

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

Usvajanje člana kod hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika

Studentica: Iva Žgela

Mentorica: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, srpanj 2018.

Universidad de Zagreb  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Departamento de Estudios Románicos

La adquisición de los artículos en los estudiantes croatas de español como lengua extranjera

Estudiante: Iva Žgela

Mentora: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, julio de 2018

## Índice

Sažetak.....	1
Resumen.....	2
1. Introducción.....	3
2. El artículo en español.....	4
2.1. El artículo determinado o definido y su uso.....	7
2.1.1. El concepto de información consabida y de unicidad.....	7
2.1.2. Uso anafórico del artículo.....	8
2.1.3. Uso endofórico del artículo.....	10
2.1.4. Valor posesivo del artículo determinado.....	10
2.1.5. Uso déictico del artículo determinado.....	10
2.1.6. El artículo neutro <i>lo</i> .....	11
2.2. El artículo indeterminado o indefinido y su uso.....	12
2.2.1. Relaciones entre artículo indefinido y numeral.....	12
2.2.2. El significado de <i>un</i> .....	13
2.2.3. Uso presentativo del artículo indeterminado.....	14
2.2.4. Uso genérico.....	14
2.3. La ausencia del artículo.....	15
2.3.1. Posición sintáctica de los sustantivos sin determinante.....	16
2.3.2. Aspectos fraseológicos y discursivos.....	17
2.4. El artículo y la categoría de determinación e indeterminación.....	19
3. El proceso de adquisición de una lengua extranjera.....	22
3.1. Competencia comunicativa.....	22
3.2. Modelos de investigación de interlengua en el marco de la lingüística aplicada.....	23
3.2.1. El análisis contrastivo.....	23
3.2.2. El análisis de errores.....	25
3.2.3. La interlengua.....	26
3.3. El concepto de error.....	27
4. El artículo en la enseñanza del español como lengua extranjera.....	30
5. Investigaciones previas en el área del análisis de errores.....	34
6. Investigación de los errores relacionados con el uso de los artículos de los alumnos croatas de ELE.....	38
6.1. Objetivos de la investigación.....	38

6.2.	Metodología.....	38
6.2.1.	Participantes .....	39
6.2.2.	Instrumentos .....	39
6.3.	Resultados.....	41
6.3.1.	Resultados obtenidos en ambos niveles .....	42
6.3.2.	Resultados obtenidos en el nivel A2 .....	47
6.3.3.	Resultados obtenidos en el nivel C1 .....	54
6.4.	Discusión .....	63
7.	Conclusión .....	67
8.	Bibliografía .....	68

## SAŽETAK

U teorijskom dijelu rada prikazuju se gramatičke karakteristike članova, odnosno najosnovnija uporaba i vrijednosti, kao i karakteristike gramatičke kategorije određenosti i neodređenosti te način izražavanja iste u hrvatskom jeziku. Zatim se uvode najvažniji pojmovi u suvremenoj nastavi, komunikativna kompetencija i komunikativni pristup. Također se objašnjavaju tri najistaknutija modela analize procesa učenja stranog jezika u okviru primijenjene lingvistike: kontrastivna analiza, analiza pogrešaka i međujezik. Naposljetku se govori o konceptu pogreške te o njenom ispravljanju i vrednovanju. Kao uvod u istraživački dio rada predstavljaju se različiti načini klasifikacije pogrešaka te se daje pregled relevantnih istraživanja.

U istraživanju se predstavljaju rezultati analize pogrešaka u korpusu koji sačinjavaju pismeni radovi hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika na razinama A2 i C1. Analiza je usmjerena na vrste pogrešaka pri uporabi članova i na najproblematičnije uporabe i vrijednosti kod hrvatskih učenika. Rezultati se uspoređuju s prethodnim istraživanjima kako bi se utvrdilo postoje li pravilnosti s obzirom na učestalost određenih pogreški pri uporabi članova kod hrvatskih učenika španjolskog kao stranog jezika.

**Ključne riječi:** gramatičke kategorije, članovi, analiza pogrešaka, španjolski kao strani jezik (ELE)

## **RESUMEN**

En la parte teórica de la tesina presentamos las características gramaticales de los artículos, es decir, los usos y valores más fundamentales, así como las características de la categoría de determinación e indeterminación y las maneras de expresarlo en croata. A continuación se introducen los conceptos más importantes para la enseñanza contemporánea, competencia comunicativa y enfoque comunicativo. También se explican los tres modelos del análisis del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la lingüística aplicada: análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua. Finalmente, se habla sobre el concepto de error y sobre su corrección y evaluación. Como introducción a la parte investigadora de la tesina, se presentan varias clasificaciones de los errores y las conclusiones de investigaciones previas.

En la investigación se presentan los resultados de un análisis de errores basado en el corpus de trabajos escritos por estudiantes croatas de ELE en los niveles A2 y C1. El análisis se centra en los tipos de errores en el uso de los artículos y en los usos y valores más problemáticos para los estudiantes croatas. Los resultados se comparan con los de las investigaciones previas, con el propósito de determinar si existen ciertas regularidades en cuanto a la frecuencia de ciertos errores en el uso de los artículos por parte de los estudiantes croatas de ELE.

**Palabras claves:** categorías gramaticales, artículos, análisis de errores, ELE

## 1. Introducción

Es lógico que los lenguajes se diferencien entre sí, pero, para que uno pueda decir que posee un alto conocimiento del lenguaje, es imprescindible conocer todos sus matices y peculiaridades. Aprender una lengua extranjera nunca es fácil, especialmente cuando esa lengua es diferente de la lengua materna. Es cierto que entre español y croata existen numerosas discrepancias, pero si nos enfocamos a la sintaxis y la morfología- elementos constitutivos de una lengua- encontramos una categoría gramatical que solo existe en la lengua española: la categoría gramatical de los artículos. El presente trabajo intenta ofrecer una inmersión en profundidad en un aspecto concreto de la lengua española: el artículo. Precisamente a la luz de esas diferencias queremos construir la parte teórica de esta tesina y llevar a cabo nuestra investigación.

En la parte introductoria teórica de la tesina presentamos las características gramaticales de los artículos, es decir, los usos y valores más fundamentales, así como las características de la categoría de determinación e indeterminación y las maneras de expresarlo en croata. Entonces procedemos a la explicación del proceso de adquisición de una lengua extranjera en la que explicamos los conceptos más importantes en la enseñanza contemporánea: la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo. Puesto que nuestra investigación está basada en la metodología del AE, explicamos su posición dentro del marco de la lingüística aplicada, junto con los modelos que la preceden y que surgen después. También nos dedicamos al concepto de error y varios criterios de clasificación de los mismos.

La parte investigadora de la tesina se centra en el análisis de errores y estudio de la interlengua de los estudiantes croatas de ELE en los niveles A2 y C1 según el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*. A través de los resultados se mostrarán las dificultades que encuentran los estudiantes croatas en el uso de los artículos. Los resultados luego se compararán con los resultados de estudios similares para obtener una perspectiva sobre qué relación los estudiantes croatas tienen con el artículo en español con el interés de entender las complejidades y poner atención en las áreas de mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de ELE.

## 2. El artículo en español

Para hablar del artículo, hay que primero explicar el concepto más amplio dentro del lenguaje mismo, el concepto de clases de palabras. Este concepto empezó a desarrollarse en la Antigua Grecia. La noción filosófica de las partes del discurso fue sugerida por primera vez por Platón, pero fue también utilizada más tarde por Aristóteles. Él observó que la oración puede dividirse en dos partes. Más adelante, fueron los estoicos quienes transformaron la versión platónica / aristotélica de las partes del discurso en algo que está mucho más cerca de la concepción moderna. Fueron ellos quienes comenzaron a usar el concepto de clases de palabras y distinguieron seis clases de palabras. Sin embargo, el hito importante del desarrollo del concepto vino cuando el gramático griego Dionisio de Tracia estableció su sistema de ocho clases de palabras. Este conjunto se ha mantenido prácticamente igual desde entonces hasta ahora con algunos cambios relativamente menores (Robins, 1966). Observemos ahora lo que propone la *Nueva gramática de la lengua española* (en adelante *Nueva gramática*). Se define el concepto de clases de palabras o categorías gramaticales como los paradigmas que estas forman en función de sus propiedades combinatorias fundamentales y de las informaciones morfológicas que aceptan. Se distinguen entre las clases sintácticas de palabras el artículo (*el, un*), el sustantivo (*aire, prudencia*), el adjetivo (*limpio, literario*), el pronombre (*tú, quién*), el verbo (*ser, hablar*), el adverbio (*lejos, abiertamente*), la preposición (*de, durante*), la conjunción (*y, aunque*), y la interjección (*eh, vaya*). Estas clases pueden agruparse según varios criterios. Por su significado, se diferencian las unidades denominadas léxicas de las llamadas gramaticales, o también funcionales. El término gramatical es aplicado a las palabras que aportan significaciones abstractas (como la referencia o la pluralidad) porque son determinadas por la gramática misma. Estas informaciones gramaticales las aportan los artículos, los demostrativos, los indefinidos, los pronombres, algunos adverbios, ciertas preposiciones, algunas conjunciones y algunos verbos. Por otro lado, las informaciones léxicas las aportan los sustantivos, los adjetivos y la mayor parte de las demás categorías (RAE, 2009). De hecho, podemos decir que los artículos son una categoría gramatical que aporta una información gramatical dentro de un sintagma nominal.

La creación de esta categoría gramatical tiene su procedimiento en orígenes románicos. En el latín la función actualizadora no era obligatoria y la desempeñaban los adjetivos determinativos, así que no había artículos. Las lenguas romances atribuyeron a una de las formas del determinativo la función privativa de actualizador y de esa manera, produjeron una oposición entre el actualizador que cita lo ya nombrado para lo cual se usa artículo

determinado, y lo no nombrado previamente en el discurso, para lo cual se usa artículo indefinido (Bustos Tovar, en Cano, 2008). El artículo determinado del español procede del demostrativo latino *ille/ illa/ illud*, la misma forma que dio origen al pronombre personal de tercera persona (*él, ella, ellos, ellas*) y también al demostrativo *aquel*. Mientras tanto, el artículo indeterminado se desarrolló a partir del numeral *unus/ una/ unum*. En el proceso de gramaticalización se neutralizó la noción de cardinalidad de estos numerales, así que perduró la indeterminación que entonces permitió que el artículo indeterminado se use para hacer mención a los seres que no han sido presentados previamente en el discurso y que no resultan identificables por el oyente o, en este caso, el lector (RAE, 2009).

El artículo pertenece a la clase de palabras llamada determinantes. “Es posible definir el determinante como un conjunto limitado de signos lingüísticos cuya función más sobresaliente es la de concretar e identificar el nombre al que se refieren” (Ángel Esparza y Sarmiento, 1993: 23). Algunas gramáticas definen los artículos como “un adjetivo demostrativo de significación debilitada” (Alonso, 1968:49) y también señalan que “los artículos *el* y *un* no son sino adjetivos determinativos descoloridos” (Seco, 1985: 51). Sin embargo, según Gómez Torrego (2002), los determinativos siempre pertenecen a una clase cerrada a la que no se puede añadir ninguna palabra, a diferencia de, por ejemplo, los adjetivos, que pertenecen a una clase abierta porque en cualquier momento puede aparecer un adjetivo nuevo.

Según la *Nueva gramática* (2009), el artículo forma parte de 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. Precisamente, el papel fundamental del artículo consiste en especificar si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal constituye o no una información consabida. Para aclarar, podemos ver la diferencia entre esas dos frases: *Hoy he recibido una carta.* y *Hoy he recibido la carta.* En el primer ejemplo, el hablante supone que su interlocutor no tiene la información previa de cierta carta, por lo que el grupo nominal que la designa se presenta con el artículo indefinido y es precisamente un artículo de primera mención porque se utiliza para presentar en el discurso elementos nuevos. Por el contrario, en el segundo caso, la carta se supone identificable por el oyente y por eso es designada por medio de un grupo nominal introducido por el artículo determinado o definido. Cabe también señalar que existe un contraste entre los grupos nominales que tienen el artículo y los que carecen de cualquier determinante, como en ejemplo *Hoy he recibido carta.* Estos grupos nominales sin determinante se llaman grupos nominales escuetos.

Por lo tanto, pueden clasificarse dos tipos de artículos: determinados o definidos e indeterminados o indefinidos. Estos dos tipos tienen varias formas según la variación de género y número de los sustantivos que determinan. Aquí ofrecemos una tabla del paradigma de los artículos:

<b>El artículo determinado</b>	<b>El artículo indeterminado</b>
<b>En singular:</b> Masculino: <i>el (el vaso)</i> Femenino: <i>la (la silla)</i> <i>el (el águila)</i> Neutro: <i>lo (lo genial)</i>	<b>En singular:</b> Masculino: <i>un (un vaso)</i> Femenino: <i>una (una silla)</i> <i>un (un águila)</i>
<b>En plural:</b> Masculino: <i>los (los vasos)</i> Femenino: <i>las (las sillas)</i>	<b>En plural:</b> Masculino: <i>unos (unos vasos)</i> Femenino: <i>unas (unas sillas)</i>

**Tabla 1 El paradigma de los artículos**

Entre las varias características del artículo nombramos aquí su posición, su concordancia, el artículo femenino *el* y las formas amalgamadas o contractas.

“El artículo ocupa el primer lugar del grupo nominal al que pertenece, por lo que precede al sustantivo y a todos los complementos de este” (RAE, 2009: 1030). Se puede combinar con cuantificadores y entonces se coloca delante de ellos, como, por ejemplo: *los (tres-pocos-varios) libros que ha leído*. Sin embargo, cuando se combina con el cuantificador universal *todo*, el artículo se coloca detrás de él. Por ejemplo: *todos los libros que ha leído*. A diferencia del artículo definido, que cuando se combina con el cuantificador *todo*, expresa un conjunto de personas o cosas, es decir, se mencionan todos los miembros de una clase, el artículo indefinido en singular se usa con el cuantificador *todo* para referirse al conjunto total de miembros de una entidad, como en: *todo un mes* (RAE, 2009).

Los artículos concuerdan con los sustantivos correspondientes en género y número. El artículo *el* se usa con los nombres masculinos en singular (*el suelo*), el artículo *la* se usa con los nombres femeninos en singular (*la ventana*), y el artículo *lo* con los adjetivos sustantivados abstractos (*lo peor*). La misma concordancia aparece tanto con los sustantivos en plural (*los efectos, las estampillas*) como con las demás formas del artículo indefinido (*un buzón, una evidencia, unos aviones, unas papeletas*).

El artículo femenino *la* toma obligatoriamente la forma *el* cuando se antepone a sustantivos femeninos que comienzan por /a/ tónica. Aunque esta forma es idéntica a la del artículo masculino, en realidad se trata, en estos casos, de una variante formal del artículo femenino.

Ejemplos de esta forma serían *el alma, el arte, el hambre*, etc. Sin embargo, existen algunas excepciones a esta regla. No se usa con las letras del abecedario (*la a, la hache*), con nombres propios (*la Ángeles, la Ana*), con las siglas y acrónimos (*la AFI- Agencia Federal de Investigación, la ANCI- Asociación Nacional del Ciego*) y con los sustantivos comunes, en cuanto al género, se usa el artículo *el* para marcar el sexo masculino (*el árabe, el ácrata*) y *la* para el femenino (*la árabe, la ácrata*) (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005).

Además de estas formas simples, existen también las formas contractas o amalgamadas *al* y *del*. Estas variantes son los resultados de la combinación del artículo *el* con las preposiciones *a* y *de*, por ejemplo, *al gimnasio, del cine*. Sin embargo, cuando el artículo forma parte del nombre propio, no se produce la contracción, como en *de El Escorial* o *a El Gato Negro* (Esparza y Sarmiento, 1993).

Ahora bien, en los apartados siguientes nos concentraremos en dos tipos de artículos y a los grupos escuetos, así como a sus usos más frecuentes. En primer lugar, consultamos la *Nueva gramática de la lengua española* porque consideramos que es la más apropiada para este tipo de análisis. Según el prólogo, esta es la más extensa y detallada entre las gramáticas académicas publicadas. También decidimos consultar la *Gramática descriptiva de la lengua española* para ofrecernos otra perspectiva y datos necesarios para entender las construcciones y relacionarlas con las demás.

## **2.1. El artículo determinado o definido y su uso**

Para entender cómo funciona el artículo determinado en el contexto discursivo, hay que aclarar dos conceptos imprescindibles en cuanto a su uso, más precisamente, se trata del concepto de información consabida y del concepto de unicidad. Además, otros conceptos son también importantes en lo que se refiere al uso del artículo determinado, como, por ejemplo, la anáfora directa y la anáfora asociativa, el uso endofórico, el valor posesivo y el uso deíctico.

### **2.1.1. El concepto de información consabida y de unicidad**

Como ya se ha mencionado, el papel fundamental del artículo determinado es facilitar la identificación de la persona o la cosa de la que se habla, es decir, señalar que se supone que el oyente puede identificarla de modo unívoco en algún contexto. Para poder hacerlo, el oyente debe considerar no solo el contenido léxico del sustantivo del que se trate, sino también la información que comparte con el hablante, es decir, la información consabida. En cuanto a la naturaleza lingüística de la información consabida, abarca un conjunto de conocimientos y

supuestos formados por diferentes variables: el conocimiento enciclopédico, las experiencias compartidas acumuladas en la memoria, el contexto discursivo previo, el contexto situacional, la competencia pragmática y las conclusiones que se pueden inferir a partir de la información disponible (RAE, 2009). Un ejemplo de empleo del artículo determinado, aunque se trate de un objeto no conocido ni familiar, pero el oyente sabe su contexto situacional, es decir, es capaz de inferir la existencia del referente, sería: *Cuidado con el escalón*. Se podría pensar que el referente de *el escalón* es consabido para los interlocutores porque forma parte de la situación de habla. Pero su existencia es una información nueva para el receptor. Justamente lo que permite al receptor inferir la existencia del referente y localizarlo, es la aparición del artículo determinado (Leonetti, 1999).

El concepto de unicidad es también importante en cuanto a la determinación de los sustantivos. Se trata de un principio general según el cual el individuo o el conjunto de individuos designado es identificable para el oyente si en el ámbito discursivo no se encuentran otros posibles candidatos, en otras palabras, si los individuos a los que se hace referencia son los únicos miembros del correspondiente ámbito. En efecto, se suele denominar dominio de definitud el ámbito en el que un grupo nominal definido cumple la condición de unicidad. De ahí que, los grupos nominales que designan seres únicos se introducen en el discurso a través de determinantes definidos porque su identificación está garantizada. Para aclararlo, aquí ofrecemos algunos ejemplos: *El sol saldrá mañana a las 6:32* (porque existe solo una sola entidad) y *Le gusta admirar cómo vibra la luna sobre el mar* (RAE, 2009). En estos casos el dominio es general, pero también puede ser más restringido. De hecho, para Leonetti (1999), la noción de unicidad se refiere al hecho de que el artículo funciona como un cuantificador universal basándose en el efecto de maximidad, es decir, los sintagmas nominales definidos se refieren a la máxima colección de objetos a los que se aplica el contenido descriptivo. Esto le permite al artículo definido hacer referencia al único conjunto en el contexto de uso, como en *Coge los libros*, donde el hablante pretende referirse a todos los libros que el interlocutor pueda considerar relevantes en dicha situación.

### **2.1.2. Uso anafórico del artículo**

Hasta ahora hemos visto los usos del artículo determinado en primera mención, pero, según la RAE (2009), los usos más frecuentes del artículo determinado son los anafóricos. Aquí, la denotación del grupo nominal definido se identifica por su vinculación con un elemento previo del discurso. Este elemento puede ser la misma persona o cosa y entonces se trata de

anáfora directa, o se puede tratar de algún elemento vinculado que permita establecer una relación asociativa.

En un sintagma nominal anafórico el artículo dirige al receptor hacia alguna otra expresión nominal que ya ha aparecido en el discurso, para determinar así la referencia del sintagma anafórico. En estos casos, la relación que se establece entre ambos sintagmas es de correferencia, es decir, el segundo se refiere a la misma entidad a la que alude el primero, el antecedente. Por ejemplo, en la oración *A. Bryce llegó ayer a Santander. El conocido escritor participará en un curso de la Universidad en los próximos días*, el SN definido *el conocido escritor* remite anafóricamente al nombre propio *A. Bryce* y es correferencial con él (Leonetti, 1999).

En oposición a la anáfora directa, en cuanto a la asociativa, es posible referirse a una determinada entidad por medio del vínculo que sostiene con la que se ha introducido a través de un marco de referencia que comparten dos interlocutores. En efecto, si tomamos el ejemplo de *La película se ve con agrado, aunque el guión no sea muy original*, la presencia de la expresión *la película* activa todo un conjunto de asociaciones conceptuales en la mente del receptor, entre ellas el supuesto de que las películas están basadas en un guion, y justamente esta asociación permite que sea posible referirse al guión de la película mencionada con un SN definido, *el guión* (Leonetti, 1999).

Dentro del dominio de anáfora asociativa, tenemos otra relación asociativa que es la relación de posesión inalienable, con la que se permite aludir a elementos que mantienen un vínculo con los seres de los que forman parte, los cuales también se expresan por medio del artículo determinado. Aquí presentamos algunos ejemplos: *El viejo miró al niño y le guiño el ojo*; *Lo más importante para andar eficazmente en bicicleta es pisar el pedal correctamente*. Igualmente son inalienables una serie de sustantivos que designan acciones corporales y sus efectos, así como ciertas facultades o capacidades, como en los siguientes casos: *Se le nublaba la vista*; *Se me encoge el ánimo*; *Se les iba la memoria y se les borraba el aliento*. Los artículos determinados también aparecen con grupos verbales cuando designan acciones estereotípicas que se realizan con frecuencia. Por ejemplo: *tomar el autobús, pasear por la playa, ir al médico, leer el periódico, meterse en la cama, salir a la calle, mirar por la ventana* etc. (RAE, 2009).

### 2.1.3. Uso endofórico del artículo

Por otra parte, el uso endofórico del artículo determinado sería la situación en la que algún modificador o complemento interno al grupo nominal aporta la información necesaria para que este pueda usarse en su primera mención. En efecto, si decimos *Patricia le dio la carta*, no sabemos de qué carta se trata. Pero, si en cambio decimos *Patricia le dio la carta que había estado escribiendo durante toda la mañana*, sí que sabemos de qué carta se trata porque la oración de relativo contiene la información necesaria para realizar la identificación del dicho sustantivo *carta* (RAE, 2009). Aquí ponemos algunos otros ejemplos de varios modificadores que presentan las mismas propiedades para identificar unívocamente al referente. Estos serían los modificadores apositivos, como en *No nos gusta la idea de trabajar con ellos.*, el complemento con *de* en *El comienzo de la temporada ha sido bueno.* y el adjetivo *siguiente* en *Es el siguiente cruce.* Todos estos modificadores aseguran que el referente indicado es identificable de forma unívoca (Leonetti, 1999).

### 2.1.4. Valor posesivo del artículo determinado

Ya hemos mencionado la relación de posesión inalienable que implica el uso de los artículos determinados, pero también se usan los grupos nominales definidos para expresar la posesión de cosas materiales, es decir, cuya posesión es enajenable. Ellos pertenecen a la llamada esfera personal, que es un ámbito particular formado por el conjunto de cosas que es normal poseer. Para ilustrarlo, podemos analizar algunos ejemplares entre los cuales se encuentran cosas materiales pertenecientes naturalmente a un individuo, como en *Olvidé el paraguas; Tengo mal estacionado el coche; Me robaron el reloj*, etc. Este concepto de esfera personal puede también extenderse a la posesión inalienable. Por ejemplo, si se introduce en el hueco en *A ella se lo había dicho \_\_*, un grupo nominal de persona encabezado por un artículo determinado como *el marido, la vecina, la hija* o *el jefe* se obtiene también una relación posesiva (RAE, 2009).

### 2.1.5. Uso deíctico del artículo determinado

Aunque procedió de un demostrativo, el artículo definido ha perdido en gran parte su propiedad de señalamiento deíctico. Sin embargo, en algunos contextos en los que no se puede identificar lo designado, el artículo es adecuado para marcar la zona de influencia de los interlocutores en el espacio o bien en el tiempo. De hecho, podemos hablar del uso deíctico espacial y del uso deíctico temporal.

El uso deíctico espacial sería la situación en la que se emplea el artículo definido en su primera mención para designar una persona o una cosa cuya unicidad es el resultado de su proximidad al hablante o al oyente. Este uso se puede ver frecuentemente en los mensajes que se dan en los carteles o letreros, como en *Prohibido bajar del tren en marcha; Pulse el timbre*, al igual que en las órdenes o advertencias, como, por ejemplo, *No cruces el semáforo en rojo; Pregúntale al policía* (RAE, 2009).

El uso deíctico temporal ocurre en los casos con los nombres que designan algunas unidades de calendario, formando así grupos nominales que se refieren a momentos en la línea del tiempo. Por ejemplo, para que sea posible fijar la denotación de los nombres de los días de la semana, los cuales requieren el artículo definido, como en *Vendrá el lunes*. Sin embargo, es posible que los días de la semana se introduzcan con la preposición *en* cuando se usan sin sentido deíctico ni anafórico, es decir, cuando no se refieren a un día concreto. En estos casos no se emplea el artículo determinado, como en *Lo hice en viernes* (RAE, 2009). Además, los grupos nominales que denotan los meses del año se construyen por lo general sin artículo, como en *Me encanta octubre*. También se usan sin artículo los nombres del año cuando están precedidos de preposición y cuando la construcción tiene función localizadora, como, por ejemplo, *en 1913, desde 1856, durante 1954, para 1915, por 1930*, etc. Sin embargo, del año 1 al 1100 es más frecuente el empleo del artículo, al menos en la lengua hablada, pero del año 1101 a 1999 es claramente mayoritario el uso sin artículo. Luego, a partir del año 2000, la tendencia mayoritaria es el uso del artículo, aunque se recomienda también el uso sin artículo (*Diccionario panhispánico de dudas*, 2005).

#### **2.1.6. El artículo neutro *lo***

Una de las características que el artículo neutro *lo* comparte con el resto de las formas neutras es que no presenta variación de número, así como tampoco se puede combinar con sustantivos. En efecto, el artículo neutro *lo* forma dos clases de construcciones, así que distingamos dos tipos de *lo*: el que se llama referencial o individuativo y el cuantificativo o enfático. La diferencia entre estos dos tipos de *lo* reside en que el primero encabeza grupos nominales que expresan entidades no animadas definidas (*lo bueno, lo malo, lo injusto*), mientras que el segundo tipo de *lo* se suele interpretar como un cuantificador de grado sobre adjetivos o adverbios y aparece seguido de una subordinada introducida por la forma *que* (*lo raro que es ese hombre*). Además, el *lo* referencial encabeza un grupo sintáctico de carácter pronominal cuando se encuentra en las construcciones ‘lo + adjetivo’ e impone el género neutro. Por otro lado, el *lo* enfático es un cuantificador que preserva el género del adjetivo

sobre el que incide, así haciendo el contraste de concordancia, como en *lo extraño de la situación* opuesto a *lo extraña que era la situación* (RAE, 2009).

En cuanto a *lo* referencial, este se puede combinar con todas las categorías capaces de funcionar como complemento especificativo de un sustantivo, más precisamente, con grupos adjetivos, preposicionales, oraciones de relativo y participios, como en estos ejemplos respectivamente: *lo contento*, *lo del otro día*, *lo que quiero*, *lo prohibido*. Concreta la atribución del adjetivo hacia una realidad cuya expresión se presenta como imposible por medio de palabras: *Lo guapa de esta mujer*. En tal sentido *lo* dirige la atención hacia una parte del todo, resaltando la cualidad expresada por el adjetivo *guapa*, con sentido selectivo y colectivo. Además, tiene valor intensivo en expresiones como: *Lo bueno que es* y *Lo bien que vive*. En algunos casos *lo+de* hace referencia a hechos o situaciones pasadas: *Lo del año pasado*. De la misma manera, *lo* forma frases idiomáticas como: *Vive a lo grande*; *Me da lo mismo*; *Es lo de siempre*; *Es lo de menos* (Esparza y Sarmiento, 1993).

A diferencia de *lo* referencial, el *lo* enfático puede concurrir con adjetivos en cualquier forma flexiva, como en: *lo curiosa que es ella*; *lo milagrosos que son los rezos de la maga*; *lo amigas que se han hecho*; *lo viejo que está*, etc. Además, el *lo* enfático puede ir inmediatamente seguido de adverbios, como, por ejemplo, *Es de agradecer lo rápidamente que se nos ha atendido*. A causa de su naturaleza de cuantificador de grado, solo los adjetivos y adverbios expresando cualidades graduables pueden aparecer junto al artículo neutro enfático (Leonetti, 1999).

## **2.2. El artículo indeterminado o indefinido y su uso**

Cuando hablamos del artículo indeterminado no podemos sino mencionar un largo debate en torno a la relación entre artículo indeterminado y numeral en la tradición gramatical hispánica. También explicamos en los próximos apartados el significado de *un*, el uso presentativo y el uso genérico del artículo indeterminado.

### **2.2.1. Relaciones entre artículo indefinido y numeral**

El artículo indeterminado ha sido objeto de continuo debate en la tradición gramatical hispánica. Por un lado, se considera que estas formas pertenecen a los cuantificadores indefinidos y numerales y no a los artículos. Por ejemplo, Alarcos Llorach (1998) opina que el comportamiento funcional de *uno* numeral, *uno* pronombre indefinido y *un*, *una*, *unos*, *unas* como artículo indeterminado es unitario y la referencia que efectúan análoga. Sarmiento y Sánchez (1989) toman la postura de que *un*, *una* son adjetivos numerales y actualizadores,

mientras que *unos*, *unas* son los adjetivos indefinidos pluralizadores. Asimismo, Esparza y Sarmiento (1993) clasifican las formas *un*, *una*, *unos*, *unas* como cuantificadores indefinidos cuya función es señalar, de manera vaga e imprecisa, la cantidad o número de unidades de las cosas o personas a que hace referencia el nombre determinado. Por otro lado, Alonso (1968), Gili Gaya (2000), Seco (1985) y la Real Academia Española (2009) consideran que los morfemas *un*, *una*, *unos* y *unas* pertenecen a la categoría gramatical de los artículos indeterminados o indefinidos.

Sin embargo, en algunos contextos el artículo indeterminado puede considerarse un numeral, puesto que las formas singulares del artículo indeterminado han conservado la noción de cardinalidad que correspondía al numeral *unus*, -a, -um. A partir de este valor originario, de denotación de la unidad, se han desarrollado los rasgos de indeterminación. Podemos poner en contraste dos ejemplos para ilustrar esta diferencia: *Estos documentos no caben en un cajón* y *Estos documentos estaban en un cajón*. En el primer caso la forma *un* tiene valor numérico porque son necesarios varios cajones para albergar los documentos, mientras que en el segundo caso tiene valor de indeterminación porque los documentos se hallaron en cierto cajón no especificado. La interpretación numeral es la que se impone si entre el artículo indeterminado y el sustantivo aparece el adjetivo *solo*, como en: *Había una sola chica en el aula*. También se impone esta interpretación si se establece el contraste con otros numerales, como en: *Me dio un sobre, no dos*. Además, el artículo indeterminado tiene valor de aproximación cuando el plural *unos/unas* modifica a un numeral cardinal, como, por ejemplo: *Asistieron al acto unas doscientas personas; Esperó unos diez minutos y se marchó*. Si se usa en estos contextos, el indeterminado tiene el mismo significado como los adverbios y las locuciones *aproximadamente*, *alrededor de*, *cerca de* y *más o menos*, así como la preposición *sobre* cuando indica aproximación (RAE, 2009).

### **2.2.2. El significado de *un***

Leonetti (1999) afirma que la forma *un* presenta el rasgo semántico de indefinitud, que lo opone a *el* y a los determinantes definitivos. Este rasgo puede caracterizarse como la ausencia de indicaciones para la localización del referente. En otras palabras, es la falta de indicaciones para obtener una representación de la entidad denotada por el sintagma. Por lo tanto, con *un* el hablante indica que la entidad aludida no es conocida por el oyente, bien porque no ha sido mencionada en el discurso, bien porque no puede ser localizada en la situación del habla. Entre las propiedades que se atribuyen a *un* destacan la de introducir referentes nuevos en el discurso y la de carecer de interpretaciones anafóricas. Por ejemplo, cuando se emplea un

sintagma nominal indefinido en *Han denunciado un caso de corrupción en el juzgado n.3* se introduce una entidad nueva, no mencionada anteriormente en el discurso. Esta capacidad de introducir referentes nuevos deriva del rasgo de indefinitud. Puesto que los indefinidos no indican que sea accesible ninguna representación de la entidad mencionada para el oyente, es lógico que esta representación sea construida y establecida como algo nuevo. Por la misma razón, los indefinidos carecen de las propiedades anafóricas típicas de los definidos. Si un hablante quiere referirse anafóricamente a una entidad ya mencionada, utilizará el artículo definido, porque el indefinido indica la ausencia de accesibilidad y obliga a establecer nuevas entidades.

### **2.2.3. Uso presentativo del artículo indeterminado**

De hecho, se puede constatar que el uso más importante del artículo indeterminado es, en general, para indicar que lo designado por el grupo nominal no es identificable por el oyente. El artículo indeterminado ha evolucionado como marca de primera mención, es decir, tiene un uso presentativo e indica que el oyente no tiene información previa que le permita identificar de manera unívoca el referente del grupo nominal en cuestión. De hecho, para aportar nuevos referentes al discurso, se usan los predicados presentativos. Un grupo nominal indeterminado es, habitualmente, el sujeto o el complemento directo del predicado presentativo o existencial. Se trata de verbos que expresan existencia como, por ejemplo, los verbos *haber*, *existir*, *ocurrir* o *tener* como en: *Hubo un apagón en el pueblo; En su planteamiento existe un problema previo; Acaba de ocurrir un accidente en la autovía; Todavía tenemos un asunto pendiente* (RAE, 2009).

### **2.2.4. Uso genérico**

El artículo indeterminado, así como el artículo determinado, tiene otra característica importante, su uso genérico. Según la RAE, “la característica fundamental de los grupos nominales genéricos es el hecho de que no designan individuos particulares, sino que denotan la generalidad de los miembros, reales o virtuales, de una clase o una especie” (2009: 1128). El artículo determinado forma grupos nominales genéricos con mayor facilidad, como, por ejemplo: *El perro es el mejor amigo del hombre*. Sin embargo, existe una diferencia. Mientras que el artículo determinado denota la clase o la especie entera, el indefinido *uno* da lugar a grupos nominales genéricos que pueden aludir a cualquier individuo: *Uno puede oír todo tipo de cosas en todo tipo de ciudades* (RAE, 2009).

### 2.3. La ausencia del artículo

Los grupos nominales que tienen como núcleo un sustantivo común y que carecen de cualquier determinante suelen denominarse grupos nominales escuetos o grupos nominales sin determinante, como en *No tiene amigos*. Opcionalmente se admiten en los núcleos de los grupos nominales sin determinante complementos especificativos, como en *No tiene amigos (que lo puedan acoger- íntimos- de confianza)*. También, los grupos escuetos pueden combinarse con los demostrativos posnominales, por ejemplo, *De repente, rompió a llorar, reacción esta que nadie esperaba* (RAE, 2009).

Llorach (2000) considera que el sustantivo sin artículo funciona como clasificador de los objetos denotados, y designa una clase de objetos, mientras que el sustantivo con artículo ya no solo clasifica el objeto denotado, sino que lo identifica como único, transponiendo así el nombre clasificador en identificador. Por otro lado, Matte Bon (2002) relaciona la ausencia del artículo con la función de aludir directamente al concepto/categoría expresado por el sustantivo, o sea, se omite el artículo cuando al emisor le interesa especialmente el concepto representado por el sustantivo. De ahí que, se usan los artículos Ø con sustantivos que se refieren a entidades contables para referirse a algún elemento o individuo de la categoría, que interesa mucho más como representante de un concepto que como individuo concreto, como en *Ya tengo piso*. También se utilizan con sustantivos en plural que refieren a algunos elementos o individuos de la categoría o especie que interesan más como elementos indeterminados de su categoría que como individuos concretos, sin querer hacer hincapié en su individualidad, ni en su identidad, como en *Lleva libros en la maleta*. Más aún, Montero (2011) precisa como valores fundamentales del artículo Ø la idea de la cuantificación indeterminada o imprecisa (relacionado con los nombres en plural y a los nombres continuos en singular), y la idea de conjunto de propiedades léxicas (asociada a los nombres discontinuos en singular). Montero (2014) también afirma que el nombre discontinuo singular escueto, como el resto de nombres escuetos, se caracteriza por su valor clasificador de carácter predicativo y por su falta de valor tanto referencial como cuantificador. El carácter predicativo del nombre se deriva de su integración en lo que se llaman predicados complejos, entre los cuales se destacan las locuciones verbales (*hacer pie* o  *echar mano*), las expresiones de carácter adverbial (*viajar en coche*, *hablar por teléfono*), y las expresiones lexicalizadas que funcionan como adverbios de lugar (*ir a casa/clase*). Todos estos casos tienen en común que el nombre no funciona como una expresión nominal sino como parte de una construcción de carácter verbal. Por lo tanto, el nombre no hace referencia a ninguna entidad ni tampoco

ofrece idea de cuantificación alguna sobre aquello que designa, de manera que carece tanto de valor referencial como de valor cuantificador. Sin embargo, los plurales y continuos escuetos sí que tienen un valor referencial que les permite hacer referencia a entidades, como en *Compré mesas* y *Conocí gente*. Además de este valor referencial, también tienen un valor cuantificador, es decir, expresan cantidades indeterminadas de las entidades aludidas. Estas características implican que estos nombres no pueden constituir expresiones genéricas que hacen referencia a la totalidad de la especie y tampoco pueden funcionar como sujeto, especialmente en posición preverbal. Sin embargo, existen unas excepciones que analizaremos en el apartado siguiente donde nos enfocamos en los usos del artículo Ø dependiendo de su posición sintáctica dentro de la oración.

### 2.3.1. Posición sintáctica de los sustantivos sin determinante

Los sustantivos sin determinantes pueden aparecer en dos posiciones distintas. La primera es la posición de sujeto preverbal, mientras que la otra es la de sujeto posverbal. En los siguientes párrafos explicamos la diferencia entre ellas respectivamente.

En cuanto a la posición sintáctica de los grupos nominales sin determinantes, la posición más resistente es la de sujeto preverbal, puesto que tal posición está generalmente ocupada por segmentos que requieren alguna clase de determinación, así que sería imposible la oración *Turistas llegaron a la ciudad*. No obstante, existen unas excepciones que aquí analizaremos. Por ejemplo, en la oración *Agua, cielo y selva se combinaban en variadas proporciones para brindar por doquier cuadros de insuperable colorido*, el sujeto preverbal se presenta como enumeración de conjuntos inespecíficos que interaccionan en una misma situación. También, la presencia de los modificadores *así* o *como ése* en posición posnominal asegura que esas expresiones se refieren a tipos de entidades, como en *Ojos como esos no se ven todos los días*. Además, el lenguaje periodístico usa con frecuencia los grupos nominales escuetos como sujeto en las noticias, crónicas y reportajes por la necesidad de compactar la información en un espacio muy limitado, como, por ejemplo, *Ministro de la Defensa recibió grupo de psicólogos* (RAE, 2009).

Opuesto a la posición de sujeto preverbal, los grupos nominales escuetos aparecen con mayor frecuencia en la posición de sujeto posverbal. Los predicados que más fácilmente aceptan esta clase son los llamados inacusativos. Se pueden caracterizar estos verbos por tener sujetos no agentivos que tienen en común unas características con los objetos directos. Muchos de ellos

se usan en oraciones presentativas, como en *Llegaban capitanes, letrados, católicos flamencos e ingleses* y *Ocurrieron cosas terribles en esas habitaciones*.

Los complementos de régimen son los que a menudo incluyen grupos nominales escuetos y la preposición que más frecuentemente admite la concurrencia de estos grupos es *de*, como en *Se trataba de niños que iban a la escuela*. En cuanto a las clases de predicados que admiten grupos nominales escuetos se distinguen especialmente los de posesión: *disponer de dinero*, *gozar de buen clima*, tal como los que expresan transferencia o cambio de ubicación: *cargar el depósito de agua*, *limpiar la habitación de polvo*. También expresan cambio de estado grupos verbales como *cambiar de médico*, *subir de categoría*. En esta categoría pertenecen algunos predicados que se refieren a movimientos del cuerpo, como *cruzarse de brazos*, *encogerse de hombros*. Algunos verbos que denotan transformación eligen la preposición *en*: *transformar la habitación en despacho*, mientras que los que introducen complementos que expresan una meta abstracta (*llegar a alcalde*) rigen la preposición *a*. Los grupos nominales sin determinante pueden también aparecer en función de atributo del verbo *ser* como en *Luis es médico* o complemento predicativo de varios verbos: *Lo nombraron cónsul*; *Se imaginan campeones*. Además, los grupos nominales escuetos aparecen en las aposiciones explicativas, como, por ejemplo, *Estambul, ciudad milenaria* y *Manila, capital de Filipinas* (RAE, 2009).

Se presentan los grupos nominales sin determinantes en sintagmas preposicionales incluidos en un sintagma nominal, en particular cuando tienen el papel semántico de 'paciente' o 'tema', como en: *la circulación de vehículos*, *la construcción de viviendas*, *el consumo de agua*, *la entrada de extranjeros*, *el conocimiento de idiomas*, etc. Por otra parte, el papel semántico de 'agente' o de 'experimentante' requiere el artículo: *la risa de los niños*, *el voto de los ciudadanos*, *el trabajo de las mujeres*, *las creencias de los indígenas*, etc. Además, en ausencia del artículo, el sustantivo introducido por la preposición *de* pierde su carácter de argumento del núcleo, como en *la curiosidad de niño de Juan*, *su sabiduría de hombre maduro* o *su sensibilidad de artista* y en cambio simboliza un rasgo caracterizador. Esta propiedad se extiende a numerosas construcciones de forma *sustantivo + de + sustantivo* que constituyen denominaciones compuestas y que son denominadas idiomáticas o semiidiomáticas en el apartado sucesivo (Laca, 1999).

### **2.3.2. Aspectos fraseológicos y discursivos**

Los grupos nominales escuetos introducidos por la preposición *de* se encuentran en gran número de grupos nominales entre los cuales algunos son idiomáticos o semiidiomáticos:

*capital de provincia, motor de combustión, libro de reclamaciones, profesor de universidad, casa de campo, equipo de música, manual de instrucciones, impresora de tinta, licencia de conducir, etc.*

Cuando los grupos verbales expresan estados, acciones o procesos relacionados con el arreglo personal están formados con los sustantivos sin determinante, por ejemplo, *Llevaba falda; Usa sombrero*, pero también aluden a la obtención de algo de lo que no se dispone, especialmente con los verbos *buscar, querer, necesitar* como en *Busca socio; Quiero bistec; Necesito permiso*.

Los sustantivos escuetos forman parte de predicados complejos usando frecuentemente los llamados verbos ligeros, de apoyo, soporte como en *dar fin (a algo), hacer blanco, tener agallas (para algo), poner coto (a algo), pedir cuentas (a alguien)*.

En los complementos de localización el sustantivo *casa* forma a menudo grupos nominales escuetos, haciendo así referencia a la casa del hablante, a la del sujeto de la oración, o a la de una tercera persona respectivamente: *Bueno, está bien, ahora vete a casa; Estoy por decirte que vengas un día a casa; ¿Usted va a ir a casa de los Peñate por la mañana?*

Aparecen también los sustantivos escuetos en los complementos preposicionales que denotan destino, particularmente cuando el predicado denota actividades frecuentes, como en *asistir a clase* o *ir a misa*. Se expresa modo o manera con la falta de artículo en los complementos locativos, por ejemplo, *ir en coche, jugar en campo contrario, reunirse en comisión*. Además, la preposición *a* introduce grupos nominales escuetos que se refieren al instrumento usado en la acción de la que se habla: *escribir a mano, trasladarse a pie, grabar a fuego* (RAE, 2009).

En resumen, usamos el artículo para delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar de su referencia. En español tenemos dos paradigmas de artículos: determinados o definidos e indeterminados o indefinidos, cuyas formas son *el, la, lo, los, las* y *un, una, unos, unas* respectivamente. En cuanto a los usos del artículo determinado, explicamos dos conceptos indispensables, el concepto de información consabida y el concepto de unicidad, junto con otros conceptos importantes, como, por ejemplo, anáfora directa y anáfora asociativa, el uso endofórico, el valor posesivo y el uso deíctico. En relación con el artículo neutro *lo*, diferenciamos entre el que se llama referencial o individuativo y el cuantificativo o enfático. En lo que se refiere a los artículos indeterminados, explicamos el debate sobre opiniones divergentes relacionados con la percepción de clasificación de

artículos indeterminados, en otras palabras, a qué categoría gramatical pertenecen. Además, explicamos el uso presentativo de artículo indeterminado y el uso genérico de los artículos en general. Y al final, tratamos la ausencia del artículo o más bien, el uso de los grupos nominales escuetos o grupos nominales sin determinante. Primero explicamos el uso en dos posiciones sintácticas, la de sujeto preverbal y la de sujeto posverbal y segundo, el uso en cuanto a los aspectos fraseológicos y discursivos.

#### **2.4. El artículo y la categoría de determinación e indeterminación**

Cuando hablamos sobre la categoría gramatical del artículo, no podemos sino mencionar la categoría de determinación e indeterminación, ya que es fundamental para el entendimiento de universales lingüísticos entre lenguajes y para ver más adelante cómo se percibe este concepto en la lengua croata. Puesto que la lengua croata al pertenecer a la familia de lenguas eslavas no posee los artículos, este hecho es una de las mayores diferencias que tiene con el español. Sin embargo, solo porque la lengua muestra la ausencia de artículos, esto no significa que también presenta la ausencia de los rasgos de determinación e indeterminación. Por lo tanto, a continuación presentamos la idea de esta categoría gramatical en general, así como los marcadores de determinación e indeterminación en la lengua croata para poder obtener más conocimiento sobre esta noción y para entender la dificultad que los estudiantes croatas puedan tener con el aspecto de artículo en español.

Lyons (1999 en Zergollern-Miletić, 2014) afirma que el problema de determinación e indeterminación se puede elaborar analizando dos aspectos básicos, familiaridad e identificabilidad. Tal análisis proviene de Apolonio Díscolo, lingüista griego del siglo II, que interpretó la presencia o ausencia del artículo determinado si el referente era mencionado o conocido de otra manera. Como el signo más obvio de determinación e indeterminación aparece el artículo, prototipo de esa categoría que se encuentra en varias lenguas del mundo, aunque son minoritarias en cuanto a totalidad de las lenguas. La cuestión de existencia de artículo en una lengua atrae también la cuestión de gramaticalidad de determinación e indeterminación en cierta lengua, así como la cuestión de existencia de posibilidad y necesidad de expresar determinación e indeterminación con algunos medios lingüísticos. Esta diferencia se ve perfectamente cuando comparamos, por ejemplo, la lengua española que tiene artículos con la lengua croata que carece de ellos. Mathesius (1947, en Krámský, 1972) lo explica diciendo que la existencia de artículos en lenguas germánicas y romances es la evidencia del hecho de que en ellos la categoría de determinación e indeterminación es una

parte sustancial de su sistema gramatical, mientras que la falta de artículos en la mayoría de lenguas eslavas muestra que esta categoría es algo ocasional con ellos.

Podemos decir que la categoría de determinación e indeterminación es una categoría semántica, pragmática y lógica, pero que no existe solo una definición con la que se pueda explicarla y describirla. Por eso, en varias obras de determinación e indeterminación se intenta críticamente presentar diferentes maneras de expresar determinación e indeterminación en ciertas lenguas. Esta categoría se considera como una de los universales lingüísticos y existe como un fenómeno humano en el lenguaje humano (Zergollern-Miletić, 2014).

En cuanto a la literatura croata sobre esta categoría gramatical, Karlić (2013) habla sobre las teorías de determinación e indeterminación con énfasis en la lengua croata y en las maneras de expresar dicha categoría. La interpretación tradicional de determinación e indeterminación se basa en la suposición de que estos fenómenos se gramaticalizaron a través de los adjetivos, cuya función se identifica en las gramáticas croatas con el uso de los artículos determinados e indeterminados en las lenguas que los poseen. Los supuestos claves derivan del hecho de que las formas adjetivas largas expresan la determinación del sustantivo al que se refieren, mientras que las formas cortas expresan la indeterminación. Sin embargo, el uso de los adjetivos determinados e indeterminados en la lengua croata casi ha perdido la diferencia en significado, y con eso, el valor comunicativo. Como consecuencia, no podemos hablar de la expresión de determinación e indeterminación a través de adjetivos diferentes, sino hay que buscar otras maneras de expresar este concepto en la lengua croata. Como las formas secundarias, Pranjković (2000) las divide en varios grupos: expresando determinación e indeterminación con casos, usando la singularidad o pluralidad, los tiempos verbales, el orden de las palabras o acentuación, las oraciones restrictivas o no restrictivas y los pronombres indefinidos y demostrativos.

Por ejemplo, cuando hablamos de los casos con los que se expresa esta categoría gramatical, Pranjković (2000) menciona la diferencia entre el caso genitivo y el caso acusativo, como en *dodati kruh/ dodati kruha* (pasar el pan) donde el genitivo expresa la indeterminación, mientras que el acusativo expresa la determinación. También se puede usar la singularidad para expresar la determinación y la pluralidad para la indeterminación, como en *žene u bikiniju* (las mujeres en bikini) opuesto a *žene u bikinijima* (mujeres en bikinis). La discrepancia entre el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo igualmente puede expresar la indeterminación y la determinación respectivamente: *Ivan je donio knjigu* (Ivan ha traído

*un libro*) e *Ivan je donosio knjigu* (*Ivan traía el libro*). El uso más frecuente para expresar esta categoría gramatical se ve en el orden de palabras, donde el primer ejemplo expresa la indeterminación, mientras que el segundo la determinación: *Prijatelj stiže* (*Un amigo viene*) y *Stiže prijatelj* (*Viene el amigo*). Y por último, dicha categoría se manifiesta en los pronombres indefinidos que expresan la indeterminación y los pronombres demostrativos que expresan la determinación, como en *Upoznala je nekog čovjeka* (*Conoció a algún hombre*) y *Upoznala je tog čovjeka* (*Conoció a este hombre*). Esta última manera de expresar la determinación e indeterminación es la única que existe también en la lengua española. Las demás se encuentran solo en la lengua croata.

En efecto, es cierto que la lengua croata no posee los artículos para expresar la categoría gramatical de determinación e indeterminación, pero sí que la expresa a través de otras maneras y medios de lengua. Solo porque no compartimos las mismas formas de expresar algún concepto gramatical, no significa que no lo tengamos en nuestras formas de pensar.

Ahora bien, puesto que en este trabajo el enfoque está en la adquisición de los artículos por parte de los estudiantes croatas de ELE, tenemos que introducir en los apartados siguientes los conceptos fundamentales dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Por lo tanto, para poder en la parte investigadora analizar los trabajos de los estudiantes croatas de ELE, es imprescindible, en los apartados que siguen, explicar los conceptos de competencia comunicativa, enfoque comunicativo, como, asimismo, los modelos de investigación de interlengua en el marco de la lingüística aplicada.

### **3. El proceso de adquisición de una lengua extranjera**

En esta parte teórica nos enfocamos en los siguientes temas esenciales para el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Primero vamos a empezar con la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo que se mostró como un tema muy importante en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas porque las competencias comunicativas son necesarias para desarrollar las habilidades de pensar y expresarse con fluidez ante cualquier situación que lo requiera. Para poder alcanzar este concepto actual de enseñanza y aprendizaje, se hicieron muchas investigaciones de interlengua. Por eso, analizamos tres distintos modelos de investigación de interlengua en el marco de la lingüística aplicada. Además, analizamos cómo cambió la postura en cuanto al entendimiento del error en estos tres modelos y cuáles son las clasificaciones de los errores lingüísticos más prominentes en el marco del análisis de errores.

#### **3.1. Competencia comunicativa**

Para poder luego explicar los modelos de investigación de la interlengua en el marco de la lingüística aplicada, hay que primero presentar unos de los aspectos más importantes en la enseñanza contemporánea. Se trata del fenómeno de competencia comunicativa y el enfoque comunicativo. D. Hymes (1971 en Cenoz Iragui, 2008) introdujo el término competencia comunicativa porque quiso definir y determinar los factores que intervienen en la comunicación. La aplicación de este término al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas predispuso a un cambio de orientación en la enseñanza. Muñoz (2000: 198) la define como "la capacidad de usar la lengua con éxito y propiedad, esto es, llevando a buen término las intenciones del hablante que subyacen al acto de comunicación, al tiempo que los requerimientos del contexto son reflejados en la verbalización del mensaje". Dentro de la competencia comunicativa están incluidos cuatro tipos de conocimientos abstractos que el usuario de la lengua posee, pero también la capacidad de utilizar estos conocimientos durante la comunicación. La primera es la competencia gramatical que es el conocimiento morfosintáctico y léxico de la lengua meta. Con esta competencia, el hablante no solo entiende y produce enunciados, sino que reconoce lo que es posible en la gramática y lo que no lo es. La competencia sociolingüística incluye el conocimiento de las reglas socioculturales de uso en una comunidad de habla, como, por ejemplo, normas de cortesía, relevancia y propiedad en ciertos contextos. La competencia discursiva hace referencia al conocimiento necesario para entender y producir enunciados más allá del nivel de oración, dicho de otra manera, enunciados que deben ser coherentes y cohesionados. Por último, la competencia

estratégica incorpora el conocimiento y habilidad necesarios para resolver problemas que pueden ocurrir durante la conversación. Como tal, la competencia comunicativa es, simultáneamente, el conocimiento abstracto de reglas formales, funcionales y discursivas, y la destreza que subyace a tal conocimiento y a la que se puede acceder y movilizar durante situaciones de uso, es decir, durante la actuación (Muñoz, 2000). En otras palabras, la competencia comunicativa no es solo el conocimiento de determinadas reglas, sino que incluye además la habilidad o destreza para utilizar este conocimiento.

Dentro del ámbito de competencia comunicativa, se ha desarrollado el concepto de enfoque comunicativo que constituye la vertiente pedagógica en la que se ha concretado la organización nocional-funcional de los elementos gramaticales de una lengua. Categorías nocionales incluyen conceptos como tiempo, secuencia, cantidad, frecuencia, etc., mientras que categorías funcionales implican peticiones, ofrecimientos, quejas, etc. El objetivo fundamental de este enfoque es el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto significa que la adquisición de una lengua implica la integración de cuatro destrezas comunicativas: comprensión oral-auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita; que las funciones del lenguaje y los exponentes lingüísticos son los contenidos básicos; que se desarrollan todas las competencias que engloba la competencia comunicativa; que el error no es percibido como signo del fracaso sino se entiende como el medio para progresar y avanzar en la construcción del sistema de la interlengua (Salaberri Ramiro, 2007).

Antes de llegar a estas conclusiones y opiniones mencionadas, tuvieron que pasar muchos años y se hicieron muchas investigaciones de interlengua. En el apartado siguiente trataremos de presentar los modelos de investigación de interlengua que ayudaron a obtener el concepto moderno de enseñanza y aprendizaje, que en la actualidad está presente en cada planificación y realización de actividades y tareas de enseñanza de una LE.

### **3.2. Modelos de investigación de interlengua en el marco de la lingüística aplicada**

Nos centramos en los modelos de investigación de interlengua, o para ser más preciso, en el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua que sirvieron a los investigadores para lograr una mejor comprensión del proceso de adquisición de una LE.

#### **3.2.1. El análisis contrastivo**

Cuando empezamos a aprender una lengua extranjera nos damos cuenta del papel que tiene nuestra lengua materna en este proceso porque al principio comparamos todo lo que aprendemos para ver si existen similitudes o diferencias entre estas dos lenguas.

Los investigadores en los años cuarenta tenían la misma idea de hacer comparaciones entre la L1 y la LE para facilitar el aprendizaje de la LE. Baralo (2011) nota que los profesores estaban preocupados y querían ayudar a sus alumnos a no cometer errores al expresarse en la lengua meta. Pensaban que los errores se podrían prevenir si se partía de un análisis contrastivo (AC) de los sistemas lingüísticos en contacto, el de la LM y el de la lengua meta.

Uno de los primeros que notó este vínculo era Lado (1957) porque dijo que los individuos tendían a transferir las formas y los significados y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto productivamente tratando de hablar la lengua y de actuar en la cultura como receptivamente intentando entender y comprender la lengua y la cultura meta. También asumió que los estudiantes encontrarían algunas características de la LE fáciles y otras extremadamente difíciles. Las características que son similares a su LM serán simples y las que son diferentes serán difíciles. Estos eran los postulados para empezar con el análisis contrastivo.

Hay que incluso mencionar la teoría del aprendizaje en estos tiempos. Para los psicólogos conductistas el aprendizaje de la lengua era un proceso de formación de hábitos lingüísticos, es decir, el aprendizaje se producía mediante la ejercitación, la repetición de respuestas ante un estímulo, el refuerzo positivo y refuerzo negativo. Entonces, el principal obstáculo para la adquisición de una lengua extranjera se encontraba en la interferencia de los hábitos de la LM. Por eso, la cantidad de estructuras semejantes y estructuras diferentes entre los dos sistemas lingüísticos servía para medir el grado de dificultad de la adquisición. Es decir, las estructuras que fueran iguales en la LM y en la LE se transferirían sin problemas, mientras que las que fueran diferentes ocasionarían los errores por interferencia o transferencia negativa. La postura era que los errores producían malos hábitos, así que había que corregirlos e incluso más importante, evitarlos. De ahí que, el análisis contrastivo intentaba prever y describir las estructuras que causarían dificultad en el aprendizaje y las que no constituirán problemas ni motivarán errores (Baralo Otonello, 2008).

Sin embargo, se demostró que había errores, que cometían los aprendientes, que no se podían atribuir a la influencia de la LM. Los estudiantes producían errores que eran sistemáticos en lugar de casuales. Además, los estudiantes aprendieron en las etapas sucesivas que parecían a las etapas de los hablantes nativos (Nunan, 2001). Por eso, surgió un nuevo modelo de investigación de la adquisición de LE, el análisis de errores.

### 3.2.2. El análisis de errores

En los años setenta se desarrolló otro modelo que implicó una descripción detallada y un análisis de los tipos de errores que hacen los estudiantes de una LE para descubrir lo que los estudiantes realmente saben sobre la lengua. Si los estudiantes producen oraciones que difieren de la lengua meta, estas oraciones reflejan el entendimiento actual del estudiante que tiene sobre las reglas y patrones de la lengua meta. En contraste con el análisis contrastivo, el análisis de errores no intentó predecir los errores sino descubrir y describir diferentes tipos de errores para entender cómo los estudiantes procesan los datos de la lengua meta (Lightbown y Spada, 2006).

Corder (1981) critica a los autores de los trabajos sobre la enseñanza de lenguas modernas porque consideran los errores como productos secundarios, molestos, perturbadores, pero inevitables en los que los profesores se fijaban lo menos posible. Para él, los errores son mucho más importantes puesto que nos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que los estudiantes están utilizando. Diferencia tres niveles diferentes de importancia de los errores. En primer lugar, son importantes para el profesor, dado que le dicen cuánto ha progresado el estudiante hacia su meta y qué es lo que todavía tiene que aprender. En segundo lugar, el investigador tiene una percepción nueva de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el estudiante. En tercer lugar, lo que Corder toma por el aspecto más importante, es el valor que tienen los estudiantes de sus errores porque cometer errores es un mecanismo que se utiliza para aprender puesto que el estudiante prueba sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua meta.

En cuanto a la aplicación del análisis de los errores primero hay que hacer una recopilación de los datos de la lengua de los estudiantes. Después de que se ha decidido cuál es el corpus de los datos que se analizarían, se hace una identificación de los errores. Hay que estar atento a la diferencia entre una falta, que se caracteriza por su asistematicidad, y un error, que se caracteriza por su sistematicidad. Las faltas no tienen ninguna importancia para el proceso de aprendizaje de la lengua, mientras que los errores nos facilitan el entendimiento de este proceso. Se sigue el análisis con una comparación entre la oración del estudiante y la oración en la lengua meta, es decir, con una descripción. Luego hay que ofrecer una explicación y al final una evaluación (Corder, 1981).

Además, junto con el procedimiento del análisis de errores, Corder (1981 en Liceras, 1992) propone la idea de un *dialecto idiosincrásico* para referirse a la lengua del alumno. Lo

característico para este dialecto idiosincrásico es que es particular de un individuo. Esto quiere decir que existen unas reglas que son específicas de la lengua de un hablante. En cuanto al dialecto idiosincrásico de los que aprenden una lengua segunda, es caracterizado por ser regular, sistemático e inestable. Precisamente por su carácter inestable Corder propone que también podría llamarse *dialecto transicional*.

### 3.2.3. La interlengua

Lo que Corder llamó el dialecto idiosincrásico o el dialecto transicional, hoy en la literatura de adquisición de lenguas segundas se conoce como *interlengua*, el término por primera vez usado por Selinker en 1972 en su artículo *Interlanguage*. Selinker (1972 en Liceras, 1992) observa que existen diferencias entre el conjunto de oraciones que el alumno intenta pronunciar de una lengua objeto (LO) y las que produciría un hablante nativo de esa LO. Dado que estos dos conjuntos no son idénticos, él presenta como una hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente que él llama la interlengua (IL). Para la identificación intralingüística, los únicos datos observables que se consideran relevantes son locuciones del alumno en su LM, sus locuciones en la IL y las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO. Cuando el investigador tiene todos estos datos en un lugar, puede comenzar a estudiar los procesos psicolingüísticos que establecen el conocimiento que subyace a la producción en la IL. Al mismo tiempo, sugiere la existencia de cinco procesos principales: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO.

Además de estos cinco procesos, Selinker (1972 en Liceras, 1992) presenta otro concepto importante para el entendimiento de la idea de la IL, el de *fosilización*. Observa que los fenómenos fosilizables son aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO. Nota que es importante señalar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial y reemerger en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas.

En cuanto a aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse, Selinker (1972 en Liceras, 1992) propone que, si se puede demostrar que proceden de la LM, se trata entonces del proceso de transferencia lingüística. Si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, se trata de la transferencia de instrucción. Si resultan del

acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la lengua segunda. Si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, se trata de estrategias de comunicación en la lengua segunda, y como último, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO, se tratará de la hipergeneralización del material lingüístico de la LO.

Según Larsen-Freeman y Long (1994), el concepto de la IL podría ser mejor entendido si se percibe como un continuo entre la LM y la LO y todos los estudiantes se desplazan a lo largo de este continuo. En cualquier momento en el continuo, el lenguaje de los estudiantes es sistemático, es decir, regido por reglas, y común a todos los estudiantes, cualesquiera sus diferencias porque se explican por las diferencias de su experiencia de aprendizaje.

### **3.3. El concepto de error**

En los apartados anteriores hemos visto cómo cambia la postura en cuanto al entendimiento del error en los modelos de análisis contrastivo, de análisis de errores y de interlengua. Al principio se toma como algo negativo que se necesita erradicar, pero luego llega a ser algo positivo que es imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de hoy en día. Todos estos modelos tienen en común el objetivo de analizar los errores, definirlos, encontrar sus causas y posibles explicaciones. En el próximo párrafo ponemos énfasis justamente al concepto de error, a las causas del error y a las clasificaciones de errores, especialmente destacando los errores gramaticales.

Fernández López (1995) explica que, en términos generales, se considera error a toda transgresión involuntaria de la norma. Sigue siendo que la norma es un sistema de reglas que nos dicen qué elegir en cuanto a usos de una cierta lengua, es decir, los usos que son normales para una comunidad dada. Por un lado, para los aprendientes, los errores son una limitación que, en la mayoría del tiempo, supone un recorte de la comunicación. Por otro lado, para los profesores, los errores son su campo de batalla, porque muchas veces se concentran en la corrección y se olvidan del desarrollo de la comunicación y de la posibilidad de que el aprendiz reestructure ahí sus hipótesis. Santos Gargallo (2009) añade que debemos diferenciar entre los conceptos de error, falta y lapsus. En términos generales, un error es una desviación sistemática, una falta es una desviación inconsistente, mientras que un lapsus es una desviación a causa de factores extralingüísticos, por ejemplo, falta de concentración, cansancio físico y mental, etc.

No es fácil determinar la fuente de error y parece usual que interaccionan dos o más causas en una situación. Entre las fuentes que se han destacado como principales causas de los errores se pueden enumerar los siguientes: distracción (relacionada con el cansancio, con el grado de motivación, y el nivel de ansiedad), interferencia (la adopción de formas de la LM o de otra L2), traducción (un caso específico de interferencia donde se traduce literalmente una forma de la L1 en la LM), hipergeneralización (las hipótesis incorrectas basadas en el conocimiento del funcionamiento de la LM), estrategias de comunicación (aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que se pone en marcha cuando se plantea un problema de comunicación). No obstante, mediante la determinación de las causas, nos adentramos en los procesos psicológicos subyacentes que nos llevan a un mejor entendimiento del proceso de aprendizaje (Santos Gargallo, 2004).

Los errores se clasifican de acuerdo con un sistema que establece la norma lingüística de una comunidad, y puede ser una lengua o un dialecto, dependiendo del sistema de la lengua que se está aprendiendo. Se usan distintos criterios según el objetivo del análisis, para ser más preciso, dependiendo de si el objetivo es la competencia gramatical o la competencia comunicativa. A la hora de analizar diferentes tipologías de errores, se aplican ciertos criterios (Santos Gargallo, 2009). Entre los varios modelos de clasificación de los errores, nosotros partimos de una versión mixta de clasificaciones de Vásquez (1999) y Santos Gargallo (2009) porque opinamos que cada una ofrece ciertas características que se complementan considerablemente entre sí. Además, para el propósito de esta tesina, explicamos con más detalle solamente el criterio descriptivo de la clasificación porque lo usamos luego en la parte investigadora, mientras que solo enumeramos los demás.

Se clasifican los errores con un criterio descriptivo dependiendo de la forma en que la estructura superficial ha sido alterada de una u otra manera. Podemos distinguir entre los siguientes errores:

#### 1) omisión

Los errores de omisión se caracterizan por la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada, como en \**La ciudades* donde se omite el morfema de plural del artículo determinado.

#### 2) adición (de doble marca, de regularización, de simple adición)

El caso de adición se refiere a la adición injustificada de un vocablo o morfema que es redundante, es decir, no debería aparecer en una elocución bien formada. Los tres tipos de

adición más frecuentes son de doble marca (el uso innecesario de una de las marcas gramaticales, como en *\*Voy a compraré*); regularización de las reglas (la aplicación de una regla de forma regular a un vocablo que representa una excepción a esta regla, por ejemplo, *\*la problema*; y simple adición (la adición de un vocablo que no debería aparecer en una elocución correcta, pero no es ni resultado de la regularización, ni la doble marca, como en *\*Había las personas interesantes*).

### 3) formación errónea

Los errores de formación errónea se refieren al uso de un vocablo que ha sido formado de forma incorrecta porque se trata de adivinar la forma correcta, haciendo uso de falsas analogías de la LM u otra LE, como, por ejemplo, *\*mis rememberanzas*.

### 4) falsa colocación

En el caso de falsa colocación, se afecta el orden oracional colocando incorrectamente un morfema o conjunto de morfemas en la elocución, como en *\*Con dos otras amigas*.

### 5) falsa elección

Los errores de falsa elección ocurren cuando, entre dos o más unidades lingüísticas, se elige aquella que no es correcta. Se producen a menudo por confusión de elementos de una misma categoría, por ejemplo, las preposiciones: *\*El hombre tiende a enamorarse en una mujer (enfrente a de)*.

Los demás criterios incluyen el criterio pedagógico, el criterio etiológico, el criterio gramatical y el criterio comunicativo. El criterio pedagógico incluye los errores transitorios *vs.* los errores sistemáticos; los errores fosilizables *vs.* los errores fosilizados; los errores individuales *vs.* los errores colectivos; los errores inducidos *vs.* los errores creativos y los errores de producción oral *vs.* los errores de producción escrita. El criterio etiológico implica los errores interlingüísticos, los errores intralingüísticos y los errores de simplificación. El criterio gramatical incorpora los errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos. Al final, el criterio comunicativo incluye los errores locales y globales, los errores de ambigüedad, los errores irritantes y los errores estigmatizantes (Santos Gargallo, 2009).

El uso de estas clasificaciones de errores nos ayuda a establecer un inventario de los errores más frecuentes valorando la importancia y gravedad de los mismos, con el objetivo de señalar los ámbitos de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua.

#### **4. El artículo en la enseñanza del español como lengua extranjera**

En este apartado, vamos a explicar el empleo del artículo de acuerdo con los descriptores del *Plan curricular Cervantes* con el fin de establecer el conocimiento apropiado que deberían tener los estudiantes en cada nivel de lenguaje según el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas* (en adelante *MCER*, 2001).

En el año 2001, el Consejo de Europa publicó el *MCER* con el propósito de unificar directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Una de las contribuciones más importantes del *MCER* fue establecer seis niveles comunes de referencia que describen el avance en el aprendizaje de las lenguas. Se dividen en tres grandes etapas: A, B y C que se entonces subclasifican en dos niveles: A1/A2, B1/B2, C1/C2. Los niveles describen la capacidad de uso de la lengua por parte del aprendiente. De hecho, el *MCER* define con detalle cada nivel según las destrezas lingüísticas y las competencias de la lengua.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) incluye los objetivos generales y los contenidos de enseñanza y aprendizaje de los seis niveles. A continuación, exponemos los puntos que deben dominar los alumnos de diferentes niveles en el momento en que utilizan los artículos.

Los alumnos en el nivel A1 deben conocer el paradigma regular del artículo determinado e indeterminado y las formas contractas y saber las restricciones de uso por el tipo de sustantivo, la posición sintáctica y la aparición de otros componentes del SN (entender la incompatibilidad entre el artículo determinado y los nombres propios de persona, los posesivos, los demostrativos y los verbos *haber* y *saber*, así como entre el artículo indeterminado y los nombres propios, los demostrativos, numerales e indefinidos: la posición primera del artículo determinado en la SN y la aparición obligatoria con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo *gustar*).

En el nivel A2, los alumnos necesitan saber el uso de excepción del artículo delante de un sustantivo femenino singular que empieza por la *a* tónica, empezar a entender los valores del artículo y el significado de los nombres escuetos, como, por ejemplo, uso anafórico, uso deíctico, posesión inalienable, valor genérico y valor sustantivador de artículo determinado; el significado básico, uso anafórico sin correferencia estricta, valor aproximativo y valor sustantivador de artículo indeterminado; uso de los grupos escuetos con sustantivos singulares incontables o sustantivos plurales que implican una cantidad inespecífica y uso de los grupos

escuetos con nombres contables singulares en estructuras con verbo *tener*, cuando corresponden a un cierto estereotipo social. Además, deben conocer más restricciones de uso por el tipo de sustantivo, la posición sintáctica y la aparición de otros componentes del SN (la segunda posición detrás del determinante *todo*, la aparición obligatoria con sustantivos que expresan las actividades de ocio y con sustantivos sujeto en construcciones con verbos del tipo *apetecer*, *encantar*; el uso obligatorio del artículo indefinido con sustantivos en estructuras con el verbo *hay*, así como la incompatibilidad entre el artículo determinado y los modificadores de gradación; y entre el artículo indeterminado y los nombres que designan entidades únicas; y la no aparición del artículo en atributos con nombres que designan profesión, función, clase, nacionalidad o creencia).

Los alumnos en el nivel B1 deben dar los primeros pasos en la profundización sobre los valores del artículo, como, por ejemplo, el uso anafórico asociativo y uso endofórico con modificadores restrictivos del artículo determinado, así como el valor no anafórico del artículo indeterminado. De igual manera, deben conocerse restricciones sobre el uso del artículo, más concretamente, la compatibilidad entre el artículo determinado y los determinantes *otro*, *demás*, los posesivos postnominales y algunos topónimos; la aparición obligatoria del artículo determinado con apellidos para designar familias y en accidentes geográficos; la incompatibilidad entre el artículo determinado y las oraciones relativas de infinitivo; entre el artículo indeterminado y los nombres incontables a excepción de los casos de recategorización, así como entre el indefinido y los cuantificadores universales (*cada*, *cualquiera*). Al final, deben ser más conscientes de que los grupos escuetos muestran la incapacidad para ser sujeto preverbal o para obtener una interpretación genérica y la capacidad de aparecer en complementos de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos.

En lo que se refiere al nivel B2, los alumnos siguen ampliando su conocimiento sobre los valores del artículo, más precisamente profundizan el entendimiento sobre el valor genérico del artículo determinado y la posibilidad de alternancia entre el determinado y el indeterminado en caso de que el SN genérico desempeñe el papel de sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal; el valor sustantivador del artículo *lo* y su combinación con el adjetivo y la preposición *de*, el valor sustantivador del artículo determinado con otras categorías y del artículo indeterminado con las oraciones relativas; el valor anafórico sin correferencia estricta del artículo indeterminado, seguido de modificadores restrictivos; el valor enfático del artículo indeterminado en singular en caso de acompañar a los nombres de entidades únicas o nombres no contables con modificadores

restrictivos. Asimismo, conocen más restricciones en cuanto al uso del artículo, como, por ejemplo, la aparición obligatoria del artículo determinado en nombres propios de individuos o realidades únicas; la incompatibilidad del artículo indeterminado en construcciones *el+ N+ de+ SN definido* con significado predicativo y con nombres eventivos con complementos argumentales. Por último, saben más reglas de uso de los grupos escuetos: la aparición de nombres contables en singular, si se trata de nombres de profesiones; la combinación con un adjetivo prenominal o coordinados cuando funcionan como sujeto preverbal o con *alguno* y *ninguno* pospuestos o con verbos semiauxiliares (*hacer, tener, dar, poner*) para formar predicados complejos.

Los alumnos del nivel C1 perfeccionan el conocimiento sobre el uso del artículo con respecto al valor enfático del artículo neutro *lo*, del artículo determinado con proposición relativa, así como del artículo indeterminado con sentido consecutivo; el valor sustantivador del artículo determinado con infinitivos o ante oración de relativo, al igual que el neutro *lo* con adverbios con complementos; el valor genérico prototípico del artículo indeterminado con nombres propios. También saben más sobre las restricciones del uso del artículo, por ejemplo, la compatibilidad entre el artículo determinado y cuantificadores *poco, mucho* con un modificador restrictivo, y en casos especiales con *hay* para los datos conocidos; y entre el artículo indeterminado en construcciones *un+ N+ de+ SN sin artículo*, con valor enfático; así como la incompatibilidad de sujeto indeterminado de interpretación inespecífica con un predicado estativo o de propiedades. Deben enterarse de más usos de los grupos escuetos, como, por ejemplo, su aparición como complementos predicativos, con verbos como *nombrar, declarar* o después de las preposiciones *en, con, a* o en aposiciones adscriptivas; al igual que su incompatibilidad con predicados que exigen delimitación: *comerse, beberse, adorar, probar*.

En el nivel C2, los alumnos procuran dominar los usos más delicados del artículo, de ahí que perfeccionen el conocimiento sobre los valores del artículo, como, por ejemplo, el valor enfático del artículo determinado (el valor de grado máximo o el valor cuantitativo), así como el valor enfático del artículo indeterminado con un sustantivo acompañado o no de refuerzos. También perciben el valor sustantivador del artículo determinado en construcciones de SN atributivo, así como del artículo indeterminado delante del infinitivo con complementos modificadores o con otras categorías (a menudo con valor estilístico). Además, se familiarizan con las restricciones sobre el uso del artículo, más precisamente, la aparición del artículo determinado con nombres de pila, apellidos, apodos y seudónimos; y la coaparición con

demonstrativo postnominal. En lo que se refiere a grupos nominales escuetos, los alumnos conocen su aparición en titulares de prensa, refranes y proverbios; cuando están precedidos de la preposición *en* para expresar situación o con los sustantivos que denotan partes o servicios; o cuando están en la posición de sujeto preverbal con acento contrastivo o enfático.

En las páginas siguientes, vamos a presentar algunas investigaciones que han sido llevadas a cabo en el campo del análisis de los errores. Nos centramos primero en las investigaciones que tratan el tema de los artículos en ELE, y luego nos enfocamos en las investigaciones con los estudiantes croatas de ELE. Lo hacemos con el propósito de comparar los resultados de nuestra investigación con los resultados de investigaciones previas para poder sacar conclusiones sobre los problemas con las que se encuentran los estudiantes de ELE.

## 5. Investigaciones previas en el área del análisis de errores

Dentro del campo del análisis de errores, se realizaron numerosas investigaciones aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. Aquí presentamos una selección de las investigaciones publicadas que han aportado luces para el presente trabajo de análisis.

Shen Jie (2012) estudió el problema de los usos de artículos en los trabajos de los estudiantes de origen chino. Los objetivos de su trabajo eran explicar los valores que tiene el artículo en español y encontrar métodos que emplea el chino para las mismas funciones, obtener una visión sobre el dominio del artículo por parte de los alumnos chinos en diferentes niveles, detectar los errores más frecuentes, así como describir y explicar las causas de los errores. La principal fuente de datos era un corpus suyo, compuesto por 90 composiciones confeccionadas por alumnos chinos que estudiaban en la Escuela Oficial de Idiomas en Barcelona. Los participantes fueron clasificados entre A1 y B2 nivel del *MCER*. A continuación, se presentan los resultados que se obtuvieron a través del análisis del corpus. Se localizó un total de 1670 usos correctos del artículo, 390 errores relativos al uso del artículo, de los cuales 5 eran errores ortográficos y 385 relacionados con el uso. Como se puede presuponer, los estudiantes del nivel A1 cometen más errores que los estudiantes en los niveles A2, B1 y B2, con un porcentaje del 23,54% en el nivel A1 y el 10,48% en el nivel B2. En cuanto a errores en el valor de definitud, se detectan 183 errores frente a 879 usos correctos. En el nivel A1, los alumnos cometen errores en el 22,69% de las ocasiones donde es necesario el uso de artículo para marcar (in)definitud. Este índice desciende hasta el 7,82% en el nivel B2. Según el criterio lingüístico, se analizan los errores en más detalle. En efecto, al comparar los errores de omisión con los de adición, se concluye que la parte que presenta mayor dificultad es la omisión indebida del artículo definido. Además, cuando se contrastan los usos del artículo determinado y del artículo indeterminado, se encuentra que los estudiantes tienden a cometer más errores en el uso del artículo determinado (el 25,66% frente al 11,11%). Shen Jie (2012) lo explica por la influencia de la LM, dado que en chino en estructuras similares no se recurre al artículo para expresar la (in)definitud, sino al orden de palabras. Entonces es natural que el estudiante chino olvide el artículo a menudo cuando entra en contacto con esta categoría. De hecho, la principal fuente de problemas en el uso de los artículos es la interferencia de la lengua materna. Dicha influencia se manifiesta en todas las funciones de este determinante y en los grupos nominales escuetos.

Otra investigación similar la hizo Baqué Ruiz (2012) dentro del programa Study Abroad de la Universidad de Sevilla con estudiantes de origen chino en el nivel A1 según el *MCER*. Los

objetivos de este trabajo fueron establecer las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes sinohablantes en el proceso de aprendizaje del artículo en español, identificar y describir los errores en relación al artículo y examinar las posibles causas de las desviaciones. El corpus estuvo compuesto por unas ciento veinte muestras escritas durante los últimos cuatro meses del curso del español. Los resultados muestran que la mayor dificultad de los estudiantes se centra en el uso del artículo determinado con un total de 488 casos frente a los 70 casos del artículo indeterminado. En cuanto al tipo de error que los estudiantes cometen, sobresalen en las desviaciones de los artículos determinados los errores por omisión y por adición. Es mayor el número de casos por omisión, que por adición, y otra vez, dentro de los casos de omisión, el problema central es el artículo determinado. Igual que en la investigación anterior, una de las posibles causas de los errores que destaca más sería la interferencia, junto con la hipergeneralización y la aplicación incompleta de las reglas.

En el ámbito del análisis de errores de los alumnos de ELE existen muchos trabajos, pero con los alumnos croatas encontramos unos pocos. Aquí presentamos dos trabajos que son sobresalientes para nuestra investigación, puesto que se dedican a investigar los errores de los alumnos en varios niveles según el *MCER*. Kočman (2011) realizó una investigación que se basaba en el análisis de los errores gramaticales en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE. El corpus está formado por 480 redacciones de alumnos que se encontraban en los niveles A1, A2 y B1. El objetivo del trabajo era analizar los errores gramaticales comunes y dar algunas sugerencias que ayudarían a los alumnos para disminuir la aparición de los mismos. En cuanto al uso del artículo, existen tres tendencias en los alumnos croatas. Concretamente, evitan usar el artículo y en vez del artículo determinado usan el indeterminado y al revés. Además, dudan sobre si hay que poner el artículo determinado o evitarlo. Como una de las posibles causas de las desviaciones, Kočman (2011) sugiere la interferencia de la LM y el conocimiento insuficiente de las reglas gramaticales.

La investigación llevada a cabo por Devčić (2016) también se basaba en el análisis de errores en los estudiantes croatas de ELE del nivel B1. El corpus de su trabajo está constituido por un conjunto de 36 composiciones escritas con el tema del último viaje. Los objetivos eran describir los errores encontrados y reconocer las áreas más problemáticas, así como comparar los resultados con los estudios anteriores. Los resultados basados en el criterio lingüístico indican que el total de errores es de 571, de los cuales 366 son gramaticales. El lugar más prominente dentro de este grupo de errores lo ocupan los errores relacionados con los valores y usos de las categorías, que forman el 67% del total de los errores gramaticales. Más

detalladamente, la mayoría de errores se refiere al uso inadecuado de las preposiciones con un 27% de errores, pero la categoría gramatical que sigue justo después es la de artículos con un 25% de errores. También aparecen categorías gramaticales de pronombres y tiempos verbales con un 24% de errores respectivamente. En cuanto a los errores relacionados con el uso del artículo, estos constituyen un 16% de todos los errores gramaticales y el 10% del número total de errores. En lo que se refiere al tipo de error que cometen los estudiantes, la adición se refleja en hasta un 53% de estos errores. El resto de los errores son de omisión (un 42%) y de elección errónea (un 5%).

Al final, destacamos la investigación realizada por Fernández (2017) con estudiantes croatas en dos niveles diferentes, en concreto, B2 y C1 de acuerdo con el *MCER*. El objetivo de esta investigación era adquirir un conocimiento en profundidad sobre la relación que los aprendientes croatas tienen con el artículo definido español y poder proponer ciertas soluciones didácticas. Los resultados muestran que en el nivel B2 se cometieron un total de 352 errores entre los 35 alumnos del grupo. Más detalladamente, hubo prácticamente un porcentaje igual de errores de adición y de omisión, en efecto, fueron 161 errores por adición y 151 errores por omisión, mientras que los errores por falsa elección eran sensiblemente menores, tan solo se cometieron 40 en las redacciones analizadas. Por otro lado, en el nivel C1, los alumnos tuvieron un total de 198 errores entre los 24 alumnos del grupo. Más precisamente, los errores por adición son sensiblemente mayores que el resto porque los alumnos cometieron 115 errores de este tipo. Los errores por omisión ocupan el segundo lugar, con 52 errores cometidos, mientras que se cometieron en las redacciones analizadas 31 errores por falsa elección. De hecho, se experimenta un incremento en el nivel C1 en lo que respecta a errores por adición y por falsa elección, que se ve equilibrado por el mayor descenso en los errores por omisión. Se concluye que, incluso para aprendientes que tienen un conocimiento del español a un nivel C1 de acuerdo con el *MCER*, el artículo sigue suponiendo un problema que hay que tener en cuenta.

A la hora de comparar estas cuatro investigaciones en relación con los usos del artículo, podemos concluir que lo que resulta más problemático para los alumnos de ELE es el uso del artículo determinado. Además, en cuanto al tipo de errores que los alumnos cometen, destacan los de omisión y de adición. Las causas posibles de las desviaciones son mayoritariamente la interferencia de la LM y la aplicación incompleta de las reglas.

Con este apartado finalizamos la parte teórica de este trabajo que vamos a aplicar en la siguiente parte, utilizando el AE de los alumnos croatas de ELE con el objetivo de obtener informaciones sobre los usos erróneos de los artículos para luego compararlos con los resultados de otras investigaciones e intentar aclarar los problemas que tienden a tener los alumnos croatas de ELE en relación con la categoría gramatical de artículo.

## **6. Investigación de los errores relacionados con el uso de los artículos de los alumnos croatas de ELE**

Puesto que hemos presentado el marco teórico en la primera parte de esta tesina, ahora pasamos a determinar los objetivos, la hipótesis, la metodología y el procedimiento de la investigación con el objetivo de presentar los resultados e interpretar los datos obtenidos.

### **6.1. Objetivos de la investigación**

El objetivo general de esta investigación era detectar todos los errores relacionados con el uso del artículo en los trabajos escritos de los estudiantes croatas de ELE en los niveles A2 y C1. Después de realizar el objetivo general, procedemos con el cumplimiento de los objetivos específicos. El primer objetivo específico era analizar los errores en el uso de los artículos usando el AE según el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional. Partimos de la hipótesis de que el área más problemática para los estudiantes croatas de ELE será el uso del artículo determinado. Además, el segundo objetivo específico era comparar los resultados obtenidos entre los errores cometidos por los estudiantes en el nivel A2 y en el nivel C1. Aunque suponemos que los estudiantes en el nivel C1 cometen menos errores que los estudiantes en el nivel A2, opinamos que el fenómeno de fosilización de los errores se encontrará en los trabajos de los estudiantes en el nivel C1.

### **6.2. Metodología**

La metodología de AE, por la que hemos optado para realizar esta investigación, consta de varios pasos (Fernández López, 1995:206):

- identificar los errores en su contexto
- clasificar y describir los errores en el corpus
- explicar las fuentes de los errores
- evaluar la gravedad del error y buscar el tratamiento posible, si el análisis tiene pretensiones didácticas

Puesto que nuestra investigación no tiene pretensiones didácticas, no vamos a incluir el cuarto paso. Además, hay que tener en cuenta que nuestra investigación pretende identificar, clasificar y explicar los errores gramaticales que los alumnos cometen en cuanto a los usos de los artículos. Por esta razón, lo que nos interesa principalmente es detectar el tipo de error más frecuente, así como comparar su distribución en los dos niveles de ELE.

### **6.2.1. Participantes**

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb en el año académico 2016/2017. El número total de estudiantes (18) se distribuye en estudiantes del nivel A2 (9) y en estudiantes del nivel C1 (9). De los estudiantes del nivel A2 todas son mujeres, mientras que entre los estudiantes del nivel C1 hay solo un hombre. En cuanto a la dinámica de sus clases, en ambos niveles se imparten cuatro asignaturas en español en aquel semestre, lo que significa que todos los estudiantes tienen once clases de una hora y media por semana con varios temas y varios profesores. El primer grupo de estudiantes está en el primer año de estudios y pertenece a la asignatura “Expresión oral y escrita 1”, mientras que el segundo grupo está en el último año de estudios y pertenece a la asignatura “Lengua española 9”. Todos comparten la misma L1, el croata.

### **6.2.2. Instrumentos**

#### **6.2.2.1. Corpus**

El corpus de datos de la presente investigación está compuesto por un conjunto de 18 trabajos escritos de estudiantes croatas de ELE. El material que nos pareció el más adecuado para esta investigación fue la redacción porque pensamos que este tipo de expresión escrita ofrece los mejores datos y resultados para confirmar las hipótesis previamente mencionadas. Sin embargo, hay que ser consciente de sus deficiencias. Por una parte, existe la posibilidad de que los estudiantes puedan evitar las estructuras de cuyo uso no están seguros. Por otra parte, la forma de redacción ofrece la posibilidad de revisar lo escrito y corregir posibles faltas antes de entregar el trabajo. De esta manera podemos acercarnos a su conocimiento real de la lengua, es decir, de su IL, ya que al revisar las redacciones están eliminados otros factores que podrían influir en la producción de equivocaciones, por ejemplo, la falta de concentración o cansancio físico y mental.

En el primer grupo, la asignatura “Expresión oral y escrita 1”, el corpus recogido consta de nueve redacciones de temática fija y todos los estudiantes tienen que elaborar un trabajo escrito sobre el tema “Fiestas croatas”. En el segundo grupo, la asignatura “Lengua española 9”, el corpus consiste de también nueve trabajos, pero de temática semi-libre: los temas permiten a los estudiantes escribir sobre sucesos y acontecimientos importantes en la historia de España, como, por ejemplo, La Generación del 98, El movimiento del 15-M, La Inquisición española, Crisis económica en España, etc. La extensión de los trabajos que forman parte del corpus es diferente según los dos niveles de lengua. Las redacciones escritas por los estudiantes del nivel A2 tienen solo una página, mientras que las redacciones escritas

por los estudiantes del nivel C1 tienen un promedio de cinco páginas de extensión. Esta distinción es importante para la comparación entre el número total de errores en cada nivel que presentamos más adelante en el análisis de los datos.

#### **6.2.2.2. Taxonomía**

En primer lugar, para el análisis de los datos hemos identificado los enunciados que se desviaban de las reglas de la gramática. Para reconocer las desviaciones hemos seguido las consideraciones relativas al artículo de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999). En segundo lugar, hemos realizado una catalogación de las desviaciones de acuerdo con una taxonomía gramatical, ya que nuestra investigación se limita a la categoría del artículo. Como ya se ha mencionado en la parte teórica de este trabajo, existen varios tipos de clasificación de errores. Para los propósitos de nuestra investigación hemos optado por una versión mixta de clasificaciones de Vásquez (1999) y Santos Gargallo (2009), pero también hemos hecho algunos cambios al encontrar ejemplos de errores que no se pudieron catalogar en la clasificación existente. Más precisamente, al encontrar los ejemplos donde los alumnos escogieron el artículo apropiado, pero se equivocaron en el género del artículo, decidimos introducir este tipo de error en nuestra clasificación. Además, tomando como referencia las propuestas mencionadas en estas clasificaciones, hemos establecido dos criterios que nos permiten agrupar los errores relacionados con el uso de los artículos. El primer criterio es el criterio lingüístico que nos permite describir los errores de uso que consisten en la aplicación inadecuada de las normas de uso de los artículos. Podemos distinguir entre cinco tipos de errores:

- a) Omisión inadecuada del artículo
- b) Adición inadecuada del artículo
- c) Errores de selección falsa
- d) Errores de colocación falsa
- e) Errores en la concordancia de género

Además, el criterio funcional nos permite analizar en profundidad los errores, más precisamente, nos permite analizar los errores con los valores y los usos de los artículos, entre los cuales destacamos:

- a) Uso anafórico
- b) Uso endofórico
- c) Uso genérico

- d) Uso deíctico
- e) Uso evaluativo
- f) Uso presentativo
- g) Valor de unicidad
- h) Valor posesivo
- i) Valor clasificador

A partir de estos criterios, hemos llevado a cabo una clasificación de los errores relacionados con el uso de los artículos. Una vez agrupados todos los errores, reflexionamos sobre ellos y los analizamos a fin de ver si nuestras hipótesis van a ser correctas. En el siguiente párrafo presentamos los resultados obtenidos.

### 6.3. Resultados

Después de un análisis general del corpus obtenido hemos establecido que el mismo consta de 851 ocurrencias de los artículos en el nivel A2 y de 3805 ocurrencias de los artículos en el nivel C1. En el corpus de la investigación se han detectado un total de 192 errores: 64 en el nivel A2 y 128 en el nivel C1. Es lógico que los estudiantes cometieran más errores en el nivel C1 puesto que la extensión de sus redacciones era más larga. Sin embargo, si comparamos el número de errores con el número total de ocurrencias de los artículos, podemos ver que, en efecto, los estudiantes del nivel A2 cometen más errores (un 7,5% en oposición a 3,3%). Representamos esa distribución de errores en total relacionados con el uso de los artículos en dos niveles de ELE.

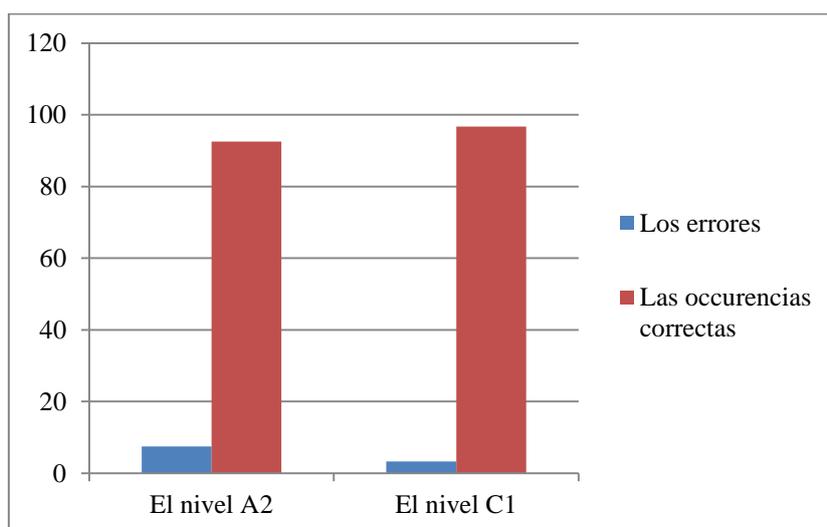


Gráfico 1 Errores relacionados con el uso de los artículos

### **6.3.1. Resultados obtenidos en ambos niveles**

En el próximo apartado ofrecemos la tabla con todos los errores cometidos por los estudiantes en ambos niveles, A2 y C1. Después analizamos los errores según el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional para ver qué tipo de artículo, qué tipo de error y qué uso o valor es el más frecuente entre todos los errores en general.

		DE ADICIÓN (97)	DE OMISIÓN (73)	DE SELECCIÓN FALSA (9)	DE COLOCACIÓN FALSA (1)	DE CONCORDANCIA (12)	NÚMERO TOTAL DE ERRORES (192)
EL ARTÍCULO DETERMINADO	a) concepto de unicidad		7			3	90
	b) determinación por atribución		10			2	
	c) valor de posesivo		1				
	d) uso anafórico		15			3	
	e) uso endofórico		8				
	f) interpretación genérica		8			1	
	g) expresiones temporales		5				
	h) con otros determinantes (todo)		4		1		
	i) lo referencial o individuativo		5				
	j) con nombres abstractos		7			1	
	k) con nombres propios		2				
	l) contexto presentativo				4		
	m) uso evaluativo				3		
EL ARTÍCULO INDETERMINADO	a) contexto presentativo		1			2	5
	b) concepto de unicidad			1			
	c) con nombres abstractos			1			
AUSENCIA DEL ARTÍCULO	a) la interpretación de tipo	13					97
	b) en las expresiones de relación locativa	5					
	c) en expresiones temporales	3					
	d) con preposiciones	39					
	e) sustantivo+de+sustantivo	11					
	f) los complementos de régimen	6					
	g) en función de complemento predicativo	4					
	h) con nombres propios	6					
	i) en aposición	5					
	j) en oraciones presentativas	3					
	k) con pronombres	1					
	l) con otros determinantes	1					

Tabla 2 Distribución de los errores de los alumnos croatas en los niveles A2 y C1

Como ya hemos mencionado, en el corpus de los trabajos en los niveles A2 y C1 se han detectado un total de 192 errores: 64 en el nivel A2 y 128 en el nivel C1. De estos errores, 90 están relacionados con el uso del artículo determinado, 5 están relacionados con el artículo indeterminado y 97 están relacionado con la ausencia del artículo.

A continuación ofrecemos las distribuciones de los errores en porcentajes y en forma de gráfico según el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional en comparación con el número total de errores.

a) Distribución de los errores según el tipo de artículo

La distribución en los porcentajes de los errores relacionados con el paradigma del artículo, encontrados en el corpus total de todos los alumnos cuyo nivel de aprendizaje corresponde a A2 y C1 según el *MCER* es la siguiente:

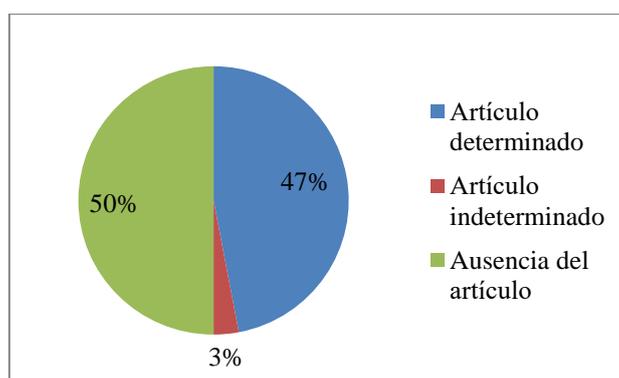


Gráfico 2 Distribución de los errores an ambos niveles

La mayoría de los errores hallados en el corpus, un 50% para precisar, son errores relacionados con el uso de los grupos nominales sin determinante, es decir, con el uso del artículo  $\emptyset$ . En menor medida los estudiantes hacen errores con el uso del artículo determinado con un 47% y el menor número de errores aparece con el uso del artículo indeterminado con solo el 3%. Del gráfico se concluye que los alumnos croatas tienen mayores problemas con la ausencia del artículo y con el uso del artículo determinado, mientras que el uso del artículo indeterminado no resulta ser problemático.

En el siguiente apartado veremos la distribución de los errores según el criterio lingüístico, en otras palabras, comparamos los errores de omisión, de adición, de selección falsa, de colocación falsa y de concordancia con el número total de errores.

b) Distribución de los errores según el criterio lingüístico

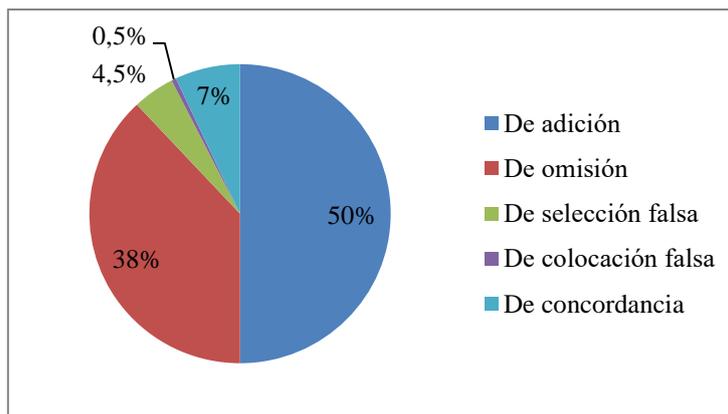


Gráfico 3 Distribución de los errores según el criterio lingüístico en ambos niveles

Como se observa del gráfico, los alumnos croatas de ELE en los niveles A2 y C1 tienen mayores problemas con la adición y la omisión de los artículos. En menor medida aparecen los errores de concordancia, de selección falsa y de colocación falsa. De estos 97 errores de adición, todos están relacionados con el artículo determinado, es decir, en cuanto a los errores de adición, los alumnos se equivocan cuando ponen el artículo determinado donde este no debería aparecer. De igual manera, casi todos los errores de omisión están de nuevo relacionados con el artículo determinado porque los alumnos hacen desviaciones cuando no ponen el artículo donde deberían ponerlo. En cuanto a los errores de selección falsa, de colocación falsa y de concordancia, otra vez, la mayoría de los errores están relacionados con el uso erróneo del artículo determinado.

c) Distribución de los errores según el criterio funcional

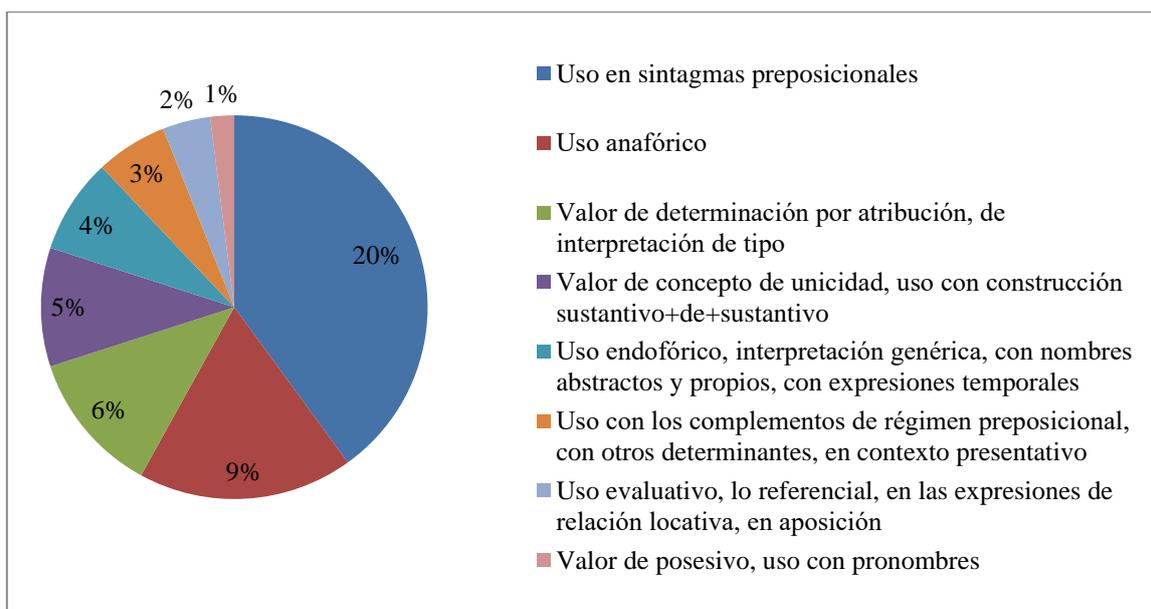


Gráfico 4 Distribución de los errores según el criterio funcional en ambos niveles

Lo que se puede concluir de este gráfico es el hecho de que, cuando comparamos todos los errores en ambos niveles de aprendizaje de todos los alumnos en cuanto a los usos y valores del artículo, el mayor número de errores con un 20% aparece en la categoría de uso en sintagmas preposicionales. Consecuentemente llegamos a la conclusión de que el mayor problema para los alumnos croatas es el uso del artículo en sintagmas preposicionales. En estos casos los alumnos cometen errores porque ponen el artículo determinado en sintagmas donde no deberían ponerlo. Aquí ponemos un ejemplo para clarificarlo: *\*...iba reivindicando su independencia desde el comienzo del siglo...* La categoría que sigue con un 9% es la de uso anafórico. En esta categoría los alumnos hacen desviaciones porque omiten el artículo determinado cuando deberían ponerlo porque se trata de uso anafórico. Por ejemplo: *\*La Inquisición española utilizaba \_\_siguientes procedimientos para torturar a los acusados...* Por lo que se refiere a la próxima categoría que sigue con un 6% es la de valor de determinación por atribución y de interpretación de tipo. Aquí, en cuanto a determinación por atribución, los alumnos cometen errores cuando omiten el artículo determinado aunque es obligatorio. Uno de los ejemplos de este tipo de error es: *\*...y difundieron \_\_imagen errónea sobre su inferioridad militar...* Con relación al valor de interpretación de tipo, aquí los alumnos hacen errores porque añaden el artículo determinado a los grupos nominales que no deberían tener determinantes por su valor de representar clases o tipos. Por ejemplo: *\*...por primera vez hubo deflación en España desde que se registran los datos oficiales.* En la categoría que sigue con un 5% aparecen el valor de concepto de unicidad, como en: *\*En pocas palabras, \_\_Inquisición marcó la sociedad española...* donde los alumnos omiten el artículo determinado donde deberían ponerlo porque se trata de los sustantivos únicos. En esta categoría también aparece el uso con construcción *sustantivo + de + sustantivo*, como en: *\*...los casos de la recaída* donde los alumnos ponen el artículo determinado con los sustantivos que no deberían tenerlo porque forman parte de dicha construcción. Respecto a la próxima categoría que sigue con un 4% destacamos el uso endofórico con este ejemplo: *\*Fueron alejados y algunos incluso detenidos bajo \_\_excusa de haber alterado el orden público.* En la categoría que sigue con un 3% subrayamos el uso con otros determinantes porque los alumnos suelen hacer errores con el determinante *todo*. Aquí ofrecemos este ejemplo: *\*Aunque no todos \_\_problemas se han resuelto...* Con relación a las últimas dos categorías que siguen con un 2% y 1%, subrayamos el uso con lo referencial y el valor posesivo en estos dos ejemplos respectivamente: *\*El comunismo fue abolido en la Unión Soviética, \_\_que dio paso a quince estados independientes* y *\*...Derek Redmond, se rompió su tendón de la corva a mitad de camino hacia la carrera.*

### **6.3.2. Resultados obtenidos en el nivel A2**

La siguiente tabla muestra la distribución del número de los errores relacionados con el uso de los artículos cometidos por los alumnos croatas en el nivel A2. Los errores están distribuidos con base en el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional.

		DE ADICIÓN (20)	DE OMISIÓN (30)	DE SELECCIÓN FALSA (4)	DE COLOCACIÓN FALSA (1)	DE CONCORDANCIA (9)	NÚMERO TOTAL DE ERRORES (64)
EL ARTÍCULO DETERMINADO	a) concepto de unicidad		2			1	42
	b) determinación por atribución		3			2	
	c) especificidad		1			2	
	d) con los superlativos relativos		2				
	e) con otros determinantes (todo)		3		1		
	f) uso anafórico		5				
	g) uso endofórico		4				
	h) interpretación genérica		4			1	
	i) expresiones temporales		2				
	j) lo referencial o individuativo		2				
	k) con nombres abstractos		2			1	
	l) uso evaluativo				1		
m) contexto presentativo				3			
EL ARTÍCULO INDETERMINADO	a) contexto presentativo					2	2
AUSENCIA DEL ARTÍCULO	a) la interpretación de tipo	4					20
	b) con la expresión de relación locativa	2					
	c) expresiones temporales	2					
	d) en sintagmas preposicionales	4					
	e) oraciones presentativas	3					
	f) con pronombres	1					
	g) con otros determinantes	1					
	h) con nombres propios	3					

Tabla 3 Distribución de los errores de los alumnos croatas en el nivel A2

En el corpus de los trabajos en el nivel A2 se han detectado un total de 64 errores relacionados con el uso de los artículos: 42 errores relacionados con el uso del artículo determinado, 2 errores relacionados con el uso del indeterminado y 20 errores relacionados con la ausencia del mismo.

A continuación presentamos la distribución de los errores en los porcentajes y en la forma de gráfico según el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional en comparación con el número total de errores.

a) Distribución de los errores según el tipo de artículo

La distribución en los porcentajes de los errores relacionados con el paradigma del artículo, encontrados en el corpus de los alumnos cuyo nivel de aprendizaje corresponde a A2 es la siguiente:

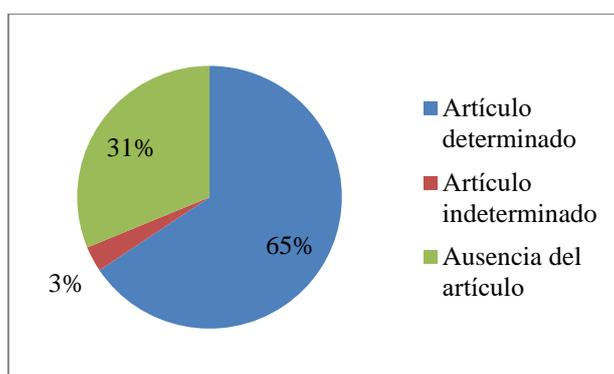


Gráfico 5 Distribución de los errores en el nivel A2

La mayoría de los errores hallados en el corpus (65%) son errores relacionados con el uso del artículo determinado. El resto de los errores se distribuye entre el uso del artículo indeterminado (3%) y la ausencia del artículo (31%). Del gráfico se puede concluir que los alumnos croatas de ELE en el nivel A2 tienen mayores problemas con el uso del artículo determinado. Por otra parte, el uso del artículo indeterminado no resulta tan problemático para estos alumnos.

A continuación vamos a ver la distribución de los errores dentro de las subcategorías del criterio lingüístico, más precisamente, comparamos los errores de omisión, de adición, de selección falsa, de colocación falsa y de concordancia con el número total de errores.

b) Distribución de los errores según el criterio lingüístico

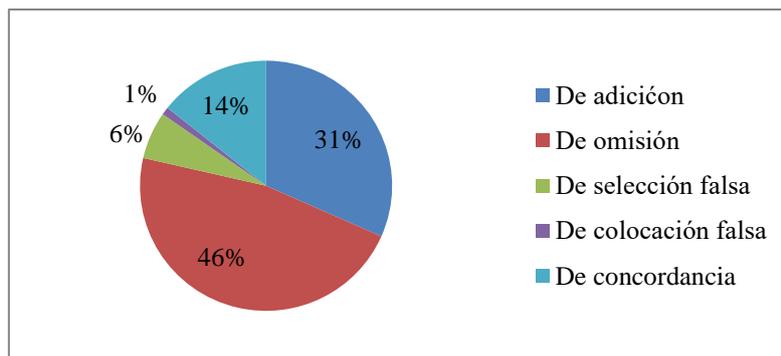


Gráfico 6 Distribución de los errores según el criterio lingüístico en el nivel A2

Como se puede observar del gráfico, los alumnos croatas de ELE en el nivel A2 tienen mayores problemas con la omisión y la adición de los artículos. En menor medida aparecen errores de selección falsa, de colocación falsa y de concordancia. Aquí ofrecemos algunos ejemplos de errores de este tipo:

Errores de omisión:

*\*Creo que \_\_ niños en la actualidad no participan tanto como mi generación participó.*

*\*También se selecciona \_\_ calabaza más grande, más pequeña y más original.*

*\*Es importante mencionar que todas \_\_ galerías y teatros de la ciudad están abiertos.*

Errores de adición:

*\*La mayoría de las personas estaban generosas y nos daría **los** ambos.*

*\*Alrededor 150 expositores de Croacia participan y hay **la** gente invitada de Austria, Eslovenia y Voivodina que concurre también.*

*\*La celebración toma **el** lugar por todas las partes de la ciudad.*

Errores de selección falsa:

*\*La mayoría del tiempo, Varaždin es **la** ciudad tranquila.*

Errores de colocación falsa:

*\*Pero, en Croacia hay pocas que se celebran y que son conocidas en **el** todo país.*

Errores de concordancia:

*\***El** ciudad cerca de pueblo donde vivo se llama Ivanić-Grad.*

Lo que es importante señalar es el hecho de que, en cuanto a los errores de omisión y adición, solo aparecen los errores relacionados con el uso del artículo determinado. Por otra parte, los

errores relacionados con el uso del artículo indeterminado aparecen únicamente con el tipo de error de selección falsa, donde los alumnos eligen el artículo determinado en vez de indeterminado, y con el tipo de error de concordancia donde los alumnos correctamente entienden el valor del artículo, pero tienen problema con la concordancia de género entre la partícula y el sustantivo acompañado. En efecto, los únicos errores relacionados con el uso del artículo indeterminado no tienen que ver con los valores de este artículo, sino que son los errores relacionados con la concordancia de género. Además, dentro de este tipo de error también se encuentran los errores relacionados con el artículo determinado.

c) Distribución de los errores según el criterio funcional

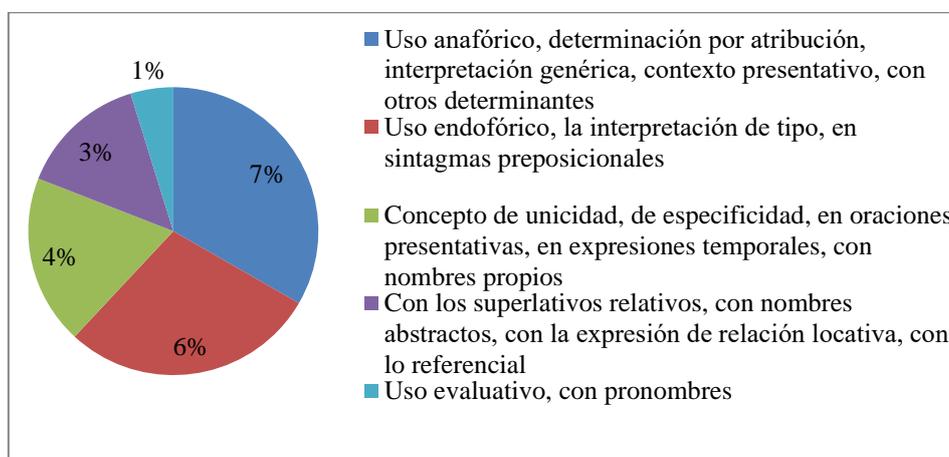


Gráfico 7 Distribución de los errores según el criterio funcional en el nivel A2

Después de comparar las desviaciones relacionadas con los usos y valores del artículo con el número total de errores, los datos muestran que varios usos y valores tienen los mismos porcentajes, por ejemplo, el uso endofórico y el uso en sintagmas preposicionales comparten un 6% en comparación con el número total de errores. Analizando estos datos, hemos llegado a la conclusión de que los alumnos cometen el mayor número de errores (un 7%) en cuanto a los usos anafóricos, con otros determinantes y los valores de determinación por atribución, de interpretación genérica y de contexto presentativo. En esta categoría se encuentran todos los paradigmas de artículo, pero la mayoría son los artículos determinados. Otros usos y valores que presentan errores son los usos endofóricos, con preposiciones y el valor de la interpretación de tipo (un 6%). El número menor de errores aparece con el uso evaluativo y con pronombres.

d) Comparación de los errores según el criterio lingüístico y funcional

Ahora bien, después de la comparación de cada criterio por separado con el número total de errores, procedemos a una comparación de los errores dentro de cada tipo del artículo contrastando el criterio lingüístico y el criterio funcional simultáneamente en un gráfico para obtener una idea más clara y precisa. Primero ofrecemos el gráfico que muestra los errores relacionados con el uso del artículo determinado y luego introducimos el gráfico que describe los errores relacionados con la ausencia del artículo.

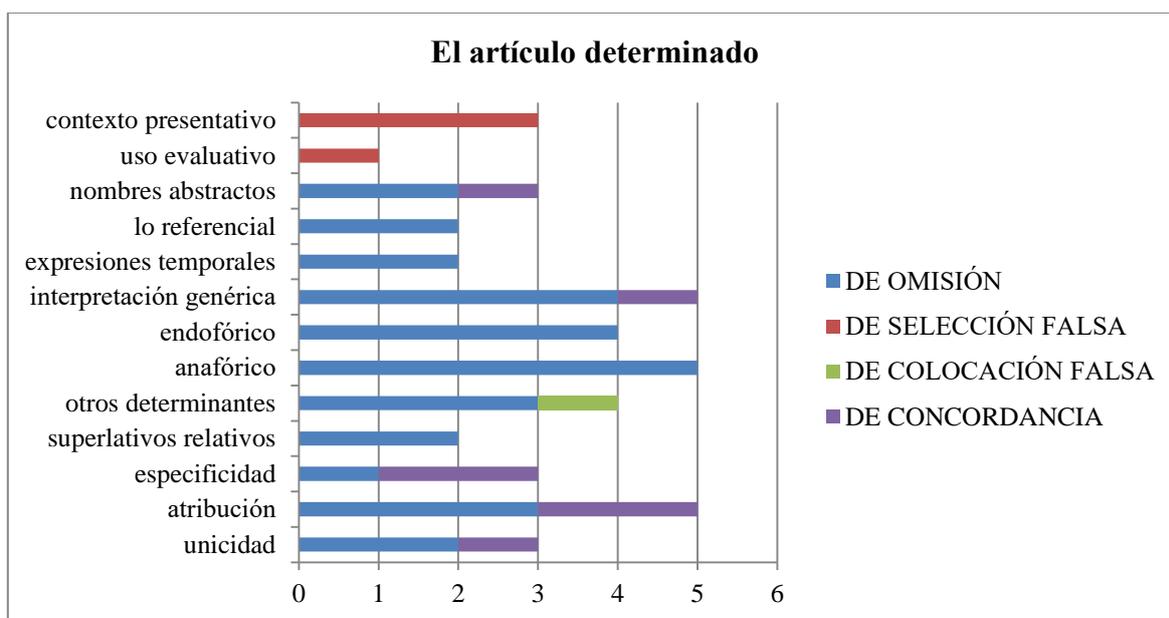


Gráfico 8 Distribución de los errores con el artículo determinado en el nivel A2

Los datos indican que la parte que presenta mayor dificultad para los alumnos en el nivel A2 es la omisión indebida del artículo determinado. Además, en cuanto a los valores y usos del mismo, los alumnos cometen el mayor número de errores con la interpretación genérica, con el uso anafórico y con la atribución por determinación. Aparte de estos valores y usos, los alumnos se equivocan también con el uso endofórico y el uso con otros determinantes. A continuación ofrecemos ejemplos de cada uso y valor que resulta ser problemático.

Respecto a la interpretación genérica, presentamos unos ejemplos de las desviaciones encontradas:

- \* *Creo que \_\_niños en la actualidad no participan tanto como mi generación participó.*
- \* *Haya una tradición que no tiene muchas relaciones con \_\_religión.*
- \* *La fiesta de\_ vino es una fiesta tradicional que tiene lugar en Jelsa.*

Continuamos con el uso anafórico:

- \* *La comida nacional del carnaval en todas las partes de Croacia es \_\_buñuelo.*
- \* *Se preparan platos con pescado, el más difundido es \_\_bacalao.*

También ofrecemos ejemplos con la atribución por determinación: *\*También hay significado social porque a través de los numeritos a menudo se manifiesta \_\_crítica social*; con el uso endofórico: *\*Una de \_\_fiestas que más me gusta es la del carnaval*; y el uso con otros determinantes (en los datos solo aparece el determinante *todo*): *\*Es importante mencionar que todas \_\_galerías y teatros de la ciudad están abiertos*.

Aparte de la omisión errónea del artículo determinado, lo que también resulta problemático es la concordancia de género. Introducimos algunos de los errores que cometen los alumnos en la concordancia de género: *\*Las fiestas y celebraciones hacen **un** parte grande de la tradición*, *\*Después del bendición es importante que uno saboree un poco de todos los platos bendecidos*, *\*La fiesta empieza cuando comienzan los juegos como **la** tira y afloja*.

Puesto que en la parte anterior hemos explicado que los únicos dos errores relacionados con el uso del artículo indeterminado son los errores relacionados con la concordancia de género, no vamos a introducir el gráfico que explica este tipo de artículo, sino que pasamos al análisis de la ausencia del artículo. Es cierto que en esta categoría el único error que es posible es la adición errónea del artículo determinado o indeterminado, pero de todas maneras ofrecemos un gráfico para ver qué valor o qué uso resulta ser difícil.

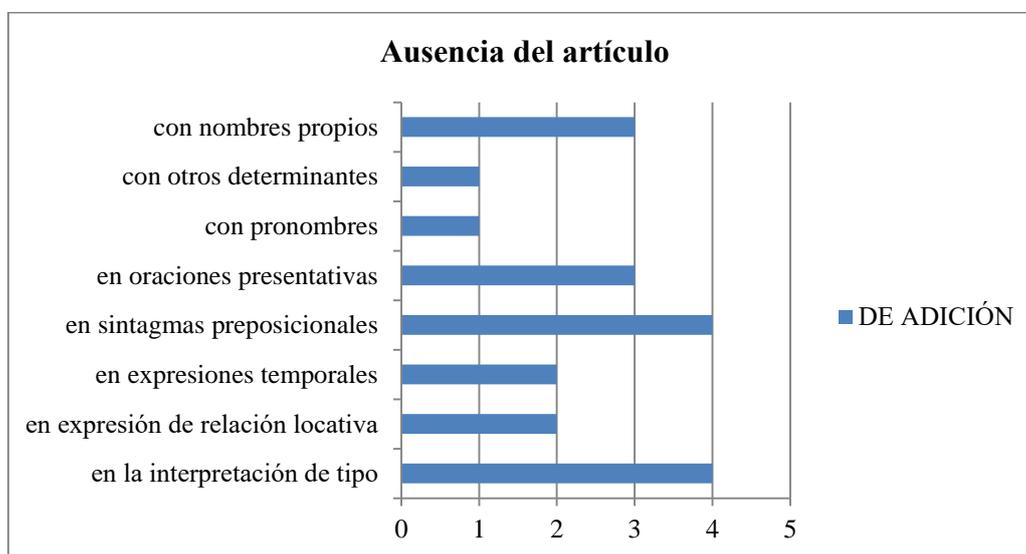


Gráfico 9 Distribución de los errores con la ausencia del artículo en el nivel A2

Los datos muestran que los usos y valores más problemáticos en cuanto a la ausencia del artículo parecen ser el valor de la interpretación de tipo, el uso con preposiciones y con los nombres propios. Aquí ofrecemos algunos ejemplos de los errores hallados en el corpus:

Con relación a la interpretación de tipo introducimos este ejemplo: *\*También hay muchos artistas callejeros que venden **los** recuerdos*; con el uso con preposiciones: *\*El centro*

*histórico está completamente construido en el estilo barroco; y con los nombres propios: \*La más famosa es la del Tribunj.*

### **6.3.3. Resultados obtenidos en el nivel C1**

La siguiente tabla muestra la distribución del número de los errores relacionados con el uso de los artículos cometidos por los alumnos croatas en el nivel C1. Los errores están otra vez distribuidos con base en el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional.

		DE ADICIÓN (77)	DE OMISIÓN (43)	DE SELECCIÓN FALSA (5)	DE CONCORDANCIA (3)	NÚMERO TOTAL DE ERRORES (128)
EL ARTÍCULO DETERMINADO	a) concepto de unicidad		4			48
	b) determinación por atribución		5			
	c) valor de posesivo		1			
	d) uso anafórico		10		3	
	e) uso endofórico		4			
	f) interpretación genérica		4			
	g) expresiones temporales		3			
	h) con otros determinantes (todo)		1			
	i) lo referencial o individuativo		3			
	j) con nombres abstractos		5			
	k) con nombres propios		2			
	l) contexto presentativo				1	
	m) uso evaluativo				2	
EL ARTÍCULO INDETERMINADO	a) contexto presentativo		1			3
	b) concepto de unicidad			1		
	c) con nombres abstractos			1		
AUSENCIA DEL ARTÍCULO	a) la interpretación de tipo	9				77
	b) en las expresiones de relación locativa	3				
	c) en expresiones temporales	1				
	d) en sintagmas preposicionales	35				
	e) sustantivo+de+sustantivo	11				
	f) los complementos de régimen	6				
	g) en función de complemento predicativo	4				
	h) con nombres propios	3				
	i) en aposición	5				

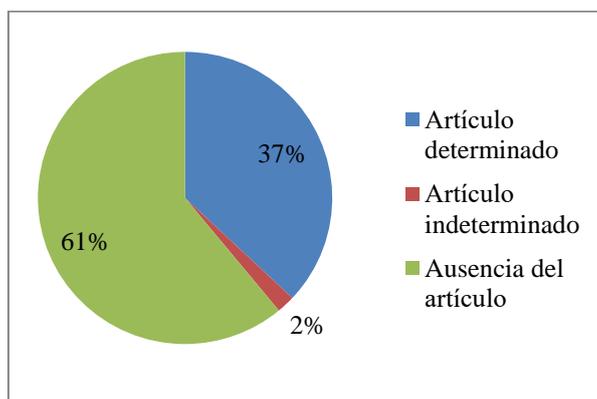
Gráfico 10 Distribución de los errores de los alumnos croatas en el nivel C1

En el corpus de los trabajos en el nivel C1 se han detectado un total de 128 errores relacionados con el uso de los artículos: 48 errores relacionados con el uso del artículo determinado, 3 errores relacionados con el uso del artículo indeterminado y 77 errores relacionados con la ausencia del artículo.

A continuación otra vez presentamos la distribución de los errores en los porcentajes y en la forma de gráfico según el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional en comparación con el número total de errores.

a) Distribución de los errores según el tipo de artículo

A la hora de comparar los porcentajes de los errores relacionados con el paradigma del artículo, encontrados en el corpus de los alumnos cuyo nivel de aprendizaje corresponde a C1, la distribución es la siguiente:



**Gráfico 11 Distribución de los errores en el nivel C1**

En contraste con los errores de los alumnos en el nivel A2, los alumnos cuyo nivel de aprendizaje es C1 cometen más errores en cuanto a la ausencia del artículo con un 61%. En menor medida hacen desviaciones con el uso del artículo determinado con un 37% y el menor número de errores aparece con el uso del artículo indeterminado con solo 2%.

b) Distribución de los errores según el criterio lingüístico

La distribución en los porcentajes de los errores encontrados en el corpus según el criterio lingüístico es la siguiente:

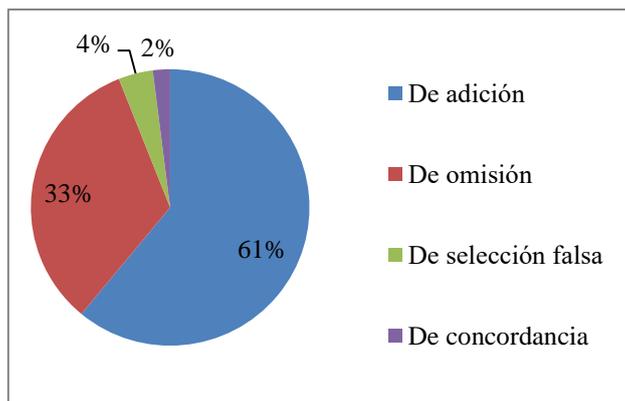


Gráfico 12 Distribución de los errores según el criterio lingüístico en el nivel C1

Lo que se puede concluir de este gráfico es el hecho de que los alumnos en el nivel C1 cometen el mayor número de errores en la categoría de adición con un 61%. La categoría que sigue justo después es la de omisión de los artículos donde los alumnos cometen un 33% de errores. El menor número de errores otra vez aparece en las categorías de selección falsa y de concordancia con solo el 4% y el 2% en comparación con el número total de errores. Los alumnos en el nivel C1 no cometieron ningún error en cuanto a la colocación falsa, así que no introducimos esta categoría en el criterio lingüístico.

c) Distribución de los errores según el criterio funcional

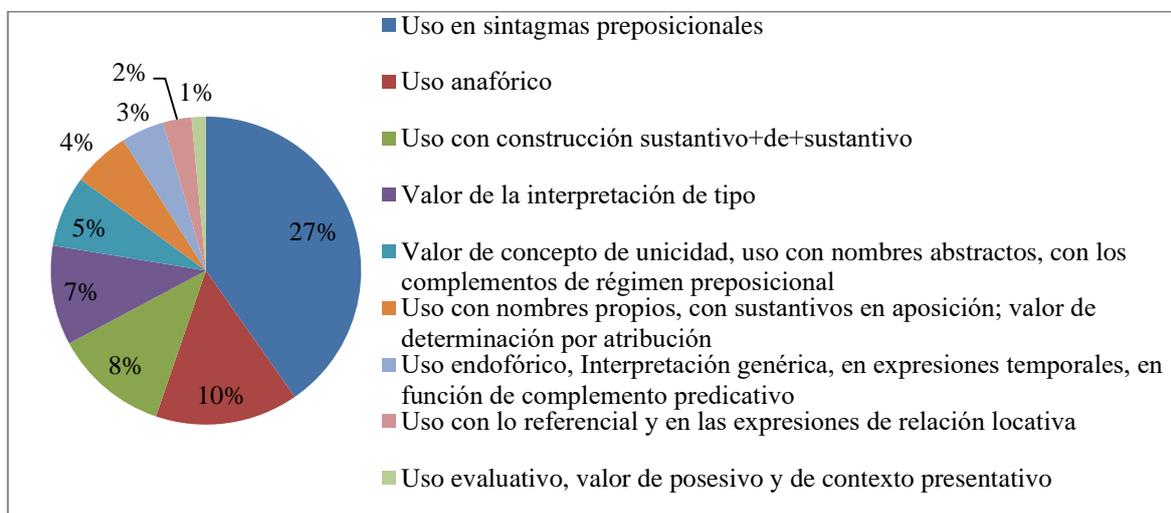


Gráfico 13 Distribución de los errores según el criterio funcional en el nivel C1

Puesto que los alumnos en este nivel usan un lenguaje más avanzado, es lógico que también dentro de las funciones de los usos y valores del artículo existan más categorías. Entonces, analizando los errores que los alumnos cometen en cuanto a los usos y valores del artículo, llegamos a la conclusión de que el mayor número de errores aparece en la categoría de uso en sintagmas preposicionales con un 27%. La categoría que sigue con un 10% es la de uso anafórico y después con un 8% la de uso en construcciones *sustantivo+de+sustantivo*. El

menor número de errores, con solo el 1% aparece en la categoría de uso evaluativo, valor de posesivo y de contexto presentativo.

d) Comparación de los errores según el criterio lingüístico y funcional

De nuevo, tras el análisis de las distribuciones de cada criterio por separado en contraste con el número total de errores en el nivel C1, procedemos a introducir las distribuciones que describen el criterio lingüístico y el criterio funcional simultáneamente dentro de cada tipo del artículo. Empezamos con la introducción del gráfico que muestra los errores relacionados con el artículo determinado, entonces presentamos el gráfico que expone los errores relacionados con el artículo indeterminado y al final mostramos el gráfico que ilustra los errores relacionados con la ausencia del artículo.

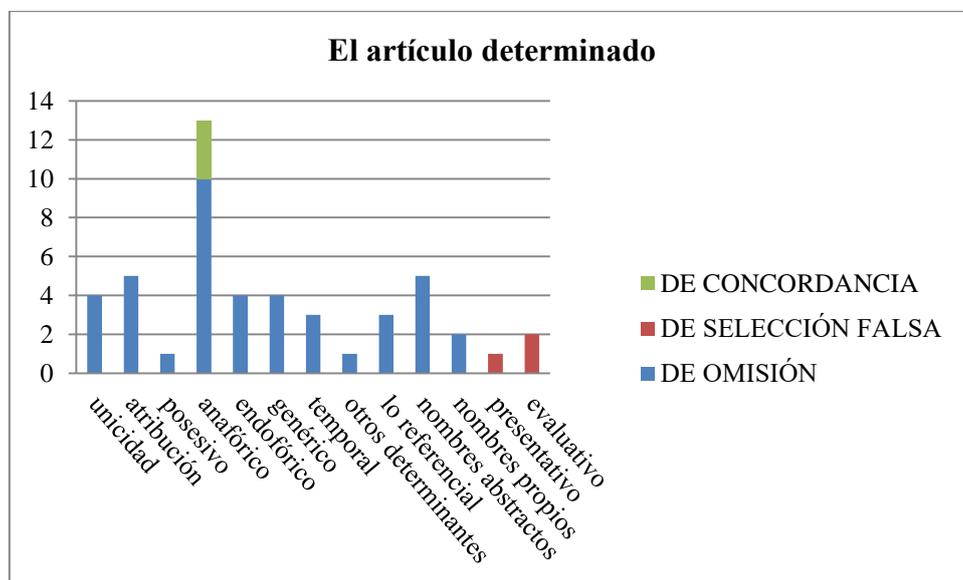


Gráfico 14 Distribución de los errores con el artículo determinado en el nivel C1

Como se observa en el gráfico, los alumnos en el nivel C1 también cometen el mayor número de errores en cuanto a la omisión del artículo, mientras que no incurren en tantos errores de selección falsa y de concordancia. Dentro de la categoría de omisión del artículo y con relación a los valores y usos del artículo determinado, los alumnos tienen mayores problemas con el uso anafórico. Además, lo que resulta dificultoso es el uso con los nombres abstractos y la determinación por atribución. Asimismo, los alumnos yerran con el valor de unicidad, el uso endofórico y genérico. El menor número de errores aparece con el valor de posesivo, con el uso con otros determinantes y en contexto presentativo. Presentamos también algunos ejemplos:

Por lo que se refiere al uso anafórico, introducimos estos ejemplos: *\*En él, \_\_poeta canta los famosos versos de “la España de charanga y pandereta”, \*Aunque los miembros de \_\_asamblea decidieron con su propia voluntad desalojar la plaza el día 12 de junio, \*Las propuestas, tanto las de los miembros del movimiento en \_\_manifiestos oficiales...*

También presentamos otras desviaciones, por ejemplo, los errores con el valor de la determinación por atribución: *\*Su obra es conocida por su simbolismo y por \_\_fuerte mensaje que lleva, \*...pero fue también \_\_año epónimo de una generación literaria..., \*...y difundieron \_\_imagen errónea sobre su inferioridad militar frente al ejército español, \*...y envió lo que iba hacia \_\_enorme mercado norteamericano.*

De igual modo, surgen errores con el uso con los nombres abstractos: *\*...y descubrían llagas sociales como \_\_analfabetismo, \_\_despoblación del campo,..., \*...gracias al sector inmobiliario en el que se fomentó la actividad de \_\_construcción, \*...que se impuso al nombre de “Generación de \_\_desastre”...*

Asimismo, aparecen errores con el uso endofórico: *\*Fueron alejados y algunos incluso detenidos bajo \_\_excusa de haber alterado el orden público, \*...por decorar \_\_paredes de nuestras casas..., \*\_\_origen de esto era el hecho de que el precio real de la casa era menor al precio de la deuda incluso al principio.*

Igualmente, ocurren errores con el uso genérico: *\*A mediados de 1970, la droga recreativa en los Estados Unidos era \_\_marihuana, \*...y el equipo de baloncesto masculino estadounidense ganó \_\_oro, \*...y fijó \_\_rumbo hacia una época de desaliento, futilidad e inercia...*

Además, se muestran errores con el valor de unicidad: *\*...que \_\_coronel Martínez no pudiera acercarse a “la Catedral”, \*En medio del auge de \_\_Revolución Industrial en Europa..., \*En pocas palabras, \_\_Inquisición marcó la sociedad española...*

Por otra parte, los alumnos también hacen errores de selección falsa donde eligen el artículo determinado en vez del indeterminado, como en: *\*...por **el** valor de más de 15 millones de dólares a los Estados Unidos* e incluso los errores de concordancia donde se confunden por el género del artículo, como por ejemplo: *\*...y **los** leyes que influyeron en estas deseadas investigaciones...*

Ahora pasamos a introducir la distribución de los errores relacionados con el artículo indeterminado. Presentamos el gráfico que muestra los errores según el criterio lingüístico y funcional.

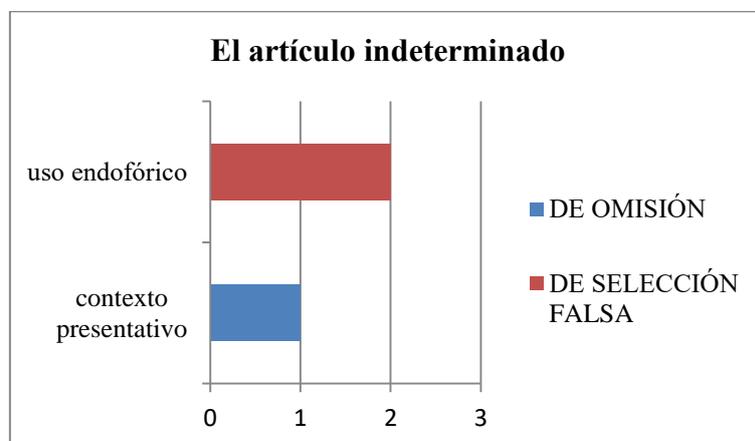
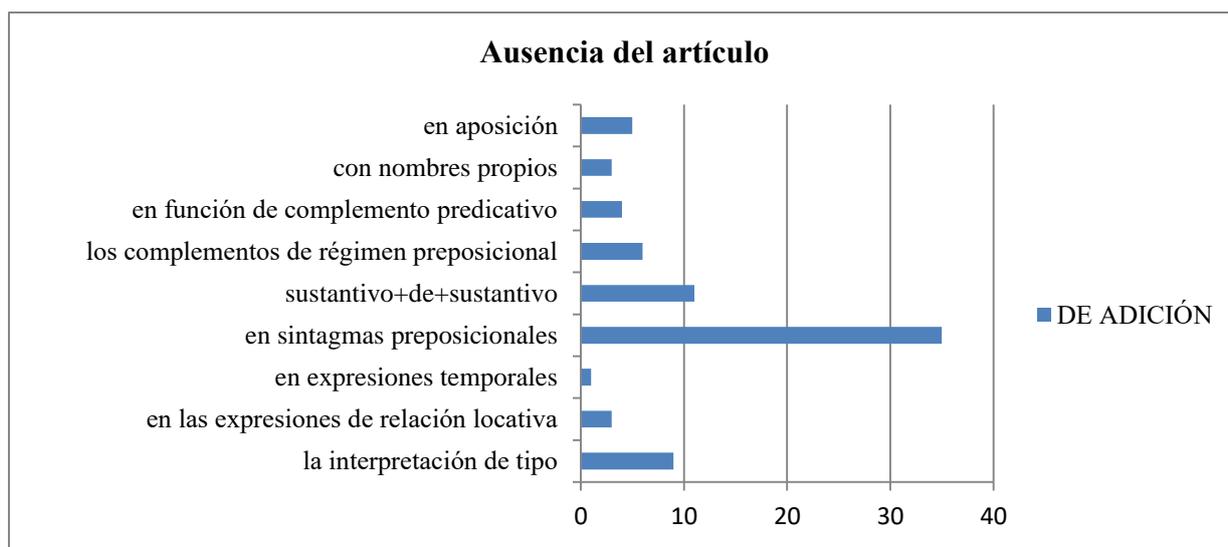


Gráfico 15 Distribución de los errores con el artículo indeterminado en el nivel C1

A partir de este gráfico resulta evidente que los alumnos se equivocaron con solo tres ocurrencias del artículo indeterminado. Se encontró en el corpus un error de omisión y, en consideración a los valores y usos del artículo indeterminado, de uso en el contexto presentativo. Aquí ofrecemos este error: *\*...dado que su padre era \_\_renombrado recopilador de canteres...* Por otro lado, los alumnos también erraron en cuanto a la selección del artículo indeterminado en vez de determinado. Se hallaron en el corpus dos desviaciones de este tipo. Respecto a los valores y usos del artículo indeterminado, estos errores pertenecen a la categoría de uso endofórico. Presentamos también estos errores: *\*En solo un lugar hay tantas figuras, cada una de ellas muestra **un** horror que vino con la guerra...* y *\*...ya que esto estaba prohibido por **una** legislación de la Union Europea.*

Por último, exponemos la distribución de los errores con la ausencia del artículo en el nivel C1. Los alumnos cometen un error porque añaden el artículo determinado o indeterminado a los sustantivos que no deberían llevar ningún artículo en su núcleo del grupo nominal. A continuación introducimos el gráfico que muestra qué valores y usos del artículo determinado resultan ser más problemáticos en cuanto a la adición errónea del artículo determinado.



**Gráfico 16 Distribución de los errores con la ausencia del artículo en el nivel C1**

Como podemos ver en el gráfico, los alumnos en el nivel C1 tienen mayores problemas con la ausencia del artículo en sintagmas preposicionales, es decir, cometen errores con este uso porque ponen el artículo determinado cuando no deberían hacerlo. De igual manera, la construcción que también parece ser difícil es la construcción de forma *sustantivo + de + sustantivo*. Los alumnos incluso yerran en consideración al uso con sustantivos con la interpretación de tipo, con complementos de régimen preposicional y con sustantivos en aposición. En menor medida hacen errores con nombres propios, en las expresiones de relación locativa y en expresiones temporales.

Dentro de esta categoría todos los errores son relacionados con la adición errónea del artículo determinado, pero aparecen solo dos errores con la adición incorrecta del artículo indeterminado:

*\*...y de la humanidad en un periodo de **una** guerra e \*Incluso sus ojos tienen **una** forma de lágrimas.*

A continuación introducimos desviaciones erróneas con los usos y valores que resultan ser más problemáticos para los alumnos en el nivel C1. Por lo tanto, exponemos algunos ejemplos con la adición en sintagmas preposicionales:

*\*Había personas acusadas por **la** blasfemia, **la** superstición, **la** falta de moral sexual, **la** bigamia o **la** brujería.*

*\*...en los que se discutía de **las** cuestiones candentes...*

*\*...el movimiento 15-M no se produjo como **la** respuesta a los problemas económicos...*

*\*...la persona se encontraba en **las** manos de los calificadores...*

Continuamos con los errores en construcciones de forma *sustantivo+de+sustantivo*:

*\*...era también artista y maestro del arte*

*\*El autor utiliza solamente varios tonos del gris*

*\*Toda la economía española se basaba en la construcción de los edificios...*

Asimismo, aparecen errores con sustantivos con la interpretación de tipo:

*\*En los robos estuvieron implicadas las personas de diferentes esferas de la sociedad, como los abogados, los médicos e incluso los religiosos.*

*\*Durante la Guerra y la posguerra en varias ciudades de España se robaron los niños de sus madres...*

*\*...era muy sencillo para los narcotraficantes encontrar la gente que quisiera trabajar como mulas...*

Del mismo modo, ocurren errores con la función de complemento de régimen preposicional:

*\*...así que al final se convirtieron en las víctimas de dasahucios...*

*\*Después de su tercer cumpleaños los chicos pasaban a las manos del Estado*

*\*...pero luego se convirtieron en los tribunales permanentes, locales o provinciales*

Igualmente, se hacen errores con sustantivos en aposición:

*\*A la derecha hay una mujer arrodillada, el símbolo del sufrimiento.*

*\*...hasta el 22 de mayo, la fecha en la que tenían lugar...*

*\*...cuando Rodrigo Lara Bonilla, el Ministro de Justicia*

De la misma forma, surgen errores con sustantivos en función de complemento predicativo:

*\*La Suprema era regida por un presidente que era nombrado el Inquisidor General.*

*\*Una de las personas de la que más se sabe, que fue el cómplice durante los robos...*

*\*...cuando nombraron al inquisidor de Castilla como el inquisidor general de Aragón.*

Además, se hallan errores con el uso de nombres propios:

*\*...y salió a las plazas de toda la España...*

Incluso se encontraron errores con el uso del artículo en expresiones temporales:

*\*...en el mayo de 2007*

#### **6.4. Discusión**

Después de exponer los resultados de la investigación, avanzamos ahora a la interpretación y la explicación de los mismos de acuerdo con los objetivos generales y específicos de la investigación.

El objetivo general de esta investigación era detectar dentro del corpus analizado todos los errores relacionados con el uso del artículo cometidos por los estudiantes croatas de ELE en los niveles A2 y C1 con el objetivo de revelar las áreas lingüísticas a las que se deben los errores más frecuentes de ese tipo. Los datos conseguidos ponen de manifiesto que en el corpus de la investigación se detectaron un total de 192 errores: 64 en el nivel A2 y 128 en el nivel C1.

A continuación, según el objetivo específico que era analizar los errores en el uso de los artículos usando el AE según el tipo de artículo, el criterio lingüístico y el criterio funcional, los resultados obtenidos muestran que las áreas más problemáticas en cuanto al tipo de artículo están relacionadas con la ausencia del artículo y el uso del artículo determinado. A la hora de analizar los tipos de errores cometidos por los estudiantes en los niveles A2 y C1, se comprobó que, dentro de la subcategoría del criterio lingüístico, la adición con un 50% y la omisión de los artículos con un 38% resultan ser las áreas más problemáticas. En cuanto al criterio funcional, el mayor número de errores se encontró en los usos en sintagmas preposicionales y en los usos anafóricos.

Otro objetivo específico de nuestra investigación era comparar los resultados obtenidos entre los errores cometidos por los estudiantes en el nivel A2 y en el nivel C1. Tal como se ha expuesto anteriormente, los estudiantes del nivel A2 cometen más errores relacionados con el uso del artículo que los estudiantes del nivel C1. Para ser más exactos, en el corpus se ha detectado un 7,5% de errores en el nivel A2, mientras que se ha encontrado un 3,3% en el nivel C1. Al analizar los errores según el criterio lingüístico en estos dos niveles, la diferencia más importante resulta ser que los estudiantes en el nivel A2 yerran más en cuanto a la omisión del artículo, mientras que los estudiantes en el nivel C1 cometen más errores en relación a la adición del artículo. Por lo que se refiere al criterio funcional, mayores discrepancias se encuentran dentro de este criterio. Por ejemplo, en el nivel A2 los usos y valores más problemáticos parecen ser el uso anafórico y el uso con otros determinantes. Además, resultan ser dificultosos los valores de determinación por atribución, de interpretación genérica y de contexto presentativo. Por otro lado, en el nivel C1 los usos y

valores que parecen más problemáticos son el uso en sintagmas preposicionales y en las construcciones de forma *sustantivo + de + sustantivo*. El uso que resulta ser igual de dificultoso que en el nivel A2 es el uso anafórico del artículo determinado.

A continuación, basándose en los objetivos generales y específicos, se han establecido dos hipótesis diferentes. Por una parte, se ha partido de la hipótesis de que el área más problemática para los estudiantes croatas de ELE sería el uso del artículo determinado. Comparando los resultados con la hipótesis se puede afirmar que la misma resultó ser correcta. En efecto, se muestra que los estudiantes en ambos niveles de ELE cometen más errores con los artículos determinados. Una de las posibles razones para esto podría ser el hecho de que el artículo determinado fue el artículo más usado en los trabajos de los estudiantes en ambos niveles. Además, podría ser que los estudiantes establecen la posible equiparación entre el artículo indeterminado del castellano con el numeral croata *uno*. Por eso, las partes coincidentes entre ellos les facilitan entender el artículo indeterminado, pero las diferencias pueden causar errores. Más aún, la inexistencia de artículos determinados en croata podemos entenderla como la causa del alto número de desviaciones. Por lo tanto, los resultados de nuestra investigación demuestran la validez de la hipótesis a este respecto.

Por otra parte, se ha partido de la hipótesis de que el fenómeno de fosilización de los errores se encontraría en los trabajos de los estudiantes en el nivel C1. Para recordar, los fenómenos fosilizables son aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada. Además, estas estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial y reemerger en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas. Puesto que los alumnos croatas de ELE en el nivel C1 cuyos trabajos hemos analizado en esta investigación ya deberían tener un conocimiento bastante amplio de la lengua española, podemos presuponer que las estructuras fosilizables en cuanto al uso del artículo reemergerán en la producción de su IL. Basamos esta hipótesis en la conclusión de que los usos y valores del artículo representan para los estudiantes croatas unos de los obstáculos más grandes en el aprendizaje de ELE puesto que el idioma croata carece de artículo, de ahí es un elemento desconocido y sin equivalente literal. Por lo tanto, consideramos que los estudiantes en el nivel C1 tendrán problemas en cuanto a los usos y valores del artículo que ya deben haber adquirido en los niveles iniciales de ELE. Vamos a ver algunos ejemplos que ayudan a comprobar esta hipótesis. En el corpus analizado se ha encontrado, entre otros errores de este tipo, la siguiente desviación: *\*...así que las mulas podían viajar en avión y llevar una gran cantidad de droga consigo y traerla a los*

*Estados Unidos, el mercado más grande y beneficioso en la América*, que es el ejemplo de uso erróneo con los nombres propios porque el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) dice que los estudiantes en el nivel A1 deben entender la incompatibilidad entre el artículo determinado y los nombres propios de persona. Asimismo, se ha hallado el siguiente error: *\*En él, \_\_poeta canta los famosos versos de “la España de charanga y pandereta”*, que es el ejemplo de error en cuanto a uso anafórico. Este punto deben dominar los alumnos en el nivel A2. Otro punto que los estudiantes deben dominar en este nivel es la restricción de uso por la aparición de otros determinantes (la segunda posición detrás del determinante *todo*), pero en el siguiente ejemplo es evidente el error de omisión: *\*Aunque no todos \_\_problemas se han resuelto...* Por otra parte, también se encuentra otro tipo de error, el de adición errónea en cuanto a esta misma regla porque en algunos casos los estudiantes suelen hipergeneralizar las reglas del uso del artículo, como en: *\*...y salió a las plazas de toda la España...* De igual modo se ha encontrado otro ejemplo de error: *\*Fueron alejados y algunos incluso detenidos bajo \_\_excusa de haber alterado el orden público*, el error que pertenece a la categoría de uso endofórico, el uso que deben dominar los estudiantes en el nivel B1. Otro punto que los estudiantes deben dominar en este nivel es en cuanto a la ausencia del artículo con los sustantivos que funcionan como complementos de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos, como en *profesor de universidad, libro de reclamaciones*. Justo con esta regla en particular los estudiantes en el nivel C1 tienden a tener unos de los mayores números de errores. Ofrecemos solo algunos ejemplos de desviaciones en relación con el error de este tipo: *\* maestro del arte, \* tonos del gris, \* la construcción de los edificios, \*hombre del pueblo, \*la transparencia de los datos, \*los casos del recaída* entre otros. Por lo tanto, estos ejemplos demuestran que los estudiantes cometen errores propios de los niveles de competencia más bajos y que la otra hipótesis de esta investigación de nuevo resultó ser correcta. A lo mejor, los estudiantes en este nivel tienden a preservar los usos erróneos y mostrar el proceso de fosilización en su IL porque la cuestión del artículo español y de sus sutiles matices presenta una gran complejidad para los estudiantes croatas. Además, es posible que los estudiantes no presten bastante atención a aquella parte de la gramática, aunque es muy importante en cuanto a su futura profesión como profesores de ELE. Es cierto que el uso erróneo del artículo en la mayoría de los casos no bloquea la competencia comunicativa eficaz, pero es de una importancia imprescindible en cuanto a su futura enseñanza de ELE a los estudiantes croatas porque requiere que posean un alto conocimiento del idioma, que entonces incluye la comprensión y el uso correcto del artículo.

Procedemos a comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones anteriores. Por una parte comparamos los resultados obtenidos con las investigaciones realizadas en el mismo campo con los estudiantes de origen chino. Hemos escogido dos investigaciones, las de Shen Jie (2012) y de Ruiz (2012). En la investigación de Shen Jie (2012), el mayor número de errores, igual que en nuestra investigación, los estudiantes tienden a cometerlos en el uso del artículo determinado. Además, al comparar los errores de omisión con los de adición, se concluye que la parte que presenta mayor dificultad es la omisión indebida del artículo determinado, el mismo resultado que se mostró en nuestra investigación con los estudiantes en el nivel A2. De igual manera, en la investigación de Ruiz (2012), los resultados muestran que la mayor dificultad de los estudiantes se centra en el uso del artículo determinado. Asimismo, en cuanto al tipo de error que los estudiantes cometen, otra vez sobresalen los errores por omisión y por adición. Igual que en nuestra investigación en relación a los resultados obtenidos con los estudiantes en el nivel A2, es mayor el número de errores de omisión. Por otra parte comparamos los resultados obtenidos con las investigaciones anteriores realizadas con los estudiantes croatas de ELE. Aquí hemos escogido tres investigaciones, las de Kočman (2011), de Devčić (2016) y de Fernández (2017). En la investigación de Kočman (2011), que se basaba en el análisis de los errores gramaticales en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE, los tipos de errores que predominan son los errores de omisión y de selección falsa. Una vez más, los estudiantes hacen el mayor número de errores con los artículos determinados. Al contrario, en la investigación de Devčić (2016), en cuanto al tipo de error que cometen los estudiantes, el mayor número de errores son los de adición. De igual manera, en la investigación de Fernández (2017), los alumnos en el nivel C1 hacen más desviaciones en cuanto a la adición de los artículos. En efecto, se nota un incremento en los niveles más altos con relación a los errores de adición. Estos resultados son los mismos que se obtuvieron en nuestra investigación con los estudiantes en el nivel C1. Por lo tanto, podemos concluir que los resultados de estas cinco investigaciones que hemos analizado concuerdan en líneas generales con los resultados de nuestra investigación.

## **7. Conclusión**

La postura ante la gravedad del error ha cambiado progresivamente durante las últimas décadas. De una visión negativa hemos llegado a una valoración positiva del error como elemento necesario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. De hecho, los errores sirven como pautas importantes a través de las cuales se pueden sacar conclusiones sobre los procesos de aprendizaje de lenguas y las áreas problemáticas en este proceso. Precisamente el modelo del AE representa un punto crucial en ese desarrollo porque los errores empiezan a considerarse como útiles en el proceso del aprendizaje. Se reconoce que los errores nos pueden dar mucha información sobre el progreso de los estudiantes durante del proceso de aprendizaje de una LE. Más aun, los errores nos pueden advertir sobre las áreas dificultosas que presentan muchos problemas para los estudiantes y consecuentemente ayudar a los profesores con la preparación y la elección de los materiales para las clases de ELE.

En esta tesina se usó la metodología del AE para investigar los errores más frecuentes en el uso de los artículos en los estudiantes croatas de ELE. Puesto que esa área lingüística provoca un gran número de errores, nuestro objetivo era analizar en detalle dónde se producen los errores más frecuentes y más graves. La investigación nos ha mostrado que los estudiantes croatas en los niveles A2 y C1 cometen más errores con los artículos determinados. Además, mediante la comparación entre estos dos grupos, la investigación muestra que existe el mismo tipo de errores en ambos grupos, aunque se nota el incremento en el nivel más alto con relación a errores de adición. Asimismo, en este nivel se observa el fenómeno de fosilización porque los estudiantes tienden a conservar en su IL aquellos ítems y estructuras erróneas que entonces reemergen en la producción de su IL. Se puede concluir que los usos y valores del artículo representan para los estudiantes croatas unos de los obstáculos más grandes en el aprendizaje de ELE ya que el idioma croata carece del artículo. Por lo tanto, los estudiantes, junto con sus profesores, deberían prestar más atención a esa categoría gramatical en el proceso de su aprendizaje de ELE.

## 8. Bibliografía

- Alarcos Ll. (1998), *Gramática de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa Calpe
- Alonso M. (1968), *Gramática del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones Guadarrama
- Baralo M. (2011), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros
- Baralo M. (1998), *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija
- Baralo Otonello M. (2004), “La interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería
- Cano, R. (2008) (coord.): *Historia de la lengua española*. Barcelona: Editorial Ariel
- Cenoz Iragui J. (2004), “El concepto de competencia comunicativa”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería
- Consejo de Europa (2001), “*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*” Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Corder, S.P. (1981), *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Devčić, I. (2016), “*Análisis de errores en los estudiantes croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas*”. Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
- Fernández L. (1975), “*Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*”. Revista Universidad Complutense de Madrid (UCM), Didáctica (7), 203-216. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110203A/20051>
- Gili Gaya, S. (2000), *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf
- Gómez Torrego L. (2002), *Gramática didáctica del español*. Madrid : Ediciones SM
- Instituto Cervantes (2007), “*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*”. Centro Virtual Cervantes. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm)

- Karlić, V. (2013), “Teorijski pristupi određenosti i neodređenosti u hrvatskom i srpskom jeziku”. En Sesar D. *Slavenski jezici u usporedbi s hrvatskim*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu FF-press, vol. 3, 67- 79.
- Kočman, A. (2011), “*Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como lengua extranjera en la producción escrita*”. MarcoELE: Revista didáctica, 13: 1-12. (fecha de consulta: 09.01.2018). Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores\\_croatas.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf)
- Krámský, J. (1972), *The Article and the Concept of Definiteness in Language*. The Hague: Mouton & Co.
- Laca, B. (1999). “Presencia y ausencia de determinante”. En Real Academia Española (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- Leonetti, M. (1999). “El artículo”. En Real Academia Española (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- Lado (1957), *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Larsen-Freeman D. y Long, M.H. (1994), *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Editorial Gredos
- Liceras, M. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor
- Lightbown P. y Spada N. (2006), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press
- Matte Bon, F. (2002), *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea (tomo I)*. Madrid: Edelsa
- Montero, S. (2011), *El artículo y otros fantasmas*. REDELE, 21, pp. 1-28.
- Montero, S. (2014), *Los nombres escuetos y el artículo Ø*. Verba Hispánica, XXII, pp. 37-58.
- Muñoz C. (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel
- Nunan D. (2001), “Second Language Acquisition”. En Carter R. y Nunan D. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Penadés Martínez, I. (2003), “*Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*”. Revista Linred (Lingüística en la red), 1: 1-29. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf)

Pranjković, I. (2000), “*Izražavanje neodređenosti/ određenosti imenica u hrvatskome jeziku*”. En *Riječki filološki dani*. Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 343- 350.

Real Academia Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española: morfología, sintaxis I*. Madrid: Espasa Libros

Real Academia Española (2005), “*Diccionario panhispánico de dudas*”. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en: <http://lema.rae.es/dpd/?key=el>

Real Academia Española (2005), “*Diccionario panhispánico de dudas*”. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en: <http://buscon.rae.es/dpd/?key=fecha&origen=REDPD>

Robins, R. H. (1966), “The Development of the Word Class System of the European Grammatical Tradition”, *Foundations of Language*, Vol. 2, No. 1, 3-19. (fecha de consulta: 09.01.2018). Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/25000198>

Ruiz, E.B. (2012), “*Análisis de errores chino-español: el alumno sinohablante ante el artículo*”. Sevilla: Universidad de Sevilla. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/23374/TFM%20ELENA%20BAQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Salaberri Ramiro, M.S. (2007), “Competencia comunicativa intercultural”, *Opiniones*, 61-76. (fecha de consulta: 16.1.2018). Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/c2b277de-963f-49cc-9c12-21a553f80247>

Sánchez A. y Sarmiento R. (2002), *Gramática básica del español, norma y uso*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Santos Gargallo I. (2004), “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Santos Gargallo, I. (2009), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la lingüística Contrastiva*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid

Sarmiento R. y Esparza M.A. (1993), *Los Determinantes*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Seco, R. (1985), *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar

Shen, J. (2012), “*El artículo en la enseñanza de ELE; Estudiantes de origen chino*”. Barcelona: Universidad de Barcelona. (fecha de consulta: 23.01.2018). Disponible en: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96120/SHEN\\_JIE\\_TESIS.pdf;jsessionid=3BF8F443C43AA6D5ACA827A5BCABCCE9?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96120/SHEN_JIE_TESIS.pdf;jsessionid=3BF8F443C43AA6D5ACA827A5BCABCCE9?sequence=1)

Zergollern-Miletić, L. (2014), *Član u engleskome i govornici hrvatskoga*. Zagreb: Hrvatska Sveučilišna Naklada