



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA



Universitat  
Pompeu Fabra  
Barcelona

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CURSO 2019-2020

**Análisis de errores en el uso de los determinantes en  
producciones escritas de hablantes itálofonos de E/LE**

**Moana Petrini**

Trabajo final de máster

Dirigido por el Dr. Sergi Torner Castells

Junio de 2020



## **Agradecimientos**

Dos realidades han sido imprescindibles para la realización del presente Trabajo de Fin de Máster: por un lado, la disponibilidad, ayuda y/o colaboración activa de algunas personas y, por el otro, la cercanía y el apoyo moral de otras. A todos ellos, dedico este lugar de los agradecimientos.

En la esfera más concreta me gustaría, ante todo, darle las gracias a nuestra coordinadora de Máster, Elisa Rosado, por la disponibilidad y amabilidad que siempre ha demostrado, encaminándonos, ayudándonos y animándonos, a mis compañeros y a mí, a lo largo del Máster y en esta fase. Asimismo, personalmente le agradezco haberme dado numerosos consejos y haberme sugerido el nombre de la Doctora Marilisa Birello, para que ella también me ayudara a plasmar la idea que tenía para el presente trabajo. Otra persona, esta última, a la que le agradezco su disponibilidad y su inspiración. Gracias a Marilisa también he podido ponerme en contacto con la Doctora Sonia Bailini, persona que me concedió el permiso para poder acceder al corpus objeto de estudio del presente trabajo, del cual es autora y sin el cual no podría haber llevado a cabo mi investigación. Además, otro reconocimiento va a Manuel Leonetti que, además de ser autor de algunas de las fuentes bibliográficas que han sido fundamentales para el desarrollo del presente trabajo, me ha prestado su ayuda para la resolución de algunas dudas gramaticales y se ha demostrado muy disponible.

Por último, un agradecimiento particular va, sin duda, a Sergi Torner Castells, que aceptó encargarse de la tutoría de la presente memoria, que se ha dedicado con paciencia y disponibilidad a su seguimiento y que ha sabido darme buenas pautas y buenos consejos en los momentos oportunos.

En la esfera personal y, en primer lugar, quiero darle las gracias más grandes a mi mamá; sin ella no habría podido cursar este Máster y así cumplir con mis sueños y objetivos, y no habría salido de los momentos más duros de la misma forma. Así como tampoco habría vivido esta etapa de mi vida de igual manera sin la comprensión, cercanía y apoyo moral de mis amigos, tanto de Barcelona como de Italia. Para finalizar, sobre todo en la última fase del desarrollo de este trabajo, un agradecimiento especial va a mi novio, que ha sabido comprenderme y alentarme en los momentos de desánimo estando moralmente y físicamente a mi lado en una situación de confinamiento.

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Marco Teórico: los determinantes en español.....</b>	<b>6</b>
2.1. El determinante.....	6
2.2. El artículo determinado e indeterminado y la oposición definitud-indefinitud.....	8
2.2.1. El concepto de información consabida y la unicidad .....	9
2.2.2. La oposición específico-inespecífico .....	10
2.2.3. La genericidad.....	12
2.3. La presencia/ausencia del determinante.....	12
<b>3. Estado de la cuestión: el artículo en E/LE.....</b>	<b>17</b>
3.1. La adquisición del artículo español: estudios previos .....	17
3.2. La adquisición del artículo español en hablantes italoófonos .....	19
<b>4. Objetivos y preguntas de investigación .....</b>	<b>22</b>
<b>5. Metodología.....</b>	<b>23</b>
5.1. Corpus de estudio .....	23
5.1.1. Caracterización del corpus.....	23
5.1.1.1. Informantes .....	24
5.1.1.2. Tipos de textos.....	25
5.2. La herramienta de consulta del corpus: CATMA.....	25
5.3. Obtención de los datos .....	26
5.3.1. Selección de los textos: muestra de análisis .....	27
5.4. Preparación de los datos.....	29
5.4.1. Contextos .....	29
5.4.2. Etiquetas .....	30
5.5. Tipo de análisis aplicado.....	31
5.5.1. Consideraciones previas .....	31
5.5.2. Criterios .....	32
<b>6. Análisis de datos .....</b>	<b>35</b>
6.1. Grupo 1 (C1): expresiones temáticas.....	36
6.1.1. Errores por adición .....	36
6.1.1.1. Entornos sintácticos .....	36

a) Uso del artículo en sintagmas preposicionales .....	36
b) Tipos de predicados: el verbo <i>haber</i> impersonal y los predicados complejos ....	36
c) Restricciones ligadas a la presencia de otros determinantes .....	38
6.1.1.2. Entre la semántica y la fraseología: tipos de nombres y expresiones fijas.....	40
a) Nombres no contables/contables .....	40
b) Nombres propios.....	44
c) Locuciones y grupos preposicionales.....	45
6.1.2. Errores por omisión .....	45
6.1.2.1. Entornos sintácticos .....	45
a) Uso del artículo en sintagmas preposicionales .....	46
b) Tipos de predicados .....	47
c) Modificadores del nombre.....	47
d) Usos anafóricos.....	48
6.1.2.2. Tipos de nombres.....	48
6.2. Grupo 2 (C2): expresiones temporales .....	49
6.2.1. Zonas de vacilación .....	49
a) Meses del año y estaciones .....	50
b) Años.....	51
c) Festividades.....	51
6.2.2. Errores por omisión: días de la semana y otros intervalos de tiempo .....	53
6.3. Grupo 3 (C3): expresiones locativas.....	54
6.3.1. Zona de vacilación: regiones .....	54
6.3.2. Errores por adición .....	55
a) Países .....	55
b) Otras expresiones locativas.....	56
6.3.3. Errores por omisión: otras expresiones locativas .....	56
<b>7. Conclusiones .....</b>	<b>57</b>
7.1. Limitaciones del estudio y posibles futuras líneas de investigación .....	61
<b>Bibliografía.....</b>	<b>63</b>
<b>Anexo.....</b>	<b>68</b>

## **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo llevar a cabo un análisis de errores sobre el uso de los determinantes en español por parte de aprendices itálofonos de español como lengua extranjera. Este análisis permite delimitar los fenómenos cuyo aprendizaje supone mayor dificultad para estos aprendices, lo cual puede contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del contenido gramatical objeto de estudio. Para la realización de nuestro objetivo, llevamos a cabo un análisis de errores partiendo de un corpus de producciones escritas por estudiantes universitarios con distinto nivel de competencia del español (desde A1 a B2); se seleccionan al azar un total de 100 textos, en los que se analizan todos los errores detectados en el uso de los determinantes. De este modo, este trabajo desea profundizar en algunas cuestiones ya planteadas en la investigación llevada a cabo sobre el tema, aproximándose a las dificultades en el aprendizaje/adquisición del artículo por parte de hablantes del italiano. Los principales resultados del estudio muestran que en la casi totalidad de los casos es el artículo el determinante que presenta dificultades de uso. Estas surgen de la identificación de los contextos que no exigen el artículo y de aquellos que en cambio lo requieren; por tanto, se incurre en la producción de errores lingüísticos de adición y omisión, respectivamente. Además, otras áreas de conflicto se hallan en entornos que resultan ser zonas de vacilación dentro del sistema lingüístico mismo del español. Por último, el empleo del artículo determinado es predominante en comparación con el del indeterminado y los errores de adición se producen con más frecuencia con respecto a los de omisión.

**Palabras clave:** determinante en español, artículo en español, aprendices itálofonos, análisis de errores.

## **Abstract**

The aim of this work is to provide an error analysis in the use of determiners in the Spanish language made by Italian-speaking students of Spanish as a foreign language. This analysis will allow the reader to identify the linguistic phenomena which are more difficult to learn by Italian speakers with the purpose of contributing to improving the teaching and learning processes of the grammatical element object of this work. To achieve the aim of their study, the author identified, by random sampling, a body of 100 written texts produced by university students of Spanish with different competency levels of the foreign language (from A1 to B2) and performed on this corpus an error analysis focused on the use of determiners. By doing this, this work will delve into issues already considered by the existing literature on the topic and approach the learning/acquisition difficulties of the article met by Italian speakers. The main results of this study identify the article as the determinative with the most difficulties in its use in almost all the cases analysed. These difficulties arise from the identification of the contexts which do not require the use of the article from those which require it resulting in the production of linguistic errors of addition and omission respectively. Moreover, other areas of conflict are found in contexts of hesitation/uncertainty within the linguistic system of the Spanish language itself. Lastly, the use of the determinative article prevails over the indefinite and the errors of addition are more frequent than those of omission.

**Keywords:** determiners in the Spanish language, article in Spanish, Italian-speaking students, error analysis.

## 1. Introducción

Dentro del ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de E/LE, el presente trabajo final de máster responde al interés de profundizar en fenómenos lingüísticos de un aspecto gramatical en concreto, que se manifiestan en el proceso de aprendizaje/adquisición del español por parte de hablantes italo-fonos.

Dentro de todas las lenguas derivadas del latín, la afinidad entre el español y el italiano es, sin duda, una de las más incuestionables. Sin embargo, lo que aleja a dos idiomas tan emparentados como estos es, en palabras de Calvi (2004)<sup>1</sup>, que “a raíces etimológicas comunes corresponden a menudo diferencias funcionales o semánticas y las semejanzas estructurales se ramifican en un complejo entramado de contrastes a nivel de norma y uso”<sup>2</sup>. Así, a pesar de que la cercanía entre ambas lenguas se manifiesta tanto en el léxico como en la sintaxis, dicha cercanía puede considerarse un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje/adquisición a la par que perjudicial; en efecto, si la semejanza que hay entre los dos sistemas lingüísticos llega a apagar la capacidad del aprendiz de discriminar entre ellos, posiblemente se incurra en la producción de errores.

En el campo de la didáctica de Lenguas Extranjeras (LE), después de la segunda mitad del siglo XX, en el seno de los principios del Análisis Contrastivo basados en las teorías conductistas, la lengua materna (L1) se veía como un posible obstáculo en el proceso de adquisición de otro idioma, pues era responsable de la producción del error lingüístico que, en consecuencia, asumía una acepción negativa (Calvi, 2004). Más adelante, en los años setenta, las nuevas teorías mentalistas abandonaron la antigua mirada: el proceso de adquisición de una LE se desvincula de la L1 de procedencia del aprendiz (Dulay, Burt y Krashen, 1982) y se mira hacia el error como fuente de información y como el producto, en mayor medida, de más y variadas causas.

Posteriormente, los años ochenta marcaron un evidente cambio de perspectiva: la transferencia L1>LE, que antes se observaba en términos de transposición de estructuras de la L1 a la LE, llevaba a poner toda la atención en el producto lingüístico de dicho mecanismo; ahora, en

---

<sup>1</sup> Para la elaboración de la bibliografía final hemos seguido la guía basada en la 6ª edición del *Publication Manual of the American Psychological Association* (Benito Bové y Suñé Parés, 2016).

<sup>2</sup> Se ha consultado el artículo en cuestión en la revista digital *RedELE*. Puesto que dicha revista no suele numerar las páginas de sus publicaciones, no nos fue posible consignar el número de página de la cita. De aquí en adelante, y por la misma razón, todas las citas de autores que se incluyen a lo largo del presente trabajo y cuyos materiales se hallan en publicaciones de *RedELE*, lamentablemente, no llevarán número de página.



cambio, el foco se desplaza al proceso mismo, es decir, a las estrategias de aprendizaje adoptadas por el aprendiz para comunicarse (Gass y Selinker, 1983 y 1992). En esta misma época se define otro concepto relevante en el proceso de adquisición, que se liga estrictamente al mecanismo de la transferencia, el de *percepción de distancia*: el desarrollo del proceso de adquisición está influenciado por la distancia que el aprendiz percibe que hay entre la L1 y la LE (Kellerman, 1983). Así, en el caso de idiomas tan cercanos como el español y el italiano es posible establecer que el grado de transferencia es mayor, al menos en una fase inicial, cuando el aprendiz confía en las analogías que percibe entre las dos lenguas; sin embargo, este mismo mecanismo cognitivo es muy probable que resulte negativo en la fase inmediatamente sucesiva (Calvi, 2004).

En conclusión, las dos nociones de *transferencia* y de *percepción de distancia* son evidentemente rentables a fin de enfocar el aprendizaje de lenguas afines como el español y el italiano; no obstante, se ha de tener en cuenta que en el proceso de adquisición la transferencia L1>LE solo es uno de los aspectos que influye en ello y, como ya se ha anticipado, este puede resultar tanto positivo como negativo.

La investigación que se presenta en este trabajo se propone examinar los errores producidos por aprendices itálicos de E/LE en el uso de los determinantes españoles —que, como se verá, se detectan casi exclusivamente en el empleo del artículo— con el fin de delimitar las zonas de mayor dificultad en su aprendizaje y/o adquisición por parte de hablantes no nativos que comparten la misma L1. Los sistemas de determinantes del español y del italiano se basan en reglas gramaticales similares. Sin embargo, se producen divergencias en algunos usos entre ambas lenguas, de modo que la percepción de los hablantes de que entre los dos idiomas existe poca distancia puede favorecer la transferencia en la adquisición de algunos usos de la determinación, provocando, de esta manera, errores que se pueden rastrear en las producciones lingüísticas de aprendientes con distintos niveles de dominio del español.

Además de estar en consonancia con un interés y una motivación personal, la elección del tema del presente trabajo se debe principalmente a dos factores: por un lado, a su estado de la cuestión y, por el otro, a su tratamiento en la didáctica.

Con respecto al primero de ellos, debe remarcarse que el objeto de estudio no ha sido estudiado en profundidad; hasta donde conocemos, no se cuenta con un número muy elevado de investigaciones que se centren exclusivamente en el aprendizaje/adquisición del artículo español por parte de hablantes itálicos y que analicen dicha realidad con el mismo corte

descriptivo que este trabajo. En efecto, la mayoría de los trabajos que estudian producciones de aprendientes de E/LE, sean estas escritas u orales, suelen enfocarse en sujetos cuya L1 cuenta con un sistema lingüístico que difiere bastante del español (Santiago Alonso, 2009; Lu, 2017). De ahí que quizá el aprendizaje de E/LE por parte de hablantes nativos italianos no sea de los más investigados.

Con respecto, en cambio, al segundo factor, creemos que el tema no goza de la justa atención en la enseñanza. A raíz de mi experiencia como estudiante de español y como docente de español a italianos, he podido constatar que el artículo y el resto de los determinantes son unos de los primeros elementos lingüísticos que se abordan en los manuales y en el aula de E/LE; sin embargo, no se le dedica mucho tiempo y/o el necesario grado de observación y se tiende, a menudo, a subestimar las dificultades a que puede conllevar.

En definitiva, creemos que la cercanía entre los dos idiomas y la semejanza entre los dos sistemas lingüísticos no son razones suficientes para no insistir en los aspectos en los que, en cambio, las dos lenguas difieren. En este sentido, y en cuanto al aspecto gramatical que en este trabajo se aborda, consideramos todavía actual y relevante profundizar en los fenómenos lingüísticos en los que se producen errores en nuestros datos: adición y omisión. Más en concreto, el propósito de investigar acerca de los determinantes españoles en función de su presencia/ausencia en el contexto comunicativo, como se verá, acabará coincidiendo —en la casi totalidad de los casos— con la observación de los fenómenos de adición y omisión de los artículos en el discurso: sirvan de ejemplo *voy a \*la casa* y *ocurrió algo curioso en Ø tren*, respectivamente.

En cuanto a la estructura del presente trabajo, proponemos un total de siete capítulos.

Tras esta introducción, en el segundo capítulo se presenta el marco teórico-conceptual que hace de fondo al fenómeno lingüístico objeto de nuestro trabajo. En él se abordan las nociones teóricas y gramaticales más relevantes vinculadas al elemento gramatical tratado: se introduce el concepto de determinante, profundizando especialmente en la subclase de los artículos y en su distribución en el discurso. En el tercer capítulo se presenta el estado de la cuestión; allí se recogen los datos y las conclusiones más significativas de algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema y que se consideraron más relevantes.

Posteriormente, en el cuarto capítulo se marcan el objetivo general y los objetivos específicos que definen la razón y la meta del presente trabajo de fin de máster, así como las preguntas de

investigación que se pretenden responder. Al planteamiento y desarrollo de la metodología empleada para realizar el análisis de errores de la muestra se dedica el quinto capítulo. En este se presenta el corpus de estudio de la investigación y su herramienta de consulta; asimismo, se describe el procedimiento para la obtención de los datos, la preparación de estos para el análisis y el tipo de análisis aplicado.

La observación de los datos se recoge en el sexto capítulo, en el que se presenta el análisis descriptivo de las producciones erróneas de nuestros informantes. Los datos se analizan en función de la presencia/ausencia, casi exclusivamente, del artículo español, y dicha dicotomía, como ya se ha adelantado, se etiqueta como fenómeno de *adición/omisión*. Así, los errores se proponen repartidos de acuerdo con los grupos y subgrupos creados y para cada uno de estos últimos se ilustran los fenómenos observados. Como se verá, algunos subgrupos no se pueden enmarcar en los dos fenómenos de adición y omisión y se categorizan como zonas de vacilación.

Con el fin de exponer las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de los datos, en el séptimo y último capítulo se regresa a los objetivos y a las preguntas de investigación que se habían planteado en el cuarto. Asimismo, se comparan los resultados de la presente investigación con los postulados de los autores mencionados en el estado de la cuestión.

## **2. Marco Teórico: los determinantes en español**

En este capítulo se presentan las nociones teóricas y gramaticales más relevantes vinculadas al tema objeto de estudio. Dichas nociones resultarán necesarias, en un segundo momento, para facilitar la comprensión de los resultados del análisis del presente trabajo. Para ello, tras introducir el concepto de determinante (§ 2.1.), profundizamos en la subclase de los artículos, destacando los conceptos más relevantes con ella relacionados (§ 2.2.) y, para finalizar, sirviéndonos de la dicotomía presencia/ausencia del determinante, abordamos el tema de su distribución en el discurso (§ 2.3.).

### **2.1. El determinante**

De acuerdo con Laca (1999), “[...] lo que caracteriza al español como lengua con artículo es que los sustantivos comunes no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales” (p. 896). Efectivamente, los sustantivos comunes denotan clases de entidades, es decir, todos los individuos de una determinada clase (personas, animales y cosas, entre otras). Sin embargo, no poseen por sí mismos capacidad referidora, por lo que no pueden aludir a individuos concretos

de dichas clases. De ahí que en la oración *la mesa estaba limpia* no sea el sustantivo *mesa* el que designa cierta mesa, sino el sintagma nominal *la mesa* en su conjunto (RAE, 2009).

La función del determinante, pues, es actualizar la referencia del grupo nominal, que pasa de designar una clase a designar un individuo. Según explica Leonetti (1999b), “la categoría determinante se origina en la necesidad de indicar a cuáles y cuántas entidades pretende aludir el hablante al utilizar un SN”. Hablamos así de “una categoría intrínsecamente ligada a las operaciones de referencia y de cuantificación, que ponen en relación las expresiones lingüísticas con las entidades extralingüísticas representadas por ellas, los referentes”, entendidos estos últimos como “representaciones mentales de las entidades aludidas, es decir, como entidades mentales” (p. 23). Así pues, los determinantes son elementos gramaticales que cumplen una función semántica, de modo que en las lenguas que los poseen son marcas imprescindibles a las que los hablantes deben recurrir para poder actualizar los sintagmas nominales (en adelante SSNN) empleados en el discurso y, en definitiva, referenciarlos y cuantificarlos.

La categoría de los determinantes españoles es un sistema muy heterogéneo, ya que cuenta con una amplia serie de elementos lingüísticos que responden a valores semánticos y sintácticos muy distintos. En palabras de Laca (1999):

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 cantidad (como, p. ej. *otro, 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 (así, no puede decirse *\*esas sus madres* ni *\*todos tres hombres* y, si bien puede decirse *esos tres hombres, todos esos hombres*, las secuencias *\*tres esos hombres* o *\*esos todos hombres* son agramaticales) (p. 893).

Cada una de las subclases mencionadas por la autora posee diferentes valores semánticos y sintácticos; así pues, cada una tiene una interpretación que la distingue de las otras. No profundizamos en dicha variedad, ya que sobrepasaría los objetivos del presente estudio, pero sí nos detenemos en la serie de determinantes que forman los artículos, puesto que constituye el eje de nuestro análisis. Así, retomando el trabajo de Laca (1999):

[...] Dentro de la clase de los determinantes, el español presenta un subsistema particular, caracterizado por su escaso contenido deíctico o cuantificante y por su amplia distribución, el de los así llamados artículos. Es precisamente por la amplitud de distribución de los artículos que, en todas las lenguas que los poseen, la aparición de sustantivos o grupos nominales sin determinantes está más o menos restringida. Por ello, hablar de presencia y ausencia de determinante equivale en buena medida a hablar de presencia o ausencia de artículo (p. 893).

Consideramos de extrema relevancia la última afirmación de la autora; efectivamente, en relación con el objetivo general de nuestro trabajo, tras la identificación de los errores, pudimos llegar a la misma conclusión. De hecho, si bien nuestro propósito es investigar el fenómeno de la presencia/ausencia de todos los determinantes, no ha de extrañar si en casi todos los casos este coincide con la presencia/ausencia del artículo. Por esta misma razón, los conceptos que abordamos a continuación evitan información particular relacionada con aspectos específicos de los diversos tipos de determinantes y se centran en cambio en aquella que atañe directamente a los artículos.

## **2.2. El artículo determinado e indeterminado y la oposición definitud-indefinitud**

Según la NGLA, como ocurre con todos los determinantes, el artículo “pertenece a una clase de palabras de naturaleza gramatical que sirve para delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar de su referencia. El papel fundamental del artículo consiste, en efecto, en especificar si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal constituye o no información consabida” (RAE, 2009, p. 1023). Es el empleo del artículo determinado o indeterminado, respectivamente, lo que marca la naturaleza de dicha información y, asimismo, lo que define la oposición gramatical entre los conceptos de definitud e indefinitud; nociones, estas últimas, que aluden a la denotación de los grupos nominales. En efecto, mientras el artículo determinado presenta sustantivos o grupos nominales que se suponen identificables por el oyente (*hoy he recibido la carta*), el indeterminado introduce entidades nuevas en el discurso (*hoy he recibido una carta*). Así pues, el uso de una u otra forma del artículo está estrictamente relacionado con la información accesible al oyente en el momento en el que el hablante formula cierto enunciado; por tanto, tiene como objetivo aportar a lo designado el rasgo de definitud o indefinitud sin proporcionar otro tipo de información (RAE, 2009).

En los siguientes apartados presentamos los principales conceptos gramaticales que permiten comprender las interpretaciones que derivan del contexto de uso de los artículos. En concreto,

introducimos los conceptos de información consabida y unicidad, de especificidad-inespecificidad y de genericidad.

### 2.2.1. El concepto de información consabida y la unicidad

Los dos conceptos centrales para definir los valores del artículo determinado son los de información consabida y de unicidad.

La noción de información consabida es discursiva: alude a si un referente está activado en el discurso en un momento dado. De este modo, mientras el artículo indeterminado se emplea para referentes que no están activados en el discurso, el artículo determinado se emplea para aquellos que sí lo están. Así pues, en su uso prototípico, el hablante ha de recurrir a determinantes indeterminados cuando se introducen referentes nuevos en el discurso, es decir, cuando no han sido mencionados previamente y, por tanto, no son conocidos por el receptor. En cambio, cuando un referente ha sido ya introducido en el discurso previo —por lo que el determinante tiene valor anafórico—, el interlocutor ha de recurrir a determinantes determinados. En resumen, la información compartida le permite al oyente identificar de modo unívoco, en el contexto dado, la cosa o la persona a la que el hablante está aludiendo. A tal propósito, la NGLE define la condición de unicidad como

un principio general según el cual el individuo o el conjunto de individuos designado es identificable para el oyente si en el dominio discursivo relevante no existen otros posibles candidatos que respondan a la misma descripción, es decir, si los individuos a los que se hace referencia son los únicos que forman parte del correspondiente dominio. Se suele denominar, en efecto, *dominio de definitud* el ámbito en el que un grupo nominal definido cumple la condición de unicidad” (RAE, 2009, pp. 1043-1044).

Sin embargo, hay casos en los que el conocimiento compartido de los interlocutores permite la primera mención de un sintagma nominal con un artículo determinado: a partir de dicho uso y del contenido léxico del sustantivo empleado en el discurso, nos hallamos ante un tipo de información que el hablante y el oyente identifican como compartida. Así pues, en la frase *subí al autobús y el conductor era muy brusco*, se emplea un artículo determinado para introducir la primera mención del referente del sustantivo *conductor*. Ello es posible porque dicho referente está activado en el discurso por medio de inferencias. Efectivamente, es el conocimiento enciclopédico que ambos interlocutores comparten sobre los autobuses lo que permite una interpretación unívoca del referente, de modo que el empleo del artículo determinado, a pesar de ser la primera mención, no dificulta la comprensión.

En definitiva, lo que determina y justifica el uso del artículo determinado en lugar del indeterminado es, en principio, la introducción previa del referente en el discurso (uso prototípico). Sin embargo, el conocimiento enciclopédico, junto con las experiencias almacenadas en la memoria, el contexto situacional en el que el hablante y el oyente se encuentran en el momento en el que se produce el enunciado, la competencia pragmática y las inferencias que se pueden deducir, son todos factores que pueden contribuir a definir cierto tipo de información como compartida y, por tanto, consabida (RAE, 2009).

### 2.2.2. La oposición específico-inespecífico

Además de la oposición definitud-indefinitud mencionada con anterioridad, existe otra, igualmente relacionada tanto con los artículos determinados como con los indeterminados, que se ha de tener en cuenta para explicar su distribución y que se revela sumamente importante a la hora de conferir a los grupos nominales una interpretación: la de especificidad-inespecificidad. Mientras la dicotomía definitud-indefinitud tenía que ver con la denotación de los grupos nominales (activación de los referentes en el discurso), así pues, con la capacidad del receptor de identificar un referente en el discurso, la de especificidad-inespecificidad alude a su referencia, es decir, al conocimiento del referente concreto de un SN por parte del emisor. La NGLE afirma que un argumento es específico “cuando hace referencia a un ser, real o imaginario, que se considera identificable, al menos para el emisor” (RAE, 2009, p. 1134); por tanto, en una situación opuesta, el argumento sería inespecífico. Véase los dos siguientes ejemplos extraídos de la NGLE:

- (1) a. El ganador del Premio Nobel de Literatura de 1982 es colombiano.
- b. El concursante ganador obtendrá un viaje al Caribe.

En (1a) “el grupo nominal definido *el ganador del Premio Nobel de Literatura de 1982* es específico porque tiene un referente concreto, el escritor Gabriel García Márquez”. En otros términos, la entidad a la que refiere es identificable por el emisor. Sin embargo, en (1b) *el concursante ganador* —grupo nominal igualmente definido— “es inespecífico, ya que en el momento de emitir el enunciado no es posible asociar un referente concreto a tal descripción definida, que además podría no existir” (RAE, 2009, p. 1134). De este modo, el sintagma nominal es determinado, porque denota una información consabida, introducida previamente en el discurso, pero es inespecífico, porque el referente no es identificable: no se conoce la identidad del concursante ganador.

Si bien en la mayoría de los casos el concepto de especificidad tiende a ser característico de la definitud, restringir el fenómeno de la especificidad a la definitud y el de la inespecificidad a la indefinitud es incorrecto, ya que la casuística de ambas clases de artículo admite las dos interpretaciones.

Leonetti (1999a) define tres sentidos en los que el término *especificidad* se ha empleado: pragmático, lógico y discursivo. Según el criterio pragmático, “es específico un SN empleado por un hablante para referirse a una entidad determinada en la que está pensando”; por tanto, está estrictamente ligado a la intención comunicativa del emisor. En cambio, de acuerdo con el criterio lógico, “si la especificidad se concibe como una propiedad de ámbito, [...] una expresión nominal es específica cuando su interpretación es independiente de la presencia de cuantificadores u operadores intensionales en la oración”; y, por último, el tercer sentido discursivo, que prescinde de la presencia de operadores y de relaciones de ámbito, “identifica la interpretación específica con la partitiva, es decir, con la cuantificación sobre un conjunto de elementos ya delimitado contextualmente [...] En este caso la especificidad depende del grado de familiaridad de dicho conjunto” (p. 858). En la misma línea de Leonetti (1999a) nos referiremos a la interpretación específica del sustantivo y/o del grupo nominal en el sentido del criterio pragmático y, por consiguiente, a la inespecífica en los restantes contextos en los que el hablante no muestre intención de aludir a una entidad en concreto.

Hasta ahora hemos hablado de la especificidad e inespecificidad de los argumentos como un fenómeno relacionado con los artículos determinados e indeterminados. Sin embargo, es una realidad en la que se ven involucrados también los grupos nominales escuetos, es decir, los que carecen de la actualización del artículo.

De acuerdo con Laca (1999), “los sintagmas nominales sin artículo presentan un comportamiento diametralmente opuesto al de las expresiones referenciales” (p. 897), es decir, al de las que se caracterizan por la denotación —definida o indefinida— del grupo nominal. De hecho, su interpretación, al contrario de lo que ocurre con las expresiones referenciales, es siempre dependiente del contexto sintáctico-semántico en el que los SSNN aparecen (Laca, 1999) y, si bien suelen interpretarse como inespecíficos en unos contextos, admiten también una lectura específica (RAE, 2009).



### 2.2.3. La genericidad

Otra propiedad que puede caracterizar la estructura interna de los SSNN, ya sean determinados, indeterminados o escuetos, es la interpretación genérica.

A pesar de que la genericidad no es una propiedad exclusiva de los SSNN, sino que puede determinar también ciertos tipos de oraciones o enunciados, se ha atribuido a los SSNN cuando, en sustancia, no hacen referencia a objetos concretos, hechos particulares o cantidades específicas (Leonetti, 1999a).

Leonetti (1999a) y Laca (1999) coinciden con la NGLE (RAE, 2009) en la alusión a clases o especies de entidades en la interpretación genérica de los SSNN. A tal propósito, Leonetti (1999a) propone los siguientes ejemplos:

- (2) a. El guepardo es fácil de domesticar.
- b. Los guepardos son fáciles de domesticar.
- c. Un guepardo es fácil de domesticar (p. 870-871).

Las tres variantes del artículo son aceptables y todas hacen evidentemente referencia a una clase de entidades.

La NGLE afirma que algunos autores definen la *genericidad* como “una variante particular de la inespecificidad” (RAE, 2009, p.1135). Efectivamente, no es nada infrecuente que en español se recurra al empleo de grupos nominales inespecíficos singulares para hacer referencia a una determinada clase o especie de entidades. Así pues, el sustantivo genérico *automóvil* en *tiene automóvil desde hace treinta años* (que no alude a un solo y determinado vehículo, sino a algún vehículo—uno o más de uno— que el sujeto en cuestión ha poseído de forma continua durante treinta años) hace referencia a una clase o tipo de manera parecida a los SSNN inespecíficos singulares *el libro* y *un libro* en *en la biblioteca de la Universidad, hay que dejar el libro en la mesa después de usarlo* y *un libro ayuda a triunfar*, respectivamente (RAE, 2009).

### 2.3. La presencia/ausencia del determinante

El uso apropiado de los determinantes supone, en las lenguas que los poseen, una gran complejidad. Dicha complejidad no atañe únicamente a la elección idónea de cierto elemento lingüístico dentro de las diferentes subclases de determinación, sino también a su distribución, es decir, a su presencia o ausencia en el discurso. Este último es, precisamente, el fenómeno que se propone analizar nuestro estudio.

De acuerdo con Laca (1999), explicar la distribución de los determinantes, en nuestro caso, en gran medida el fenómeno de la presencia y ausencia de los artículos en sustantivos —o SSNN—, es tarea difícil. Efectivamente, incluso entre lenguas que presentan sistemas de artículos aparentemente análogos, se suelen registrar divergencias en la casuística. En la base de esta última radican nociones ontológicas (las de individuo, materia, propiedad, especie, clase), cuestiones relacionadas con la sintaxis y la semántica de la oración y fenómenos que se presentan por razones de carácter pragmático y/o de fijación fraseológica. Leonetti (1999a) afirma que las dos clasificaciones básicas de los nombres, estas son, nombres contables y nombres no contables, por un lado, y nombres comunes-nombres propios, por el otro, “condicionan de forma clara la distribución del artículo” (pp. 810-811). La oposición contable/no contable es muy conocida en la gramática: el primer término se refiere a los nombres que “designan entidades que se pueden contar o enumerar (*un libro, tres planetas, cuatro formas de proceder*)”; el segundo, en cambio, a los que “denotan magnitudes que interpretamos como sustancias o materias, en lugar de como entidades individuales (*demasiada testarudez, mucho tiempo, un poco de café*)” (RAE, 2009, p. 795). De esta primera clasificación depende la posibilidad de utilizarlos sin artículos en determinados contextos, mientras que de la segunda (nombres comunes-nombres propios) deriva toda la compleja casuística ligada a su distribución a la que aludía Laca (1999). Ante la imposibilidad de ser exhaustivos al tratar un tema tan amplio y complejo como el de los contextos de uso del artículo español, nos limitaremos a mencionar las tendencias de la distribución prototípica que, en términos muy generales, propone Laca (1999). La autora sostiene que “la ausencia del artículo es prácticamente de rigor con los nombres propios [...], reviste carácter excepcional con los nombres discontinuos<sup>3</sup> en singular y tiene una distribución más amplia con los nombres discontinuos en plural y con los nombres continuos [...]”. Así queda ilustrado en los ejemplos que siguen, en los que el guion hace referencia a la ausencia de determinante:

- (3) a. Ha llegado {-/ \*DET} Manuel.  
 b. Ha llegado {\*/ -/DET} hombre.  
 c. Han llegado {-/DET} hombres.  
 d. Ha llegado {-/DET} harina (1999, p. 894).

---

<sup>3</sup> Los términos de la autora *discontinuo* y *continuo* hacen referencia a los términos *contable* y *no contable*, respectivamente.

Asimismo, por lo que respecta a la sintaxis, “la ausencia de artículo es prácticamente de rigor con algunos tipos de complementos predicativos [...], reviste carácter excepcional en el caso del sujeto, y tiene una distribución más amplia con los complementos directos y con los términos de preposición”. A continuación, unos ejemplos:

- (4) a. Nombraron {-/\*DET} delegado a Pablo.
- b. {\*/-DET} delegado(s) estaba(n) de acuerdo.
- c. Buscaban {-/DET} delegados.
- d. Con {-/DET} delegados (1999, p. 894).

Con el fin de proporcionar una descripción más exhaustiva de los contextos de uso del artículo español (y, así, de su funcionamiento), a continuación, profundizamos en las tendencias de la distribución prototípica a las que apunta Laca (1999).

Atendiendo a los ejemplos de (3), cabe destacar que los nombres propios constituyen, en español, expresiones referenciales por sí solos. Así pues, tanto con los nombres propios de estados y países como con los de persona —sean estos de pila o apellidos— la ausencia del artículo es prototípica. De hecho, salvo por algunas excepciones en las que el artículo de estados y países está ya fijado en la lengua (por ejemplo, *los Países Bajos*) y por otras en las que los nombres propios de persona se emplean informalmente en la lengua hablada, el uso del artículo se considera incorrecto. Por último, aunque no nos detengamos en todas las subclases, dentro de la misma categoría de sustantivos merecen particular atención también los nombres de los continentes, así como de ríos, mares, cadenas montañosas, etcétera, que rechazan de forma generalizada el artículo (Laca, 1999)<sup>4</sup>.

Con respecto, en cambio, al carácter excepcional de la ausencia del artículo con los nombres contables en singular (*hombre*) y al más versátil con los contables en plural (*hombres*) y con los nombres no contables (*harina*), es de extrema relevancia resaltar lo que Laca define como “tratamiento paralelo”, es decir, el tratamiento que comparten los nombres no contables y el plural de los nombres contables (1999, p. 895). Dicha regularidad, que se halla en todos los sistemas lingüísticos que distinguen entre sustantivos contables y no contables, se refleja, precisamente, en la distribución del artículo en el discurso. Efectivamente, mientras los nombres no contables y el plural de los nombres contables “pueden denotar la extensión de los

---

<sup>4</sup> El asunto relativo a los nombres propios no ha sido una cuestión que nos ha aparecido de forma frecuente en los datos del corpus de estudio. Por esta razón, no nos detenemos en una descripción pormenorizada de dicho aspecto y nos limitamos a mencionar que la casuística al respecto es, en realidad, mucho más compleja.

predicados correspondientes”, es decir, mientras “el plural de un nombre discontinuo como *gatos* puede denotar la clase de individuos que verifican la propiedad de ser gatos, del mismo modo que un nombre continuo como *agua* denota la clase de porciones o muestras de materia que clasificamos como agua”, los nombres contables en singular denotan “una unidad, que en tanto tal no puede corresponder a la extensión del predicado correspondiente”, haciendo así referencia a individuos singulares, a unidades concretas y no cuantificables ni divisibles en porciones (Laca, 1999, pp. 895-896). Este paralelismo hace que en los diversos contextos sintácticos que presentaremos a continuación, los nombres en plural y los no contables se comporten del mismo modo, frente a los nombres contables en singular, que a menudo se comportan de un modo distinto.

Es conveniente, pues, detenerse en algunos de los contextos sintácticos que determinan la distribución del artículo español en su uso prototípico, que se ilustraban en (4).

Con respecto al ejemplo (4a), que apunta a algunos tipos de complementos predicativos, cabe mencionar que la ausencia del artículo es requerida en aquellos “referidos al complemento directo de complementos designativos [...], que pueden considerarse como causativos de *ser*, entre ellos *hacer* y verbos de significación más específica como [...] *elegir (diputado)*, *nombrar (ministro)*, [...] *proclamar (vencedor)*”. Además, no quieren el artículo “los complementos predicativos referidos al sujeto o al complemento directo introducidos por *de*”, como en *Un vecino hacía de maestro de ceremonias* (Laca, 1999, p. 917).

Por lo que, en cambio, se refiere al sujeto (4b), la ausencia del artículo reviste carácter excepcional. Efectivamente, la posición más común del sujeto, es decir, la preverbal (*el libro está en la mesa*), “está generalmente ocupada por segmentos que funcionan como tema o soporte de la predicación [...], por lo que requieren alguna clase de determinación o cuantificación” (RAE, 2009, p. 1150). La excepcionalidad del sujeto preverbal sin determinante lo obliga a coaparecer junto con modificadores (*eléctricas letras verdes intermitentes anunciaron la llegada del vuelo* [M. Vázquez Montalbán, *El delantero centro fue asesinado al atardecer*, 213]) (citado por Laca, 1999, p. 908) o en estructuras coordinadas (*fotógrafos y cámaras de la televisión llegaban con la obsesión puesta en los ojos y en los codos* [M. Vázquez Montalbán, *El delantero centro fue asesinado al atardecer*, 213]) (citado por Laca, 1999, p. 908) y, menos a menudo, se manifiesta en las descripciones de la prosa narrativa. La posición de sujeto sin determinante más típica y tolerada sigue siendo, sin embargo, la posverbal.

Por último, y quizá sean dos de los casos más emblemáticos (4c y 4d), conviene examinar el rol del artículo ante complementos directos y tras términos de preposición, sean o no estos complementos de régimen verbal (o preposicional)<sup>5</sup>. En estos casos, la ausencia del artículo está favorecida en numerosos contextos; aun así, la casuística sigue siendo muy amplia. Cuando hablamos de complementos directos, para poder justificar la presencia o ausencia del artículo, se ha de contemplar, entre otras cosas, el tipo de verbo que lo introduce, esto es, su carácter semántico. Asimismo, se ha de observar si a este le sigue una preposición, en caso de que sí, cuál, y, además, tener en cuenta el contexto sintáctico de toda la oración y su estructura informativa. Laca (1999) afirma que todos los aspectos que se acaban de mencionar pueden resumirse en que “la ausencia del artículo es tanto menos tolerable cuanto más autonomía referencial requiera la posición sintáctica en cuestión, y se presenta como más tolerable cuando el sintagma nominal contrae una relación de estrecha cohesión con el predicado, o cuando, desde el punto de vista de la estructura informativa del enunciado en cuestión, se establece un contraste entre clases de cosas o tipos de materia cuyo foco es el sintagma nominal sin artículo” (pp. 910-911).

A raíz de lo dicho, nos interesa especialmente destacar cómo la posición de CD favorece la oposición entre sustantivos contables en singular frente a sustantivos no contables y sustantivos contables en plural —el “tratamiento paralelo” mencionado con anterioridad al que apunta Laca (1999)—. En este sentido, mientras los primeros, protótipicamente, exigen el determinante, los segundos admiten su ausencia, permitiendo de este modo una lectura inespecífica o de masa y descartando la referencial, típica, en cambio, de los nombres contables en singular.

Si hablamos ahora de términos de preposición, los que más favorecen la ausencia del artículo son los complementos de régimen verbal introducidos por una preposición. Más en concreto, nos referimos a los complementos introducidos por la preposición *de* que sigan a verbos que expresan “posesión”, “existencia localizada” o “transferencia” y a los llamados “complementos restrictivos” (Laca, 1999).

---

<sup>5</sup> No es una regularidad que los términos de preposición que anteceden el sustantivo formen parte de complementos de régimen verbal. Efectivamente, existen contextos sintácticos en los que los sintagmas preposicionales que preceden el sustantivo no están subcategorizados por el verbo; un ejemplo de ellos son los complementos circunstanciales que, a menudo, se caracterizan por ser expresiones de tiempo, lugar y modo (Laca, 1999).

### **3. Estado de la cuestión: el artículo en E/LE**

En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), el aprendizaje del artículo español por parte de hablantes no nativos ha sido objeto de muchos trabajos de investigación. Con el objetivo de esbozar un breve estado de la cuestión, en este capítulo recogemos aquellos estudios que hemos considerado más relevantes sobre el tema. Para ello, en primer lugar, destacamos los aportes fundamentales que derivan del estudio del artículo español en comparación con diversas lenguas de hablantes no nativos (§ 3.1) y, posteriormente, nos centramos en el caso más concreto de su aprendizaje por parte de hablantes italianos (§ 3.2).

#### **3.1. La adquisición del artículo español: estudios previos**

Dentro del ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de E/LE, los trabajos de Prado Ibán (2000) y Fernández (1997) ofrecen puntos de partida interesantes para nuestro estudio. La primera autora trata el tema de los artículos en español de forma amplia y generalizada, pues aborda cuestiones que contextualiza en el aula de E/LE. La segunda autora, en cambio, lleva a cabo una investigación en la que se ven involucrados hablantes no nativos de diferentes orígenes lingüísticos; así pues, ambos trabajos no tratan el contraste con una L1 en concreto. De todas maneras, algunas de las conclusiones a las que se llega en ambos estudios deben tomarse en consideración para la investigación de nuestro trabajo. Efectivamente, por un lado, los resultados del estudio de Prado Ibán (2000) indican que los errores más comunes entre aprendientes de E/LE son la adición del artículo en contextos que no lo exigen y su omisión en los que en cambio lo requieren. Por su parte, Fernández (1997) concluye que “el error se produce por 1) el uso innecesario del artículo para nombres no actualizados, 2) la omisión del artículo para nombres determinados, 3) la omisión de artículos con nombres propios que se han fijado en el español con el artículo, 4) en las construcciones introducidas por la preposición *de*, 5) en la combinación del artículo con otro determinante, y 6) la omisión/uso innecesario del artículo en expresiones hechas.” (pp. 92-97 citado por Said-Mohand, 2007). Como veremos, la mayoría de estas conclusiones se ven confirmadas en nuestro análisis.

Si restringimos el campo a estudios que tratan la adquisición del artículo español por parte de hablantes no nativos de una lengua extranjera en concreto, es posible contabilizar un número ingente de trabajos que abordan el tema de los determinantes españoles desde una perspectiva más amplia (entre ellos, Torijano, 2008; Nakagawa de Masunaga, 2012) o que se dirigen a la observación exclusiva de los artículos (sirvan de ejemplo Mayberry, 1998; Said-Mohand, 2007; Santiago Alonso, 2009; Zimny, 2014; Lu, 2017). En todo caso, el foco de ambos tipos

de trabajos a los que nos referimos sigue siendo el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Cabe matizar que, en la mayoría de las investigaciones acerca del aprendizaje/adquisición del artículo español —en buena medida de tipo contrastivo—, la comparación llevada a cabo suele registrarse entre el español y las lenguas de hablantes no nativos cuyos sistemas lingüísticos carecen de artículo (Santiago Alonso, 2009; Zimny, 2014; Lu, 2017). En relación con idiomas cuyos sistemas lingüísticos, en cambio, sí cuentan con la presencia de dicho elemento gramatical, el contraste más investigado parece ser el que se produce entre español e inglés (Mayberry, 1998; Said-Mohand, 2007).

Si bien no es el objetivo de nuestro trabajo el de poder establecer unas etapas en el aprendizaje y adquisición del artículo español por parte de aprendices italoófonos, sí que podría resultar útil tener en cuenta algunas de las conclusiones de los estudios mencionados; pues estas permiten comprender la tipología de ciertos errores, independientemente del nivel de competencia lingüística en el que se producen. A tal propósito, vale la pena destacar uno de los aspectos en el que los trabajos citados más han insistido: el del orden en la adquisición del uso de los determinantes —aunque no nos detengamos con detalle en las investigaciones cuyo foco son idiomas que presentan sistemas lingüísticos sin artículo, ya que excedería a nuestro trabajo—. En este sentido, las investigaciones de Zimny (2014) y Lu (2017) analizan los usos más problemáticos del artículo español y establecen la existencia de una secuencia en la adquisición de sus diferentes valores por parte de aprendices polacos y chinos, respectivamente. Aquí nos interesa destacar, más allá de la categorización a la que la autora recurre para clasificar los errores de acuerdo con los diferentes niveles de competencia lingüística, que Lu (2017) llega a conclusiones que merece la pena observar. De hecho, señala que los errores prototípicos se hallan, en resumen, en el “uso cuantificativo o enfático del artículo neutro *lo*; [...] uso del artículo cero  $\emptyset$  en fraseologías; [...] uso del artículo indefinido en modismos; [...] uso del artículo cero  $\emptyset$  en estructuras informativas marcadas”.

Por su parte, Said-Mohand (2007), que investiga acerca del contraste entre español e inglés, vuelve a confirmar parte de las etapas de adquisición del artículo determinado por hablantes anglófonos que plantea Mayberry (1998): omisión, uso excesivo, variación en el uso y gramaticalización (Said-Mohand, 2007). Asimismo, en primer lugar, observa que el empleo del artículo determinado es predominante en comparación con el del indeterminado y, en segundo lugar, evidencia que los errores de adición del artículo determinado —los más

frecuentes— se detectan con gran sistematicidad en el vocabulario relacionado con la comida y en verbos como “*comer, cenar, desayunar, escuchar, tener y haber*” (Said-Mohand, 2007, p. 138). Por último, con respecto a los errores de omisión (siempre del artículo determinado), menos frecuentes, identifica que son recurrentes en los días de la semana y en entornos sintácticos con el verbo *gustar*.

Finalmente, el estudio de Santiago Alonso (2009), enfocando exclusivamente en el artículo determinado, presenta las áreas más problemáticas de su adquisición en aprendices eslovenos: él también concluye que los errores se detectan en la adición innecesaria y, principalmente, en la omisión errónea.

Así pues, los mayores escollos se presentan en aprendices cuya L1 carece de artículo, como es el caso del polaco, del chino y del esloveno. Sin embargo, se detectan errores también en aprendices cuya L1 (el inglés, por ejemplo) cuenta con un sistema de determinantes, debido a que los valores concretos que posee el artículo difieren de una lengua a otra.

A pesar de que las dificultades en la adquisición del artículo español por parte de hablantes no nativos dependan de muchos factores, entre ellos, del sistema lingüístico de la L1 de procedencia, en su conjunto, todos estos trabajos permiten extraer dos conclusiones generales. Por un lado, evidencian los contextos de uso del artículo español que resultan ser de mayor dificultad para hablantes no nativos delimitando, de ese modo, los errores más frecuentes; por otro lado, dibujan un panorama global en la adquisición del artículo, según el cual es posible establecer la existencia de unas etapas que marcan un determinado orden en el proceso de aprendizaje del mismo. A grandes rasgos, el denominador común a todas las investigaciones es que los errores se concentran en la adición del artículo en contextos que no lo exigen y en su omisión en los que, en cambio, lo requieren.

### **3.2. La adquisición del artículo español en hablantes itálfonos**

Por lo que concierne estrictamente al italiano, en la actualidad contamos con un gran número de investigaciones sobre el tema, publicadas en actas procedentes de congresos de asociaciones como ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) y AISPI (Associazione Ispanisti Italiani), así como con muchos otros materiales fruto de memorias de Máster de formación de profesores de E/LE, de monografías y de artículos de revistas especializadas que mencionaremos a continuación. También disponemos de fuentes



bibliográficas de corte contrastivo que investigan acerca de las semejanzas y divergencias entre diferentes aspectos del italiano y del español, de las que Calvi (1995, 1999, 2003, 2004) ofrece excelentes ejemplos. Muchos trabajos de tipo comparativo entre los dos idiomas en cuestión abarcan un gran abanico de componentes lingüísticos (Lenarduzzi, 1999; Guil y Borreguero Zuloaga, 2007; Di Franco, 2008; Bazzanella y Borreguero Zuloaga, 2011; Borreguero Zuloaga, 2011, 2014). A pesar de ello, y hasta donde nosotros conocemos, podemos afirmar que quizá no se registra un número elevado de investigaciones que se centren exclusivamente en el aprendizaje/adquisición del artículo español por parte de itálofonos —al menos no de la misma manera en la que se estudia el tema en relación con otras lenguas extranjeras—.

Sin pretender ser exhaustivos y con el mero objetivo de resumir las principales observaciones que son de interés para nuestro estudio, a continuación, dividimos la revisión bibliográfica llevada a cabo en dos líneas de investigación.

La primera de ellas aborda el tema de los artículos desde un punto de vista descriptivo (Muñiz Muñiz, 1983; Laca, 1989; Lenarduzzi, 1990; Sánchez Iglesias, 2003). En relación con esta línea, cabe decir que en este apartado no se ha tomado en consideración toda la bibliografía consultada que, si bien trata el tema de los artículos desde un punto de vista descriptivo, no lo hace desde la perspectiva del aprendizaje y solo se limita a describir su funcionamiento en español. Sirvan de ejemplo los artículos de Leonetti (1999a) y de Laca (1999).

La segunda línea de investigación, en cambio, focaliza en la adquisición de los artículos —o por lo menos la engloba—, estudiando el carácter variable de la interlengua de los hablantes no nativos (Bordonaba Zabalza, 1998, 2004; Gutiérrez Quintana, 2001, 2004, 2005; Atzori, 2006; De Hériz Ramón, 2006; Bailini, 2012, 2016).

Si retomamos algunas de las consideraciones del estudio de Fernández (1997), es posible determinar los principales rasgos que presenta la adquisición del artículo también por parte de itálofonos. Efectivamente, a pesar de que la autora no investiga exclusivamente acerca de hablantes italianos, las conclusiones a las que llegan autores como Lenarduzzi (1990), Sánchez Iglesias (2003), Atzori (2006) y Bailini (2012, 2016) y que nos permiten contextualizar nuestro trabajo dentro de lo que ya se ha indagado sobre el tema, confirman explícitamente algunos de los puntos que ella destaca. Dichos autores, a pesar de utilizar en algunos casos etiquetas distintas y de presentar trabajos de cortes muy diferentes, coinciden con Fernández (1997) en reconocer producciones erróneas por adición del artículo, omisión y combinación con otro determinante.

Según Lenarduzzi (1990), las dificultades de los itálofonos derivan del “contraste de funciones y valores que tienen ciertos determinantes en español e italiano o de usos particulares que una lengua permite y la otra no” (p. 36). En este sentido, Sánchez Iglesias (2003) divide los problemas en los determinantes por parte de aprendices italianos de E/LE en cuatro grupos: paradigmas, coaparición, selección y distribución. Sostiene, asimismo, que las dificultades más persistentes se hallan en los dos últimos casos o en “aspectos cercanos a la lexicalización (expresiones temporales)” (p. 185). A tal propósito, Carrera Díaz (1984, citado por Sánchez Iglesias, 2003), señala los contextos en los que el uso del determinante es requerido en italiano y no en español y que, por tanto, pueden llevar a la producción de errores de adición: 1) ante nombres de lugar mayor, 2) en expresiones temporales, 3) en usos concretos de determinados verbos y preposiciones, 4) ante numerales ordinales, 5) ante apellidos de personas famosas o conocidas para ambos interlocutores. De la misma manera, destaca los contextos opuestos en los que el uso del determinante es requerido en español y no en italiano y que pueden llevar a la producción de errores, esta vez de omisión. Nos limitamos a destacar exclusivamente los dos de carácter más general, sin presentar los más puntuales a los que la autora también alude: 1) en muchas locuciones locativas, 2) ante los nombres de los días de la semana cuando estos son relativamente próximos en el pasado o en el futuro.

En la misma línea de Carrera Díaz (1984, citado por Sánchez Iglesias, 2003), Bailini (2016), si bien contempla y clasifica los contextos en función del tipo de error producido (intralingual e interlingual), confirma la casi totalidad de los aspectos destacados por la autora. Además, en las producciones erróneas por adición, alude a los contextos en los que se añade el artículo “para referirse a algo en general (“Me gusta escuchar *\*la* música<sup>6</sup>”), delante de adjetivos posesivos (“Yo me llamo V. y soy *\*la* tu compañera italiana del tándem”) y delante de adjetivos indefinidos (“*\*Un otro* recuerdo es la escuela”)” (p. 162).

A pesar de que nuestro trabajo de investigación no se propone aproximarse de manera longitudinal a la interlengua de aprendices itálofonos de E/LE, estudiando sus características a la par que su estadio evolutivo (Bordonaba Zabalza, 1998, 2004; Gutiérrez Quintana, 2001, 2004, 2005; Atzori, 2006; De Hériz Ramón, 2006; Bailini, 2012, 2016), las conclusiones anteriores, extraídas también de estudios descriptivos como el nuestro, son útiles para delimitar,

---

<sup>6</sup> Aunque la autora no lo analice y etiquete así, este tipo de errores se corresponde a casos de nombres contables/no contables; estos últimos (ambos), en los datos del presente trabajo, han sido fuente frecuente de producción errónea.

en términos generales, las áreas de mayor dificultad para aprendices de E/LE, y más en concreto, para italianos.

En la misma línea de Gutiérrez Quintana (2005), identificamos, clasificamos y describimos los errores más frecuentes con el fin de determinar las zonas de mayor dificultad en el aprendizaje de los determinantes por parte de aprendices itálofonos de E/LE —que en nuestro estudio coincide casi exclusivamente con el de los artículos— sin adentrarnos en la valoración de estos dentro de la evolución de la interlengua. De la misma manera, nos limitamos a observar el uso de los determinantes en su contexto y a proporcionar explicaciones gramaticales.

Por último, precisamos que, si bien la fuente escogida para la obtención de los datos de nuestro trabajo ha sido la misma de Bailini (2012), nos alejamos de su propósito —como también del de Gutiérrez Quintana (2005)—, ya que la autora se aproxima de manera longitudinal a la interlengua de los aprendientes itálofonos y que las variables de su estudio tienen como objetivo analizarla en función de la rapidez de su avance.

#### **4. Objetivos y preguntas de investigación**

##### **Objetivo general**

El objetivo general de este trabajo de fin de máster es realizar un análisis de errores sobre el uso de los determinantes españoles por parte de aprendices itálofonos de E/LE.

En concreto, el análisis se centra en examinar los errores producidos en función de la presencia/ausencia, casi exclusivamente, del artículo español<sup>7</sup>, lo que permite aproximarse, de manera transversal, a la interlengua de aprendientes itálohablantes de E/LE de nivel de competencia lingüística entre A1 y B2.

##### **Objetivos específicos**

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar los errores más frecuentes en el uso, principalmente, del artículo, para delimitar las zonas de mayor dificultad en el aprendizaje de los determinantes españoles en producciones escritas de un grupo de estudiantes que comparten la misma L1. El

---

<sup>7</sup> Tal como nos hizo notar un miembro de la comisión evaluadora durante el día de la defensa, el trabajo se centra de hecho casi únicamente en el uso del artículo. Ello es debido a que el propósito inicial de nuestro estudio era investigar acerca de la presencia/ausencia de todos los determinantes; sin embargo, a medida que iba avanzando la investigación, nos percatamos de que el fenómeno afectaba casi exclusivamente al artículo.

análisis de los errores supone su identificación y clasificación, así como describir las causas gramaticales de las producciones erróneas.

- b) Determinar si existen patrones de errores prototípicos por parte de estudiantes italo hablantes de E/LE para poder resaltar las zonas de mayor dificultad que se tendrían que trabajar en la enseñanza de este contenido gramatical.

En consecuencia, nuestro trabajo pretende responder las preguntas de investigación siguientes:

- 1) ¿Existen patrones de errores prototípicos por parte de estudiantes italo hablantes de E/LE cuya identificación permita resaltar las zonas de mayor dificultad en el uso y aprendizaje de los determinantes españoles, más concretamente, de los artículos?
- 2) ¿Cuáles son las causas gramaticales que explican los errores en el uso de los artículos en la producción escrita de los aprendientes italo hablantes de E/LE?

## **5. Metodología**

En este capítulo se presenta la metodología empleada para realizar el análisis de errores sobre el uso de los determinantes por parte de aprendices italo hablantes de E/LE. Se incluye información relacionada con el corpus de estudio de la investigación (§ 5.1.) y con su herramienta de consulta (§ 5.2). Asimismo, se describe el procedimiento para la obtención de los datos (§ 5.3.), la preparación de los mismos para el análisis (§ 5.4.) y, por último, el tipo de análisis aplicado y sus criterios (§ 5.5.).

### **5.1. Corpus de estudio**

Este estudio se propone realizar un análisis de errores a partir de un corpus de producciones escritas compilado por investigadores de la Università Cattolica del Sacro Cuore. En concreto, la fuente de obtención de datos escogida para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación ha sido CORESPI, un corpus de español de italo hablantes, cuyas producciones se empezaron a recopilar, por primera vez, en el año 2012. Dicho corpus forma parte de un conjunto de textos mayor; así pues, se enmarca en un contexto más amplio, tal como se explica a continuación.

#### **5.1.1. Caracterización del corpus**

Como destaca la información del portal en línea de los mismos (Bailini, 2018), el *CORpus del Español de los Italianos* (CORESPI) y el *CORpus del Italiano de los Españoles* (CORITE) recopilan muestras escritas de lengua resultantes de intercambios en e-tándem entre

aprendientes italianos de español lengua extranjera (E/LE) y aprendientes españoles de italiano lengua extranjera (ILE), cuyos niveles de competencia abarcan el rango A1-B2 del MCER (Consejo de Europa, 2001).

Las características que conforman CORESPI y CORITE se pueden considerar uniformes, hecho que permite que ambos corpus puedan utilizarse como bases de datos contrastivas y paralelas para el análisis de la interlengua de los italianos que aprenden español y la de los españoles que aprenden italiano. Asimismo, su uniformidad los convierte en conjuntos de textos muy versátiles que se prestan a un análisis tanto transversal como longitudinal (Bailini, 2018).

Tras haber presentado el corpus objeto de estudio en su contexto, a partir de ahora nos ceñimos exclusivamente a la descripción de las características de CORESPI, por ser este el corpus en que basamos nuestra investigación.

#### **5.1.1.1. Informantes**

Los informantes<sup>8</sup> (de género masculino y femenino) que han producido los textos que componen CORESPI son 45 y se caracterizan por compartir la misma L1, esta es, el italiano. Todos ellos proceden del primer y segundo año de español del Grado en Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Università Cattolica del Sacro Cuore (Campus de Brescia). Los participantes tienen un nivel de competencia en E/LE que abarca todos los niveles desde A1 hasta B2, ya que un 25% de ellos había estudiado español durante 3 o 5 años en el bachillerato. Cabe destacar que para algunos de los informantes el español representa la segunda lengua extranjera y, para otros, la tercera o la cuarta. Efectivamente, todos conocían ya una, dos o tres lenguas extranjeras además de la que utilizarían en el e-tándem: el 100% compartía el conocimiento del inglés, el 30% también del francés y la parte restante de los participantes conocía también el ruso y/o el alemán (Bailini, 2012). En cuanto a su edad, el rango de los informantes reclutados es de 19-23 años y, puesto que para todos el e-tándem representaba una actividad complementaria al proceso formativo, la adhesión al proyecto fue totalmente voluntaria (Bailini, 2012).

---

<sup>8</sup> En el presente trabajo utilizamos, indistintamente, los términos *informante* y *participante*.

### **5.1.1.2. Tipos de textos**

Según la información que aportan Bailini y Frigerio (2018) y Bailini (2018), CORESPI recoge las producciones escritas de 45 estudiantes (11 de nivel A1, 12 de A2, 14 de B1 y 8 de B2) recolectadas a lo largo de un año académico. Se trata de un corpus que ha ido creciendo a lo largo del tiempo y, en la actualidad, cuenta con un total de 475 textos (124 648 palabras) que recopilan un mínimo de 5 textos y un máximo de 25 producidos por el mismo informante.

Bailini (2016) explica que las producciones escritas de los participantes tenían como punto de partida un tema propuesto por el profesor o un tema de libre elección<sup>9</sup>. Los temas de las producciones escritas se dividieron en catorce áreas temáticas: gustos y aficiones, temas de actualidad, información personal, viajes y vacaciones, vivienda, familia, descripción geográfica, actividades cotidianas, fiestas y tradiciones, comida, cine, lecturas, recuerdos y música.

De acuerdo con los criterios de Tono (2003) relacionados con la lengua y la tarea, Bailini (2016) enmarcó las producciones en el género textual de las cartas informales y, en función del tema abordado, destacó tanto textos descriptivos como narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos. Por último, la autora precisa que los informantes podían recurrir a herramientas como diccionarios, gramáticas, manuales y páginas webs, que para la elaboración escrita no tenían ningún límite de tiempo ni de extensión, y que tampoco se les evaluó.

## **5.2. La herramienta de consulta del corpus: CATMA**

CORESPI nació, en principio, como material privado dirigido a la investigación. En el 2018, año en el que se hizo público, se convirtió en material digital de libre acceso cuya consulta, sin embargo, solo es posible mediante una solicitud previa y consentimiento de la autora. Como apuntan Bailini y Frigerio (2018), el programa que se escogió para su subida a la red y su organización es CATMA (*Computer Assisted Textual Markup and Analysis*: [www.catma.de](http://www.catma.de)), desarrollado por la Universidad de Hamburgo y, efectivamente, ha sido el instrumento digital que hemos consultado para la elaboración del presente Trabajo de Fin de Máster.

---

<sup>9</sup> Para aquellos lectores que deseen profundizar en cuestiones relacionadas con la metodología empleada y con los materiales didácticos utilizados a fin de recopilar los datos de la versión íntegra del corpus CORESPI, véanse: Bailini, S. (2016) y Bailini, S. (2012).

La plataforma cuenta con numerosas funciones que permiten al usuario desenvolverse de manera intuitiva dentro del corpus y realizar varios tipos de búsquedas por medio de diferentes criterios.

Cada una de las producciones del corpus se categorizó según las siete siguientes etiquetas (Bailini y Frigerio, 2018):

- 1) palabra(s)-clave temática(s) (gustos y aficiones, temas de actualidad, información personal, viajes y vacaciones, vivienda, familia, descripción geográfica, actividades cotidianas, fiestas y tradiciones, comida, cine, lecturas, recuerdos y música);
- 2) lengua materna del informante (italiano);
- 3) edad del informante (entre 19 y 23 años);
- 4) nivel de competencia del informante de la lengua meta [A1, A2, B1, B2 del MCER (Consejo de Europa, 2001)];
- 5) otros idiomas conocidos por el informante (ruso, francés, alemán e inglés);
- 6) informante (cada participante está identificado con un número de 1 a 45);
- 7) sexo (masculino/femenino).

Además, todas las producciones están etiquetadas tanto longitudinalmente como transversalmente. El usuario, gracias a las múltiples funciones y a los diferentes métodos de los que CATMA dispone, puede usar y combinar las etiquetas que desee. Así pues, puede filtrar a su conveniencia uno, parte o el conjunto completo de textos que quiera consultar.

Por último, cabe destacar que la plataforma también permite al usuario anotar los textos y, así, crear nuevas etiquetas según el propósito de su investigación. De este modo, cualquier persona que tenga el consentimiento para acceder al corpus, puede aprovechar todas las funciones de CATMA para analizar las producciones empleando etiquetas de creación propia: el usuario puede identificar y categorizar los fenómenos que desee y obtener concordancias de ellos.

### **5.3. Obtención de los datos**

A partir del corpus previamente descrito y con el objetivo de realizar un análisis de errores sobre el uso de los determinantes por parte de aprendices itálofonos de E/LE, hemos decidido

utilizar una metodología de selección de textos al azar de enfoque cualitativo. A continuación, se detallan los pasos que se han seguido para aplicar a CORESPI dicha metodología.

### **5.3.1. Selección de los textos: muestra de análisis**

Como ya se ha mencionado, CORESPI ha ido creciendo a lo largo del tiempo. Así, puesto que los textos se insertaron en CATMA en dos momentos distintos, el corpus presenta dos partes diferentes, si bien simétricas y continuas. La primera parte recoge un conjunto de textos ordenados según el nivel de competencia (A1, A2, B1 y B2) y, la segunda, recoge otro conjunto de textos respetando el mismo orden. Por esta razón, el primer paso ha consistido en enumerar todos los textos agrupándolos por niveles. En concreto, se ha juntado la primera parte del corpus con la segunda y se han enumerado los textos de 1 a 475 manteniendo el orden por nivel de competencia. Como resultado, se ha obtenido la siguiente agrupación:

- textos A1: de 1 a 112
- textos A2: de 113 a 260
- textos B1: de 261 a 377
- textos B2: de 378 a 475

Una vez definidos los cuatro grupos, con el propósito de alcanzar una muestra lo suficientemente exhaustiva dentro de los límites de nuestras posibilidades, hemos decidido seleccionar 25 textos de cada nivel, de manera que pudiéramos contar con un total de 100 textos sobre 475 de los que disponíamos. Para ello, hemos procedido con una selección aleatoria de los textos para cada nivel de competencia. Hemos recurrido a *Random Number Generator (RNG)* (<https://random-number-generator.com/es/>), un programa generador de números aleatorios en línea y hemos aplicado la metodología al azar a cada uno de los niveles por separado. Con ello, hemos obtenido un total de cuatro selecciones aleatorias, consiguiendo 25 textos para cada nivel de competencia.

Como ya se ha mencionado en el apartado dedicado a la descripción de la herramienta, a las producciones se les aplicaron diferentes etiquetas de acuerdo con su diversidad temática y con la de las características de los informantes. La acotación del corpus de nuestro trabajo, además de reflejar todos los niveles de competencia propuestos en su versión íntegra, sigue manteniendo la homogeneidad del rango de edad de los informantes —factor ya controlado por la misma naturaleza de CORESPI—.



Otro factor que no se tiene en cuenta en el corpus y que nosotros decidimos tener controlado es el de la extensión. En efecto, antes de aplicar la metodología al azar, determinamos una longitud mínima y una longitud máxima para los textos en cada uno de los niveles. La primera, como base común a los cuatro niveles de competencia, de 100 palabras, y, la segunda, de 550 palabras. Este último parámetro se ha definido con más precisión en función de los niveles: para los 25 textos seleccionados de los niveles A1 y A2 se ha restringido la longitud máxima a 350 palabras, y para los 25 textos de los niveles B1 y B2 se ha mantenido la longitud máxima de 550 palabras. Dicha decisión se debió al hecho de que —a pesar de que a los informantes no se les exigía un número mínimo de palabras ni se les ponía ningún límite en la redacción—, excepto para algunos casos puntuales, los textos de nivel A1-A2 presentaban, de media, una extensión inferior a los textos de nivel B1-B2, lo que, además, sería esperable en un contexto académico. Así pues, para poder tener controlado el componente de la extensión, se ha decidido sustituir todos los textos seleccionados aleatoriamente por el programa *RNG* que no cumplieran con los parámetros de longitud determinados. Para ello, se ha recurrido a un criterio sistemático: cambiar el texto impropio con el apropiado inmediatamente posterior.

A continuación, se proporciona una tabla-resumen que recoge el número total de palabras, el promedio de palabras, la longitud mínima y la longitud máxima de los textos seleccionados de cada nivel.

Nivel	N. total de textos	N. total de palabras	Promedio de palabras	Longitud mínima	Longitud máxima
<b>A1</b>	25	4803	192,12	101	350
<b>A2</b>	25	5514	220,56	111	335
<b>B1</b>	25	6956	278,24	110	482
<b>B2</b>	25	7795	311,8	115	530
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>25068</b>	<b>250,68</b>	<b>101-115</b>	<b>350-530</b>

Por lo que se refiere, en cambio, a las restantes categorizaciones de CORESPI, no se han tenido en cuenta tres factores: la temática de las producciones, el sexo de los informantes y las otras LE conocidas.

No se ha considerado el primer elemento, porque se ha estimado que la temática no sería un factor influyente en la calidad de los textos para la realización de los objetivos del presente trabajo. Además, la mayoría de las producciones presentaban más de una etiqueta de *palabra-*

*clave temática* (tema), debido a lo cual tampoco se podría haber controlado de manera precisa y sistemática dicho factor.

Por lo que se refiere al sexo, si bien en principio queríamos alcanzar una muestra equilibrada, se dio el caso de que todos los participantes de los textos A1 de CORESPI eran de sexo femenino; por tanto, no fue viable cumplir con esta intención.

Por último, no se ha tenido en cuenta el conocimiento de otros idiomas. Éramos conscientes de que el 100% de los informantes compartía el conocimiento del inglés, el 30% también del francés y la parte restante conocía también el ruso y/o el alemán. A pesar de ello, no disponíamos de suficiente información (con qué edad los aprendieron, de qué manera, en qué entornos, durante cuánto tiempo) para poder tener un panorama completo y exhaustivo del conocimiento de otras lenguas por parte de los participantes y poder así tener en cuenta dicha realidad en nuestra investigación. Ello supone, pues, una limitación de nuestra metodología y, por tanto, consideramos que, de cara a futuras investigaciones, sería conveniente profundizar y sopesar el factor en cuestión.

#### **5.4. Preparación de los datos**

Para el análisis de los datos se ha decidido explotar las funciones de la plataforma CATMA, puesto que, como ya se ha mencionado, la misma permite al usuario anotar los textos y, así, crear nuevas etiquetas según el propósito de su investigación.

En cuanto a la preparación de los datos para su análisis, el punto de partida ha sido localizar, tras varias lecturas, todos los errores de los textos seleccionados. Una vez identificados, primero, se han clasificado en tres grandes grupos (expresiones temáticas, expresiones temporales y expresiones locativas), que constituyen los contextos en los que se concentran las producciones erróneas detectadas. Posteriormente, se han elaborado etiquetas en CATMA que permitieran marcarlos y después recuperarlos para su análisis. A continuación, describimos el desarrollo de ambas fases.

##### **5.4.1. Contextos**

Como se acaba de explicar, los errores se han dividido en tres grandes grupos —y subgrupos— y, para cada uno de ellos, se ha creado un contexto —y subcontextos— tal como se ilustra a continuación:

- Grupo 1 (C1): expresiones temáticas

- Grupo 2 (C2): expresiones temporales
  - Subgrupo 2.1.: meses del año y estaciones
  - Subgrupo 2.2.: años
  - Subgrupo 2.3.: festividades
  
- Grupo 3 (C3): expresiones locativas
  - Subgrupo 3.1.: regiones
  - Subgrupo 3.2.: países
  - Subgrupo 3.3.: otras expresiones locativas

#### 5.4.2. Etiquetas

La creación de los grupos y subgrupos (en consecuencia, contextos y subcontextos) mencionados se ha reproducido en CATMA procediendo con el etiquetado de los datos. Concretamente, se han reflejado en la plataforma los tres contextos C1, C2 y C3 (*tagsets*) y los respectivos subcontextos; para cada subcontexto se han creado dos etiquetas (*tags*), estas son, *adición* (AD) y *omisión* (OM) en función de las cuales se han marcado los errores de la muestra objeto de estudio. A continuación, se ilustran, de manera esquemática, las categorías de análisis tal como se han organizado en CATMA:

Contexto 1: expresiones temáticas	Contexto 2: expresiones temporales	Contexto 3: expresiones locativas
▼ AD	▼ Meses del año y estaciones	▼ Regiones
▼ OM	▼ AD	▼ AD
	▼ OM	▼ OM
	▼ Años	▼ Países
	▼ AD	▼ AD
	▼ OM	▼ OM
	▼ Festividades	▼ Otras expresiones locativas
	▼ AD	▼ AD
	▼ OM	▼ OM

A partir de esta distribución, hemos explotado las funciones de CATMA para filtrar los fenómenos de nuestro interés. Además, hemos contado también con el soporte de hojas de trabajo *Excel*, ya que la misma plataforma permite también exportar los datos etiquetados y visualizarlos directamente en dicho programa. Es ahí donde acabamos de analizar los errores,

manejándolos dentro de los subcontextos y etiquetas ya creadas y agrupándolos en función de los entornos sintácticos en los que aparecían. En este segundo análisis de los datos, se ha refinado el primer análisis que resultaba de la aplicación de las etiquetas empleadas en CATMA, de modo que en algunos casos se ha modificado la clasificación de ciertos ejemplos. En concreto, se ha observado que en los contextos C2 y C3 la gramática del español presenta zonas de vacilación, así que los ejemplos inicialmente clasificados como errores por omisión y por adición se han agrupado en una única categoría que reúne todos los casos en los que el sistema del español permite tanto la presencia como la ausencia de determinante.

### **5.5. Tipo de análisis aplicado**

Con respecto al tipo de análisis de errores (en adelante AE) aplicado a los datos, cabe precisar que se han observado exclusivamente los errores y no se han tenido en cuenta los aciertos. Por esta razón, las conclusiones que se presentan tras la discusión de los resultados se limitan a considerar la frecuencia de los errores en el rango de nivel A1-B2, simplemente a fin de destacar las zonas de mayor dificultad. Así pues, no pretendemos formular conclusiones acerca de si se verifica o no una mejora en la producción escrita de manera directamente proporcional al incrementar el nivel de competencia de los aprendientes. Por último, el análisis llevado a cabo ha sido de tipo descriptivo.

#### **5.5.1. Consideraciones previas**

Como ya se ha mencionado, el objetivo general del presente estudio es realizar un AE sobre el uso de los determinantes por parte de aprendices italófonos de E/LE. Antes de profundizar en el tipo de análisis aplicado y de pasar a la descripción del procedimiento, cabe aclarar unas cuestiones.

En primer lugar, definimos *error* como el empleo de una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, probablemente, no sería producida por hablantes nativos (Lennon, 1991, p. 182) de modo que se produce, en última instancia, “una desviación de la norma de la lengua meta” (Ellis, 1995, p. 51 citado por Molero y Barriuso, 2013).

En segundo lugar, examinamos de manera transversal los errores producidos en función de la presencia/ausencia del determinante español —que, como se verá, coincide con el artículo en la casi totalidad de los casos—, sin tener en cuenta la elección errónea —el empleo de un determinante que no utilizaría, en el mismo contexto de producción, un hablante de la lengua

meta—. Asimismo, precisamente porque nos ceñimos a la observación del fenómeno antes mencionado, quedaron fuera de nuestro análisis todos aquellos errores que tenían que ver con un uso impropio y/o agramatical de los determinantes, estos son, los errores de concordancia en género y número, los de orden sintáctico de los elementos lingüísticos incorrecto — aludimos a los casos en los que la oración no sería gramatical ni con la adición ni con la omisión del determinante por fallar la estructura en sí de la frase— y aquellos en los que la adición, omisión o uso impropio del determinante se debe a la elección errónea del sustantivo (errores de tipo léxico) o a la del verbo y/o preposición que precede el mismo nombre.

Por último, se ha excluido de nuestra investigación la observación del artículo neutro *lo*, ya que la casi totalidad de los errores relacionados con su uso se reducen a una selección errónea entre este y el artículo determinado *el* en determinadas tipologías oracionales y que solo se destacan unos casos muy puntuales de omisión del mismo.

### 5.5.2. Criterios

Para llevar a cabo nuestro análisis se ha decidido seguir dos de las tres fases de AE propuestas por Corder (1991), según la adaptación de ellas que propone Alexopoulou (2006), de modo que “han sido contempladas y ampliadas con el objetivo de que el paradigma metodológico se convierta en más operativo” (Santos Gargallo, 2004, p. 400 citado por Alexopoulou, 2006, p. 19). En concreto, el procedimiento de análisis ha contado con las fases de identificación y descripción del error.

Tras la localización de los errores (fase de identificación), se ha desarrollado la fase siguiente, para lo cual se han aplicado los criterios que le corresponden: el criterio descriptivo y el criterio lingüístico (Alexopoulou, 2006). A partir de la fase de descripción de los errores que propone Corder (1992) y que según él implica explicarlos “en términos de los procesos o reglas lingüísticos seguidos por el hablante” (p. 273), la adaptamos a nuestros objetivos y nos centramos, más bien, en la regla que el estudiante habría tenido que conocer y emplear para evitar la producción de una forma lingüística errónea.

Manteniendo como punto de partida la postura de Corder (1992), Alexopoulou (2006) propone la clasificación de los errores en dos niveles durante la segunda fase de descripción. El primero —que responde al criterio descriptivo—, analiza los errores en función de:

“a) omisión (*omission*) de algún elemento obligatorio;

b) adición (*addition*) de algún elemento innecesario o incorrecto;

- c) selección de un elemento incorrecto (*selection of an incorrect element*);
- d) mal ordenamiento de los elementos (*misordering of elements*)” (p. 20).

Puesto que el propósito de nuestro estudio es investigar acerca de la dicotomía presencia/ausencia de los determinantes, hemos observado exclusivamente los primeros dos fenómenos de omisión y adición, teniendo en cuenta, en coherencia con lo apuntado en el apartado anterior, exclusivamente la adición de un elemento innecesario en el punto b).

Además, al mismo rasgo de adición propuesto por Alexopoulou (2006), hemos decidido hacer referencia explícita a una clasificación de Fernández (1994), tomándola en cuenta a la hora de describir los datos. La autora, en el cuadro-resumen de su propuesta, presenta el artículo en la combinatoria con otro determinante como una de las posibles situaciones en las que este pueda hallarse y, así, como uno de los criterios de análisis a seguir en la observación de los errores.

El segundo nivel —que responde al criterio lingüístico—, clasifica los errores en los diferentes niveles del sistema lingüístico:

- “a) fonético-fonológico-ortográfico;
- b) morfológico;
- c) sintáctico;
- d) léxico-semántico;
- e) discursivo y pragmático” (p. 21),

según los cuales nuestro trabajo se ha desenvuelto en el nivel b) y c).

En la misma línea de Corder (1992), Alexopoulou (2006) propone una tercera y última fase de análisis del error. Esta última se caracteriza por el criterio etiológico —de naturaleza psicolingüística— y la autora plantea una tipología de estrategias con el objetivo de explicar las causas de las producciones morfosintácticas erróneas de su corpus. De ella, deriva la división entre errores interlingüales y errores intralingüales que ilustra en la *Figura 1* de su artículo:

CRITERIO ETIOLÓGICO	
ERRORES INTERLINGUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>INTERFERENCIA</i></li> <li>• Interferencia de la L1 (IF)</li> <li>• Interferencia de otra L3</li> <li>• Traducción literal</li> <li>• Evasión</li> </ul>
ERRORES INTRALINGUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO</i></li> <li>• Simplificación (SPL)</li> <li>• Neutralización (NTR)</li> <li>• Aplicación incompleta de las reglas (AIR)</li> <li>• Evasión</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>GENERALIZACIÓN</i></li> <li>• Hipergeneralización (HG)</li> <li>• Analogía (AN)</li> <li>• Asociación cruzada (ACr)</li> <li>• Hipercorrección (HC)</li> <li>• Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)</li> </ul>

**Figura 1.** Criterio etiológico. Extraído de «Criterio etiológico» de A. Alexopoulou, *Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva*, 2006, p. 29.

Sin embargo, de acuerdo con los objetivos de nuestro trabajo de investigación, decidimos no desarrollar esta última fase por una razón: nos aproximamos de manera transversal a la interlengua de los participantes y no de manera longitudinal. Así pues, aunque el corpus objeto de estudio recoge muestras escritas de interlengua, nuestro propósito no es observar el desarrollo de la misma y dar explicaciones de los mecanismos que en ella interactúan, sino localizar, clasificar y describir las producciones erróneas con el fin de destacar las zonas de mayor dificultad del grupo representativo de hablantes itálofonos. Proponemos, a tal propósito, la definición de *descripción* y de *explicación* del error de Dulay *et al.* (1982):

La descripción de un error se refiere al *producto* de la adquisición de la lengua, es el resultado del proceso de aprendizaje, que se materializa en la actuación del aprendiente. Con la descripción damos cuenta de las características superficiales de dicha actuación.

Por otro lado, la explicación del error se refiere al *proceso* de adquisición del lenguaje e implica la interacción entre los mecanismos internos y los factores externos que se ven involucrados. Se trata de dar cuenta de las estrategias que adopta el aprendiente y de inferir las causas que inducen al error a partir de los datos que nos proporcionó la descripción (p. 142).

Además, como ya se ha explicado en el apartado dedicado a la muestra de análisis, al no disponer de suficiente información, así pues, al desconocer el perfil y la historia lingüística de

todos y cada uno de los participantes, consideramos inoportuno llegar a conclusiones acerca de las causas etiológicas de los errores. Solo podríamos habernos, como mucho, atrevido a hacer suposiciones sobre algunos de ellos y sobre el recurso a algunas estrategias, atendiendo a la única información lingüística de los participantes de la que disponíamos. A pesar de ello, ya que esta última habría seguido siendo parcial, y, sobre todo, por la razón mencionada con anterioridad, decidimos no aplicar la tercera y última fase de análisis del error propuesta por Alexopoulou (2006) a nuestro estudio.

## **6. Análisis de datos**

En este capítulo se presenta el AE llevado a cabo tras la obtención de los datos y su preparación.

Como ya se ha mencionado en el capítulo relativo a la metodología, para el análisis de los datos se han desarrollado las dos fases de identificación y descripción del error —según la adaptación de la propuesta de Corder (1991) planteada por Alexopoulou (2006)—. Así pues, tras la localización de los errores, para la segunda fase de descripción se han aplicado los criterios lingüístico y descriptivo.

Con el fin de facilitar su comprensión, presentamos el AE estructurando el presente capítulo conforme al desarrollo del procedimiento de análisis y de acuerdo con los criterios aplicados. Para ello, clasificamos los errores según el criterio descriptivo empleado (fase de descripción), que los categoriza en función del fenómeno de adición (AD) y omisión (OM) (§ 6.1.1., § 6.3.2. y § 6.1.2., 6.2.2., 6.3.3., respectivamente), dividiendo, así, cada grupo (contexto) de errores (§ 6.1., § 6.2. y 6.3.) en dos apartados. Cabe añadir que, tras haber organizado en CATMA las categorías de análisis y tras haber examinado los datos, consideramos oportuno, para algunos subgrupos de los grupos 2 y 3, prescindir de la división entre los dos fenómenos citados de adición y omisión y categorizarlos como zonas de vacilación (§6.2.1. y § 6.3.1.).

Asimismo, de acuerdo con el criterio lingüístico (Alexopoulou, 2006), es decir, con aquello que delimita los niveles del sistema lingüístico en los que se enmarcan los errores, definimos de antemano que las producciones erróneas de nuestros informantes se sitúan en el plano morfosintáctico.



## **6.1. Grupo 1 (C1): expresiones temáticas**

### **6.1.1. Errores por adición**

En este primer apartado presentamos algunos de los errores que detectamos en los textos analizados que se producen por la adición de un determinante en contextos donde lo esperable sería su ausencia, es decir, el empleo de un SN escueto.

#### **6.1.1.1. Entornos sintácticos**

Se analizan los errores de adición del grupo 1 dividiéndolos en dos bloques diferentes: en este primero, recogemos aquellos cuya explicación gramatical atañe exclusivamente a la sintaxis; en el segundo, los que tienen que ver también con factores semánticos y fraseológicos.

##### **a) Uso del artículo en sintagmas preposicionales**

Un primer conjunto de errores que detectamos con bastante frecuencia se produce en la presencia innecesaria del artículo en sintagmas preposicionales (SSPP). En español, los SSPP suelen aparecer en numerosos contextos sintácticos (complementos regidos, circunstanciales, etc.); se trata, pues, de un único fenómeno que apreciamos en subtipos de ejemplos distintos. En dichos contextos, nos hallamos ante preposiciones que, por la misma naturaleza gramatical o por la del elemento lingüístico que les precede, no requieren el artículo (1), o bien ante expresiones que están ya fijadas, de cierta manera, dentro del sistema lingüístico español. Trataremos estas últimas en el segundo bloque (§ 6.1.1.2.).

Así ocurre, por ejemplo, en las frecuentes construcciones de forma <sustantivo + *de* + sustantivo>, que “constituyen denominaciones complejas y que algunos autores tratan como compuestos sintagmáticos: *casa de campo, libro de bolsillo, traje de calle, zapatos de niño*, etc.” (Laca, 1999, p. 912) y que no admiten la presencia del determinante:

(1) [...] decidí hacer animatriz en el campo \**del* verano también este año.

Efectivamente, se trata de sustantivos introducidos por la preposición *de* que incorporan “su significación a la del núcleo como un rasgo subclasificador o tipificador” en las que “el segundo sustantivo no admite ningún tipo de modificación” (Laca, 1999, p. 912).

##### **b) Tipos de predicados: el verbo *haber* impersonal y los predicados complejos**

Tal como hace notar Laca (1999, p. 905), “uno de los factores más importantes que inciden en la distribución del artículo es la semántica de los predicados de los que los sintagmas nominales

sin artículo pueden ser argumentos, en particular, sujetos o complementos directos”. En los datos que nosotros analizamos, la semántica del predicado incide en dos ocasiones distintas: en las construcciones existenciales y en los predicados complejos.

En las construcciones existenciales, el verbo *haber* impersonal, salvo raras excepciones, admite exclusivamente SSNN indefinidos en posición posverbal: *\*Hay el error en esta página*, frente a *Hay un error en esta página* (Leonetti, 1999a, p. 814). Este fenómeno se produce por “la contradicción existente entre las propiedades semánticas de los determinantes definidos y las de la construcción existencial” (Leonetti, 1999a, p. 815), es decir, por el contraste que hay entre la naturaleza semántica definida de los artículos determinados y la presentativa (indefinida) del verbo *haber*. Así se observa en el ejemplo siguiente:

(2) Hay también *\*el* desfile de los niños con antifaces.

En efecto, en (2) es posible apreciar un evidente ejemplo de contradicción: la colisión de significado existente entre la semántica del artículo determinado *el* y la del predicado *haber* (*hay*). Mientras la presencia del artículo determinado *el* ante el sustantivo *d[e]sfile* apunta a un referente accesible para el receptor, el verbo *haber* tiene la función de introducir referentes nuevos en el discurso (función presentativa según Leonetti, 1999a), con lo cual, el SN que le sigue ha de ser indeterminado o escueto para poder cumplir con la función del mismo predicado.<sup>10</sup>

Por lo que se refiere, en cambio, a los predicados complejos, localizamos un grupo de producciones que no son propiamente incorrectas, pero que sí tienen interpretaciones particulares que, en algunos casos, hacen que no sean las que formularía un hablante nativo. Consideramos dichas producciones relevantes tanto por su frecuencia como por su sistematicidad: contamos con un total de 16 datos de esta tipología y todos manifiestan, por un lado, una afinidad en la semántica de los predicados que en ellos aparecen y, por otro, una igual

---

<sup>10</sup> Algo distinto ocurre en el ejemplo siguiente:

Nunca he visitado Bologna, pero hay *\*unas* cosas interesantes. Su centro histórico es muy bonito porque están la Plaza Mayor y las dos torres que representaban [...]. Además, están la basílica [...].

El verbo *haber* impersonal admite el empleo de un artículo indeterminado ante el sustantivo que le sigue; sin embargo, si la intención comunicativa del emisor no coincide con el valor de este artículo, su uso no convierte la producción en gramatical. Así, el contexto oracional de este ejemplo parece revelar que la intención comunicativa del emisor es la de introducir un referente nuevo en el discurso (*cosas [interesantes]*) que, en cambio, al no ser un SN escueto y al estar actualizado por el artículo indeterminado *unas*, recibe, en su entorno sintáctico, una interpretación específica (*unas cosas en concreto*). Por tanto, a pesar de que en este tipo de construcciones se admiten tanto SSNN indeterminados como escuetos, consideramos la producción como no preferible, y, en consecuencia, como más pertinente en su versión sin artículo.

identidad en la clase léxica de los sustantivos que los acompañan, esta es, la de nombres que designan idiomas.

A continuación, proponemos algunos de los contextos a los que nos referimos, ordenando las producciones de más a menos natural, es decir, de más a menos tolerancia del artículo:

- (3) a) [...] espero aprender bien *\*el* español y *\*el* inglés.  
b) [...] pero al escuchar *\*el* siciliano no entiendo nada.  
c) [...] hablo también *\*el* francés y *\*el* inglés bastante bien.
- (4) [...] me parece que a leer *\*el* gallego había tenido muchos problemas.
- (5) Yo estudio *\*el* español desde tres meses.

Así pues, las producciones de (3) son todas naturales, aunque es posible admitir la opción sin artículo con los verbos *aprender* y *hablar*; la de (4) es aceptable, si bien resulta más insólita con el determinante *y*, por último, la de (5) es claramente la más forzada.

No es tarea fácil explicar qué es lo que ocurre exactamente para que la presencia del artículo en los entornos sintácticos ilustrados sea más o menos aceptable. Sin embargo, consideramos que el tipo de verbo involucrado en las producciones es el factor más relevante. Quizá la explicación radique en la formación y el funcionamiento de predicados complejos de tipo *V + SN* que denotan eventos-tipo: mientras el español tiende a formarlos omitiendo el artículo en el SN, el italiano lo mantiene. No obstante, es posible afirmar que el contraste entre los dos idiomas es constante y que la interpretación del SN es la misma, en cualquier caso.<sup>11</sup>

En conclusión, el fenómeno que nos concierne no es definible *a priori* dentro del sistema lingüístico español, pues en muchos contextos comunicativos el empleo de un SN con o sin determinante depende de la convención de expresiones idiomáticas (Leonetti, 2019), con lo cual, delinear unas normas en la distribución del artículo en dichos entornos sigue siendo complejo.

### **c) Restricciones ligadas a la presencia de otros determinantes**

Como ya se ha adelantado en el capítulo relativo a la metodología, tomamos ahora en cuenta una categoría de la casuística propuesta por Fernández (1994), aquella que alude al artículo en la combinatoria con otro determinante como uno de los posibles contextos en los que este pueda

---

<sup>11</sup> Leonetti: comunicación personal.

hallarse. En efecto, nuestro corpus de estudio presenta errores que responden a este contexto sintáctico y que engloban tanto el artículo indeterminado como el determinado en combinación con otros determinantes.

A fin de entender lo que ocurre en este conjunto de producciones erróneas, cabe volver a destacar que, en español, los artículos, así como los posesivos, los demostrativos y los cuantificadores universales pertenecen todos a la clase *determinante*. Por tanto, como se comprobará a continuación, los errores se producen porque se actualizan SSNN a través de la combinación de determinantes cuando, en cambio, los sustantivos no pueden estar actualizados por dos elementos de la misma categoría gramatical. Por lo contrario, en italiano, los elementos lingüísticos mencionados pertenecen a categorías gramaticales distintas (el posesivo, por ejemplo, es un adjetivo), debido a lo cual sí que pueden coaparecer en contextos en los que en español no pueden hacerlo.

La mayoría de las producciones erróneas se observan en la coaparición del artículo con el posesivo prenominal:

- (6) [...] porque no he recibido *\*una* tu respuesta.
- (7) [...] mi padre he comprado una pequeña cachorra [...] se llama B. [...] y a menudo B. duele a *\*la* mi pequeña pincher.

En el español antiguo, “el posesivo se usaba [...] como un adjetivo antepuesto al sustantivo, como hoy en día en catalán, italiano o portugués [...]. Podía pues aparecer precedido de otros determinantes [...]” (RAE, 2009, p. 1346). Por el contrario de lo que admitía la lengua en ese entonces, como ya se ha mencionado, en el español moderno el posesivo no puede coaparecer con los artículos, ni con otros determinantes. Esto ocurre porque, “los posesivos prenominales ocupan [...] la posición de los determinantes, a diferencia de otras lenguas románicas como el catalán (*la seva casa* lit. ‘la su casa’ ~ *\*seva casa*) o el italiano (*il suo amico* lit. ‘el su amigo’ ~ *\*suo amico*). [...] Se dice {*el ~ este ~ mi ~ algún*} libro, pero no *\*el mi perro*, *\*algún su amigo*, *\*un mi coche*, *\*muchos sus problemas*, etc.” (RAE, 2009, p. 1345).

Asimismo, —si bien son escasas— localizamos también combinaciones entre artículos y demostrativos (8) y entre cuantificadores universales y artículos (9), precisando que, en este último caso, la adición errónea es del cuantificador y no del artículo determinado:

- (8) Con una cuchara cojer *\*la esta* masa y hacer muchas bolitas.
- (9) [...] con mi novio. *\*Todos los* dos somos bailarines, así que [...].

Por último, consideramos interesante destacar unos errores que ven involucrado el término *otro*, que, si bien son esporádicos, señalan una dificultad en el uso de esta palabra:

(10) [...] y suele jugar con la *otra* \**mi* cachorra que pero es un [...].

(11) Después \**un otro* pasatiempo era el ping pong.

La categorización gramatical de la voz *otro* —y de sus flexiones de género y número— es, en español, problemática. Efectivamente, “se asimila en parte a los adjetivos, pero tiene propiedades que la identifican como cuantificador o como determinante definido” (RAE, 2009, p. 968); por tanto, no se puede delimitar de manera clara y unívoca dentro de la gramática.

En el ejemplo (10) sería posible la combinación del artículo determinado *la* con el término *otra*; sin embargo, no lo es la coaparición de ambos con el posesivo prenominal *mi*.

En cambio, en el ejemplo (11) la combinación no procede: “no pertenece al español general de hoy la combinación de *otro* con el artículo indefinido en singular (*un otro* ~ *una otra*), a diferencia de lo que sucede en otras muchas lenguas (cat. *un altre*, ingl. *another*, fr. *un autre*, it. *un altro*, al. *ein anderer*)” (RAE, 2009, p. 970).

#### **6.1.1.2. Entre la semántica y la fraseología: tipos de nombres y expresiones fijas**

Los datos que siguen presentan errores en los que la presencia/ausencia del determinante depende principalmente del tipo de nombre que se emplea —contable, no contable, o bien nombre propio— trascendiendo, en la mayoría de los casos, el contexto sintáctico en el que este aparece —epígrafes a) y b)— o bien del hecho de que nos hallamos ante expresiones ya fijadas dentro del sistema lingüístico español —epígrafe c)—. Por tanto, las explicaciones de estos errores apuntan especialmente a factores semánticos y fraseológicos.

##### **a) Nombres no contables/contables**

Los errores que presentamos en este apartado constituyen, en nuestro análisis, la zona de mayor dificultad en el uso del artículo español por parte de aprendices itálofonos. Puesto que es el contexto que encierra el mayor número de errores, nos detenemos más en esta agrupación.

Como ya se ha mencionado en el capítulo dedicado al marco teórico, es posible trazar las tendencias de la distribución prototípica del artículo que derivan de la oposición entre nombres contables y no contables. A fin de facilitar la comprensión de las causas gramaticales de las producciones erróneas, será útil tener en cuenta el concepto clave siguiente al que apunta la NGLE (RAE, 2009) y que recoge también Laca (1999): en los contextos sin artículo u otro

determinante, tal vez por denotar ambos la extensión de aquello a lo que se refieren (de los predicados correspondientes), “los nombres contables en plural alternan con los no contables en singular”, en el sentido de que responden a la misma distribución del artículo, y “ambos se oponen en conjunto a los contables en singular, que suelen rechazarse en tales entornos”, ya que denotan una unidad (RAE, 2009, p.803).

El complemento directo es uno de los argumentos que más permite la ausencia del artículo —de hecho, excepción hecha por los ejemplos (13) y (15), todos los argumentos de los ejemplos que se ilustran a continuación son CD—. El grado de tolerancia de la ausencia del artículo depende de “factores que tienen que ver al mismo tiempo con la estructura sintáctica de la oración y con la estructura informativa del enunciado” y dentro de dichos factores se muestra más tolerable la ausencia cuando “el sintagma nominal contrae una relación de estrecha cohesión con el predicado” (Laca, 1999, p. 910).

- **Nombres no contables (en singular)**

Un primer conjunto de errores se observa cuando los informantes anteponen a SSNN no contables<sup>12</sup> (en singular) un determinante, tal como ocurre en los ejemplos siguientes:

(12) [...] antes del plato fuerte mi madre preparó *\*el* pollo cocido.

(13) De mi abuela me acuerdo que siempre me hacía de comer: a las cuatros de la tarde cocinaba para mi huevos revueltos con *\*el* azúcar.

(14) [...] (donde muchos años atrás producían *\*el* queso).

(15) [...] en este día cesa el consumo de *\*la* carne.

(16) [...] yo también prefiero no comprar cosas que no me gustan de verdad, primero que todo *\*la* ropa, porque [...].

El problema que se observa en estas oraciones es que, en realidad, ningún sustantivo alude a una unidad en concreto; de hecho, todos hacen referencia a tipos, es decir, todos apuntan a clases de objetos (*ropa*) o tipos de materia —porción no delimitada de ella, *azúcar*, por ejemplo—, con lo cual habrían tenido que ser escuetos y habilitar, así, a una lectura inespecífica o de masa de los mismos en los contextos dados.

---

<sup>12</sup> Cabe matizar que, a pesar de haber ilustrado los ejemplos divididos de acuerdo con la naturaleza de los sustantivos (“nombres no contables” - “nombres contables”), no todos pertenecen *a priori* a una u otra clasificación. Efectivamente, el sustantivo *pollo* (12), —que solo es uno de los ejemplos—, puede ser no contable —como en el contexto presentado— si alude a la carne del animal o contable si, en cambio, hace referencia al animal en sí (*un pollo, dos pollos*) (RAE, 2009).

Si observamos el ejemplo (15), a pesar de que *consumo de Ø carne* no se considera una denominación compleja como las propuestas en 6.1.1.1. a), aquí también el sintagma <(sustantivo +) *de* + sustantivo sin artículo> “subclasifica o tipifica mediante un rasgo caracterizador” y por ello “el sintagma nominal entero no recibe necesariamente el artículo definido, que indica la unicidad del referente” (Laca, 1999, p. 913).

Un dato interesante que pudimos extrapolar de los errores analizados en nuestro corpus, y que merece atención, es que las producciones erróneas de este tipo se detectan casi exclusivamente en el ámbito de la misma categoría léxica, es decir, de la que engloba sustantivos que designan comidas (entendidas, estas, también como sustancias).

- **Nombres contables en plural**

Un segundo conjunto de errores se observa, en cambio, cuando los participantes anteponen el determinante a SSNN no contables en plural. Así ocurre en los ejemplos siguientes:

- (17) [...] en verano, nunca faltaban *\*los* polos.....
- (18) [...] hicimos una fiesta en familia, con *\*los* platos típicos italianos [...].
- (19) Yo enseño [...] los bailes latinoamericanos a *\*los* adultos el martes [...].
- (20) Hay también el desfile de *\*los* niños con antifaces.
- (21) [...] es una ocasión en la que se visitan a *\*los* amigos y a *\*los* parientes [...].
- (22) Los ancianos deben empezar a ahorrar tempranamente porque gastan más en *\*las* curas médicas.

La explicación gramatical de estos errores sigue siendo la misma que la proporcionada para la adición del determinante con los nombres no contables; de hecho, aquí también destacamos clases de objetos (*platos típicos italianos*, por ejemplo), sustancias no acotadas (*polos*) y, además, grupos de personas (*amigos* y *parientes*). Como se puede notar, tampoco en estos ejemplos se alude a unidades específicas o a individuos concretos. Asimismo, vuelve a aparecer un error de adición en la estructura del sintagma <sustantivo + *de* + sustantivo sin artículo> (20). Por tanto, también en estos casos los SSNN habrían tenido que ser escuetos y, semánticamente, inespecíficos o con interpretación de masa.

Particular atención merece el ejemplo (17): vale la pena notar que el sustantivo *polos* —que habría tenido que emplearse sin determinante— ejerce la función de sujeto de un verbo presentativo (*faltar*) en posición pospuesta al predicado; este es uno de los pocos casos en los que el sujeto español puede ser un nombre escueto.

En cambio, por lo que respecta al ejemplo (19), cabe hacer una matización: según la NGLLE, “no es frecuente que los complementos indirectos se formen con grupos nominales escuetos, ya que tienden a designar individuos específicos. Aun así, se usan a veces en la interpretación de tipo o prototipo” (RAE, 2009, p. 1154). En efecto, el sustantivo *adultos* no alude a unos sujetos en concreto, sino a la clase de las personas designadas, es decir al “conjunto no identificable de individuos” (RAE, 2009, p. 1145), con lo cual, no tiene una interpretación referencial sino que alude a una clase.

Por último, dentro de las producciones erróneas halladas en el uso de nombres contables, destacamos un subgrupo de sustantivos que manifiestan un comportamiento particular, ya sea con nombres en plural o con nombres en singular:

(23) Después del desayuno, vamos todos a *\*la* misa, donde encuentro mis amigos y nos felicitamos.

(24) [...] y tuvimos que llevarla a *\*la* urgencias... entonces [...] <sup>13</sup>.

(25) Desafortunadamente yo no puedo ir con él porque tendré *\*los* exámenes.

Existen entornos en los que algunos sustantivos “pueden interpretarse a la vez como designaciones de actividad y como localizaciones”. En tales entornos los sustantivos no solo aluden a un lugar físico, sino también a un “estado, condición o actividad particular” y la ausencia del artículo es prototípica (Laca, 1999, p. 922). En efecto, como se puede apreciar en (23), el sustantivo *misa* no apunta a un lugar físico en concreto (o no sola y principalmente), sino que designa una actividad particular (Laca, 1999). Lo mismo se puede apreciar del sustantivo *urgencias* en (24); además, cuando ciertos nombres designan un lugar, por lo general, una institución o sus secciones, que se asume como único dentro del contexto comunicativo, o cuando nos hallamos antes complementos preposicionales que denotan destino (*llevar a* puede ser un ejemplo de ellos), también se prefiere la omisión del determinante (RAE, 2009, p. 1159).

El ejemplo (25) tiene una explicación muy similar a la anterior. En construcciones en las que aparecen sustantivos que hacen referencia a situaciones estereotipadas en la cultura española, el nombre se incorpora al predicado que le precede formando, así, un grupo nominal escueto

---

<sup>13</sup> Hemos decidido incluir aquí el ejemplo en cuestión a pesar de que *urgencias* es un nombre no contable. Pues el caso de este sustantivo puede resultar complejo, ya que alude a un lugar específico (las urgencias del hospital); sin embargo, manifiesta el mismo comportamiento que el de los nombres del subgrupo que en esta parte se ilustra.



(Leonetti, 1999b, p. 33). Nótese la aceptabilidad de *tengo coche/tengo móvil* vs. la inaceptabilidad de *tengo coche que anda lento*.<sup>14</sup>

Más allá de los casos evidentes de adición del artículo en contextos que no lo requieren, consideramos igualmente importante destacar aquellas producciones en las que la actualización del sustantivo con el artículo no es propiamente agramatical, pero es una opción no preferida —en el sentido de que, posiblemente, no sea la fórmula que emplearía un hablante nativo—:

- (26) [...] Sin duda el recuerdo más bonito es el nacimiento de mi hermana. [...] cuando me dieron esta noticia no tuve idea de lo qué quisiera decir tener una hermana, pero inmediatamente empecé preparar *\*los* juegos para ella, nuestra habitación, *\*los* vestidos....

Como se puede apreciar del ejemplo, el uso del artículo podría más o menos aceptarse en función del contexto. Los SSNN que aquí aparecen están actualizados con el artículo determinado, con lo cual, se introducen en el discurso como si fueran accesibles al oyente. Sin embargo, el rasgo de definitud y la interpretación específica que se les atribuye pueden resultar un poco forzadas para el receptor. A pesar de ello, puede haber la posibilidad de que el emisor haya empleado el artículo recurriendo a un uso anafórico asociativo y/o a uno no anafórico basado en diversas clases de conocimientos: en el primer caso se trataría de una anáfora indirecta en la cual el sustantivo determinado se liga, conceptualmente, a otra expresión nominal previamente declarada en el discurso y, en el segundo caso, de un contexto general o enciclopédico en el cual el nombre está ligado a un serie de supuestos y conocimientos que el emisor asume que se activen automáticamente en su interlocutor (Leonetti, 1999a).

En definitiva, consideramos relevante y oportuno señalar las producciones erróneas presentadas en los ejemplos para dejar evidencia de que, dentro de la compleja casuística en la distribución del artículo, existen casos y contextos en los que la aceptabilidad o no aceptabilidad de este no siempre es tan tajante; en efecto, el margen de tolerancia resulta ser, a veces, muy sutil, y está determinado por factores intrínsecos al contenido semántico del mismo artículo.

## **b) Nombres propios**

Como ya se ha anticipado en el marco teórico, los nombres propios constituyen, en español, expresiones referenciales por sí solos, por lo que como norma general no suelen admitir

---

<sup>14</sup> Además, Leonetti (1999a) apunta que las estructuras posesivas —como la de (25)— comparten con las existenciales (2) el carácter presentativo y la función de introducir entidades nuevas en el discurso.

determinante. Los errores de este tipo son, efectivamente, muy infrecuentes; aun así, se pueden apreciar en algunos contextos esporádicos como en el ejemplo que sigue:

(27) Esta catedral es famosa por su gran cúpula, que fue diseñadas por *\*el* Brunelleschi.

Cabe mencionar que una de las excepciones que se aparta de la regla general se verifica cuando, en algunos idiomas, a los nombres propios de persona se les antepone informalmente el artículo —sobre todo cuando se alude a personas conocidas y casi exclusivamente en la lengua hablada—. Sin embargo, en el contexto ilustrado el determinante sigue siendo inadecuado, ya que no se dan las condiciones pragmáticas que permiten este uso excepcional.

### c) Locuciones y grupos preposicionales

Dentro de las locuciones preposicionales se hallan las de la forma <preposición + sustantivo + preposición>, que representan expresiones fijas dentro del sistema lingüístico español. Al tratarse de unidades fijas, no admiten la adición de un determinante:

(28) Espero recibir pronto tus noticias, *\*al* fin de profundizar nuestro conocimiento. ....

En este caso, pues, a la locución preposicional *a fin de* se le añade, erróneamente, el artículo determinado.

Lo misma restricción se detecta en algunos grupos preposicionales —conjuntos formados por una preposición y un complemento (RAE, 2009, p. 2223)—. De este modo, el empleo del artículo en el ejemplo siguiente es incorrecto:

(29) [...] tenía 16 años y por *\*la* primera vez yo podía salir [...].

De hecho, “constituyen grupos preposicionales las expresiones indefinidas formadas por el sustantivo *vez* y construidas sin artículo, como en *Cuando lo vi {por primera vez ~ \*primera vez}*” (RAE, 2009, p. 2925).

#### 6.1.2. Errores por omisión

En este segundo apartado presentamos algunos de los errores que se producen por la omisión de un determinante en contextos donde lo esperable sería su presencia, es decir, el empleo de un SN actualizado.

##### 6.1.2.1. Entornos sintácticos

Respetando la misma distribución del fenómeno de la adición, se analizan ahora los errores de omisión del grupo 1 dividiéndolos en dos bloques. En este primero, recogemos aquellos cuya

explicación gramatical atañe exclusivamente a la sintaxis, mientras que, en el segundo, los que tienen que ver también con factores semánticos y fraseológicos.

#### a) Uso del artículo en sintagmas preposicionales

Como ocurría en el apartado anterior, también en el análisis de este fenómeno localizamos errores en sintagmas preposicionales, en la ausencia, esta vez, del artículo en contextos en los que, en cambio, se requiere.

El primer contexto detectado es el de algunos complementos del nombre. Según Leonetti (1999a), “algunos complementos del nombre favorecen claramente, cuando no exigen [el uso del determinante]. [...] El caso más evidente es el de los complementos apositivos, que no son posibles en SSNN indefinidos, salvo en la estructura de tipo *una delicia de película*”. En efecto, excepción hecha por dicha estructura, en SSNN como “*el teatro (de) Cervantes, el asunto de la reparación de los ascensores, la idea de que mañana sea lunes, el tonto de Ernesto* [...] el complemento apositivo indica que el referente es identificable unívocamente e impone el artículo definido” (p. 812). Dichos complementos vuelven a aparecer en nuestro corpus en la forma <sustantivo + *de* + sustantivo> (SSPP incluidos en SSNN), tal como se puede apreciar de los ejemplos que siguen:

(30) [...] la pureza y la limpieza de Ø alma de los niños que todo lo divierte [...].

(31) [...] echarle un poquito de sal y la corteza de Ø limon.

(32) [...] frecuente el segundo año de Ø universidad en mi ciudad.

En (30), tanto *de(l) alma* como *de los niños* desempeñan la función de complementos del SN que los precede (*la pureza y la limpieza* por un lado y *alma* por el otro). Asimismo, el núcleo de la oración (*la pureza y la limpieza*) contrae una relación conceptual con su argumento (*de(l) alma*), con lo cual, tanto el núcleo como el complemento —que garantiza su unicidad referencial— han de ser actualizados. Por último, cabe añadir que “el artículo aparece siempre cuando el núcleo es un abstracto que designa una propiedad: *el color del trigo, la curiosidad de los niños* [...]” (Laca, 1999, p. 913). Lo mismo ocurre con los sustantivos *limón* (31) y *universidad* (32) que, empleados sin determinante e introducidos por la preposición *de*, adquieren la función de complementos subclasificadores de los nombres que los preceden —núcleos de la oración—, estos son, *corteza* y [*segundo*] *año*, respectivamente, y es una función que aquí no les corresponde. Así pues, por el contrario de lo que ocurría en el fenómeno de la

adición, aquí los SSNN apuntan a referentes identificables unívocamente (unas almas, un limón y una universidad), con lo cual, tendrían que estar actualizados.

El segundo contexto sintáctico que observamos es el de los SSPP que desempeñan la función de adjuntos temáticos *de marco* o *de encuadramiento* (RAE, 2009, p. 2931). Dichos adjuntos, situados en posición de tópico, introducen el escenario en el que se interpreta el enunciado, tal como ocurre en el ejemplo siguiente:

(33) [...]; también en Ø literatura hay ejemplos de este tipo.

Por la función que tienen, es decir, por ser tópicos, tanto si se hallan en posición inicial como medial, los sustantivos de dichos adjuntos tienen que ser necesariamente definidos y, por ello, llevar un determinante (en nuestro ejemplo, *en la literatura*).

### **b) Tipos de predicados**

En este conjunto de producciones volvemos a constatar que la semántica del predicado incide en la presencia/ausencia del determinante ante el sustantivo que le sigue. A pesar de que estas, a menudo, vuelven a producirse también en SSPP, no se explican por fenómenos intrínsecos a estos, sino por la naturaleza del predicado que los precede. Por ejemplo, en los casos que siguen:

(34) cuando era pequeña, jugaba a Ø balonvolea y también hoy.

(35) [...] jugar a las esconditas, Ø voleibol, y solía corre hasta [...].

si bien el verbo *jugar* es un verbo intransitivo (*versus*, por ejemplo, *jugar un partido*, en donde es transitivo), en las oraciones en las que al predicado *jugar* le siguen sustantivos que denotan algún deporte, en español —al menos en el europeo—, estos se prefieren introducidos por el artículo determinado (*jugar al balonvolea, jugar al voleibol*) (RAE, 2009, p. 2629). Así pues, no se trata de producciones erróneas, pero, sin duda, de formas no preferidas.

### **c) Modificadores del nombre**

Los modificadores del nombre, como los adjetivos (36) y las oraciones de relativo, representan otra categoría gramatical que afecta a la presencia/ausencia del artículo delante del sustantivo al que modifican (Leonetti, 1999a). Consideramos el ejemplo siguiente:

(36) Tengo Ø ojos marron scuro, Ø pelo negro y soy [...].

Hemos ya observado que los SSNN se utilizan sin artículo cuando aluden a una clase o a un tipo. Por el contrario, cuando aluden a unidades específicas e identificables unívocamente dentro del contexto discursivo (*ojos y pelo* tienen una interpretación específica, esta es, “[mis] ojos y [mi] pelo”) y se emplean modificadores restrictivos o clasificadores para mencionar características particulares de estos SSNN (*marron [o]scuro y negro*), el uso del determinante es imprescindible (Laca, 1999).

#### **d) Usos anafóricos**

El artículo definido es obligatorio en aquellos contextos en los que se necesita recuperar cierta información dentro del discurso. Dicha exigencia da lugar, entre otros, a usos anafóricos; de este modo, “el artículo dirige al receptor hacia alguna otra expresión nominal que ya ha aparecido en el discurso” (Leonetti, 1999a, pp. 796-797). Observamos los siguientes ejemplos:

- (37) He leído los dos libros [...], uno es “Tres metros sobre el cielo” y Ø otro, no me acuerdo, [...].
- (38) Yo soy la chica de izquierda y Ø otra es I., mi mejor amiga..
- (39) A la edad de 18 años empecé a enseñar los bailes latinoamericanos, y a Ø 19 el baile moderno [...].

En todos ellos, el error reside en la omisión del artículo delante de SSNN que, por aludir anafóricamente a otros SSNN del contexto previo, necesitan ser actualizados con el artículo determinado. En concreto, en (37) y (38) los SSNN *otro* y *otra* hacen referencia anafórica a los SSNN específicos *libro* y *chica*, respectivamente. Además, cuando *otro* (con sus variantes de género y número) expresa alteridad, “presupone que existe en el contexto discursivo alguna identidad perteneciente a la misma clase denotada por el sustantivo al que acompaña” (RAE, 2009, p. 968), con lo cual, al apuntar a una entidad específica no puede prescindir del artículo determinado. En (39), en cambio, observamos un SN (*19*) con un núcleo (*la edad de*) elidido al que, también, hace referencia anafórica.

#### **6.1.2.2. Tipos de nombres**

Con respecto a esta tipología de errores, merece la pena notar que, mientras en el análisis del fenómeno de la adición este contexto constituía la zona de mayor dificultad en el uso del artículo español, no es posible afirmar lo mismo para el fenómeno de la omisión. Esto parece apuntar a que los hablantes itálofonos experimentan una mayor dificultad en prescindir del artículo en contextos en los que, en español, el SN tiene que ser escueto y una aparente facilidad en emplearlo cuando es necesario. Dicha observación revela mucho: a pesar de que ambos

sistemas lingüísticos cuentan con la categoría gramatical *determinante*, el contraste pone de manifiesto que los valores de uso del artículo pueden ser iguales en algunos entornos, pero que se diferencian mucho en otros. De hecho, solo contamos con dos casos de omisión del artículo delante de un nombre contable singular. Sirva de ejemplo el siguiente:

(40) [...] no logran siempre ir a hacerle Ø visita al hospital.

Como ya hemos mencionado, los nombres contables en singular son los que más se resisten a la ausencia de algún determinante; la obligatoriedad de su presencia se debe al hecho de que el sustantivo *visita* no alude a una clase, con lo cual, tendría que estar referenciado.

Un segundo conjunto de ejemplos en los que el uso del determinante se debe a la naturaleza del sustantivo es el de los numerales fraccionarios:

(41) He visto sólo Ø mitad de “Mar Adentro”.

(42) [...] salimos y a Ø mitad del viaje nos paramos en [...].

El numeral fraccionario *mitad*, como todos los numerales de este tipo, denota “una fracción de cierto elemento o una parte de un conjunto de ellos”. Los numerales fraccionarios “pueden ser adjetivos, como en la *octava parte del pastel*, o sustantivos, como en *un octavo del pastel*” (RAE, 2009, p. 1534). Cabe precisar que “los numerales no constituyen una clase gramatical unitaria, si bien la mayor parte de los grupos que se reconocen entre ellos pueden considerarse cuantificadores” (RAE, 2009, p. 1503). Por lo que nos interesa, “los numerales fraccionarios dan lugar a expresiones contables: *una mitad, dos tercios* [...]. El adjetivo numeral fraccionario correspondiente a la fracción  $\frac{1}{2}$  es *medio* [...]. Este adjetivo alterna con el sustantivo *mitad* cuando cuantifica a nombres contables (*medio país ~ la mitad del país; media ración ~ la mitad de la ración*)” (RAE, 2009, p. 1534). Así pues, en nuestros ejemplos, el sustantivo *mitad*, en cuanto cuantifica una parte específica y concreta de los nombres a los que se refiere (“*Mar Adentro*” y *viaje*), ha de ser actualizado, bien con el artículo determinado, bien con el indeterminado (*la/una mitad de “Mar Adentro”, la mitad del viaje*).

## 6.2. Grupo 2 (C2): expresiones temporales

### 6.2.1. Zonas de vacilación

En este grupo encontramos un conjunto de producciones que tienen la peculiaridad de que todas se caracterizan por contar con expresiones temporales que admiten tanto la adición como la omisión del artículo. Estas producciones se pueden dividir en tres subgrupos: meses del año y

estaciones, años y festividades. Así pues, los tres subgrupos representan una clara zona de vacilación dentro del sistema lingüístico español en la que, por un lado, es posible destacar contextos que, por mucho de que manifiesten cierta flexibilidad, tienden a preferir determinadas formas —con o sin determinante— y, por el otro, casos que muestran igual de tolerancia ante ambas variantes. Por esta razón, consideramos inoportuno tratar las producciones de estos subgrupos como producciones erróneas, así como evidenciar en ellas errores de adición y omisión, con lo cual, nos limitamos a señalar la presencia y la ausencia del artículo.

### **a) Meses del año y estaciones**

Los nombres de los meses del año, a pesar de escribirse con minúscula, comparten, prototípicamente, las mismas características gramaticales que las de los nombres propios. En efecto, generalmente, estos sustantivos se construyen sin artículo (RAE, 2009, p. 836). Sin embargo, “al igual que otros nombres propios, [...] aceptan el artículo cuando se desea distinguir un mes de los demás [...]: [...] En un instante yo puedo estar de nuevo en el abril de hace veinticinco años (*País* [Esp.] 16/4/1997)” (RAE, 2009, pp. 1069-1070). Así se observa en el ejemplo siguiente:

(43) [...] general astención en las elecciones del junio de 2005.

En este sentido, nos interesa destacar que la tolerancia del artículo determinado ante el sustantivo *junio* varía en función de lo que se considera que el emisor quiera comunicar.

Al contrario de lo que ocurre con los nombres de los meses del año, los de las estaciones “se asimilan sintácticamente a las festividades [...] (*Ya es primavera; Llega la primavera*, etc.), a pesar de que se suelen considerar comunes” (RAE, 2009, p. 836). Asimismo, manifiestan una flexibilidad más evidente que la de los meses con respecto a la presencia/ausencia del determinante. En efecto, a veces se combinan indistintamente con o sin artículo como en *sucedio en (la) primavera*. Sin embargo, el empleo del determinante se prefiere cuando “la interpretación que se obtiene es deíctica, anafórica o endofórica, mientras que, en su ausencia, la lectura preferida es la inespecífica” (RAE, 2009, p. 1070). Véase el ejemplo siguiente:

(44) Hoy me gustaría contarte lo que me pasaba en el verano del 2006 [...].

Como en el ejemplo anterior, en este también la aceptabilidad del artículo varía en función de la intención comunicativa del emisor.

## b) Años

También el funcionamiento gramatical de los sustantivos que hacen referencia a años se acerca, sintácticamente, al de los nombres propios. Sin embargo, se documenta una cierta alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo con los sustantivos numerales que los designan. En efecto, para los años que preceden al 2000, si estos están introducidos por una preposición y tienen función localizadora, entonces se prefiere la construcción sin artículo (*en 1915*). En cambio, para el año 2000 y los posteriores, se observa una clara preferencia para la construcción con artículo (*en el 2005*) (RAE, 2009, p. 1072). Por tanto, las construcciones de los ejemplos siguientes no son las preferentes:

(45) [...] pero su carrera musical empezó en el 1987/1988 con su [...].

(46) [...] un poquito menos, sólo desde  $\emptyset$  2002 pero me gusta más hablar [...].

## c) Festividades

Las expresiones temporales de este subgrupo son las que más versatilidad manifiestan hacia el uso del artículo, es decir, las que más se combinan, de forma indistinta, con o sin él. Asimismo, es interesante destacar que la alternancia entre presencia y ausencia del determinante que reflejan las siguientes producciones no es sistemática dentro del mismo entorno sintáctico. Esto significa que, en el mismo contexto de uso, algunas veces se opta por emplear el artículo y otras por omitirlo, con lo cual es evidente que las festividades designan otra zona de dificultad para nuestros informantes italo-fonos —además, contamos con un número ingente de estos usos (65)—.

En español, también las festividades pueden considerarse, en principio, nombres propios. Esto significa que tendrían que representar expresiones referenciales por sí solas; así pues, deberían emplearse sin determinante en todos los contextos. Sin embargo, muchas de ellas se pueden usar tanto con el artículo determinado como sin él (RAE, 2009, p. 836). Observemos los siguientes ejemplos:

(47) Como estás? Como pastaste la Navidad? Yo estuve con mis [...].

(48) El día después de  $\emptyset$  Navidad he ido a comer a [...].

El sustantivo *Navidad*, junto con los de otras festividades, puede considerarse un nombre propio. A pesar de ello, “se dice *ya es Navidad*, sin artículo, pero se dice, en cambio, *Llega la Navidad* (no \**Llega Navidad*, frente a *Llega Arturo*, también nombre propio)”. (RAE, 2009,



p. 836). Asimismo, el hecho de que entre artículo y sustantivo sea posible introducir un adjetivo (*cuando llegue la próxima Navidad*), confirma que *Navidad*, cuando aparece referenciado (*la Navidad*) no sea exactamente un nombre propio con artículo incorporado como, por ejemplo, *La Haya*, sino un grupo nominal (RAE, 2009). La misma alternancia entre presencia y ausencia del determinante se manifiesta en muchas otras festividades. Nótese los ejemplos siguientes:

- (49) Durante la Semana Santa fui cinco días con mi [...].
- (50) Durante el periodo del Carnaval la gente se disfraza con [...].
- (51) Las fiestas de  $\emptyset$  Carnaval más famosas son la de [...].
- (52) He pasado la Nochebuena con mi madre y mi [...].
- (53) Hay dos dulces típicos de la Pascua: uno es [...].
- (54) El día de  $\emptyset$  Pascua lo he transcurrido con mis [...].

Durante el análisis de este subgrupo decidimos recurrir a los dos bancos de datos de libre consulta en línea de los que dispone la RAE —el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) y el CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI)— para observar los contextos de uso en los que se empleaban los nombres de las festividades que aparecían en los datos, con el fin de entender en cuáles entornos sintácticos se prefería el artículo y en cuáles no. En este sentido, se observa que la presencia y ausencia del determinante varía en función del entorno sintáctico en el que se usa el nombre de determinada festividad (en posición de sujeto, tras un término de preposición, tras cierto tipo de verbo, modificada por un adjetivo, como rasgo subclasificador, etc.). Sin embargo, tampoco esta observación es suficiente para definir de forma inequívoca los contextos de uso en los que el artículo es preferible y aquellos en los que no, ya que hay vacilación también dentro del mismo entorno (*de/en  $\emptyset$  Pascua ~ de/en la Pascua*). Se constata, por tanto, que no es posible identificar una fórmula preferida para el uso/omisión del determinante con cada festividad analizada, ya que tampoco los hablantes nativos manifiestan claras predilecciones. Por esta razón, solo nos limitamos a evidenciar que, para las festividades de *Semana Santa*, *Pascua* y *Navidad*, son mayores los contextos en los que el sustantivo se emplea escueto. En cambio, para *Carnaval* y, sorprendentemente, *Nochebuena*, el balance no es tan evidente: quizá *Carnaval* sea el día de fiesta que más presenta regularidades de uso en ciertos entornos sintácticos; sin embargo, *Nochebuena* revela vacilaciones muy explícitas (*pasar  $\emptyset$  Nochebuena con/pasar la Nochebuena con, el día de  $\emptyset$  Nochebuena/el día de la Nochebuena*). De todas formas, la conclusión es que si existen zonas que son de vacilación para hablantes nativos de español, no ha de extrañar que estas resulten

dudosas en producciones de hablantes no nativos y, además, que no sea viable proporcionar explicaciones gramaticales exhaustivas y tajantes con respecto a ciertos fenómenos lingüísticos.

### 6.2.2. Errores por omisión: días de la semana y otros intervalos de tiempo

El último subgrupo del grupo 2 es el de sustantivos que designan días de la semana y otros intervalos de tiempo. Por el contrario de lo que ocurría en los primeros tres subgrupos, aquí no se detecta ninguna zona de vacilación; en nuestro corpus de estudio, solo se evidencian fenómenos de omisión del artículo.

Los sustantivos de los días de la semana son otra clase léxica que, en algunos casos, supone una dificultad para aprendices itálofonos de E/LE. Dichos sustantivos se consideran nombres comunes, con lo cual, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas románicas —incluido el italiano—, los días de la semana requieren, en español, el determinante. Lo que ocurre en estos contextos es que el artículo adquiere un valor deíctico temporal, lo que significa que, en ejemplos como *vendrá el lunes* o *vino el lunes*, el grupo nominal *el lunes* se interpreta como “el lunes que viene”/“el próximo lunes” o “el lunes pasado”, respectivamente. En ambos ejemplos el “centro deíctico de la medición temporal” es “el momento de emisión del enunciado y se localiza el primer día correspondiente en la dirección indicada por el verbo” (RAE, 2009, p. 1067). Se puede observar, a tal respecto, el error en el ejemplo siguiente:

(55) Como fue tu examen Ø sabado?

Algo distinto ocurre en:

(56) [...] divertimos siempre mucho. Pero Ø miércoles pasado corrimos mucho y ayer me [...].

En este caso, además de la obligatoriedad del determinante delante de los nombres de los días de la semana, al sustantivo *miércoles* le sigue el adjetivo *pasado* que, en el rol de modificador del nombre, define un miércoles en concreto, por tanto, es otra concurrencia que hace que la presencia del artículo sea imprescindible.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> El mismo funcionamiento gramatical se halla en el ejemplo que sigue:

[...] Castegnato nació en Ø época medieval [...].

Efectivamente, el SN *época* está subcategorizado por el adjetivo *medieval*, con lo cual, la expresión temporal necesita ser actualizada con el artículo determinado.

El mismo uso deíctico temporal mencionado para los días de la semana se aprecia también en aquellos grupos nominales que hacen referencia a “momentos o intervalos en la línea del tiempo” (RAE, 2009, 1067), tal como se observa en los ejemplos siguientes:

(57) [...] pero he sufrido en Ø pasado por el hecho de que [...].

(58) Ø Semana pasada compró un móvil nuevo, ¡es muy guapo! El otro estaba roto.<sup>16</sup>

(59) [...] día siguiente hemos dormido hasta Ø mediodía.

Hay que añadir una matización necesaria para la expresión temporal *mediodía*: con los sustantivos que designan partes del día, “la presencia y ausencia del artículo alternan, en parte según la preposición en cuestión” (Laca, 1999, p. 922). En efecto, cuando *mediodía* aparece precedido por la preposición *a* puede emplearse tanto con el artículo como sin él (*la decisión se espera para hoy {al mediodía ~ a mediodía}*) indistintamente (RAE, 2009, p. 1549); sin embargo, la preposición *hasta* no muestra la misma tolerancia hacia la ausencia del determinante.

### 6.3. Grupo 3 (C3): expresiones locativas

#### 6.3.1. Zona de vacilación: regiones

También este grupo cuenta con un subgrupo que representa otra zona de vacilación, esto es, el de expresiones locativas que aluden a regiones. En efecto, a pesar de que los sustantivos que denotan estas últimas son nombres propios, así pues, sustantivos que esperaríamos encontrar sin determinante en todos los contextos, nos hallamos ante producciones que marcan una zona de incertidumbre. De hecho, volvemos a documentar una alternancia entre presencia y ausencia del determinante, incluso en el mismo contexto de uso. Obsérvense los ejemplos que siguen:

(60) [...] y la mas grande de la Lombardia, [...].

(61) [...] centro de la región llamada Ø Lombardia, [...].

(62) [...] son muy bonitas y en el Lazio puedes ver Roma.

(63) [...] quería ir a Ø Liguria, donde viven los parientes [...].

(64) [...] regiones estupendas de Italia: la Toscana y el Lazio.

(65) [...] los balnearios de Saturnia, en Ø Toscana, cerca de Grosseto.

---

<sup>16</sup> Además, en este ejemplo cabe notar que *semana pasada* es también un grupo nominal situado en posición de tópico que desempeña la función de adjunto de marco temporal, con lo cual, no puede prescindir del determinante.

(66) [...] Vittorio Emanuele II (rey de Ø Piemonte) y futuro rey de Italia [...].

Tal como se hizo para el subgrupo de las festividades, también para este, y con un fin análogo, recurrimos al CREA y al CORPES XXI. De la misma manera, por el hecho de que se documentan ambas variantes —con y sin artículo— entre hablantes nativos, no se puede definir, *a priori*, una forma que sea más pertinente. Sin embargo, observamos que no para todas las regiones la vacilación es igual. Efectivamente, para algunas de ellas los hablantes nativos manifiestan tendencias más claras, como es el caso de *Lombardia* y *Piemonte*: la primera se prefiere en su versión sin artículo y la segunda con él. Aunque no sea tan evidente como en los primeros dos casos, *Liguria* parece preferirse sin artículo, a diferencia de *Lazio* que parece utilizarse más con él. Por último, el caso de *Toscana* es más controvertido, ya que se utiliza con o sin él casi de igual manera, así pues, establecer una tendencia resulta complicado.

En definitiva, la conclusión a la que llegamos es la misma: al ser este un terreno incierto incluso para hablantes nativos, no es posible proporcionar explicaciones gramaticales exhaustivas, pero sería conveniente tener en cuenta el fenómeno analizado a la hora de hallarse ante ciertos sustantivos.

### 6.3.2. Errores por adición

Para el fenómeno de la adición del grupo 3, destacamos dos subgrupos: países y otras expresiones locativas.

#### a) Países

Como ya se ha comentado, los nombres propios representan expresiones referenciales por sí solas. Por tanto, “los nombres de estados y países no llevan en general artículo, salvo pocas excepciones en las que el artículo está fijado, como *el Líbano*, *el Salvador* o *los Países Bajos*. Hay, sin embargo, toda una serie de nombres en los que se constata vacilación (*Argentina/la Argentina*, *Perú/el Perú*, *Paraguay/el Paraguay*, *Japón/el Japón* y *Estados Unidos/los Estados Unidos*), aunque la tendencia parece ir hacia la supresión del artículo” (Laca, 1999, p.925). Así, en los ejemplos que siguen el uso del artículo es incorrecto —salvo en (69), en donde se podría aceptar—:

(67) ¿Te gusta \*la Italia?

(68) [...] que vino de \*la Moldavia con toda su familia.

(69) [...] ..pero amo mucho \*el Japon y el Oriente en general.

## b) Otras expresiones locativas

En español, no es prototípico que las expresiones de lugar se formulen sin artículo; sin embargo, algunos SSNN y algunas construcciones prefieren su omisión. Así ocurre, por ejemplo, con el sustantivo *casa*:

(70) [...] así que nunca estoy en \**la casa*.

En palabras de la NGLÉ, dicho sustantivo “forma frecuentemente grupos nominales escuetos en los complementos de localización” y “con ellos puede hacerse referencia a la casa del hablante, a la del sujeto de la oración o, si el grupo nominal contiene un complemento posesivo, a la de una tercera persona”. (RAE, 2009, p. 1158). Quizá se perciba cierta tendencia a preferir la opción con el artículo en el español americano, pero resultaría definitivamente raro en el europeo.

También algunos sustantivos contables de lugares empleados en plural rechazan, en algunos entornos, el determinante. Esto ocurre, bien por la interpretación que se le quiere conferir al nombre dentro del contexto discursivo, o bien por la construcción sintáctica en el que este se halla. Si observamos el ejemplo siguiente:

(71) [...] quiero mucho viajar y visitar \**las ciudades*, salir con los [...].

notamos que el complemento directo del verbo *visitar* (*ciudades*), está actualizado con el artículo determinado *las*. Sin embargo, el sustantivo *ciudades* no alude a unas ciudades en concreto; por tanto, habría tenido que emplearse sin determinante, dando lugar a una lectura inespecífica o de masa de su referente.

### 6.3.3. Errores por omisión: otras expresiones locativas

Los errores de omisión de este subgrupo merecen particular atención, ya que, aunque contamos con un número reducido de ellos (14), todos se detectan en el mismo entorno sintáctico, es decir, en sintagmas preposicionales (*en/a/de* + artículo + sustantivo).

Como ya se ha mencionado, no es prototípico que los sustantivos de las expresiones de lugar se construyan sin artículo. En efecto, excepción hecha por algunos SSNN y algunas construcciones, con los complementos circunstanciales se suele emplear el determinante. Esto ocurre porque estos, generalmente, introducen referentes discursivos identificables como únicos en el contexto comunicativo. Obsérvense los ejemplos siguientes:

(72) [...] y algunas veces a bailar en Ø discoteca como el viernes pasado.

(73) [...] otras en un bar aquí en Ø zona.

(74) [...] me dí cuenta de todo en Ø avión a la vuelta.

(75) [...] ha pasado un episodio feo en Ø tren.

Si tomamos, por ejemplo, los SSPP de los ejemplos (74) y (75) en su versión correcta (*en el avión y en el tren*), notamos que los grupos nominales, al ser actualizados, introducen referentes discursivos; de lo contrario, en *ir en Ø avión* o *ir en Ø tren*, los sustantivos no actualizados expresarían *modo* o *manera*, así pues, una característica del predicado *ir* (RAE, 2009, p. 1160). En palabras de Laca (1999), “la falta de artículo se asocia a un sentido modal, en tanto que su presencia indica otros valores” (p. 923).

El mismo fenómeno se documenta en locuciones preposicionales que responden a la pauta <preposición + sustantivo con artículo + preposición> a la que pertenecen muchas encabezadas por la preposición *a* (RAE, 2009, p. 2282). Hablamos, por tanto, de expresiones fijas dentro de un paradigma, con lo cual, en el ejemplo siguiente la omisión del artículo es incorrecta:

(76) [...] en Desenzano, una ciudad a Ø lado del lago Garda.

Por último, como ya se ha observado en el análisis del fenómeno de la omisión del grupo 1, hay algunos complementos del nombre que exigen el uso del determinante (Leonetti 1999a). Al señalar este el referente de forma unívoca dentro del contexto, impone el artículo. Así pues, en el ejemplo siguiente:

(77) Después de la puerta de Ø entrada, está el pasillo donde [...].

*de Ø entrada*, garantiza la unicidad de su referente (*la puerta*), con lo cual, tendría que llevar el artículo determinado.

## 7. Conclusiones

El objetivo general de este estudio era realizar un análisis de errores sobre el uso de los determinantes en español por parte de aprendices itálofonos de E/LE. Como se ha observado, el AE ha acabado coincidiendo con el examen de las producciones erróneas, casi exclusivamente, del artículo, en función de su presencia/ausencia en el discurso. Nos proponíamos concretar el objetivo general a través de dos objetivos específicos: a) identificar y clasificar los errores y describir sus causas gramaticales y b) resaltar las zonas de mayor dificultad en el uso de los determinantes con el fin de destacar aspectos que permitieran,

además, mejorar la intervención didáctica en la enseñanza de este contenido gramatical a hablantes nativos italianos.

A raíz de los objetivos formulados, nos planteábamos las preguntas de investigación siguientes:

1) ¿Existen patrones de errores prototípicos por parte de estudiantes italo hablantes de E/LE cuya identificación permita resaltar las zonas de mayor dificultad en el uso y aprendizaje de los determinantes españoles, más concretamente, de los artículos?

2) ¿Cuáles son las causas gramaticales que explican los errores en el uso de los artículos en la producción escrita de los aprendientes italo fonos de E/LE?

Tras el análisis de los datos, a continuación, las contestamos destacando las conclusiones a las que hemos podido llegar:

1) Hemos podido constatar que sí existen patrones de errores prototípicos entre estudiantes italo hablantes de E/LE; estos se detectan tanto en el plano exclusivamente sintáctico de la lengua como en el semántico y fraseológico. La identificación de los errores y el análisis llevado a cabo nos han permitido determinar los contextos en los que tales patrones tienden a repetirse; en concreto, se trata de los siguientes:

— El fenómeno de la adición se concentra en 7 diferentes entornos:

- en sintagmas preposicionales (en construcciones de forma <sustantivo + *de* + sustantivo> y en algunas locuciones), así como en grupos preposicionales;
- en algunos tipos de verbos: en construcciones existenciales con el verbo *haber* y en predicados complejos de forma *V + SN*; en este último entorno destaca la clase léxica de los idiomas;
- en la combinación con otro determinante: en la coaparición del artículo con los posesivos pronominales, con los demostrativos y con los cuantificadores universales;
- en el empleo de nombres contables y no contables, entornos en los que la producción errónea es predominante con los complementos directos y con la clase léxica de la comida;
- en el uso de nombres propios;
- en expresiones locativas que designan países;
- en otras expresiones locativas.

— El fenómeno de la omisión, a su vez, también se concentra en 7 entornos:

- en sintagmas preposicionales: en construcciones de forma <sustantivo + *de* + sustantivo> y en adjuntos temáticos;
- en algunos tipos de predicados;
- en modificadores del nombre;
- en usos anafóricos;
- en el empleo de nombres contables y numerales fraccionarios;
- en expresiones temporales que designan días de la semana y otros intervalos de tiempo;
- en algunas expresiones locativas.

Por último, como ya se ha mencionado con anterioridad, el fenómeno que interesa a algunas expresiones temporales y locativas que hemos clasificado como zonas de vacilación, marca otros contextos de uso que resultan ser inciertos para hablantes itálofonos.

En el Anexo se ofrecen unas tablas con el desglose de errores y producciones por niveles y contextos sintácticos. En ellas, evidenciando solo lo que más destaca de cada grupo, observamos que, en cuanto a las expresiones temáticas (grupo 1), el fenómeno de la adición es el que cuenta con un mayor número de producciones erróneas: 90 errores por adición, frente a 20 por omisión. Entre ellos, la dificultad más grande se evidencia en el uso innecesario del artículo que depende de la naturaleza contable/no contable del nombre, que concentra 50 de los errores. Por el contrario, ello no representa el escollo más grande en el fenómeno de la omisión.

En las expresiones temporales (grupo 2), cabe notar que la mayoría de fenómenos analizados refieren a producciones de zonas de vacilación; este se produce de forma recurrente —sobre todo en el subgrupo de las festividades— independientemente del nivel de competencia lingüística de los informantes.

Por último, de las expresiones locativas (grupo 3), se evidencia que los errores por omisión son mayores que los de adición; sin embargo, en una visión global, la adición sigue siendo el fenómeno más relevante. Además, como en el grupo 2, también en este el número de las producciones de la zona de vacilación es notable.

La identificación de los patrones de errores prototípicos nos ha permitido resaltar las zonas de mayor dificultad en el uso y aprendizaje de los determinantes españoles, más concretamente, de los artículos.



Ante todo, el hecho de que son los artículos los determinantes que más generan problemas en aprendientes italófonos de E/LE es ya una primera conclusión del estudio, pues prácticamente no se documentan errores en el empleo de otros determinantes. Más en concreto, las mayores dificultades en su uso y aprendizaje surgen de la elección entre la adición y la omisión del artículo en contextos sintácticos muy específicos; la dificultad en discriminar entre los entornos que no exigen el determinante y los que en cambio lo requieren lleva a la producción de errores lingüísticos. Los estudios de Prado Ibán (2000) y de Santiago Alonso (2009) ya habían apuntado en esta misma dirección para hablantes no nativos de español de otras L1 de procedencia. De la misma manera, se confirman las conclusiones a las que llegan Lenarduzzi (1990), Sánchez Iglesias (2003), Atzori (2006) y Bailini (2012, 2016); a la par que Fernández (1997) reconocen, como nosotros, producciones erróneas por adición y omisión del artículo.

Además, de los datos de nuestro corpus de estudio podemos evidenciar otras áreas de conflicto en el uso del artículo, a saber, las representadas por algunas expresiones temporales y locativas que pueden considerarse zonas de vacilación dentro del sistema lingüístico español mismo: meses del año y estaciones, años, festividades y regiones. Las dificultades que estas les supone a aprendientes italófonos se debe al carácter incierto que adquieren también para hablantes nativos.

Por último, hemos podido comprobar que algunas de las conclusiones a las que llega Said-Mohand (2007) investigando acerca del contraste entre español e inglés son las mismas a las que hemos podido llegar nosotros para nuestros informantes italófonos: el empleo del artículo determinado es predominante en comparación con el del indeterminado y los errores de adición se producen con más frecuencia con respecto a los de omisión.

2) En cuanto a las causas gramaticales de las producciones erróneas, la respuesta se halla, sin duda, en el capítulo de análisis. A pesar de no ser la L1 de procedencia el único factor influyente en la producción del error, la variedad de las explicaciones pone de manifiesto que, por mucho de que el español y el italiano sean dos idiomas muy afines y por mucho de que ambos cuenten con un sistema de determinantes similares, los valores concretos que posee el artículo difieren de una lengua a otra. A tal propósito, volvemos a proponer las palabras de Lenarduzzi (1990), cuando afirma que las dificultades de los italófonos derivan del “contraste de funciones y valores que tienen ciertos determinantes en español e italiano o de usos particulares que una lengua permite y la otra no” (p. 36).

El cuadro general que hemos podido dibujar para los fenómenos investigados engloba muchas de las conclusiones recogidas en el estado de la cuestión. Retomando las principales, hemos podido comprobar que las observaciones de Fernández (1997) también son aplicables a hablantes italianos y volvemos a confirmar, asimismo, los entornos de adición y omisión destacados por Carrera Díaz (1984, citado por Sánchez Iglesias, 2003) y los contextos de uso identificados por Bailini (2016).

A pesar de que no se le pueda atribuir a la L1 la causa de todo error, a la vista de los resultados del análisis de los datos es posible establecer que es, en muchos casos, una de las razones de ello; así pues, parece confirmarse un concepto al que apuntábamos en la introducción: la proximidad entre ambas lenguas representa, en algunos contextos, un obstáculo en el fenómeno lingüístico objeto de estudio. Según sostiene Lee, “son precisamente las grandes diferencias las que podrían ayudar a eliminar cualquier rastro de la L1: donde las similitudes son grandes, la confusión es casi inevitable” (1968, citado por Torijano, 2008, p. 255).

En definitiva, consideramos que una mayor dedicación y atención hacia el funcionamiento de los determinantes en español permitiría una intervención didáctica más adecuada y más eficaz en su enseñanza.

### **7.1. Limitaciones del estudio y posibles futuras líneas de investigación**

Tras haber retomado los objetivos, contestado las preguntas iniciales y expuesto las conclusiones del estudio, deseamos ahora recoger los aspectos que consideramos haber sido un límite en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

A algunos de ellos se ha ya apuntado en el capítulo de la metodología; son los relacionados con algunas categorizaciones del corpus adoptado que no se han tenido en cuenta en el análisis: el tema de las producciones, el sexo de los informantes y las otras lenguas extranjeras por ellos conocidas. Por un lado, el tema de las producciones no se ha tenido en cuenta porque no se estimó que fuera un factor influyente en la calidad de los textos; además, la mayoría de las producciones presentaban más temas en el mismo escrito, por lo que tampoco se podría haber controlado de manera precisa y sistemática. Por otro lado, el sexo, así como las otras LE conocidas por los participantes, fueron dos realidades que no nos fue posible controlar por las razones que se explicaron en el capítulo de la metodología.

Dichas limitaciones fueron los detonantes que nos llevaron a tomar la decisión de adoptar una metodología de selección de muestras al azar, seleccionando aleatoriamente los textos a través

del programa *RNG*; sin embargo, si hubiéramos podido contar con toda la información necesaria y hubiéramos podido tener controlados todos los factores mencionados, habríamos podido obtener una muestra aún más estructurada. A pesar de la imposibilidad hallada, creemos que los citados no dejan de ser factores que deberían considerarse; por tanto, de cara a futuras investigaciones sería conveniente quizá poder contar con un contexto más definido y con la información necesaria a ello relacionada.

Por último, con respecto al tipo de AE aplicado a los datos, consideramos que además de los errores<sup>17</sup> habría podido ser interesante observar también los aciertos, para poder hacer así un balance entre ellos y aportar aún más información a la investigación. Consideramos esta última, más que una limitación, una decisión tomada por tema de espacio, que igualmente quisimos comentar por tenerla en cuenta en futuras líneas de investigación.

---

<sup>17</sup> Asimismo, para llevar a cabo el AE hubiera sido interesante que la investigación se sirviera de un grupo-control.

## Bibliografía

- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35. Recuperado de [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30431/alexopoulou\\_Etiologico.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30431/alexopoulou_Etiologico.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Atzori, C. (2006). Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de ELE. En S.M. Saz (Ed.), *Actas del XLI Congreso internacional de la AEPE* (pp. 137-149). Málaga: AEPE.
- Bailini, S. (2012). *Interacción y desarrollo de la interlengua: e-tándem español-italiano*. (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Castilla y León). Recuperado de [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121125/1/DFM\\_BailiniSoniaLucia\\_Tesis.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121125/1/DFM_BailiniSoniaLucia_Tesis.pdf)
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Bailini, S. (2018). *CORESPI y CORITE on line*. Recuperado de [corespiyorcite.altervista.org](http://corespiyorcite.altervista.org)
- Bailini, S. y Frigerio, A. (2018). CORESPI e CORITE, due nuovi strumenti per l'analisi dell'interlingua di lingue affini. *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies*, 5(2), 123-129.
- Bazzanella, C. y Borreguero Zuloaga, M. (2011). Allora e entonces: problemi teorici e dati empirici. *Oslo Studies in Language* 3(1), 7-45.
- Benito Bové, R. y Suñé Parés, M. (2016). *Guía para elaborar citas bibliográficas en formato APA: Basada en la 6.ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association*. Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña: Biblioteca.
- Bordonaba Zabalza, M.C. (1998). Aproximación a la interlengua del español en italo hablantes. *RILCE: revista de filología hispánica*, 14(2), 171-203.
- Bordonaba Zabalza, M.C. (2004). Consideraciones sobre las estrategias de comunicación en la interlengua de los italo hablantes. En D. Liano (Ed.), *Lengua y literatura española e hispanoamericana: los últimos diez años* (p. 75-86). Milano: Vita e pensiero.
- Borreguero Zuloaga, M. (2011). Focalizzatori a confronto: *anche vs. también*. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XL(3), 441-468.

- Borreguero Zuloaga, M. (2014). Focalizadores aditivos escalares y posición enunciativa: un estudio contrastivo italiano / español. En P. Silvestri (Ed.), *Italiano y español: nuevos estudios lingüísticos*. (p. 13-57). Sevilla: Fénix Editora.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Calvi, M. V. (1999). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE: 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 353-360). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots palabras words*, 4, 17-34.
- Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE: revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(2). Recuperado de [https://www.academia.edu/460039/Aprendizaje\\_De\\_Lenguas\\_Afines\\_Español\\_E\\_Italia\\_no](https://www.academia.edu/460039/Aprendizaje_De_Lenguas_Afines_Español_E_Italia_no)
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Corder, S. P. (1991). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En J. Muñoz Licerias (Coord.), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (p. 63-77). Madrid: Visor.
- Corder, S. P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- De Hériz Ramón, A. L. (2006). Los errores de un desorden. En P. Capanaga (Eds.), *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano* (p. 227-239). Bologna: Gedit.
- Di Franco, C. (2008). Italiano y español: la alternancia indicativo/subjuntivo en dos lenguas afines. En En Lorenzo Blino, M. Vittoria Calvi y Antonella Cancellier (Eds.), *Actas del XXIII Congreso AISPI, Linguística contrastiva tra italiano e lingue iberiche* (pp. 175-186). Madrid: Instituto Cervantes-Aispi.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (Eds.). (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

- Gass, S. M. y Selinker, L. (Eds.). (1992): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Guil, P. y Borreguero Zuloaga, M. (2007). Comparative prototipiche in italiano e in spagnolo: il NUNC come base per l'analisi contrastiva. En M. Barbera, C. Onesti, E. Corino (Eds.), *Corpora e linguistica in rete* (p. 309-322). Perugia: Guerra Edizioni.
- Gutiérrez Quintana, E. (2001). *Problemi nell'acquisizione delle lingue affini: analisi dell'interlingua di studenti italofofoni di lingua spagnola*. (Trabajo de Fin de Grado). Università degli Studi di Sassari, Italia.
- Gutiérrez Quintana, E. (2004). *Análisis de errores gramaticales de italianos estudiantes de español*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA: Estudios de Lingüística*, 19, 223-242. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA\\_19\\_11.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6104/1/ELUA_19_11.pdf)
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. M. Gass. y L. Sleinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, (54(12), p. 112-134). Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Laca, B. (1989). Su alcune divergenze nell'uso dell'articolo in italiano e in spagnolo. En F. Foresti, E. Rizzi y P. Benedini (Eds), *L'italiano tra le lingue romanze. Atti del XX Congresso Internazionale di Studi: 25 y 27 de septiembre de 1986, Bolonia* (pp. 171-186). Roma: Bulzoni Editore.
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (p. 891-928). Madrid: Espasa.
- Lenarduzzi, R. (1990). *Estudios contrastivos español-italiano: artículo, demostrativos y posesivos*. Udine: Gianfranco Angelico Benvenuto Editore.
- Lenarduzzi, R. (1999). Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italofofonos: el lexema verbal. En *Actas del XVIII Congreso AISPI, Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione* (pp. 243-256). Roma: Bulzoni editore.
- Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics*, 12, 180–196.
- Leonetti, M. (1999a). El artículo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española: sintaxis básica de las clases de palabras* (p. 787-890). Madrid: Espasa.

- Leonetti, M. (1999b). *Los determinantes*. Madrid: Arco Libros.
- Leonetti, M. (2019). On weak readings of definite DPs. *Arbeitspapier*, 131(1), 1-25.
- Lu, X. (2017). La secuencia de la adquisición de los diferentes valores del artículo español por los aprendientes chinos. *RedELE: revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 29. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b3a76ec6-aae8-4590-b2b6-24a679a9046c/rerdele201729luxiuchung-pdf.pdf>
- Mayberry, M. (1998). The acquisition of the Spanish definite articles by Englishspeaking learners of Spanish. *Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 51-57.
- Molero, M. C. y Barriuso, C. (2013). ¿Error u Horror? La importancia del error en la clase de ELE. En *IX Encuentro Práctico de ELE/IC*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/napoles\\_2\\_012/14\\_molero.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/napoles_2_012/14_molero.pdf)
- Muñiz Muñiz, M.<sup>a</sup> N. (1983). Presencia-ausencia del artículo en italiano y español. En *Actas de la I Reunión de Italianistas Españoles: Sevilla, 1982* (pp. 275-289). Madrid: Asociación de Italianistas.
- Nakagawa de Masunaga, M. (2012). *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio contrastivo y análisis de errores*. (Tesis doctoral. UNED, Madrid). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mnakagawa/Documento.pdf>
- Prado Ibán, M. E. (2000). El artículo: contraste el/un/ausencia de artículo. En F. Mariano, C. Soles, M. Rivas y F. Ruiz (Eds.), *Nuevas Perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)* (pp. 559-568). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Said-Mohand, A. (2007). La adquisición del artículo definido: evidencia oral y escrita. *RedELE: revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera*, 10. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2400af96-fab0-4441-8ff6-f7411f6b327e/2007-redele-10-07said-pdf.pdf>
- Sánchez Iglesias, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*.

Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>

- Santiago Alonso, G. M. (2009). La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos de E/LE: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores. *Journal for Foreign Languages 1 (1-2)*, 35-51.
- Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (p. 391-410). Madrid: SGEL.
- Tono, Y. (2003). Learner corpora: design, development and applications. En D. Archer, P. Rayson, A. Wilson, T. McEnery (Eds), *Proceedings of the 2003 Corpus Linguistics Conference* (p. 800-809). Lancaster: University Centre for Computer Corpus Research on Language.
- Torijano, J. A. (2008). El estudio de los determinantes en aprendices lusohablantes de español. *DICENDA: Cuadernos de Filología Hispánica*, 26, 235-257.
- Zimny, A. (2014). Adquisición y aprendizaje del artículo español por niños y adultos polacos en el entorno de inmersión. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 16, 159-171.



## Anexo

### Número de errores/producciones por nivel de competencia lingüística

#### —Grupo 1 (C1): expresiones temáticas

		Nivel de competencia lingüística				Total
		A1	A2	B1	B2	
Errores por adición	<b>Entornos sintácticos</b>	6	14	6	8	34
	a) Uso del artículo en SSPP	0	3	0	0	3
	b) Tipos de predicados	4	3	3	7	17
	c) Restricciones ligadas a la presencia de otros determinantes	2	8	3	1	14
	<b>Entre la semántica y la fraseología</b>	20	15	9	12	56
	a) Nombres no contables / contables	20	10	9	11	50
	b) Nombres propios	0	3	0	1	4
	c) Locuciones y grupos preposicionales	0	2	0	0	2
	<b>Total de errores por adición</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>15</b>	<b>20</b>	<b>90</b>
Errores por omisión	<b>Entornos sintácticos</b>	3	2	6	5	16
	a) Uso del artículo en SSPP	0	2	4	3	9
	b) Tipos de predicados	0	0	1	1	2
	c) Modificadores del nombre	2	0	0	0	2
	d) Usos anafóricos	1	0	1	1	3
	<b>Tipos de nombres</b>	2	0	2	0	4
	<b>Total de errores por omisión</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>20</b>

#### —Grupo 2 (C2): expresiones temporales

		Nivel de competencia lingüística				Total
		A1	A2	B1	B2	
Zonas de vacilación*	a) Meses del año y estaciones	0	1	4	1	6
	b) Años	0	1	1	3	5
	c) Festividades	8	14	26	17	65
	<b>Total de producciones</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>31</b>	<b>21</b>	<b>76</b>
Errores por omisión	Días de la semana y otros intervalos de tiempo	3	2	3	2	10
	<b>Total de errores por omisión</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>

\*Para la(s) zona(s) de vacilación de la presente y de la siguiente tabla, precisamente por tratarse de zonas de incertidumbre dentro del sistema lingüístico español, los números no han de entenderse como número de **errores**, sino solo como número de **producciones** realizadas, distinguidas según el nivel de competencia lingüística de los informantes de la muestra.

—Grupo 3 (C3): expresiones locativas

		Nivel de competencia lingüística				Total
		A1	A2	B1	B2	
<b>Zona de vacilación</b>	Regiones	12	0	5	8	25
	<b>Total de producciones</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>25</b>
<b>Errores por adición</b>	a) Países	1	0	3	1	5
	b) Otras expresiones locativas	1	0	2	2	5
	<b>Total de errores por adición</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
<b>Errores por omisión</b>	Otras expresiones locativas	0	6	5	3	14
	<b>Total de errores por omisión</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>14</b>