan una cierta posición socioeconómica,.

Consideramos que tanto en los materiales de enseñanza como en las sesiones en el salón de clases, se deben incluir también ejercicios sobre lo visto en el apartado anterior (el uso del artículo en los SSNN en función de predicado nominal), porque tanto “*tener* + SN OD sin artículo” como “*ser* + SN atributo sin artículo” desempeñan una función similar (caracterizan personas).

#### 5.2.3.2. Ausencia de artículo

Muchos verbos transitivos con SSNN de OD sin artículo pueden encontrarse en el vocabulario básico de cualquier curso de español para extranjeros. Algunos ejemplos serían: *comprar, vender, beber, comer, oír, buscar, leer, cocinar*, que pueden favorecer una interpretación de las acciones que expresan como acciones habituales (y por tanto *caracterizadoras*) y en ese caso el SN OD aparece, en consecuencia, sin artículo:

- 181. *Compro libros* ≠ *Compro los libros* (libros específicos)
- 182. *Vendo frutas* ≠ *Vendo las frutas* (frutas específicas)
- 183. *Compro libros* = *Soy compradora de libros* (actividad habitual  
caracterizadora)
- 184. *Vendo frutas* = *Soy vendedora de frutas* (actividad habitual  
caracterizadora)

Lo mismo ocurre con otros verbos ya mencionados:

- 185. *Todos los días como tortillas.*
- 186. *En Navidad cocino romeritos y bacalao.*

En ambos ejemplos se señala la “habitualidad” de estas acciones (*Todos los días, En Navidad...*); sin embargo diremos:

- 187. *Estoy comiendo un taco de nopales* (no hay indicación de habitualidad).

Como se ve, sólo cabe la posibilidad de encontrar sustantivos en plural o no contables en el OD sin artículo de estos verbos ya que éstos pueden actuar como argumentos verbales con más frecuencia que los contables en singular.

Evidentemente, no será posible plantear sugerencias didácticas para todos los contextos morfosintácticos en los que el artículo tiene o no presencia. Confiamos en que lo enunciado anteriormente pueda apoyar la labor de profesores y diseñadores de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Creemos que a partir de las consideraciones teóricas que hemos expuesto los profesores de ELE podrán motivar reflexiones en sus estudiantes, con el fin de favorecer el desarrollo de estrategias que los auxilien para emplear adecuadamente los artículos, particularmente en contextos morfosintácticos, en donde es factible proponer reglas de uso teniendo en cuenta la función que estén desempeñando.

### 5.3. CONSECUENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Las implicaciones didácticas de los resultados de esta investigación nos llevan a proponer que sí hay una base gramatical aplicable a la enseñanza del español como lengua extranjera para la que hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

1. El tipo de SN
2. Su función sintáctica
3. El significado del sustantivo o del verbo al que acompaña

La gran mayoría de programas y los manuales de ELE no toman en cuenta estos aspectos, al menos no enfocados en este sentido. Ya antes mencionamos que, generalmente, la enseñanza de los artículos se aborda sólo en aspectos morfológicos en los que se destaca el contraste entre los artículos determinados y los indeterminados. Además, las explicaciones son insuficientes para comprender la ausencia de artículo correcta o incorrecta que suele causar muchas confusiones; subyace quizá la idea de que el uso de los artículos se puede aprender/ adquirir “sobre la marcha”.

Combinando estos puntos, sólo hace falta saber qué efecto produce un SN sin artículo; para entenderlo es fundamental el concepto de expresión referencial y de sus repercusiones en la sintaxis. Las expresiones referenciales tienen una independencia con respecto al núcleo del sintagma en que se encuentren y que no

tienen las expresiones sin artículo; el artículo funciona como “independizador” del sustantivo al que acompaña. Bosque (1996) habla del proceso de incorporación al núcleo en los casos de SSNN sin artículo, de forma que la expresión *Tener tarjeta de crédito* no significa lo mismo que *Tener una tarjeta de crédito*. En el primer caso el OD se incorpora a significado del verbo *tener* haciendo que en éste prevalezca su interpretación caracterizadora de sujeto por encima de aquella que expresa sólo posesión.

Este efecto de un SN con y sin artículo es el que al parecer provoca más dificultades según los datos arrojados por el instrumento 3; es el caso de los verbos de “emoción” en “construcción invertida” pues en estos sintagmas la función de S no es muy nítida ya que aparece pospuesta al verbo, y esto se complejiza cuando sintácticamente el sujeto es un verbo en infinitivo en función de OD. Observemos los siguientes ejemplos:

188. *Me gusta el café* (la presencia del artículo –o de otro determinante- es obligatoria por la presencia del sustantivo en SN de sujeto).

189. *Me gusta tomar Ø café* (la ausencia del artículo –o de otro determinante- es obligatoria por la presencia del infinitivo que funciona como S, y en donde el sustantivo está en función de OD sin modificadores).

190.a. *Me gusta tomar Ø café sin azúcar* / 190.b. *Me gusta tomar el café sin azúcar* (la posibilidad morfosintáctica de la ausencia o presencia del artículo –o de otro determinante- es factible cuando el sustantivo está en función de OD con modificadores).

Otro caso que también ilustra este efecto de un SN con y sin artículo lo encontramos en expresiones que son semejantes en su contenido comunicativo por el léxico empleado, pero en las que hay restricciones morfosintácticas en el uso de los artículos. Ejemplos:

191.a. *Me duele la cabeza* / 191.b. \* *Me duele cabeza*

192.a. *Tengo dolor de cabeza* / 192.b \* *Tengo dolor de la cabeza*

En el primer caso, la obligatoriedad del artículo obedece a que el SN contiene un sustantivo en función de sujeto; en el segundo, aunque se trata del mismo



sustantivo, su función es complementar al sustantivo, podríamos decir que es una forma lexicalizada: *tener dolor de + sustantivo*, pero, a su vez, es parte de un OD.

Con los SSNN en función de complementos del sustantivo se ve el fenómeno de incorporación: las preposiciones *con*, *de*, y *para* permiten construir sintagmas preposicionales que actúan de la misma manera que un adjetivo. Estos predicados cuasi-adjetivales se construyen sin artículo. La variación de significado con respecto a las construcciones con artículo se debe a la necesaria referencialidad de estas últimas, mientras que una expresión que tenga que actuar como adjetivo nunca podrá tener un referente concreto.

Este efecto puede también comprobarse en los complementos circunstanciales: no todos los CC tienen la misma cohesión con el verbo, por lo cual unos son más prescindibles que otros. El complemento de manera o modo tiene una gran cohesión con el verbo y por eso no puede eliminarse en la oración. Gracias a esta cohesión con el verbo, estos CC precinden del artículo, lo que les daría autonomía, convirtiéndolos en expresiones referenciales.

Hay muchos más casos que responden a este fenómeno; habría que indagar en las construcciones que se aprenden en los niveles superiores para la que muy probablemente se tendrían que tomar en cuenta otros factores además de los de aquí mencionados.

Confiamos en que las consideraciones teóricas desarrolladas con esta investigación, a partir del análisis de los datos obtenidos con las pruebas diseñadas con el propósito de identificar las estructuras problemáticas en el uso de los artículos, puedan servir de referencia para el profesor de ELE.

Como bien señala S. Fernández (1988:118) “centrarse en las dificultades reales economizaría muchos esfuerzos y agilizaría el aprendizaje”.

Es nuestro deseo que las dificultades detectadas en el uso de los artículos en ciertos contextos morfosintácticos, puedan orientar la didáctica de los artículos - tanto en materiales de enseñanza como dentro del aula- para considerar su tratamiento no sólo en los niveles iniciales, sino también en los más avanzados, con el fin de que los estudiantes no hispanohablantes puedan alcanzar un mejor dominio de esta aparente minucia de la gramática del español.

## **ANEXOS**



## APÉNDICE 1

Cd. Universitaria, a 01 de junio de 2010.

**Estimada/o..... :**

Adjunto a la presente encontrarás tres ejercicios, cuyas respuestas formarán parte del corpus de análisis de mi investigación de tesis de maestría que realizo acerca de la enseñanza-aprendizaje de los artículos en español.

Mucho te agradeceré que se los proporciones a tus estudiantes en algún momento de la clase; no deben llevárselos como tarea a casa ni consultar ningún libro ya que esto alteraría el análisis que voy a llevar a cabo.

Algo muy importante: **NO** les deberás decir que es para detectar errores de artículo; si preguntaran respecto al propósito de los ejercicios, te sugiero que les digas que éstos tienen la finalidad de conocer si deben trabajar más algunos puntos en el curso. La secuencia de aplicación debe ser la siguiente: 1: Instrumento 3; 2: Instrumento 1; 3: Instrumento 2.

Sé que el tiempo de tu clase es muy valioso, pero confío en que podrás apoyarme porque esta investigación que realizo está encaminada a mejorar nuestra labor docente.

Por favor, deja el sobre con los ejercicios - con o sin respuestas- en el Departamento de Español cualquier día de la próxima semana.

Muchas gracias por tu atención; recibe un cordial saludo.

---

Ma. del Carmen Koleff Osorio



## APÉNDICE 2

**INSTRUCCIONES:** Marca sólo una opción para los siguientes enunciados considerando la “gravedad” de los errores. 1 indicaría que puede “pasarse por alto” y 5 tendría un error importante en el uso del artículo.

Enunciados	1	2	3	4	5
1. Jorge no tiene hermanos, es un hijo único.					
2. Tengo dolor de la cabeza.					
3. Su nueva casa está sobre Eje 10 Sur.					
4. Ella nació en Habana, Cuba.					
5. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?					
6. Los caballos comen la alfalfa.					
7. Cada país tiene sistema político.					
8. México actual está lleno de contrastes.					
9. Todos niños deben de ser vacunados.					
10. Luna es nuestro satélite natural.					
11. En ese parque no hay las fuentes.					
12. Buenas tardes, ¿es usted ingeniero Álvarez?					
13. Me encantan manzanas.					
14. Su hermana vive en Paz, Baja California Sur.					
15. Primavera es mi estación favorita.					
16. Domingo vamos a ir al partido.					
17. Que me gusta más de este país son los paisajes.					
18. Felipe Calderón comió con rey Juan Carlos.					
19. Viajar en el tren no es común en México.					
20. Él siempre lee <i>Jornada</i> en la mañana.					



## **APÉNDICE DE TABLAS**





**TABLA 15**  
**Porcentaje de errores en el Instrumento 2**  
**Alumnos de los tres niveles: Básico, Intermedio y Superior**

Item No.	Uso Ø / art.	Descripción	Función en la que está dentro del SN	% de alumnos que fallaron de nivel B	% de alumnos que fallaron de nivel I	% de alumnos que fallaron de nivel S
1	Ø	alimentos	O.D.	42%	9%	28%
2	un	casos especiales	O.D.	40%	40%	46%
3	el	países -casos especiales	S	67%	53%	46%
4	Ø	aposición	Vocativo	30%	14%	0%
5	los	todos+sust.	S	0%	0%	0%
6	una	enfermedades	O.D.	40%	18%	10%
7	la	astros	S	10%	5%	0%
8	un	casos especiales	O.D.	27%	13%	10%
9	la	casos especiales. (sust.con prep.)	O.D.	50%	26%	19%
10	Ø	HABER+sust.	O.D.	40%	9%	19%
11	Ø	profesiones	PN	44%	31%	0%
12	lo	casos especiales- artículo neutro	Sujeto	54%	26%	0%
13	la	periódicos	O.D.	37%	16%	28%
14	Ø	medios de transporte	C.C.	34%	87%	28%
15	Ø	alimentos	Sujeto	33%	13%	10%
16	Ø	idiomas	C.C.	33%	29%	10%
17	la	ciudades	C.C.	40%	22%	10%
18	el	títulos	C.C.	40%	0%	0%
19	la	partes del año	C.C.	37%	5%	10%
20	la	estaciones	Sujeto	24%	40%	28%
21	el	días	Sujeto	23%	13%	0%
22	la	lugar /actividad	C.C.	20%	5%	0%
23	el	montañas	O.D.	70%	44%	46%
24	Ø	partes del día	C.C.	83%	78%	64%
25	una	entretenimientos	O.D.	33%	56%	0%
26	las	horas	C.C.	27%	0%	0%
27	la	partes del día	C.C.	17%	0%	0%
28	Ø	sensaciones físicas	O.D.	20%	9%	0%
29	La	calles	C.C.	30%	13%	0%
30	Ø	HABER+sust.	O.D.	26%	18%	10%
PROMEDIO				35 %	23%	14 %

**TABLA 16**  
**Errores a partir del Instrumento 3- NIVEL BÁSICO**

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso		
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St
1	1	<i>Me gustan tamales dulces</i>	<i>Me gustan <b>los</b> tamales dulces</i>	•						•	
2	1	<i>Mi favorito de hoy es agua de alfalfa</i>	<i>Mi favorito de hoy es <b>el</b> agua de alfalfa</i>		•					•	
3	2	<i>Lo más delicioso son las frutas y agua de limón</i>	<i>Lo más delicioso son las frutas y <b>el</b> agua de limón</i>		•					•	
4	5	<i>Hay muchos tipos de las comidas</i>	<i>Hay muchos tipos de <b>Ø</b> comidas</i>					•	•		
5	5	<i>Casi todas comidas en México</i>	<i>Casi todas <b>las</b> comidas en México</i>	•						•	
6	5	<i>Hay varios tipos de las tortillas también</i>	<i>Hay varios tipos de <b>Ø</b> tortillas también</i>					•	•		
7	5	<i>Cuando olor delicioso me siento bien</i>	<i>Cuando <b>el</b> olor [es] delicioso me siento bien</i>	•						•	
8	6	<i>A mí me gusta pescado crudo</i>	<i>A mí me gusta <b>el</b> pescado crudo</i>	•						•	
9	6	<i>No me gusta chile</i>	<i>No me gusta <b>el</b> chile</i>	•						•	
10	7	<i>Pero tortilla es...</i>	<i>Pero <b>la</b> tortilla es...</i>	•						•	
11	7	<i>Me gustan jugos</i>	<i>Me gustan <b>los</b> jugos</i>	•						•	
12	7	<i>La comida de mexicanos...</i>	<i>La comida de <b>los</b> mexicanos...</i>					•		•	
13	7	<i>Voy a añorar frutas</i>	<i>Voy a añorar <b>las</b> frutas</i>			•				•	
14	8	<i>Mi favorito es taco</i>	<i>Mi favorito es <b>el</b> taco</i>		•					•	
15	8	<i>Taco es delicioso</i>	<i><b>El</b> taco es delicioso</i>	•						•	

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso			
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St	
16	9	<i>Creo que tortillas son buenas para la salud</i>	<i>Creo que <b>las</b> tortillas son buenas para la salud</i>	•							•	
17	10	<i>Arroz es una comida muy importante</i>	<i><b>El</b> arroz es una comida muy importante</i>	•							•	
18	10	<i>La importancia de arroz</i>	<i>La importancia <b>del</b> arroz</i>					•			•	
19	10	<i>Los comidas mexicana</i>	<i>Las comidas <b>mexicanas</b> *</i>	•								•
20	10	<i>Ponen las carnes sobre tortilla o taco</i>	<i>Ponen las carnes sobre <b>la</b> tortilla o <b>el</b> taco</i>					•			•	
21	10	<i>Para mí es un costumbre</i>	<i>Para mí es una <b>costumbre</b> *</i>		•							•
22	11	<i>No hay el tipo de comida.</i>	<i>No hay <b>ESE</b> tipo de comida **</i>			•						•
23	12	<i>Prefiero comidas asiáticas</i>	<i>Prefiero <b>las</b> comidas asiáticas</i>			•					•	
24	12	<i>Personalmente prefiero mole negro y pozole</i>	<i>Personalmente prefiero <b>el</b> mole negro y <b>el</b> pozole</i>			•					•	
25	12	<i>Tequila no me gusta mucho</i>	<i><b>El</b> tequila no me gusta mucho</i>	•							•	
26	13	<i>Los tres verduras</i>	<i>Las tres verduras *</i>	•								•
27	15	<i>La primera vez que comí la comida mexicana...</i>	<i>La primera vez que comí <b>Ø</b> comida mexicana...</i>			•					•	
28	16	<i>A mí me gusta arroz porque...</i>	<i>A mí me gusta <b>el</b> arroz porque...</i>								•	
29	16	<i>Yo opino que comida de México</i>	<i>Yo opino que <b>la</b> comida de México</i>	•							•	
30	16	<i>Es diferente a comida de mi país</i>	<i>Es diferente a <b>la</b> comida de mi país</i>					•			•	

\*Errores de concordancia de género o número

\*\* Error por uso de otro determinante

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso		
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St
31	18	<i>Soy un fanático de guacamole</i>	<i>Soy un fanático del guacamole</i>					•		•	
32	19	<i>No me gusta comer afuera como en calle</i>	<i>No me gusta comer afuera como en la calle</i>				•			•	
33	20	<i>Les un gustan todos tipos de comida</i>	<i>Les gustan todos los tipos de comida</i>	•						•	
34	22	<i>Me gustan los especias</i>	<i>Me gustan las especias*</i>	•							•
35	24	<i>Me gusta poco chile</i>	<i>Me gusta poco el chile</i>	•						•	
36	24	<i>Lo chile es en toda la comida</i>	<i>El chile [está] en toda la comida (¿Lo picoso?)</i>	•							•
37	25	<i>Me encanta fruta</i>	<i>Me encanta la fruta</i>	•						•	
38	26	<i>A mí me gusta mole</i>	<i>A mí me gusta el mole</i>	•						•	
39	26	<i>A mí no me gusta comida picante</i>	<i>A mí no me gusta la comida picante</i>	•						•	
40	26	<i>En Oaxaca todas comidas son muy ricas</i>	<i>En Oaxaca todas las comidas son muy ricas</i>	•						•	
41	27	<i>Vine a estudiar la vida de indígenas</i>	<i>Vine a estudiar la vida de los indígenas</i>					•		•	
42	27	<i>...nacieron como un resultado</i>	<i>...nacieron como Ø resultado</i>				•				•
43	27	<i>de mezcla</i>	<i>de la mezcla</i>					•		•	
44	27	<i>Yo he estudiado la vida de indígenas</i>	<i>Yo he estudiado la vida de los indígenas</i>							•	•
45	27	<i>Esas comidas que maíz es primer ingrediente</i>	<i>Esas comidas [en las que] que el maíz</i>	•						•	
46	27	<i>es primer ingrediente</i>	<i>es el primer ingrediente</i>		•					•	

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso			
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St	
47	28	<i>Cuando viví en Estados Unidos comí frecuentemente los tacos y las enchiladas</i>	<i>Cuando viví en Estados Unidos comí frecuentemente <math>\emptyset</math> tacos y <math>\emptyset</math> enchiladas</i>			•						•
48	28	<i>Me gusta comer los chiles con</i>	<i>Me gusta comer <math>\emptyset</math> chiles con</i>	•								•
49	28	<i>Todos alimentos</i>	<i>Todos <b>los</b> alimentos</i>	•							•	
50	28	<i>Como los arroz para los vietnamitas</i>	<i>Como <b>el</b> arroz para los vietnamitas</i>				•					•
51	28	<i>Yo quiero comer todos alimentos mexicanos</i>	<i>Yo quiero comer todos <b>los</b> alimentos mexicanos</i>	•							•	
52	29	<i>En mi casa yo preparo la comida polaca</i>	<i>En mi casa yo preparo <math>\emptyset</math> comida polaca</i>			•						•
53	29	<i>Por ejemplo: las empanadas</i>	<i>Por ejemplo, <math>\emptyset</math> empanadas</i>			•						•
54	29	<i>Mi favorito es empanada dulce</i>	<i>Mi favorito es <b>la</b> empanada dulce</i>		•							•
55	29	<i>Yo cocino otras sopas diferentes como sopas mexicanas</i>	<i>Yo cocino otras sopas diferentes [a] <b>las</b> sopas mexicanas</i>					•				•
56	29	<i>Otro pastel, muy famoso para polacos</i>	<i>Otro pastel, muy famoso para <b>los</b> polacos</i>					•				•
57	30	<i>Tumpey es un tipo de comida</i>	<i><b>El</b> Tumpey es un tipo de comida</i>	•								•
58	30	<i>Las materias que necesitan son el arroz, la verdura y la carne</i>	<i>[Los ingredientes] que [se] necesitan son <math>\emptyset</math> arroz, <math>\emptyset</math> verdura y <math>\emptyset</math> carne</i>			•						•
59	30	<i>En mi casa comemos el taco</i>	<i>En mi casa comemos <math>\emptyset</math> tacos</i>			•						•
60	30	<i>Me gusta mucho como el taco</i>	<i>Me gusta mucho comer <math>\emptyset</math> tacos</i>			•						•
61	30	<i>En México hay muchos restaurantes que venden las comidas</i>	<i>En México hay muchos restaurantes que venden <math>\emptyset</math> comida</i>			•						•

**TABLA 17**  
**Errores a partir del Instrumento 3- NIVEL INTERMEDIO**

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso		
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St
62	31	<i>Para mantener buena salud</i>	<i>Para mantener <b>una</b> buena salud</i>			•				•	
63	32	<i>Es el costumbre</i>	<i>Es la costumbre *</i>		•						•
64	33	<i>Usamos mucho las papas y pasta</i>	<i>Usamos mucho <b>Ø</b> papas y pasta</i>			•					•
65	34	<i>Las comidas coreanas ponen el ajo, el cebolla y el chile</i>	<i>Las comidas coreanas ponen <b>Ø</b> ajo, <b>Ø</b> cebolla y <b>Ø</b> chile</i>			•					•
66	34	<i>También las comidas mexicanas ponen el ajo y el chile</i>	<i>También las comidas mexicanas ponen <b>Ø</b> ajo y <b>Ø</b> chile</i>			•					•
67	34	<i>Hasta ahora he comido las comidas mexicanas muchas veces</i>	<i>Hasta ahora he comido <b>Ø</b> comida mexicana muchas veces</i>			•					•
68	34	<i>Últimamente no puedo comer las comidas mexicanas</i>	<i>Últimamente no puedo comer <b>Ø</b> comida mexicana</i>			•			•		
69	35	<i>Taco pastor es más picante</i>	<i><b>El</b> taco al pastor es más picante</i>	•						•	
70	36	<i>No sólo manzanas, sino también otros tipos de fruta...</i>	<i>No sólo <b>las</b> manzanas, sino también otros tipos de fruta...</i>			•				•	
71	38	<i>Para nosotros chinos</i>	<i>Para nosotros <b>los</b> chinos</i>					•		•	
72	39	<i>Cuando está cocinado un pato, generalmente cortamos su piel</i>	<i>Cuando está cocinado un pato, generalmente [le] cortamos <b>la</b> piel</i>			•					•
73	40	<i>Me gustan los tacos ...y filete de pescado</i>	<i>Me gustan los tacos ...y <b>el</b> filete de pescado</i>	•						•	
74	41	<i>Hay muchos tipos de la comida china</i>	<i>Hay muchos tipos de <b>Ø</b> comida china</i>					•	•		
75	41	<i>Hay tres tipos de la comida china</i>	<i>Hay tres tipos de <b>Ø</b> comida china</i>					•	•		
76	41	<i>En norte, la comida es...</i>	<i>En <b>el</b> norte, la comida es...</i>				•		•		

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso			
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St	
77	41	<i>En centro, la comida es...</i>	<i>En <b>el</b> centro, las comida es...</i>				•				•	
78	41	<i>Es extraño que las personas en centro tengan...</i>	<i>Es extraño que las personas en <b>el</b> centro tengan...</i>				•				•	
79	41	<i>En sur, la comida cantonesa es muy famosa</i>	<i>En <b>el</b> sur, la comida cantonesa es muy famosa</i>				•				•	
80	44	<i>Ahora me gustan muchísimo chilaquiles y frijoles</i>	<i>Ahora me gustan muchísimo <b>los</b> chilaquiles y <b>los</b> frijoles</i>	•							•	
81	44	<i>Las salsas que acompañan a todos tipos de comidas...</i>	<i>Las salsas que acompañan a todos <b>los</b> tipos de comidas...</i>			•					•	
82	44	<i>Ahora creo que son las tortillas que voy a extrañar</i>	<i>Ahora creo que son las tortillas <b>las</b> que voy a extrañar</i>		•						•	
83	45	<i>Me gusta porque arroz es la comida que como más</i>	<i>Me gusta porque <b>el</b> arroz es la comida que como más</i>	•							•	
84	46	<i>No digo que no me gusta comida mexicana</i>	<i>No digo que no me guste <b>la</b> comida mexicana</i>	•							•	
85	47	<i>Tortilla de maíz es más sabrosa que arroz blanco</i>	<i><b>La</b> tortilla de maíz es más sabrosa que <b>el</b> arroz blanco</i>	•							•	
86	47	<i>Me gusta mucho elote</i>	<i>Me gusta mucho <b>el</b> elote</i>	•							•	
87	48	<i>El birria</i>	<i><b>La</b> birria *</i>	•								•
88	49	<i>Me encanta comida que lleva fideos</i>	<i>Me encanta <b>la</b> comida que lleva fideos</i>	•							•	
89	51	<i>Me gusta nuez, queso y frijoles</i>	<i>Me gusta <b>la</b> nuez, <b>el</b> queso y <b>los</b> frijoles</i>	•							•	
90	54	<i>Chile en nogada y mole son sólo dos ejemplos</i>	<i><b>Los</b> chiles en nogada y mole son sólo dos ejemplos</i>	•							•	



**TABLA 18**  
**Errores a partir del Instrumento 3- NIVEL SUPERIOR**

No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función					Caso			
				S	PN	OD	CC	rp	A	O	St	
91	58	<i>Aquí, mi comida favorita es flor de calabaza</i>	<i>Aquí, mi comida favorita es <b>la</b> flor de calabaza</i>		•						•	
92	59	<i>Lo cual también da un sabor</i>	<i>Lo cual también da <b>Ø</b> sabor</i>			•						•
93	59	<i>Hay muchos restaurantes con el nombre mexicano</i>	<i>Hay muchos restaurantes con <b>Ø</b> nombre mexicano</i>					•	•			
94	61	<i>Los siguientes razones</i>	<i>Las siguientes razones *</i>	•								•
95	61	<i>Pienso que pozole blanco es perfecto</i>	<i>Pienso que <b>el</b> pozole blanco es perfecto</i>			•					•	
96	62	<i>Me gusta comida que lleva muchos especias y hiervas</i>	<i>Me gusta <b>la</b> comida que lleva muchas especias y hierbas</i>	•							•	
97	62	<i>Gracias a mezcla de los especias</i>	<i>Gracias a <b>la</b> mezcla de las especias</i>					•			•	
98	63	<i>...comida americana me llena bien</i>	<i>..<b>la</b> comida americana me llena bien</i>	•							•	
99	63	<i>Tengo ganas de comer tonkatsu, el filete de cerdo rebosado y la sopa de soya</i>	<i>Tengo ganas de comer tonkatsu, <b>Ø</b> filete de cerdo rebosado y <b>Ø</b> sopa de soya</i>			•			•			
100	64	<i>...gama de sabores...el dulce con el salado</i>	<i>gama de sabores...<b>lo</b> dulce con <b>lo</b> salado</i>			•						•

**TABLA 20**  
**Sustantivos con verbos de “emoción” en construcción invertida + SN**

Error No.	Alum no	Identificación	Interpretación	Función	Nivel
1	1	<i>Me gustan tamales dulces</i>	<i>Me gustan <b>los</b> tamales dulces</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
8	6	<i>A mí me gusta pescado crudo</i>	<i>A mí me gusta <b>el</b> pescado crudo</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
9	6	<i>No me gusta chile</i>	<i>No me gusta <b>el</b> chile</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
11	7	<i>Me gustan jugos</i>	<i>Me gustan <b>los</b> jugos</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
25	12	<i>Tequila no me gusta mucho</i>	<i><b>El</b> tequila no me gusta mucho</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
28	16	<i>A mí me gusta arroz porque...</i>	<i>A mí me gusta <b>el</b> arroz porque...</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
33	20	<i>Les un gustan todos tipos de comida</i>	<i>Les gustan todos <b>los</b> tipos de comida</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
35	24	<i>Me gusta poco chile</i>	<i>Me gusta poco <b>el</b> chile</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
37	25	<i>Me encanta fruta</i>	<i>Me encanta <b>la</b> fruta</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
38	26	<i>A mí me gusta mole</i>	<i>A mí me gusta <b>el</b> mole</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
39	26	<i>A mí no me gusta comida picante</i>	<i>A mí no me gusta <b>la</b> comida picante</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
48	28	<i>Me gusta comer los chiles con</i>	<i>Me gusta comer <b>Ø</b> chiles con</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
60	30	<i>Me gusta mucho como el taco</i>	<i>Me gusta mucho comer <b>Ø</b> tacos</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
73	40	<i>Me gustan los tacos ...y filete de pescado</i>	<i>Me gustan los tacos ...y <b>el</b> filete de pescado</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
80	44	<i>Ahora me gustan muchísimo chilaquiles y frijoles</i>	<i>Ahora me gustan muchísimo <b>los</b> chilaquiles y <b>los</b> frijoles</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
84	46	<i>No digo que no me gusta comida mexicana</i>	<i>No digo que no me guste <b>la</b> comida mexicana</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
86	47	<i>Me gusta mucho elote</i>	<i>Me gusta mucho <b>el</b> elote</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
88	49	<i>Me encanta comida que lleva fideos</i>	<i>Me encanta <b>la</b> comida que lleva fideos</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
89	51	<i>Me gusta nuez, queso y frijoles</i>	<i>Me gusta <b>la</b> nuez, <b>el</b> queso y <b>los</b> frijoles</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
96	62	<i>Me gusta comida que lleva muchos especias y hiervas</i>	<i>Me gusta <b>la</b> comida que lleva muchas especias y hierbas</i>	<b>S</b>	<b>O</b>
TOTAL DE ERRORES	20				

**TABLA 21**  
**Sustantivos en función de Sujeto y de Predicado nominal después del verbo SER**

Error No.	Alumno	Identificación	Interpretación	Función	Nivel
2	1	<i>Mi favorito de hoy es agua de alfalfa</i>	<i>Mi favorito de hoy es <b>el</b> agua de alfalfa</i>	PN	O
3	2	<i>Lo más delicioso son las frutas y agua de limón</i>	<i>Lo más delicioso son las frutas y <b>el</b> agua de limón</i>	PN	O
7	5	<i>Cuando olor delicioso me siento bien</i>	<i>Cuando <b>el</b> olor [es] delicioso me siento bien</i>	S	O
10	7	<i>Pero tortilla es...</i>	<i>Pero <b>la</b> tortilla es...</i>	S	O
14	8	<i>Mi favorito es taco</i>	<i>Mi favorito es <b>el</b> taco</i>	PN	O
15	8	<i>Taco es delicioso</i>	<i><b>El</b> taco es delicioso</i>	S	O
17	10	<i>Arroz es una comida muy importante</i>	<i><b>El</b> arroz es una comida muy importante</i>	S	O
25	12	<i>Tequila no me gusta mucho</i>	<i><b>El</b> tequila no me gusta mucho</i>	S	O
36	24	<i>Lo chile es en toda la comida</i>	<i><b>El</b> chile [está] en toda la comida (¿Lo picoso?)</i>	S	St
46	27	<i>es primer ingrediente</i>	<i>es <b>el</b> primer ingrediente</i>	PN	O
54	29	<i>Mi favorito es empanada dulce</i>	<i>Mi favorito es <b>la</b> empanada dulce</i>	PN	O
57	30	<i>Tumpey es un tipo de comida</i>	<i><b>El</b> Tumpey es un tipo de comida</i>	S	O
69	35	<i>Taco pastor es más picante</i>	<i><b>El</b> taco al pastor es más picante</i>	S	O
85	47	<i>Tortilla de maíz es más sabrosa que arroz blanco</i>	<i><b>La</b> tortilla de maíz es más sabrosa que <b>el</b> arroz blanco</i>	S	O
90	54	<i>Chile en nogada y mole son sólo dos ejemplos</i>	<i><b>Los</b> chiles en nogada y mole son sólo dos ejemplos</i>	S	O
95	61	<i>Pienso que pozole blanco es perfecto</i>	<i>Pienso que <b>el</b> pozole blanco es perfecto</i>	S	O
TOTAL DE ERRORES	16				

**TABLA 22**  
**Sustantivos en función de Objeto directo**

Error No.	Alum no	Identificación	Interpretación	Función	Nivel
13	7	<i>Voy a añorar frutas</i>	<i>Voy a añorar <b>las</b> frutas</i>	<b>OD</b>	<b>O</b>
22	11	<i>No hay el tipo de comida.</i>	<i>No hay <b>ESE</b> tipo de comida</i>	<b>OD</b>	<b>St</b>
23	12	<i>Prefiero comidas asianes</i>	<i>Prefiero <b>las</b> comidas asiáticas</i>	<b>OD</b>	<b>O</b>
24	12	<i>Personalmente prefiero mole negro y pozole</i>	<i>Personalmente prefiero <b>el</b> mole negro y <b>el</b> pozole</i>	<b>OD</b>	<b>O</b>
27	15	<i>La primera vez que comí la comida mexicana...</i>	<i>La primera vez que comí <b>Ø</b> comida mexicana...</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
47	28	<i>Cuando viví en Estados Unidos comí frecuentemente los tacos y las enchiladas</i>	<i>Cuando viví en Estados Unidos comí frecuentemente <b>Ø</b> tacos y <b>Ø</b> enchiladas</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
48	28	<i>Me gusta comer los chiles con</i>	<i>Me gusta comer <b>Ø</b> chiles con</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
49	28	<i>Todos alimentos</i>	<i>Todos <b>los</b> alimentos</i>	<b>OD</b>	<b>O</b>
52	29	<i>En mi casa yo preparo la comida polaca</i>	<i>En mi casa yo preparo <b>Ø</b> comida polaca</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
53	29	<i>Por ejemplo: las empanadas</i>	<i>Por ejemplo, <b>Ø</b> empanadas</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
58	30	<i>Las materias que necesitan son el arroz, la verdura y la carne</i>	<i>[Los ingredientes] que [se] necesitan son <b>Ø</b> arroz, <b>Ø</b> verdura y <b>Ø</b> carne</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
59	30	<i>En mi casa comemos el taco</i>	<i>En mi casa comemos <b>Ø</b> tacos</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
60	30	<i>Me gusta mucho como el taco</i>	<i>Me gusta mucho comer <b>Ø</b> tacos</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
61	30	<i>En México hay muchos restaurantes que venden las comidas</i>	<i>En México hay muchos restaurantes que venden <b>Ø</b> comida</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
62	31	<i>Para mantener buena salud</i>	<i>Para mantener <b>una</b> buena salud</i>	<b>OD</b>	<b>O</b>
64	33	<i>Usamos mucho las papas y pasta</i>	<i>Usamos mucho <b>Ø</b> papas y pasta</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
65	34	<i>Las comidas coreanas ponen el ajo, el cebolla y el chile</i>	<i>Las comidas coreanas ponen <b>Ø</b> ajo, <b>Ø</b> cebolla y <b>Ø</b> chile</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>

66	34	<i>También las comidas mexicanas ponen el ajo y el chile</i>	<i>También las comidas mexicanas ponen Ø ajo y Ø chile</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
67	34	<i>Hasta ahora he comido las comidas mexicanas muchas veces</i>	<i>Hasta ahora he comido Ø comida mexicana muchas veces</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
68	34	<i>Últimamente no puedo comer las comidas mexicanas</i>	<i>Últimamente no puedo comer Ø comida mexicana</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
70	36	<i>No sólo manzanas, sino también otros tipos de fruta...</i>	<i>No sólo <b>las</b> manzanas, sino también otros tipos de fruta...</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
72	39	<i>Cuando está cocinado un pato, generalmente cortamos su piel</i>	<i>Cuando está cocinado un pato, generalmente [le] cortamos <b>la</b> piel</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
92	59	<i>Lo cual también da un sabor</i>	<i>Lo cual también da Ø sabor</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
99	63	<i>Tengo ganas de comer tonkatsu, el filete de cerdo rebosado y la sopa de soya</i>	<i>Tengo ganas de comer tonkatsu, Ø filete de cerdo rebosado y Ø sopa de soya</i>	<b>OD</b>	<b>A</b>
100	64	<i>...gama de sabores...el dulce con el salado</i>	<i>gama de sabores...<b>lo</b> dulce con <b>lo</b> salado</i>	<b>OD</b>	<b>St</b>
TOTAL DE ERRORES	25				

## **INSTRUMENTOS**



## INSTRUMENTO 1

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: \_\_\_\_\_

NIVEL: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Escribe sobre la línea una √ si crees que la oración es correcta, y una X si opinas que es incorrecta.

- \_\_\_\_\_ 1. Jorge no tiene hermanos, es un hijo único.
- \_\_\_\_\_ 2. Tengo dolor de la cabeza.
- \_\_\_\_\_ 3. Mi vecino se compró un Mercedes Benz.
- \_\_\_\_\_ 4. La comida más importante del día es el desayuno.
- \_\_\_\_\_ 5. El libro fue excelente de principio a fin.
- \_\_\_\_\_ 6. Normalmente hace frío en el invierno.
- \_\_\_\_\_ 7. Encontró unos zapatos preciosos en Sears.
- \_\_\_\_\_ 8. Él no sabe jugar fútbol muy bien.
- \_\_\_\_\_ 9. La frontera se marcó naturalmente con Río Bravo.
- \_\_\_\_\_ 10. El concierto será en la noche.
- \_\_\_\_\_ 11. Su nueva casa está sobre Eje 10 Sur.
- \_\_\_\_\_ 12. El festejo va a ser en El Restaurante "Tango".
- \_\_\_\_\_ 13. Ella nació en Habana, Cuba.
- \_\_\_\_\_ 14. ¿Cómo se llama esposo de tu hermana?
- \_\_\_\_\_ 15. Lo bueno de Juan es su carácter.





## INSTRUMENTO 2

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: \_\_\_\_\_

NIVEL: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Escribe sobre la línea el artículo que consideres que completa correctamente cada enunciado: **el, la, lo, los, las, un, una, unos, unas, o Ø** si consideras que no es necesario poner ningún artículo.

1. Los caballos comen \_\_\_\_\_ alfalfa.
2. Cada país tiene \_\_\_\_\_ sistema político.
3. \_\_\_\_\_ México actual está lleno de contrastes.
4. Buenos días, \_\_\_\_\_ señorita López.
5. Todos \_\_\_\_\_ niños deben ser vacunados.
6. La gripe es \_\_\_\_\_ enfermedad muy común.
7. \_\_\_\_\_ Luna es nuestro satélite natural.
8. Carlos tiene \_\_\_\_\_ automóvil último modelo.
9. Luis posee \_\_\_\_\_ habilidad de hablar en público.
10. En ese parque no hay \_\_\_\_\_ fuentes.
11. Buenas tardes, ¿es usted \_\_\_\_\_ ingeniero Álvarez?
12. \_\_\_\_\_ que más me gusta de este país son los paisajes.
13. Él siempre lee \_\_\_\_\_ Jornada en la mañana.
14. Viajar en \_\_\_\_\_ tren no es común en México.
15. Me encantan \_\_\_\_\_ manzanas.

16. ¿Puedes leer bien en \_\_\_\_\_ francés?
17. Su hermana vive en \_\_\_\_\_ Paz, Baja California Sur.
18. -19. Felipe Calderón comió con \_\_\_\_\_ rey Juan Carlos  
\_\_\_\_\_ semana pasada.
20. \_\_\_\_\_ primavera es mi estación favorita.
- 21.-22. \_\_\_\_\_ domingo vamos a ir a \_\_\_\_\_ iglesia.
23. Queríamos visitar \_\_\_\_\_ Popocatépetl pero no fue posible.
24. Yo nunca salgo sola de \_\_\_\_\_ noche.
- 25.-26.-27. Van a pasar \_\_\_\_\_ película muy buena  
a \_\_\_\_\_ seis de \_\_\_\_\_ tarde.
28. En esta ciudad yo siempre tengo \_\_\_\_\_ frío en la noche.
- 29.- 30. En \_\_\_\_\_ avenida Reforma hay \_\_\_\_\_  
esculturas muy bellas que están cerca del Bosque de Chapultepec.

### INSTRUMENTO 3

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: \_\_\_\_\_

NIVEL: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

***¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?***



## **MUESTRA DE COMPOSICIONES ESCRITAS**



## Composiciones de alumnos del nivel Básico 2

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
LENGUA MATERNA: alema  
NIVEL: 2  
FECHA: 25/11/2008

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me gustan tamales dulces despues de ir a la tienda.

~~Me hace~~ Me hace cansado comprar cosas diversas en la tienda y los tamales me dan energía nueva para llegar a mi casa.

La comida mexicana puede ser muy práctico para llevar.

Me gustan tambien los jugos, los liquados o las aguas de frutas antes de mi escuela de español como un desayuno. Mi favorito de hoy es agua de alfalfa. Esta bebida esta haciendo de alfalfa, naranjas y otras frutas que no recuerdo exactamente. Pero me encanta el sabor.





7

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: Coreano

NIVEL: básico 2

FECHA: 2 de Junio

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

A mí me gusta ningún condimento tocino. Estos  
famoso en Corea. Porque me gusta ningún condimento  
tocino, son delicioso, muy rico.  
me gusta la comida de mexicana, tortilla con  
pezcado. porque con carne yo no me gusta olor.  
Yo pienso que la comida de mexicana muchos carne,  
y mucho jugos, me gusta carne por eso la comida  
de mexicano casi todo rico! pero tortilla es  
no función al gustar.  
por eso yo casi todos los días,  
como comida de coreanos. Yo también me gusta jugos  
después venir a aquí en México, yo muchos tomo jugo de  
naranja. Entonces la comida de mexicanos  
rico. excepto nopali, barbacoa, papaya  
Yo no puedo comer estos la comidas.  
Pero estos la comida muy buena para  
salud. yo practico comer estos comida.  
Tal vez constantemente prueban, el sabor deliciosos  
si cuando yo voy a regresar a Corea, a probar  
la comida de mexicanos y frutas



8

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: Chino

NIVEL: 2

FECHA: 20/09/2008

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta más y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me gustan muchas comidas variadas, pero me gusta mejor es la comida china. La comida china es muy famosa en todo el mundo y muchas personas les gusta la comida china, yo también. Porque la comida china es muy deliciosa, la comida china no es muy caro y tiene muchos tipos. Por ejemplo: "Yu xiang rou si", "Gong bao ji ding", "Bei jin tao ya" etc. Normalmente, casi cada país tienen la tienda de la comida china en el mundo. La comida china es mi favorita.

Me gusta la comida mexicana también. La comida mexicana es muy deliciosa y muy famosa en el mundo. Por ejemplo: taco, jamón etc. Mi favorito es taco. Taco es delicioso cuando taco con frutas, carnes, verduras y taco no es caro. Pero no me gustan pocos tipos de las comidas mexicanas, por ejemplo: los pescados. Pero voy a llevar mis platos comer la comida mexicana.

Finalmente, quiero comer más comidas otros tipos.



16

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: Frances

NIVEL: 2

FECHA: 25/4/08

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta más y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

A mi me gusta Arroz porque tiene mucha vitamina. lo que yo opino de la comida de la comida de Mexico, es que la comida mexicana son buenas pero hay muchas cosas, ~~A~~ ~~mino~~ me gusta por ejemplo no me gusta mucho ~~a~~ aceite, mucho aceite puedes colestrol.

Desperes de este todo los comida Mexico son buenas, como tortillas todo tipo de tortillas, tortas.

La mas cosas yo opino es que comida de Mexico es muy diferente que comida en mi pais, la primera ve que yo como esta mal para una mes yo aconstobe, ahorita la comida Mexica es muy deliciosa.





25

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
LENGUA MATERNA: Inglesa  
NIVEL: BÁSICO 2  
FECHA: 24.4.08

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta más y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me encanta fruta por qué el sabor es muy rico y fresco. En mi país hay muchas frutas de import, entonces el sabor no es muy buena, pero en México estoy feliz por qué hay muchos frutas de variedad diferente y en el mercado todos ~~están~~<sup>son</sup> de México. La fruta me gusta más es el Mango. No conozco todos los ~~var~~ variedades, creo que hay muchísimos; ~~espero~~  
Para mí, la comida de Mexicana es muy rico - más ~~más~~ delicioso que la comida mi país por qué el

Trech 2 MCKoleff





NOMBRE: \_\_\_\_\_  
LENGUA MATERNA: Japonés  
NIVEL: Básico 2  
FECHA: El 21 de nov. de 2008

27

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me gusta la comida japonesa porque yo nací en Japón, allí he comido la comida japonesa casi siempre. Además la comida es muy importante para vivir mejor para nosotros, los hombres nacen en un lugar, y luego ellos se acostumbran la comida original en el lugar donde ellos nacieron. Por eso generalmente a los hombres se gusta ~~la comida~~ mucho la comida en la tierra donde ellos han vivido. Pero por ejemplo yo vine a México para estudiar la vida de indígenas y aprender español, y luego yo me he acostumbrado a la comida mexicana paso a paso. Por ejemplo, Aquí recientemente a veces o más en mi vida diaria yo como la comida mexicana como Tacos y Pozole. Esas comidas nacieron en México como un resultado de mezcla entre la comida española y la comida de indígenas mexicanos. Ahora yo he estudiado la vida de indígenas, por eso esas comidas que son primer ingrediente son muy interesante para mí. Finalmente, <sup>Maíz</sup> A los hombres ~~me~~ <sup>se</sup> gusta la comida que hay en la tierra que ellos nacieron. Sin embargo, cuando ellos emigran a otro lugar, primero allí la comida extranjera es extraña para ellos, y luego ellos poco a poco se acostumbran a la comida extranjera ~~generalmen~~ generalmente como un hombre quien vive en ese lugar.



## Composiciones de alumnos del nivel Intermedio 1

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
LENGUA MATERNA: Japonés  
NIVEL: Básico 2  
FECHA: El 21 de nov. de 2008

27

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me gusta la comida japonesa porque yo nací en Japón, allí he comido la comida japonesa casi siempre. Además la comida es muy importante para vivir mejor para nosotros. Los hombres nacen en un lugar, y luego ellos se acostumbran la comida original en el lugar donde ellos nacieron. Por eso generalmente a los hombres se gusta ~~la comida~~ mucho la comida en la tierra donde ellos han vivido. Pero por ejemplo yo vine a México para estudiar la vida de indígenas y aprender español, y luego yo me he acostumbrado a la comida mexicana paso a paso. Por ejemplo, Aquí recientemente a veces o más en mi vida diaria yo como la comida mexicana como Tacos y Pozole. Esas comidas nacieron en México como un resultado de mezcla entre la comida española y la comida de indígenas mexicanos. Ahora yo he estudiado la vida de indígenas, por eso esas comidas que son primer ingrediente son muy interesante para mí. Finalmente, <sup>Maíz</sup> A los hombres ~~me~~ <sup>se</sup> gusta la comida que hay en la tierra que ellos nacieron. Sin embargo, cuando ellos emigran a otro lugar, primero allí la comida extranjera es extranjera para ellos, y luego ellos poco a poco se acostumbran a la comida extranjera ~~generalmen~~ generalmente como un hombre quien vive en ese lugar.





(41)

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
LENGUA MATERNA: Mandarín  
NIVEL: Intermedio 1  
FECHA: 3 de Junio

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

A mí, me gusta la comida china, no sólo <sup>porque</sup> soy china, sino también hay muchos tipos de la comida china. Generalmente, podemos ~~crear~~ crear que hay 3 tipos de la comida china, depende el lugar: norte, centro y sur. En norte, la comida es muy cocida, incluye carne, papas, verduras, etc. Se cocina juntas, porque en invierno, hace mucho frío, por eso, las personas comen ese tipo de comida para estar caliente del cuerpo. En centro, la comida es muy diferente. El chile es necesario en cada tipo de comida, a veces, la sopa es picante. Las personas comen picante para ~~que~~ ~~lo~~ tener el buen estado del cuerpo. Es extraño que las personas en centro tengan tan buen estado de la piel. En sur, la comida cantonesa es muy hermosa. Este tipo de comida es dulce, ligero y más saludable. Pienso que la comida mexicana es un poco pesado para mí, porque no me gusta el queso, y demasiada carne.



44

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: francés

NIVEL: intermedio 1

FECHA: 03/06/2010

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

A mí me gusta mucho la buena carne, especialmente la res. Desde ~~que esto~~ siempre he sido acostumbrado a la comida rica porque mi familia tiene un restaurante famoso en París especializada en carne de res.

Cuando llegué a México la comida me parecía muy extraño porque generalmente como comida francesa tradicional. Pero ahora, me gusta muchísimo la comida mexicana, especialmente el alambre, chilaquiles, frijoles. Además, los aguacates son deliciosos aquí y bajitos en comparación con Francia. (Un aguacate nos cuesta 1 euro = 17 pesos)

Tengo la impresión que hay más ingredientes en México, por ejemplo no conocía al nopal, ni a todos estos tipos de maíz o de frijoles. Las salsas que acompañan todas tipos de comidas son también excelentes. En Francia, no se usa tantas salsas.

La única cosa que me faltaba al inicio era el pan (la baguette) pero ya encuentro a una buena panadería.





## Composiciones de alumnos del Superior

62

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: Japonés

NIVEL: superior

FECHA: 22 mar 2011

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me gusta la comida que lleva muchos especias y hierbas. La comida asiática se los usan muchos. Por ejemplo el curry lleva más de 10 especias aunque hay diferencia del estilo y del sabor depende de cada país. Gracias a mezcla de los especias, el sabor de la comida va a ser profundo. Ya que me encanta la comida picante también. Se necesitan algunos ingredientes para que hagan el sabor picante. Además el sabor picoso hay tipos distintos como de fuego, como que siente frío, o que dé dolor. En México hay mucha variedad de chiles y cada uno tiene diferente tipo de picoso y sabor. La comida mexicana siempre lleva salsa con ellos. Creo que no puede preparar la comida mexicana sin salsa. Las salsas mexicanas también se necesitan muchos ingredientes. Por eso me encanta las salsas y la comida mexicana. Sobre todo,



64

NOMBRE: \_\_\_\_\_

LENGUA MATERNA: Portugues

NIVEL: Superior

FECHA: 22-03-2011

Instrucciones: Escribe un texto de 20 líneas como mínimo sobre lo siguiente:

**¿Qué tipo de comida te gusta y por qué?, ¿qué opinas de la comida mexicana?**

Me gustan varios tipos de comida: la tailandesa, la china, la japonesa, la francesa, la italiana, la argentina, la mexicana... pero la que realmente me fascina es la comida brasileña.

Tal vez sea porque soy brasileña, o tal vez porque la comida es realmente rica, pero la verdad es que de todas las "cocinas" que he probado nunca he encontrado sabores tan concentrados y al mismo tiempo suaves. La comida brasileña tiene su toque gastronómico, pero al mismo tiempo casero; resultado de la herencia portuguesa y africana que son base de la cultura y culinaria de mi país.

Es tan rica la cocina brasileña, que puedes encontrar de todo, en cada región del país: el famoso churrasco brasileño, guisados con pescados, con carne de res o de cerdo; todo con un sabor único y específico que solo encontrarás en la comida brasileña.

Al probar la comida mexicana por primera vez, no me llamó la atención de pronto. Eran sabores muy distintos a los que yo estaba acostumbrada.

Había una ausencia de condimentos y la presencia fuerte del picante. Luego, poco a poco, me fui acostumbrando con esta nueva gama de sabores: el picante, el maíz casi siempre, el dulce con el salado... y

Me encanta ir a un mercado y comer una rica quesadilla o una gordita, disfrutar de un sabroso taco en uno de los miles de puestos que podemos encontrar por todo México, o deliciarme con algún de los platillos típicos mexicanos, como: el pozole, el mole, la barbacoa, la birria, los chiles rellenos y muchos otros más.

Ahoy sí puedo decir que la comida mexicana también es parte de la lista de las comidas que me gustan!



## BIBLIOGRAFÍA:

- Abad Nebot, F. (1977). *El artículo. Sistema y usos*, Madrid: Aravaca.
- Alarcos Llorach, E.(1983). *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Espasa Calpe.
- Alcina F y J.M. Blécula (1981). *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 548-572.
- Alonso, A. (1951) Estilística y gramática del artículo en español, *Estudios de lingüísticos. Temas españoles*, Madrid: Gredos,125-160.
- Alonso Raya, R. [et. al.] (2005). *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión.
- Alonso, A. (1967),-*Estudios lingüísticos de temas españoles*, Madrid: Gredos.
- Altamirano, N. et al. (2009). *SíguELE 1. Material de apoyo para el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE)*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Alvar Ezquerro, M., (1979). El determinante, *Rev. Lingüística Española Actual*, Vol. 1.
- Álvarez Martínez, M.A. (1986). *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*, Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1989). *El pronombre: personales, artículo, demostrativos y posesivos*. Madrid: Arco/ Libros.
- Arroyo O. A. (1994). El determinante artículo en francés y en español. *Estudio contrastivo de sus servidumbres sintácticas y semánticas*, Madrid: Universidad Complutense. (Tesis).
- Balp, G. (1972). *Lecciones de español. Primer curso*, México: UNAM.
- Baralo, M. (1996). *Errores y Fossilización*, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza de español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- \_\_\_\_\_. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco / Libros.
- Barros, P. et al. (eds.) (1994). *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada: Universidad de Granada.
- Bello, A. (1980). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF. (1ª. Ed. 1847).
- Beristáin, Díaz, H.(1984). *Gramática estructural de la lengua española*, México: UNAM.
- Borrego Nieto.J., et al. (1995). *Temas de gramática española: teoría y práctica*. Universidad de Salamanca.
- Bosque, I. (ed.) (1996) . *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor.
- Bosque, I., V. Demonte y L. Carreter (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Briseño García, C. (1997). *Análisis de errores. Contribución a la enseñanza del español como segunda lengua*, México: UNAM. (Tesis).
- Brown, R. (1973). *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bull, W.E. (1965). *Spanish for teachers*, The Ronald Press Co.: New York.
- Butler, Ch. (1999). *Nuevas perspectivas en gramática funcional*. Barcelona: Ariel.

- Butt, B. y C. Benjamin, (1994). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, London. Edward Arnold, 29-50.
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua española*, Universidad de Alcalá, No. 4, 67-85.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy, J. Richards y R. Schmidt (eds.). *Language and Communication*, Harlow: Longman, 2-27.
- Carabela, 2ª. etapa. (1998). *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera: diferentes aproximaciones*. Alcobendas, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Castañeda, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español /LE, *redELE*, Número 0, marzo.
- Cervera S., A. et al. (1983). Temas gramaticales. El artículo. *La enseñanza del español a no hispanohablantes*, México: UNAM, 23-27.
- Cohen, A. (1976). The Acquisition of Spanish Grammar Through Immersion. Some Findings after Four Years. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 562-574.
- Company C.,C. (2009). *Sintaxis histórica de la lengua española*. Segunda parte: *La frase nominal*. México: FCE-UNAM.
- Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*, Pequin Books Ltd, Great Britain.
- \_\_\_\_\_. (1980). The Significance of Learners' errors, en J.C. Richards (ed.) *Error Analysis*, London. Longman Group Limited, 19-27.
- Coseriu, E. (1978). *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos.
- Croft, W. (1988). *Universales de lenguaje y tipología lingüística*, Madrid: Gredos.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Typology and universals*, Cambridge University Press.
- Cuenca, M.J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Denst, E. (2006). Uso del artículo en español para hablantes eslavos, *RedELE*, Número 11.
- Domínguez, P. y P. Bazo (1994). *Claves del español. Gramática práctica*, Madrid : Santillana.
- Dulay, H. et al. (1982). *Language Two*, Oxford University Press.
- Ehnis, E. et al. (1989). *Pido la palabra. 1er. Nivel*, México: UNAM
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fant, L. et al. (2007). *Bonniers spanska grammatik*, Estocolmo: Bonnier Utbildning.
- Fernández Jardón, J.M. (1983). *Los determinantes identificadores en español: artículo, demostrativos y posesivos*. Madrid: Univ. Complutense.
- Fernández L., M.S. (1988), El uso del "artículo" en aprendices de español lengua extranjera, *ASELE. Actas del Primer Congreso*, 109-118.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández R., S. (1987). *Problemas y ejercicios de gramática*. Madrid: Arco / Libros.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Gramática Española*, Madrid: Gredos.

Garachana, M. (2008). Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español, *marcoELE. Revista de didáctica ELE*, núm. 7,1-19.

\_\_\_\_\_ (2009). Creación y generalización del artículo indefinido, en Company, C. (dir.): *Sintaxis histórica de la lengua española*. T.II, México: FCE-UNAM.

García Fajardo, J., (1984). *El sentido de los sintagmas nominales y los tipos de predicación*, México: El Colegio de México (Tesis).

\_\_\_\_\_, (1990). El sentido de conjunto y un tipo de presuposición, en Garza, B. y P. Levy (eds.), *Homenaje a Jorge A. Suárez*, México: El Colegio de México, 223-227.

\_\_\_\_\_, (1994). Hacia el universo del discurso desde la semántica formal. El artículo definido, en Alegría Alonso, A. et al (eds.), *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Universidad de Salamanca, 221-229.

Garcidiego Ramos, I.R. (1995). *La gramática en el proceso individual de adquisición de una lengua extranjera*, México: UNAM. (Tesis).

Garrachana C, M. (2008). Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español, *Marco ELE. Revista de didáctica ELE*, no.7.

Garrido Medina, J. (1984). *Aspectos semánticos y sintácticos del artículo en español*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense. (Tesis).

\_\_\_\_\_ (1991). El artículo, *Elementos de análisis lingüístico*, Madrid: Fundamentos, 103-192.

Gass, S. & L. Selinker (2008). *Second language acquisition. An Introductory Course*, Routledge: New York/London.

Gelabert, M.J., et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid: Arco/ Libros.

Gili Gaya, S.(1961). *Curso Superior de Sintaxis española* Barcelona:Bibliograf, S.A.

Givón, T. (2001). *Syntax: A functional-typological introduction*, John Benjamins: Oregon.

Gómez Torrego, L. (1999). *Manual de español correcto II*, Madrid: Arco/Libros, S.L.

González Hermoso, A., et al. (1995). *Grupo nominal y pronombres. El artículo, Gramática de español lengua extranjera*, Madrid: Edelsa, 23-29.

Gutiérrez, Marco A. (2004). *Perfiles comunicativos en los elementos de la oración simple: estudios de gramática perceptivo-intencional*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am main: Vervuert.

Hatch, E. (1978). *Acquisition of Syntax in a Second Language*, en J.C. Richards (ed.). *Understanding Second and Foreign language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Massachusetts. Newbury House.

Hatch y Farhady, H. (1982) *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*, Rowley, Massachusetts. Newbury House.

Hernández Alonso, C. (1980). Lo, ¿artículo o pronombre?, en *Anuario de Lingüística hispánica*, 1, 115-127.

Kaplan, S. (1987). Associative learning and the cognitive map: Differences in intelligence as expressions of a common learning mechanism. *Behavioral and Brain Sciences*, 1987, 10, 672-673.



Koleff, María del Carmen, *Consideraciones teóricas...*

Kock, J. de (coord).(1992). *Gramática española: enseñanza e investigación*. Universidad de Salamanca.

Koike, D.A. (2003). *Lingüística Aplicada: adquisición del español como segunda lengua*, New York, N.Y: John Wiley.

Koleff, M.C. (1987). *Análisis de errores: aproximación a la enseñanza del español como L2*, México: UNAM .(Tesis).

\_\_\_\_\_ (1999). El artículo: puntos básicos para su enseñanza/aprendizaje, *La enseñanza de la lengua y de la cultura para extranjeros (Memorias del Primer Simposio Nacional)*, México: CEPE-UNAM, 21-26.

Laca, B. (1999). *Presencia y ausencia del determinante*, en Bosque, I., V. Demonte y L. Carreter, *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, 891-928.

Langacker, R. (1990). *Concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar*. Berlin.

\_\_\_\_\_ (1991). *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University.

Lapesa, R., (1961), Del demostrativo al artículo, *Rev. Nueva de filología hispánica*, tomo XV.

\_\_\_\_\_ (1966), *El artículo como antecedente del relativo en español*. La Haya.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lázaro Carreter, F. (1980). *El problema del artículo en español. Una lanza por Bello*, Barcelona: Crítica, 27-59.

Lee, J. y B: Van Patten. (1995). *Grammar instruction as Structured Input, Making Communicative Language Teaching Happen*, Mc. Graw Hill.

Leeman, J. et al. (1995). *Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction*, en Schmidt, R. (ed.) 1995. *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*, University of Hawaii, 217-258.

Lenz, R. (1944). *La Oración y sus Partes*, Santiago: Nacimiento.

Leonetti, M. (1990). *El artículo y la referencia*, Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_ (1990 b). El artículo, en Bosque, I. y V. Demonte (eds): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: RAE/Espasa Calpe, vol. 1, 787-890.

\_\_\_\_\_ (1999). *Los determinantes*. Madrid: Arco/Libros.

Liceras, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.

\_\_\_\_\_, (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid: Síntesis.

López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2. Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*, Madrid: Arco /Libros.

López Meirama, B. (2005). *La práctica de la gramática en los textos. Santiago de Compostela* : Universidad de Santiago de Compostela.

López Ornat, S., et al. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.

Maldonado S., R. (1999). *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*, México: UNAM, (*Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica*, 46).

Maqueo, A.M. (1979). *Español 1*, México: UNAM.

\_\_\_\_\_ (1992). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México: Limusa.

- \_\_\_\_\_ (2003). *Lengua, aprendizaje y enseñanza (el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica)*, México: UNAM. (Tesis).
- Martín, J.M. (1998). El artículo” o...¿simplemente “Artículo?”, en *Cuadernos Cervantes*, No. 19, 54-58.
- Master, P. (1987), *A cross-linguistic interlanguage analysis of the English article system*, Los Angeles: University of California. (Tesis).
- Matte Bon, F., (1992). Los determinantes del sustantivo: Introducción. El artículo, *Gramática comunicativa del español*, tomo, 1, Madrid: Edelsa, 197-221.
- Mayberry, M. (1998). *The acquisition of the Spanish definite articles by English-speaking learners of Spanish. Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 51-57.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones inacusativas y posesivas. «Construcciones inacusativas y pasivas» en Bosque, I. y Demonte, V.: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid, Espasa p.1583-1592.
- Mondéjar, J., (1985). La función sintáctica como determinante de la estructura de dos categorías gramaticales: artículo y pronombre, *Rev. de la Sociedad de lingüística*, vol. XV. T.II, 291-307.
- Montero G.,S. (2011). El artículo y otros fantasmas del nombre, en *redELE, Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Número 21.
- Paillet, J.P. y A. Dugas (1991). *Principios de análisis sintáctico*, México: Trillas.
- Pérez V. M.E. (2008). Sin enseñar el neutro, en *redELE, Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Número 13.
- Portillo M., R. *Aprendizaje y uso del español como lengua materna*, León: Universidad de León.
- Prado Ibán, M.E. (1998). Gramática y Conversación. La actualización del Sustantivo, en J. Jiménez *et al* (eds.). *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 673-680.
- \_\_\_\_\_ (2000). El artículo: Contraste el/un/ausencia de artículo, en F. Mariano *et al* (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, 560-567.
- R.A.E., (2004), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Ramsey, M. (1956). *The Articles. The Neuter Gender*, en *A textbook of Modern Spanish*, New York: Holt, Reiehart and Winston, 47-70.
- Richards, J.C., (1980). *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, en *Error Analysis*, London: Longman Group Limited, 172-188.
- Roca Pons (1974). *Introducción a la gramática*, Barcelona: Teide.
- Romero P., C. (2004). La ausencia o presencia del artículo en español, *Gramática. Enseñanza y análisis*, Madrid: SGEL, 9-26.
- Rosales Luna, L., (1986). *El análisis de errores y la enseñanza del español como segunda lengua*, México: UNAM. (Tesis).
- Ruiz C., J.P. (2007). Gramática cognitiva y E/LE, *Marco Ele. Revista de Didáctica*, no.5.
- Said-Mohand, A. (2007). La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita, en *redELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Número 10.

- Santos G., I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo, en Lobato, J.S. (ed.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza de español como segunda lengua / Lengua extranjera*, Madrid: SGEL, 391-410.
- Salaberry, M. R. y López-Ortega, N. (1998). Accurate L2 Production across language Tasks. Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control, *The Modern language Journal*, 82 (4), 514-532.
- Sánchez, A. et. al. (1995). *Gramática práctica de español para extranjeros*. Madrid: Sociedad española de librería.
- Sánchez P., A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Alcobendas, Madrid. SGEL.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. Madrid: SGEL.
- Sancho I., I. y B. Castillo S. (2002). Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE, en *Carabela*, no. 52, sept. Madrid: SGEL, 61-75.
- Sarmiento, R. M.A. Esparza. (1993). *Los determinantes*, Madrid: SGEL.
- Seco, M., 1989, *Gramática esencial del español*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Seco, R. 1980. *Manual de gramática española*, Madrid: Aguilar.
- Schmidt, R. (2001). *Attention* en Robinson, P. (ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*, CUP, 3-32.
- Solís G., I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica, en F. Mariano et al (eds.), *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 695-705.
- Stepanyan, E., (2005). *La enseñanza del español como lengua extranjera a ruso-hablantes*, México: UNAM. (Tesis).
- Sung-Hye, Yang. (1999). La adquisición del artículo español por parte de los coreanos, en Franco, F.M. et al. (eds.) *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, 749-755.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection, en Doughty, C. y J. Williams (eds). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*, CUP, 64-81.
- Tanaka, T. (2000). Ocho misterios del español para los alumnos japoneses, en *Memorias del Primer Simposio Nacional*, México: CEPE-UNAM, 35-43.
- Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold
- Tarrés Ch., I. (2002). *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*, Universidad de Barcelona. (Tesis).
- Thorndike, R.L. y E. Hagen, (1977). *Measurement and evaluation in Psychology and education*, New York: John Wiley & Sons.
- Timkova, M. y C.A. Hidalgo (2007). El artículo determinado al comienzo de los títulos de los trabajos y de los rótulos de nuestros estudiantes, *redELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*. Número 9.
- Tzu-Ju-Lin. (2003). Dificultades de los aprendices chinos en el uso del artículo, *Frecuencia*, 24, 8-11.
- \_\_\_\_\_ (2005). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos*, Universidad de Alcalá. (Tesis).
- Van Patten B. (1994). Evaluating the Role of Consciousness in Second language Acquisition: terms, linguistic features & research methodology, en Jan H. Hulstijn

Koleff, María del Carmen, *Consideraciones teóricas...*

& R. Schmidt (eds.). *Consciousness in second language learning*, *AILA Review*, vol. 11, 27-36.

Van Patten y Lee (eds.) (1990). *Second language acquisition –Foreign language learning*, Clevedon: PA, Multilingual Matters.

Varela O., S. (1992). *Fundamentos de morfología*, Madrid: Síntesis.

Wilk-Racieska, J. (2008). Cómo enseñar a un extranjero el uso del artículo en español, reglas básicas macro frente a reglas pragmáticas propias del español, *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros*, vol. 1, núms. 12 -13. Nueva época, México:UNAM, 45-60.

Williams, J. y J. Evans (1998). *What kind of focus and on which forms?*, en Doughty, C. y J. Williams (eds). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*, CUP, 139-155.