Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Máster en Enseñanza de Español y Su Cultura

2021- 2022

Pluralización de *haber* impersonal en aprendices de español como lengua extranjera

Autora: Beatriz Milán Matas

Tutor: Juan José Bellón Fernández

Resumen:

En este Trabajo de Fin de Máster nos proponemos estudiar la alternancia singular/plural de *haber* impersonal cuando va acompañado por un argumento plural, en aprendices de español como lengua extranjera (ELE). Habitualmente los estudios sobre la adquisición del español como segunda lengua se han centrado en otros aspectos, como en el análisis de errores en los tiempos del pasado; por tanto, hallamos muy pocos estudios sobre este fenómeno lingüístico en estudiantes de ELE. Por ello, nuestro objetivo es analizar la concordancia de *haber* impersonal en estos aprendices y determinar si la lengua materna de los informantes propicia la concordancia; o si también la pluralización se ve favorecida por otros factores como la segunda lengua extranjera o por diversos factores lingüísticos. Para ello, se le entregará a un grupo de alumnos, con un nivel B2 de español, un test de completación, en el que, entre otras cuestiones, tendrán que elegir entre la forma singular o plural del verbo *haber*. El estudio se realizará en la Escuela de Idiomas de Maspalomas, a un grupo de estudiantes plurilingües y pluriculturales. Luego, elaboraremos una propuesta didáctica específica para que los aprendices adquieran el uso normativo de *haber* impersonal.

Palabras clave: verbo *haber*, pluralización, lengua materna, factores lingüísticos, estudiantes de español como lengua extranjera

Abstract:

In this Master's Thesis we propose to study the singular/plural alternation of the verb Haber, in its impersonal form, when accompanied by a direct complement in the plural form, in learners of Spanish as a foreign language. Usually, studies on the acquisition of Spanish as a second language have focused on other aspects, such as the analysis of errors in past tenses; therefore, we found very few studies on this linguistic phenomenon in learners of Spanish as a foreign language. Therefore, our aim is to analyse the concordance of the verb *haber* in this form in these learners and to determine whether the language of the informants favours concordance; or whether the pluralisation of the verb *haber* in the form *haber* is also favoured by other factors such as the second foreign language or by various linguistic factors. To this end, a group of students with a B2 level of Spanish will be given a completion test in which, among other questions, they will have to choose between the singular or plural form of the verb *haber*. The study will be

carried out at the Language School of Maspalomas, with a group of multilingual and multicultural students. Afterwards, we will elaborate a specific didactic proposal for the learners to acquire the normative use of the verb *haber* in its impersonal form.

Keywords: verb *haber*, pluralisation, mother tongue, linguistic factors, learnes of Spanish as a foreign language

Índice

1. INTRODUCCIÓN 1

1.1. Justificación del trabajo 1

1.2. Hipótesis y objetivos previstos 1

1.3. Metodología 2

1.4. Estructura 2

2. MARCO TEÓRICO 3

2.1. Normativa del verbo *haber* 3

2.2. La Lingüística Contrastiva 7

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN 16

3.1. *Haber* en España. Estudios previos. 17

3.2. *Haber* en aprendices de español como lengua extranjera. Estudios previos. 19

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 22

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS 23

5.1. Segunda lengua extranjera 25

5.2. Estructura verbal 26

5.3. Rasgo semántico del SN 27

5.4. Carácter del SN 28

5.5. Forma léxica del SN 29

5.6. Posición del SN respecto de *haber* 30

5.7. Marcas de pluralidad del SN 31

5.8. Tiempo del verbo 32

5.9. Intercalación 33

5. 10. Tipo de oración 34

5. 11. Modalidad 34

5.12. Conclusión del análisis cuantitativo 35

6. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA *HABER: ¿USO PERSONAL O IMPERSONAL?* 36

6.1. Destinatarios 36
6.2. Objetivos de la unidad didáctica 37
6.3. Destrezas y contenidos 37
6.4. Metodología de la unidad didáctica 38
6.5. Dinámica 39
6.6. Materiales y recursos 39
6.7. Temporalización y secuenciación de actividades 40
6.8. Presentación 40
6.9. Actividades 41
7. CONCLUSIONES 46
8. BIBLIOGRAFÍA 48

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo estudiar la pluralización de *haber* impersonal en aprendices de español como lengua extranjera. Como sabemos, este uso concordado está totalmente rechazado por manuales de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), como *La Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE,* 2009*)* o el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2009). Sin embargo, a pesar de este rechazo, podemos ver que hablantes nativos del español hacen uso de la variante concordada en contextos en los que el argumento que acompaña al verbo está en plural. Por ello, en estudios como el de Clara Eugenia Hernández Cabrera (2016) sobre la pluralización de *haber* impersonal en Las Palmas de Gran Canaria, este uso supone un 36.2%; también podemos ver un uso de este fenómeno lingüístico en el español de Valencia, pues Gómez Molina (2013) encuentra 46.2%. Por tanto, nuestro estudio se centra en analizar si los estudiantes de español como lengua extranjera hacen un uso concordado de *haber* impersonal, al igual que los propios hablantes nativos de español. Para ello, nos fijaremos primeramente en su lengua materna. Es decir, lo que estudiaremos es si la lengua materna de los aprendices propicia la concordancia de *haber*, sobre todo, aquellas lenguas en las que este verbo es personal, tales como el inglés o el italiano; por lo que, en ese caso, estos estudiantes, en cuya lengua materna este verbo es personal, podrán realizar una transferencia directa de su L1 y, por tanto, concordar el verbo.

1.2. Hipótesis y objetivos previstos

Tras un análisis detallado de este fenómeno lingüístico, podemos formular nuestra hipótesis de estudio: que el pretérito imperfecto del indicativo mostrará una mayor frecuencia entre estudiantes de español como lengua extranjera; y que, los alumnos, en cuya lengua materna el verbo *haber* es personal, presentarán un mayor uso de la forma concordada. Además, los objetivos que llevaremos a cabo en nuestro trabajo son los siguientes:

1. Señalar qué factores lingüísticos favorecen la concordancia entre los aprendices de ELE.
2. Determinar el grado de aceptabilidad de pluralización entre los informantes (antes y después de la realización de la propuesta didáctica).
3. Elaborar una propuesta didáctica específica para que adquieran el uso normativo.

1.3. Metodología

Para poder lograr los objetivos anteriormente mencionados, la metodología que llevaremos a cabo en este TFM será la Investigación-acción. Se trata de un pequeño estudio realizado en aulas, con el fin de que nos ayude a determinar los materiales, actividades o técnicas que sean efectivos para el aprendizaje de los estudiantes y cómo podemos mejorar nuestra práctica docente. Asimismo, realizaremos una investigación cuantitativa, a partir de un test de completación, en la que haremos un análisis descriptivo a través de una descripción numérica de los datos obtenidos usando una comparación de porcentajes. Una vez recogidos los resultados, realizaremos una unidad didáctica específica con el objetivo de que estos estudiantes adquieran el uso normativo de *haber* (González-Lloret, 2012: s.p.).

1.4. Estructura

En cuanto a la organización de este trabajo, hemos empezado con la justificación de nuestro análisis (§1.1), en la cual hemos mostrado nuestro objeto de estudio. En el siguiente apartado (§1.2), hemos formulado nuestra hipótesis y objetivos previstos que nos proponemos llevar a cabo durante nuestro trabajo. Después, en el epígrafe §1.3, hemos señalado la metodología que utilizaremos en nuestro TFM.

Seguidamente, elaboraremos un marco teórico en el que, en el apartado §2.1, haremos un breve repaso sobre la normativa del verbo *haber* en distintos manuales de la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). A continuación (§2.2), desarrollaremos otro apartado teórico sobre la

Lingüística Contrastiva como subdisciplina de la Lingüística Aplicada y sus tres modelos de investigación.

Luego, haremos un estado de la cuestión en el tercer apartado, en el que revisaremos trabajos previos que han estudiado la forma concordada de *haber* impersonal tanto en hablantes nativos del español como en estudiantes de español como lengua extranjera, para observar el porcentaje de pluralización en cada estudio, qué metodología han utilizado y qué factores lingüísticos son más influyentes en la personalización del presente objeto de estudio.

A continuación, en el apartado cuarto explicaremos la metodología que hemos empleado para nuestro estudio, en el que explicaremos cómo hemos llevado a cabo la investigación.

El quinto apartado lo dedicaremos para desarrollar los resultados que hemos obtenido tras el análisis cuantitativo de los datos y determinar qué factores han favorecido más en la concordancia.

Tras observar un porcentaje alto de pluralización, elaboraremos en el apartado sexto una pequeña unidad didáctica específica, para que los alumnos adquieran el uso normativo de este verbo.

La conclusión que desarrollamos a partir del estudio realizado se muestra en el apartado séptimo.

Finalmente, expondremos las referencias bibliográficas y los anexos, en los que se presentan los índices de las tablas y de las gráficas, las imágenes que hemos utilizado para las actividades de la unidad didáctica, el cuestionario realizado para la investigación y las tarjetas que utilizamos para la tarea final.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Normativa del verbo *haber*

Según Luque Moreno (1978: 145), *haber* es heredero de la construcción latina *habēre* (3ª persona, singular) + complemento directo. En la *Nueva Gramática de la lengua española* (*NGLE*) de la Real Academia Española (RAE), se define *haber* como un

verbo impersonal, tanto si alude a los fenómenos naturales (*hay truenos, hay relámpagos*) como a cualquier otra realidad (*había poco tiempo*, *sigue habiendo problemas*) (RAE/ASALE 2009: 3063). Un verbo impersonal es aquel que carece de sujeto y, por tanto, se construye en tercera persona del singular; por lo que se clasificaría dentro de los llamados verbos terciopersonales (RAE/ASALE 2009: 46). Así, afirma el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005)[1]:

> Puesto que el sustantivo que aparece en estas construcciones es el complemento directo, el hecho de que dicho sustantivo sea plural no supone que el verbo haya de ir también en plural, ya que la concordancia con el verbo la determina el sujeto, no el complemento directo. […] La misma inmovilidad en singular del verbo conjugado debe producirse en el caso de que *haber* forme parte de una perífrasis con *poder, soler, deber, ir a,* etc.: *«En torno de una estrella como el Sol puede haber varios planetas».*

La *Gramática descriptiva de la lengua española* (RAE 1999: 1754) señala que el sintagma nominal[2] que acompaña a *haber* "toma las formas de acusativo lo/la/los/las:

a. Hay {pan/helado/tarta/frutas}.
b. {Lo/Los/La/Las} hay".

Además, el SN que sigue a *haber* contiene unas características que lo diferencian de los complementos directos de los verbos transitivos regulares. El más señalado es que estas estructuras no pasivizan; por lo que, en el español actual, oraciones como **los libros son habidos* son imposibles. Además, el argumento es indefinido y de interpretación partitiva. Por lo tanto, permite solamente SSNN con artículo indeterminado (*hay un libro*), precedidos de numerales y cuantificadores del tipo de *alguno* (*hay tres/muchos libros*), plurales sin determinante (*hay coches*), cuantificadores negativos (*no hay nada/nadie*), nombres de materia en singular y sin determinante (*hay pan/leche*), sintagmas con *de* de interpretación partitiva (*hay de esos/de todo*) y proposiciones relativas sin antecedente (*no hay quien pueda con eso*). También es común que el argumento de *haber* sea un SN cuantificado, en el que se indique distancia (*de Madrid a Barcelona hay seiscientos kilómetros*). En cuanto al carácter indefinido del SN, tiene la particularidad de que no va seguido de la preposición *a* cuando alude a personas, como sucede con los complementos directos de los verbos transitivos (*en este bar hay (*a) algunos profesores*). A su vez, cuando el verbo no está acompañado por un SN, aparecen

[1] Consultado en línea. Las consultas a las páginas web citadas en este trabajo de fin de máster se realizaron en marzo de 2021.
[2] En adelante utilizaremos la forma SN para referirnos al sintagma nominal.

construcciones adverbiales, como *bastante* o *suficiente* y un sintagma preposicional (*hay bastante con eso*, *con tres más ya habrá suficiente*) (RAE 1999: 1755).

En la *Nueva Gramática de la lengua española,* vemos algunas excepciones en las que el SN sí admite un argumento definido. Como sabemos, no podemos poner un artículo definido en los nombres comunes y propios, es decir, oraciones como **Hay Eva y Javier* son imposibles; pero sí se aceptan cuando se incluyen en el interior de un grupo nominal indeterminado como, por ejemplo, *En la lista hay un tal Luis Pérez*. A su vez, también se permiten cuando el SN tiene valor cuantitativo (*Había la mitad*); cuando la secuencia es un superlativo cuantificativo, es decir, aquellos que equivalen a *ninguno* (*No había el más mínimo margen*); en contextos cuantificativos que cualifican una cantidad (*En ese cuaderno hay la información suficiente para prever los golpes que se están preparando*), o cuando el argumento es de carácter cualitativo (*En la literatura hay toda clase de opiniones*).

Además, cuando *haber* aparece en construcciones impersonales, se agrupa dentro de los denominados *predicados presentativos* o *existenciales*, ya que "aportan nuevos referentes al discurso". Estos son verbos que tienen un significado de existencia junto con el de localización, y el SN que los acompaña es normalmente grupo nominal indeterminado (*hubo un apagón en el pueblo*) (RAE/ASALE 2009: 1117-1119). Así Susana Táboas Baylín y Olga Fernández Soriano, en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999: 1756) coordinada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, afirman que "por lo que se refiere a la significación de haber, la de existencia está ligada generalmente a una localización". Con lo cual, este verbo tiene un significado locativo, en el que le acompaña el copulativo *estar*:

a. ¿Cuántas personas había en la reunión?
b. Solo estaban Juan, Pedro y María.

Esto es porque, en la oración, el locativo funciona como un sujeto lógico, es decir, "de él se predica la existencia de algo. El lugar funciona como una expresión referencial de la que se predica la propiedad de poseer o contener al objeto directo".

En *Las 500 dudas más frecuentes del español* (2013: 341-342) del Instituto Cervantes, se responde a la cuestión sobre la pluralización del verbo *haber* impersonal (duda 383) de la siguiente manera: "se oyen a menudo frases como *Habían muchas personas*, *Hubieron fiestas*. ¿Son correctas?". Como se señala, la norma culta no las

considera válidas ya que, además de ser el verbo auxiliar en los tiempos compuestos, es un verbo impersonal que señala la existencia de algo. Por tanto, las formas correctas son *Había muchas personas, Hubo fiestas*. Además, añade que el SN que acompaña a *haber* no es el sujeto, dado que es un verbo impersonal, sino que es su complemento directo. Por ello, no debe concordarse con su argumento, como podemos ver en los siguientes ejemplos: *Hay un camino para llegar a la cima, Hay varios caminos para llegar a la cima*. Asimismo, la pluralización se está propagando en la zona oriental de España y en muchos países de América. Así, se afirma que esta concordancia se debe a que es un verbo impersonal transitivo que no admite voz pasiva, y comparte el significado de existencia o presencia con verbos como *existir, ocurrir, tener lugar, etc.,* "en los que el acaecido constituye el sujeto de la oración (*Existió una especie de cocodrilo gigante – Existieron varias especies de cocodrilo gigante*)".

En distintas áreas lingüísticas, este uso de la concordancia entre *haber* y su argumento está muy extendido. Como ya apunta la *Nueva gramática de la lengua española* (*NGLE*: §41.6b):

> Al ser *haber* un verbo impersonal transitivo, se espera que no concuerde con su argumento, ya que este desempeña la función de complemento directo. Aun así, se atestiguan numerosos casos de concordancia tanto en el español europeo (especialmente en el hablado del este y el sureste de España) como en el americano. Se observa que el fenómeno está hoy en expansión, con intensidad algo mayor en América que en España. […] Se recomienda en todos los casos el uso no concordado de *haber*. (RAE 2009: 3063).

También el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) observa un incremento de la forma pluralizada en el habla informal en España, sobre todo, entre hablantes catalanes, y en muchos países de América. Afirma que este fenómeno se debe a que *haber* comparte su significado existencial con verbos personales con sujeto como *estar*, *existir*, *ocurrir*; por lo que explicaría que muchos hablantes confundan el SN como el sujeto y, con ello, concuerden el verbo en tercera persona del plural como, por ejemplo, **hubieron muchos factores que se opusieron a la realización del proyecto*. A su vez, se ha detectado el uso de pluralizar el presente del indicativo *hayn* en el habla de México (**en el centro también hayn cafés*); e incluso, se ha hallado la forma plural de *habemos* (**en México tenemos escasez de líderes naturales. Los pocos que habemos somos combatidos por múltiples intereses*).

En *El buen uso del español* (RAE/ASALE 2013: 438) se afirma también que, al ser un verbo impersonal, debe usarse en tercera persona del singular, tanto si alude a los

fenómenos naturales como si no (*había niebla; sigue habiendo problemas; si hubiera la menor posibilidad de poner fin al conflicto*). A su vez, forma oraciones transitivas sin sujeto, con lo que no debe concordarse con su SN, ya que es su complemento directo (*no hay posibilidades > no las hay*). Así apunta que "el verbo *haber* permanece, por tanto, inamovible en tercera persona del singular". También señala el uso extinguido de este fenómeno:

> Son muchos los hablantes, sobre todo en determinadas áreas, que establecen concordancia de número, como en *Habían suficientes pruebas* o *Hubieron dificultades*. Aunque en algunos países se percibe un progresivo incremento de esta construcción en los registros formales, se recomienda evitarla y sustituirla por las variantes en singular: *Había suficientes pruebas*; *Hubo dificultades*.
>
> La concordancia de persona *(Habemos algunos que no queremos*; *Todavía habéis poco*) es fuertemente rechazada en el español europeo y en el de muchos países americanos, pero resulta habitual en la lengua conversacional de ciertas áreas, como la centroamericana y la andina. (RAE/ASALE 2013: 439).

Finalmente, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* podemos observar que, en el apartado dedicado al verbo, el uso de este verbo aparece en un nivel A1. Además, señalan que en Hispanoamérica hay una tendencia a pluralizar el verbo *haber*, ya que "se interpreta como sujeto un complemento".

2.2. La Lingüística Contrastiva

Se ha demostrado que la Lingüística Contrastiva promueve el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que se centra en aquellas zonas de diferencia entre dos o más lenguas que pueden ser motivo de error en los alumnos. La lingüística contrastiva nos permite adecuar los currículos de enseñanza de idiomas a un público concreto. Asimismo, los estudios contrastivos nos posibilitan entender mejor cómo dirigir el proceso de enseñanza, además de ayudarnos a crear materiales didácticos que se adapten a las necesidades del alumno, y de crear una metodología de enseñanza que más se ajuste a las dificultades del estudiante.

La Lingüística Contrastiva es una de las subdisciplinas de la Lingüística Aplicada, y fue creada en 1949 por Trager. La Lingüística Contrastiva estudia los rasgos conflictivos de la lengua y su finalidad es una gramática contrastiva que agrupe en un mismo documento las gramáticas descriptivas. Con ello, nos permite suponer las

dificultades que presentarán los estudiantes y su naturaleza durante el proceso de aprendizaje (Ferreira, 2005: 159).

Según Santos Gargallo (1993: 27), la Lingüística Contrastiva es una "disciplina de la lingüística relacionada con la descripción de dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes". Asimismo, apunta que "se refiere al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera" (Santos Gargallo, 1993: 27).

Asimismo, Ferreira (2005) afirma que la Lingüística Contrastiva se divide en dos tipos: la Lingüística Contrastiva teórica y la Lingüística Contrastiva práctica. La primera estudia diferencias y similitudes entre dos o más lenguas y presenta un modelo adecuado para la comparación. Sin embargo, la Lingüística Contrastiva práctica "estudia cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente" (Ferreira, 2005: 160). A su vez, se subdivide en tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores y el modelo de la interlengua.

Según Palacios Martínez et álii (2019), el Análisis Contrastivo es una corriente que se desarrolla durante los años 50 y 60 del siglo XX, y se basa en la comparación de dos sistemas lingüísticos. Según esta teoría, los errores cometidos por los estudiantes se pueden presentir analizando las diferencias entre su lengua materna y la lengua que están aprendiendo. De este modo, los fallos que estos alumnos comenten se observan como el producto de la interferencia que se obtiene cuando el discente traspasa hábitos lingüísticos propios de su lengua materna a la segunda lengua, en estructuras en las que las dos lenguas se diferencian. Por ello, cuanta más diferencia haya entre ambas lenguas, más probabilidad habrá de cometer una interferencia. Esta teoría está enlazada con la noción de estímulo-respuesta del conductismo, una teoría que establece la base psicológica del análisis contrastivo y del método audiolingüe. Según Mónika Ciesielkiewciz (2009), la teoría conductista afirma que el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza del mismo modo que en la lengua materna.

La noción estímulo, respuesta y refuerzo es imprescindible para crear nuevos hábitos y producir adecuadamente los enunciados. La repetición asegura la mecanización de las formas correctas y un aprendizaje sin errores. Asimismo, R. Lado crea el término *hipótesis del análisis contrastivo*, en el que afirma que el aprendizaje de una segunda

lengua se realiza a base de un hábito antiguo, esta es, la lengua materna. Esta idea nace de una teoría denominada *behaviorismo psicológico*, "que explica la adquisición de las habilidades lingüísticas mediante los estímulos y respuestas" (Ciesielkiewciz, 2009: 37). A su vez, el término *distancia interlingüística* es otro concepto de la hipótesis del análisis contrastivo, cuya esencia se encuentra en el hecho de que cuanta más distancia haya entre la lengua materna y la lengua meta, el aprendizaje será más complicado.

Como sabemos, aprender una lengua extranjera es muy distinto a aprender una lengua materna. Por ello, comparar la lengua nativa y la extranjera es un punto importante para facilitar o dificultar el aprendizaje de la lengua meta. Esta comparación permite al alumno detectar diferencias y similitudes entre su lengua materna y la lengua meta, así como las dificultades que encontrará en el proceso de aprendizaje. Además, como afirma Ciesielkiewciz (2009), según C. Fries y R. Lado, los estudiantes suelen trasladar también las estructuras y el vocabulario propio de la lengua meta a su lengua materna cuando están en el proceso de aprendizaje de la lengua extrajera. Esto sucede tanto en el periodo de recepción como en la producción de la lengua que están aprendiendo. Sin embargo, estos lingüistas "recomiendan que la confrontación entre la lengua nativa y la externa prevalezca en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ciesielkiewciz, 2009: 38). Para poder cumplir todos estos objetivos, los lingüistas citados anteriormente recomiendan que la comparación de la lengua materna con la lengua extranjera ha de estructurarse de la siguiente manera:

- Descripción comparativa de dos lenguas.
- Elaboración de una lista de aspectos no equivalentes.
- Determinación de una jerarquía de dificultad.
- Predicción de las áreas más problemáticas en el aprendizaje.
- Elaboración de recursos didácticos (Ciesielkiewciz, 2009: 38).

Asimismo, Santos Gargallo afirma que

> La meta del AC es construir una gramática contrastiva que establezca una jerarquía de correspondencias de los distintos niveles de una gramática, con el fin de graduar las dificultades en el aprendizaje y las posibilidades de interferencia (1993: 35).

Sin embargo, el análisis contrastivo fue evolucionando gradualmente hasta dar con el análisis de errores. Pues el análisis contrastivo tiene una serie de errores que pueden simplificarse en los siguientes puntos:

a. No todos los errores que se cometen en la segunda lengua se deben a la interferencia de la lengua materna;
b. no todos los errores que predice el análisis contrastivo ocurren en la realidad y;
c. se confunden los conceptos de diferencia y dificultad; el primero es un concepto lingüístico mientras que el segundo tiene un carácter psicológico. (Palacios Martínez et álii, 2019: s.p.).

Por tanto, aunque el análisis contrastivo no nos dará una respuesta a los fallos que cometen y las dificultades que encuentran los alumnos de español como lengua extranjera, sí podemos afirmar que

> […] ayudará a formular hipótesis sobre dónde esperar transferencia y, por tanto, se podrá dedicar mayor tiempo y esfuerzo a aquellos aspectos divergentes mediante la reflexión y comparación de ambas lenguas como acto cognitivo y automático (Jiménez-Fernández y Gómez Marzo, 2019: 9).

El Análisis de Errores se basa en el estudio de los errores que producen los hablantes de una segunda lengua. Nació en los años 60 del siglo XX como una alternativa al análisis contrastivo y al conductismo. Ciesielkiewciz (2009) afirma que esta teoría se creó con el fin de estudiar e investigar estrategias que emplean los alumnos de manera consciente e inconscientemente durante su aprendizaje. Por ello, se analizan producciones reales en la lengua que están aprendiendo sin comparar las estructuras gramaticales de la L1 y la L2. Esta teoría defiende que no todos los fallos que cometen se deben a la influencia de la lengua nativa, a diferencia de lo que señalaba el análisis contrastivo. Durante el proceso de adquisición, los hablantes pasan por distintas fases en los que se puede manifestar diversos fallos que no tienen que estar ligado a la influencia de su lengua materna. Sin embargo, Ciesielkiewciz apunta que "los estudios del análisis de errores no rechazan los resultados de la investigación del análisis contrastivo, sino que se sirven de ellos y los complementan" (2009: 50). La explicación de los orígenes de los errores permite analizar los mecanismos o estrategias psicolingüísticas, y entre ellas se encuentra la interferencia lingüística.

Debemos tener en cuenta que una de las críticas más fuertes que hicieron sobre el análisis contrastivo fue el modo en el que este se trata de un sistema muy fragmentario y que, además, no daba una respuesta a todos los problemas que se presentaban en materia lingüística. Muchos autores afirman que "el análisis de errores constituye una fuente

significativa de comprobación de la información recopilada a través de un análisis contrastivo" (Ciesielkiewciz, 2009: 50). Este último modelo únicamente prevé los errores. Por tanto, como habíamos comentado anteriormente, el análisis de errores se creó como una respuesta a las críticas que recibía el análisis contrastivo, desarrollando un tipo de investigación a partir de sus descubrimientos.

Por otra parte, como hemos señalado anteriormente, el análisis de errores afirma que la interferencia lingüística no puede evidenciar ni explicar todos los errores que comenten los estudiantes y que hay más factores que intervienen en su producción que debemos tener en cuenta. El análisis de errores tiene un carácter diagnóstico; mientras que el análisis de errores tiene un valor predictivo. Además, se pudo determinar, gracias al análisis de errores, que estos manifiestan algunas estrategias que a los alumnos les ayudaban para solucionar algunos apuros comunicativos. Además, se consideraron errores universales debido a que estos los cometían con mucha frecuencia. A su vez, gracias a estos estudios, empezaron a percibir el error como una pieza más del proceso del aprendizaje. Por ello, el error forma parte del índice de las distintas etapas por las que pasará un alumno al estudiar una nueva lengua (Ciesielkiewciz, 2009).

Esta teoría aporta una metodología para el análisis de los errores, dado que aportan datos sobre el proceso de adquisición, como son:

a. información sobre el aprendizaje del discente;
b. pruebas para el investigador sobre el aprendizaje de una lengua; y
c. herramientas que ayudan al estudiante a conocer las reglas de la lengua que está aprendiendo.

A su vez, el estudio sobre el análisis de errores suele comprender los siguientes pasos:

a. recogida de datos de la lengua aprendiz;
b. identificación de los errores;
c. descripción de los mismos;
d. explicación; y
e. evaluación (Palacios Martínez et álii, 2019: s.p.).

Sin embargo, al igual el análisis contrastivo, esta corriente sufrió críticas, debido a que solo se analizaban elementos aislados de la lengua y no estudiaban la lengua como

un todo: a su vez, la metodología que llevan a cabo también muestra problemas en los distintos pasos de su sistema de análisis y no estudian el proceso de desarrollo de la lengua del estudiante (Palacios Martínez et álii, 2019: s.p.).

Ernesto Martín Peris (2008: s.p.) define la Interlengua como "el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por lo que pasa en su proceso de aprendizaje". Se desarrolla en los años sesenta del siglo XX como una evolución del análisis de errores. El objetivo principal que persigue este modelo de investigación se basa en estudiar el sistema lingüístico del estudiante tanto en su totalidad como en las distintas etapas del proceso del aprendizaje (Ciesielkiewciz, 2009).

Las características del sistema de la interlingua son las siguientes:

a. Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente.
b. Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
c. Ser autónomo, regirse de sus propias reglas.
d. Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos.
e. Ser permeable al aducto y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar el paso al siguiente estadio.
f. Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta (Ernesto Martín Peris, 2008: s.p.).

Por ello, como afirma Ciesielkiewciz (2009), la interlengua es un sistema que se caracteriza por tener sus propias reglas, que proceden tanto de la lengua materna como la lengua meta del estudiante. Por tanto, es individual y autónomo; pero este va cambiando en las distintas etapas del aprendizaje y evoluciona hasta dominar la lengua meta. Podemos distinguir dos tipos de interlengua:

1. Sistemática, que se produce por las distintas variables externas del contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico:
2. Libre, la cual se produce por distintas variables no sistemáticas en un contexto discursivo.

A su vez, según Ferreira (2005), la Interlengua tiene como objetivo justificar que los errores que cometen no son casuales y que determinan al grupo de alumnos en condiciones similares. Por ello, los estudios de este modelo tienen como objetivo explicar el sistema de reglas subyacentes en el alumno en el intento de comunicarse en una lengua (LE o L2) que no es la propia (LM o L1). Por ello, el vocablo *interlengua* "se refiere a los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final" (Fernández, 1997: 14).

Además, expone Ferreira (2005) que los tres modelos se complementan; por lo tanto, uno no puede excluir al otro. Por ello afirma que

> […] cada modelo considera principios metodológicos diferentes, analiza datos diferentes, extrae resultados diferentes y propone soluciones pedagógicas diferentes para los mismos problemas. En términos generales, podemos decir que el modelo AC predice errores, el modelo AE cataloga y analiza errores y el modelo IL indica, a través del tipo de error cometido por el aprendiz, en qué nivel de aprendizaje se encuentra (Ferreira, 2005: 163).

Así pues, nos proponemos analizar la pluralización de *haber* desde un enfoque contrastivo, en el que estudiaremos si la concordancia o el uso normativo se debe a la interferencia de la lengua materna de los alumnos, sobre todo, en aquellos estudiantes, en cuya lengua, este verbo es personal. Por ejemplo, podemos intuir que los alumnos italianos pluralicen este verbo, pues, a pesar de la cercanía que hay entre el español y el italiano, ya que se tratan de dos lenguas romances, podemos encontrar bastantes diferencias, como es el caso del verbo *haber*. En italiano, el verbo que se utiliza para expresar la idea de *esistere* (existir) y *trovarsi* (encontrarse) es *essere* (ser) (Girodano, 2015: 149). Aunque este verbo se trate también de un verbo impersonal, la diferencia la encontramos es que, mientras en español existe únicamente una expresión (la tercera persona del singular), en italiano existen dos, una para indicar singularidad y otra, pluralidad. Por tanto, el esquema equivalente a nuestro [*haber* + complemento], en italiano es la forma [*ci* + *essere*][3]:

a. *C'è un problema da risolvere.*

Hay un problema que resolver.

[3] Consultado en la página web https://www.italianosencillo.com/verbos-impersonales?msclkid=c6f2cfebbcaf11eca86b3b2b7c81e568.

b. *Ci sono molti problemi da risolvere.*

Hay muchos problemas que resolver.

c. *C'era un problema da risolvere*.

Había un problema que resolver.

d. *C'erano molti problemi da risolvere*.

Había muchos problemas que resolver.

Por ello, esperamos que los estudiantes italianos concuerden el verbo *haber*, al presenciar un complemento directo plural, pues si en su lengua materna el verbo concuerda con el complemento, en español harán una transferencia directa y, por tanto, pluralizarán el verbo. Lo mismo podemos esperar de los estudiantes de habla inglesa. Igualmente, en inglés, el verbo no concuerda con el complemento que está en posición de sujeto, sino con el SN postverbal; y, también, se construye con el verbo *to be* (ser/estar), por lo que la estructura para determinar existencia es [*there* + *be*] (Díaz, 2004: 7-8):

a. *There is a man in the room*.

Hay un hombre en la habitación.

b. *There are men in the room.*

Hay hombres en la habitación

c. *There was a man in the room.*

Había un hombre en la habitación

d. *There were men in the room.*

Había hombres en la habitación.

Esperamos los mismos resultados en los alumnos polacos; pues el polaco es un idioma en el que, para expresar existencia, dependiendo de si se trata de una oración afirmativa o negativa, el verbo concuerda o no con su argumento. Es decir, para adquirir el significado de *haber*, en las oraciones afirmativas se expresa con la tercera persona del verbo *być* (ser, estar). En las oraciones afirmativas, el SN que acompaña al verbo concuerda en número; por lo tanto, para expresar la existencia en singular, la forma verbal que se emplea es *jest*. Pero, si se trata de un SN plural, la forma verbal empleada es *są*.

Asimismo, en ambas oraciones, el sustantivo que acompaña al verbo se expresa siempre en caso nominativo. Pero, en las oraciones negativas, el verbo que se emplea es *mieć* (tener) y se expresa siempre en tercera persona del singular (*nie ma*); por tanto, en las oraciones negativas el verbo no concuerda con su SN plural, y el sustantivo que lo acompaña se expresa en el caso genitivo (Presa González 2008: 372):

a. *Jest uczeń.*

Hay un alumno.

b. *Są uczniowie.*

Hay alumnos.

c. *Nie ma ucznia*

No hay ningún alumno.

d. *Nie ma uczniów*

No hay alumnos.

Sin embargo, no esperamos que los alumnos, en cuya lengua materna el verbo *haber* se trata de un verbo impersonal, no pluralicen el verbo, ya que si también hacen una transferencia directa de su lengua materna lo esperable es que usen la variable singular del verbo. Por ejemplo, podemos predecir que los estudiantes francófonos no concuerden el verbo con el argumento plural que lo acompaña, pues en francés, al igual que en español, *haber* se trata de un verbo impersonal, cuya estructura verbal no concuerda con su argumento, independientemente de si se trata de un SN posverbal singular o plural. Para expresar existencia en francés se utiliza la partícula verbal *il y a*, en el que *il* se trata de un sujeto neutro, ya que el francés, al igual que otras lenguas, requieren de un sujeto para que la oración sea gramatical (Magin Perroni, 2019); luego, le sigue el adverbio locativo *y*; y, la tercera persona del singular en tiempo presente del verbo *avoir* (tener)[4]:

a. *Il y a un homme dans la chambre.*

Hay un hombre en la habitación.

[4] Consultado en la página web https://www.greelane.com/es/idiomas/franc%C3%A9s/il-y-a-vocabulary-1371268/?msclkid=39e323f0bd6411ec8ef5e04e3bd22ca3.

b. *Il y a des hommes dans la chambre.*

Hay hombres en la habitación.

Lo mismo podemos predecir de los estudiantes germanoparlantes. Este verbo es, también, un verbo impersonal, y la partícula que emplean para expresar la personalidad es *es gibt*. El alemán, al igual que el francés, necesita un sujeto neutro, a pesar de su impersonalidad, para poder crear una oración gramatical; por lo que, el sujeto es el expletivo *es* y el verbo que emplean es *geben* (dar) (Magin Perroni, 20019):

a. Es gibt einen Mann im Raum.

Hay un hombre en la habitación.

b. Es gibt Männer im Raum.

Hay hombres en la habitación.

De la misma manera, podemos esperar que los estudiantes arabófonos no concuerden *haber* impersonal; pues en el árabe no existe ningún verbo que indique existencia, ya que normalmente se sobreentiende:

مـاذا في المـدرسـة؟

¿Qué (hay) en la escuela?

في المـدرسـة مـائـدة وسـبـعـة كـراسـي

En la escuela (hay) una mesa y siete sillas[5].

Por ello, como no existe este tipo de verbo en árabe y, por tanto, como carece de morfema de singular y plural, podemos intuir que estos alumnos tenderán a escoger siempre la forma singular de *haber*.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Aunque nuestro estudio se centre en alumnos de español como lengua extranjera, para la realización de nuestro trabajo, hemos tenido también como referencia otros

[5] Consultado en la página web https://www.musulmanesandaluces.org/al-madrasa/Gramatica%20arabe/gramatica%20arabe%2004.htm

trabajos previos que se han hecho a hablantes nativos del español sobre la pluralización de *haber* impersonal. A su vez, son pocos los estudios que encontramos sobre este fenómeno en aprendices del español como lengua extranjera; por lo que nuestro trabajo supondrá una nueva aportación.

3.1. *Haber* en España. Estudios previos

Uno de los trabajos más importantes sobre este fenómeno lingüístico es el realizado por Gómez Molina (2013), en el que estudia la personalización de *haber* en la zona urbana de Valencia, para señalar qué factores lingüísticos y extralingüísticos favorecen la aparición singular/plural cuando el verbo va acompañado de un SN en plural. En su análisis utilizó entrevistas semidirigidas a 72 informantes de distintos niveles socioculturales que formaban parte del proyecto panhispánico PRESEEA[6] y escogidos por un muestreo por cuotas de asignación uniforme (sexo, edad, nivel sociocultural, lengua habitual). Para su estudio utilizó dos pruebas. La primera era semejante a un test de completación, en el cual los hablantes completan de forma oral e inmediata un cuestionario que contiene frases contextualizadas con las formas que utiliza diariamente. Además, para no centrar la atención en el objeto de estudio, añadió otros fenómenos lingüísticos como 'deber/deber de' y 'Ø/de + que'. En la siguiente prueba, para estudiar el nivel de corrección, el informante realiza un test de aceptabilidad-gramaticalidad donde valora positiva o negativamente y de forma oral las diferentes variantes a partir de diez frases que escucha.

Para el análisis de la variable dependiente, Gómez Molina estudió los siguientes factores que aparecen en la codificación propuesta por el proyecto PRESEEA (2013: 263):

1. Factores lingüísticos: estructura verbal, rasgo semántico del SN, carácter del SN, forma léxica del SN, posición del SN respecto de *haber*, marcas de pluralidad del SN, tiempo y modo verbal, intercalación de elementos, tipo de oración y modalidad.

[6] Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA).

2. Factores estilísticos: especialización (campo o tema de conversación), tipo de discurso y formalidad (tenor y grado de proximidad entre informante y entrevistador).
3. Factores sociológicos: sexo, edad, nivel sociocultural (variable postestratificada obtenida a partir del nivel de estudios, la profesión y la residencia, y lengua habitual (castellanohablante / bilingüe castellano-valenciano).

Su resultado fue de un 46.2%, es decir, la variante plural supone 127 de 275 casos encontrados de este fenómeno. Entre los factores, son las variables sociológicas las que presentan mayor significación, ya que ni las variables lingüísticas ni las estilísticas tienen resultados estadísticamente significativos. Por tanto, la pluralización se ve favorecida por los hombres de la primera y la segunda generación y del nivel sociocultural medio y alto y, a su vez, es un fenómeno frenado por el uso de la forma prestigiosa en las mujeres jóvenes y de nivel sociocultural alto. Por otra parte, aunque los factores lingüísticos no tuvieron resultados estadísticamente significativos, cabe señalar desde el punto de vista cuantitativo qué variables fueron relevantes en el incremento de la concordancia, como: el pretérito imperfecto del Indicativo, en SSNN coordinados, en modalidades negativas, en perífrasis verbales, si el SN está implícito o elidido y si el SN forma parte de una entidad colectiva. Por tanto, estos datos demuestran que la pluralización de *haber* en la zona urbana de Valencia está iniciando una fase de desarrollo en tiempo aparente, en la que se ve favorecida por diversos grupos sociales.

A su vez, Clara Eugenia Hernández Cabrera (2016) estudió en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria el fenómeno de la variación singular/plural de *haber*. En esta ocasión, analizó a 72 informantes en tres niveles socioeducativos, quedando una muestra de 356 ocurrencias. Para ello, tuvo en cuenta diez factores lingüísticos, dos estilísticos y tres sociales que aparecen en la propuesta de codificación del proyecto PRESEEA. Tras su análisis, concluyó que las variables estadísticamente significativas son el rasgo semántico del SN, la edad y el nivel de estudios; y el porcentaje de personalización de *haber* se sitúa en un 36.2%, por lo que refleja que este uso no está muy extendido en Las Palmas. Así, son los hombres, los informantes de la tercera generación y el nivel sociocultural medio los que favorecen la pluralización. Esto indica que este fenómeno no es prestigioso en la ciudad capitalina de Gran Canaria al no ser apoyado por el nivel sociocultural alto, por las mujeres ni por la generación joven y media.

También encontramos otros estudios como el de Blas Arroyo (2016), realizado en Castellón, donde la forma pluralizada analizada es del 52%. Del mismo modo, Pérez Martín (2007) encuentra un 76.7% de personalización de *haber* en la isla de El Hierro. Florentino Paredes, en cambio, en su estudio sobre este fenómeno en la ciudad capitalina de Madrid, la forma pluralizada supone únicamente un 2.1% de pluralización.

3.2. *Haber* en aprendices de español como lengua extranjera. Estudios previos

Uno de los estudios que más se centran en la personalización de *haber* impersonal en aprendices del español es el realizado por Cecilia Criado de Diego (2019) en el que, a través de dos corpus de aprendices (el CAES[7] y el CORANE[8]), analiza este fenómeno lingüístico en aprendices de ELE. El primer corpus es un conjunto de textos escritos producidos por alumnos de español de nivel A1 a C1, y de procedencia árabe, chino, francés, inglés, portugués y ruso, que se encuentran estudiando en los diversos centros del Instituto Cervantes y universidades que se hallan fuera del país; con lo que se trata de entornos heterosiglóticos. El segundo corpus está elaborado por alumnos de diversas nacionalidades y lenguas maternas que estudian en la Universidad de Alcalá los cursos que imparten sobre la lengua y cultura españolas para extranjeros; por tanto, el entorno es homosiglótico.

Asimismo, el primer objetivo de Criado de Diego (2009) es estudiar los usos personalizados y los usos impersonalizados de *haber* por estudiantes de español L2 y si las variables estudiadas favorecer su concordancia. Por ello los factores que analiza son los siguientes (2019: 724-725): (1) lengua materna del estudiante, (2) grado de dominio lingüístico, (3) rasgo humano o no humano del sintagma argumento concordado; (4) tipo de sintagma concordado; (5) tiempo verbal. El segundo objetivo, sin embargo, es comparar el grado de pluralización del alumno con un nativo de español. Con ello, apunta Criado de Diego que:

> Tratamos de contribuir a la sistematización del contenido sobre norma, uso y variedad geolectal en ELE-L2, mediante una propuesta de tratamiento del fenómeno para docentes, autores de manuales y responsables de evaluación y certificación lingüística (2019: 724).

[7] *Corpus de Aprendices de Español.*
[8] *Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de E/LE.*

Para poder comparar ambos resultados, Criado de Diego (2019) recoge los datos que obtuvo en un trabajo realizado anteriormente[9], en el que estudia el mismo fenómeno lingüístico en hablantes nativos, a partir del CORPES[10], y analiza el uso pluralizado y el uso impersonal de *haber*.

Tras un análisis detallado del fenómeno lingüístico, Cecilia Criado de Diego (2019) apunta las siguientes conclusiones: primeramente, la personalización de *haber* es mayor en los textos escritos elaborados por los estudiantes de español que en los producidos por los hablantes nativos, pues los estudiantes de ELE pluralizaron un 20,1% *haber* impersonal; mientras que los nativos, únicamente presentan un 4,1% de pluralización. Por tanto, los aprendices de español utilizan ambas formas de *haber*; sin embargo, Criado de Diego observa finalmente que la forma más frecuente en los dos objetos de estudio es la forma impersonal, ya que supone entre un 80% y un 90% de ocurrencias; y la forma pluralizada presenta únicamente entre un 5% y un 20% de las ocurrencias.

A su vez, la lengua materna del estudiante no resultó ser una variable significativa en la pluralización, ya que únicamente, de todas las L1 analizadas, el inglés presenta una concordancia entre el verbo y su argumento; por lo que se esperaría que los estudiantes anglófonos presentaran un porcentaje alto de pluralización; pero, por lo contrario, presentan un porcentaje inferior que los rusófonos, los lusófonos y los francófonos. Por tanto, de todas las variables lingüísticas estudiadas, solamente es significativa el tiempo verbal, ya que la pluralización de *haber* es más frecuente en tiempos verbales como el pretérito imperfecto del indicativo. Por ello, los estudiantes de español pluralizan más *haber* impersonal que los hablantes nativos de español.

Otro de los estudios que podemos encontrar sobre el análisis de la concordancia de *haber* y su argumento es el realizado por María Nayra Rodríguez Rodríguez y Ana María Györfi (2018). En su estudio, se centran en analizar y profundizar las dificultades de aprendizaje que presentan la comunidad rumana que reside en las islas Canarias. Para ello, estudian los errores gramaticales más comunes que presentan los estudiantes de español como lengua extranjera, como son: la concordancia entre el artículo indeterminado e indeterminado y el sustantivo, el uso del subjuntivo en las oraciones

[9] Criado de Diego, C. (2017). Pluralización de 'haber' existencial en el Corpus del español del siglo XXI. *CLAC*, 76, 117-128.
[10] Corpus del Español del siglo XXI.

subordinadas sustantiva y adjetiva o la conjugación del verbo *haber* en indicativo. La entrevista que se llevó a cabo se realizó a través de una encuesta *online*, mediante la plataforma *Online Encuesta*, en la que se entrevistó a 58 informantes que residen en las islas Canarias, registrados en la asociación RUMACAN (Rumanos en Canarias) y con una edad que comprenden entre los 18 y 60 años. A su vez, la encuesta explicativa está formada por ocho preguntas, en las que cada una trata sobre un problema gramatical distinto. Así, en la pregunta en la que se estudia la pluralización de *haber* impersonal, a los encuestados se les presentaba una oración incompleta en las que tenían que escoger el verbo entre tres opciones: *había, habían o hubieran*. Los datos obtenidos demuestran que un 73,08% de los informantes respondieron de manera errónea, pues un 67.31% de los encuestados eligieron la forma *habían* y un 5.77% se corresponde a la forma *hubieran*; sin embargo, la variante singular representa únicamente un 25.92%. Por tanto, en este estudio de Rodríguez Rodríguez y Györfi (2018) se demuestra que los hablantes rumanos pluralizan *haber* erróneamente, ya que consideran que el argumento que acompaña al verbo es su sujeto y no su complemento directo.

Del mismo modo, Susana Pastor (2001) realiza un estudio sobre la concordancia entre la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera, para determinar qué errores de concordancia desaparecen y cuáles siguen mientras se avanza con el proceso de aprendizaje, desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Para ello, Pastor (2001) elaboró una prueba gramatical que consta de seis ejercicios diferentes, pero que tratan sobre la concordancia, como la concordancia entre el determinante y el sustantivo, el sujeto y el verbo, o la concordancia entre el verbo *haber* impersonal y su argumento en plural. En el ejercicio número cuatro, se les presenta una serie de oraciones con el verbo en infinitivo con el objetivo de que los estudiantes lo concuerden con su sujeto. Así, en ese mismo ejercicio se les muestra una oración con el verbo *haber* en infinitivo, para determinar si los alumnos consideran el argumento que acompaña a este verbo es su sujeto y, por tanto, si concuerdan el verbo con su complemento. Finalmente, los datos afirman que los estudiantes de español como lengua extranjera con un nivel inicial pluralizan el verbo erróneamente, ya que el porcentaje de pluralización es de un 75%. Por tanto, estos alumnos también perciben el argumento como si se tratara del sujeto de la oración.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para el estudio de la variable dependiente, hemos hecho un análisis en la Escuela Oficial de Idiomas de San Bartolomé de Tirajana, en El Tablero de Maspalomas. En él, nos hemos centrado en estudiantes de lengua extranjera que se encuentran actualmente cursando el nivel B2 según *el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER,* 2002*)*. En total, fueron 10 alumnos procedentes de cinco lenguas maternas (un estudiante alemán, tres franceses, un polaco, cuatro italianos y un arabófono). A su vez, se trata de estudiantes que se encuentran entre la segunda y la tercera generación, por lo que las edades comprenden entre los 35 y de los 55 años en adelante. Además, estos alumnos se hallan en un contexto de inmersión lingüística; por lo que, al estar en contacto con hablantes nativos, puede favorecer también el uso concordado.

A estos estudiantes se les entregó en el aula un cuestionario dividido en dos partes. La primera consistía en un cuestionario de carácter sociológico, en el que se les pedía que señalaran su lengua materna; si hablan otras lenguas extranjeras aparte del español y, si fuera así, en qué posición se encuentra el español; dónde empezaron a estudiar español; y, finalmente, cuánto tiempo llevan estudiando español. En la segunda parte del cuestionario, les presentábamos un test de completación, en el cual se les mostraban 10 oraciones en las que tenían que elegir entre la forma singular o plural de *haber* según les pareciera más correcta. En este test, aparecían, además, otras 20 oraciones con otros fenómenos lingüísticos como el uso del *deber/deber de* + infinitivo y el queísmo y dequeísmo, para no centrar la atención en nuestro objeto de estudio.

Para el análisis de la variable lingüística dependiente, hemos tomado como referencia la propuesta de codificación del proyecto PRESEEA. Además, hemos añadido otra variable que, como hemos señalado anteriormente, podría favorecer la concordancia de *haber* impersonal, esta es, la variable lengua materna. También queremos estudiar si la L2 de los estudiantes podría influir en la pluralización. Las variables que hemos cogido del proyecto PRESEEA como referencia son las siguientes:

a. Estructura verbal.
b. Rasgo semántico.
c. Carácter definido/indefinido del SN.
d. Forma léxica del SN.

e. Posición del SN respecto de *haber*.
f. Marcas de pluralidad del SN.
g. Tiempo y modo del SN.
h. Intercalación.
i. Tipo de oración.
j. Modalidad.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

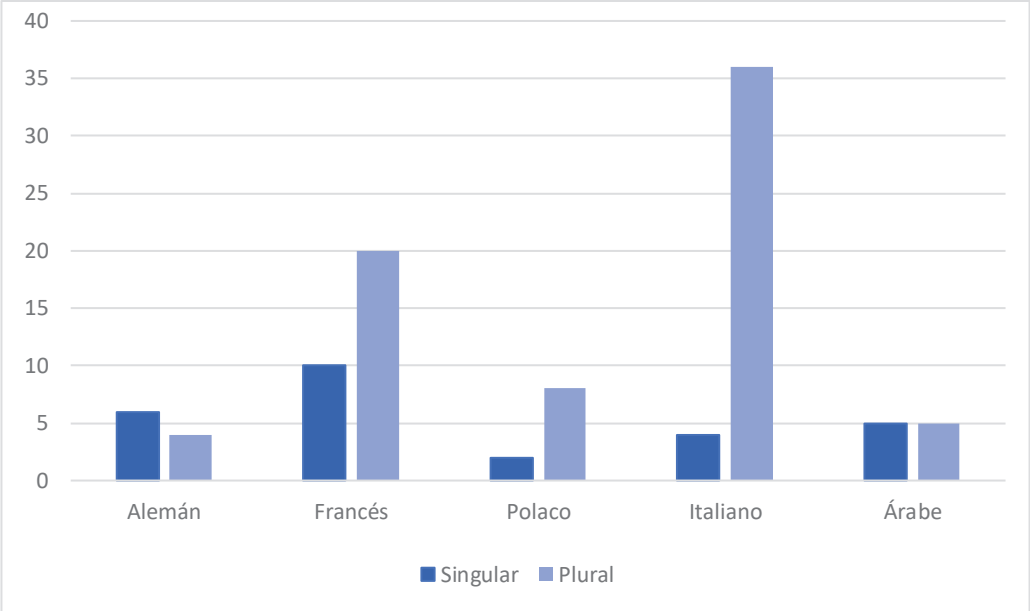
En el siguiente cuadro expondremos los resultados que hemos obtenidos tras el análisis de las 100 muestras escritas (las 10 oraciones de cada uno de los 10 estudiantes):

Tabla 1. Resultados del uso de *haber* con un SN plural.

Forma Verbal	N	%
Singular	27	27%
Plural	73	**73%**
N	100	100

Estas cifras nos indican que los alumnos de español como lengua extranjera pluralizan *haber* un 73%, cuando va acompañado de un SN plural. Con lo que estos datos nos indican que los discentes perciben el argumento como el sujeto de la oración y, por tanto, como un verbo personal.

Gráfica 1. Uso concordado de *haber* según la lengua materna de los estudiantes



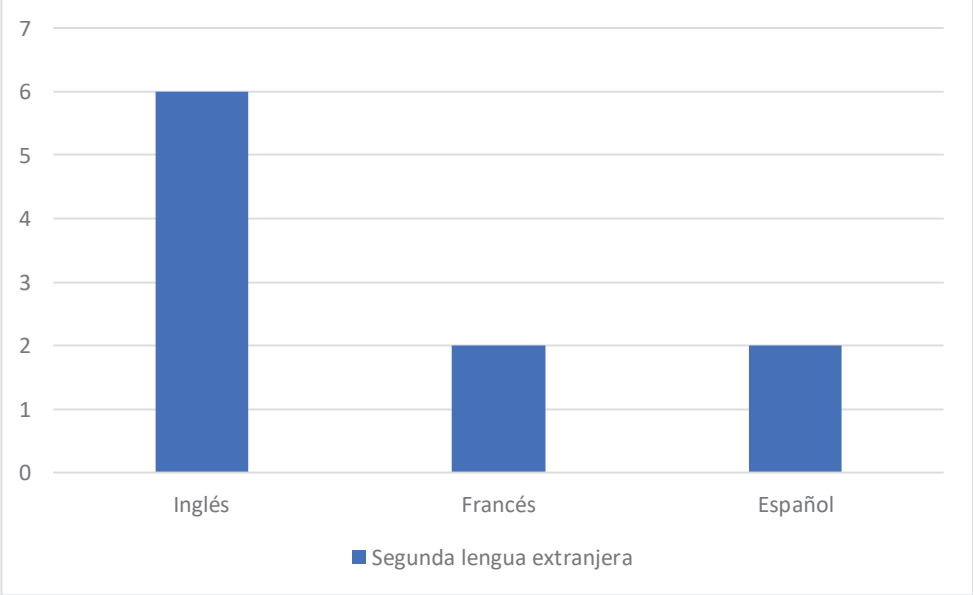
En esta gráfica podemos observar que los alumnos que más han concordado el verbo han sido los italianos, pues representan un 36% del total de pluralización. Como hemos señalado anteriormente, son datos que esperábamos ya que, en el italiano, este verbo es personal. Con lo que los alumnos italianófonos han hecho, en su mayoría, una transferencia directa de su lengua materna. A estos, les siguen los estudiantes francófonos, ya que suponen un 20% de concordancia. Estos datos, sin embargo, no eran los esperados, ya que, en francés, al igual que en español, este verbo es impersonal. Por lo que, la pluralización de los estudiantes de habla francesa se ha visto afectada posiblemente por los factores lingüísticos o su segunda lengua extranjera, y no por su lengua materna.

A su vez, teniendo en cuenta que el alumno polaco representa únicamente un 10% de la muestra y que, a su vez, su uso concordado es del 7%, este discente ha hecho una transferencia directa de su lengua materna, pues en el polaco, este fenómeno lingüístico es personal. Por último, el estudiante germanohablante y el discente arabohablante son los que más han respetado el uso canónico impersonal de *haber*, dado que solamente representan un 4% y 5% de personalización de *haber*. Estas últimas cifras demuestran que estos alumnos han hecho una transferencia de su lengua nativa, pues tanto en el alemán como en el árabe, este verbo no concuerda con su argumento. Asimismo, el bajo porcentaje de concordancia que presentan estos estudiantes se habría visto afectado por la segunda lengua extranjera y por los factores lingüísticos que veremos a continuación.

5.1. Segunda lengua extranjera

Con la finalidad de estudiar si la segunda lengua extranjera de los estudiantes podría condicionar la pluralización de *haber*, hemos recogido estos datos a través de la encuesta sociológica. Los procesos de adquisición o aprendizaje de segundas y terceras lenguas comparten numerosos aspectos comunes; pero no se puede determinar de la misma manera. "En efecto, la adquisición de terceras lenguas ofrece una mayor complejidad y está condicionada no solo por la lengua materna sino también por las lenguas extranjeras anteriormente adquiridas" (Fessi, 2014: 35). Además, afirma Fessi (2014) que los conocimientos lingüísticos adquiridos previamente pueden influenciar en el proceso de adquisición o aprendizaje de otras lenguas extranjeras. A su vez, Mesaros (2008) apunta que la cercanía entre la L2 y la L3 ha resultado tener influencia en el proceso de enseñanza de la tercera lengua, ya que los hablantes toman más vocablos de las lenguas que son más cercanas a la lengua meta. Asimismo, señala este autor que, por ejemplo, aquellos alumnos que aprenden inglés y hablan una lengua muy similar a esta, suelen transferir vocablos y estructuras propias de la L2, en vez de hacerlo desde su lengua materna.

Gráfica 2. Segunda lengua extranjera de los estudiantes



Como puede verse en esta gráfica, seis de los diez alumnos encuestados tienen como segunda lengua el inglés. A su vez, dos de estos cinco estudiantes son franceses; por lo que podría explicar que la transferencia la han realizado desde su L2, dado que el

en inglés, como hemos señalado, es una lengua que sí concuerda el verbo con su argumento. Además, dos de los alumnos italianos y el estudiante polaco tienen también el inglés como L2; por lo que, aparte de su lengua materna, tienen otra lengua más que influye en su concordancia. Por otra parte, la L2 del estudiante árabe es el francés; por lo tanto, su bajo porcentaje de concordancia se debe a que tiene como influencia dos lenguas en las que no se pluraliza el verbo *haber*. Los alumnos restantes tienen únicamente el español como segunda lengua extranjera, estos son un francófono y un italianófono.

5.2. Estructura verbal

Estudiamos esta variable lingüística para comprobar si la pluralización de nuestro objeto de estudio se ve afectada por una construcción perifrástica o no, ya que, como afirma Gómez Molina (2013: 264), "considerando que en la estructura perifrástica las marcas de persona y número recaen en el auxiliar y no en el propio *haber*, los hablantes pueden favorecer la pluralización". Así afirma también D'Aquino (2004) que el verbo auxiliar es el que marca la persona y número, por lo que los informantes podrían sentir que la pluralidad recae sobre este verbo, lo que favorecería la concordancia.

Tabla 2. Estructura verbal

	No concordado		**Concordado**		**N**
Verbo simple	28	31.11%	**62**	**68.8 %**	90
Construcción perifrástica	6	60%	4	40%	10
	34		66		100

Como podemos observar en la tabla 2, es el verbo simple el que favorece más la pluralización de *haber*, en los estudiantes de español como lengua extranjera; ya que representa un 62% de pluralización del total. Por tanto, nuestros datos afirman que la

concordancia se ha visto más favorecida en el verbo simple y no en la construcción perifrástica como habían señalado Gómez Molina (2013) y D'Aquino (2004), dado que, dentro del total de las diez oraciones que encontramos en la muestra, han utilizado mayoritariamente la variante canónica en esta variable lingüística, puesto que representa el 60% del total de las construcciones perifrásticas.

5.3. Rasgo semántico del SN

Analizamos esta variable independiente ya que en el estudio de Bentivoglio y Sedano (1989) se concluye que la forma concordada se ve favorecida por el factor [+humano] dado que, si el SN se refiere a un ser humano, los informantes podrán interpretarlo como el sujeto de la oración; y, por tanto, pluralizar el verbo.

Tabla 3. Rasgo semántico

	No concordado		**Concordado**		**N**
[+ humano]	14	35%	26	65%	40
[- humano]	20	33.3%	**40**	**66.6%**	60
	34		66		100

En esta tabla podemos observar que en nuestro estudio el factor [-humano] es la variable lingüística que más casos de *haber* concordado presenta, ya que supone un 40% del total. Sin embargo, de 40 argumentos plurales que hacen referencia a personas, un 65% representa la variante concordada con el SN con el rasgo humano. Es decir, a pesar de que el factor [- humano] es la variante más concordada de la muestra, y la que más favorece la concordancia, encontramos que han hecho también un uso mayoritario de pluralización en las oraciones en las que el argumento que acompaña al verbo hace referencia a personas. Con esto, podemos afirmar que nuestros resultados se ajustan a lo

afirmado por Bentivoglio y Sedano (1989), puesto que los alumnos de español como lengua extranjera han interpretado el factor [+ humano] como el sujeto de la oración.

5.4. Carácter del SN

Esta variable podría explicar también la variación singular/plural dado que, como afirma Gómez Molina (2013), los sujetos de las oraciones suelen ser definidos; y los complementos directos, indefinidos. Como sabemos, los SN definidos son aquellos que van acompañados de un artículo determinado o también de un determinante demostrativo o posesivo; también si está representada por un pronombre personal o demostrativos. En cambio, en los SN indefinidos, el sustantivo está solo o está representado por pronombres numerales o indefinidos, o lo acompaña un artículo indeterminado, adjetivos numerales o indefinidos. Por lo tanto, podríamos esperar que los informantes detecten más el SN definido como un sujeto, y con ello se vea favorecida la concordancia.

Tabla 4. Carácter del SN

	No concordado		**Concordado**		**N**
Definido	12	30%	28	**70%**	40
Indefinido	21	35%	**39**	65%	60
	33		67		100

De acuerdo con los casos analizados en nuestro estudio sobre el carácter del SN que acompaña a *haber*, la pluralización tiene un mayor número de ocurrencias cuando el argumento es indefinido, con un índice del 39%. Con esto, los estudiantes de ELE no han detectado el SN definido como el sujeto de la oración. Pero, además, estos alumnos, de las 40 oraciones que hay con el argumento definido, han pluralizado más de la mitad de los casos en las oraciones con el SN definido, pues representa un 70%.

5.5. Forma léxica del SN

Dado que un SN se puede mostrar en diferentes representaciones lingüísticas, hemos considerado estudiar si la variación gramatical se ve condicionada por estas variables, ya que, como apunta Giovanna D'Aquino (2004: 9), "es posible que el empleo de una forma pronominal correspondiente al OD contribuya a la percepción de la oración como transitiva, lo cual desfavorecería la pluralización de *haber*".

Tabla 5. Forma léxica

	No concordado		**Concordado**		**N**
Sustantivo	20	33.3%	**40**	66.6%	60
Pronombre	10	33.3%	20	66.6%	30
Elidida	2	20%	8	**80%**	10
	32		68		100

Los resultados que hemos obtenido revelan que la variante concordada aparece más en los contextos en los que el argumento que acompaña al verbo es un sustantivo, ya que representa un índice frecuencial del 40%; seguido de los pronombres, dado que la frecuencia de concordancia es de un 20%; y, por último, los argumentos elididos, ya que únicamente supone un 8% en la muestra. Pero, como podemos observar en el cuadro 5, es la forma elidida la que más favorece la concordancia de *haber* impersonal entre los estudiantes de español como lengua extranjera, ya que su proporción es muy elevada, pues supone un 80%.

Sin embargo, cabe destacar que, dentro de las oraciones cuyo núcleo nominal se trata de un pronombre, los estudiantes han concordado un índice del 66.6%. Por tanto, los discentes no han percibido la oración como transitiva por el empleo de la forma pronominal como complemento directo, tal y como apuntaba D'Aquino (2004), que podría desfavorecer la personalización.

5.6. Posición del SN respecto de *haber*

Otro factor lingüístico que queremos analizar es la posición del SN respecto de *haber,* ya que, si este aparece antepuesto o pospuesto, podría influir en la pluralización. Así, Domínguez et álii (1998) afirman que la anteposición del SN podría favorecer la concordancia, por su afinidad con el orden sujeto-verbo, muy frecuente en el español. Asimismo, apuntan Bentivoglio y Sedano (1989) que la anteposición del argumento es una variable que condiciona la pluralidad del objeto de estudio; ya que, si el SN antecede al verbo, ocupa la posición típica del sujeto; con lo que, los hablantes podrían interpretarlo como el sujeto de la oración, y no como el complemento directo.

Tabla 6. Posición del SN respecto de *haber*

	No concordado		**Concordado**		**N**
Antepuesta	10	25%	30	**75%**	40
Pospuesta	20	33.3%	**40**	66.6%	60
	30		70		100

Esta tabla nos indica que, en total, el factor que más casos de concordancia presenta en nuestras muestras es la posición pospuesta, ya que supone un 40%. Sin embargo, el factor que realmente favorece la concordancia en los estudiantes es la posición pospuesta, ya que, a pesar de haber menos casos de pluralización en esta variable, dentro del total de las oraciones con el sintagma nominal antepuesto, el índice de concordancia es del 75%. En cambio, en las oraciones con el argumento pospuesto, la pluralización es de un 66.6%. Por tanto, nuestros resultados concuerdan con lo afirmado por Domínguez et álii (1998) y Bentivoglio y Sedano, dado que los alumnos han interpretado el SN como el sujeto de la oración al estar en posición antepuesta al verbo.

5.7. Marcas de pluralidad del SN

En este estudio, se han considerado también los casos en los que *haber* está acompañado de un argumento en plural sin modificadores, SSNN plurales con modificadores y cuando el grupo nominal responde a una entidad colectiva. Ya que, como apunta Giovanna D'Aquino:

> Los SCG[11] no especificados se presentan gramaticalmente como entidades singulares que concuerdan con verbos en singular, lo que podría contribuir al uso del verbo *haber* en singular, mientras que la presencia de una FN plural que especifique los elementos del conjunto y resalte su pluralidad podría favorecer la pluralización de *haber* (2004: 12-13).

Tabla 7. Marcas de pluralidad

	No concordado		Concordado		N
SN plural sin modificador	10	50%	10	50%	20
SN plural con modificador	20	28.57	**50**	**71.42%**	70
SN como entidad colectiva	4	40%	6	60%	10
	34		66		100

Como podemos ver en la tabla 7, el mayor número de representaciones en nuestras muestras con la forma concordada pertenece a los sustantivos con modificadores, ya que supone un 50% del total. A su vez, es la variable que más favorece la concordancia, dado que representa un 71.42% de pluralización en las oraciones cuyo SN que acompaña al verbo tiene un modificador. A esta variable, le sigue el argumento como entidad colectiva, dado que supone un 60% de su total. Y finalmente, las oraciones con el SN sin modificador, pues la forma concordada en sus oraciones representa solamente un 50%. Con esto, nuestros datos se ajustan a lo afirmado por Giovanna D'Aquino (2004), ya que

[11] Sustantivo cuantificativo de grupo.

la presencia de un SN plural con un modificador que resalte su pluralidad ha favorecido la concordancia en nuestras muestras.

5.8. Tiempo del verbo

Analizamos esta variable lingüística porque la probabilidad de pluralizar el verbo *haber* impersonal se da en todos los tiempos verbales, pero ocurre con más abundancia en el pretérito imperfecto simple (*había*n) y con menos frecuencia en el pretérito perfecto simple (*hubieron*) (RAE/ASALE 2009: 2063).

Tabla 8. Tiempo del verbo

	No concordado		**Concordado**		**N**
Presente del indicativo	6	60%	4	40%	10
Pretérito perfecto simple	4	40%	6	60%	10
Pretérito imperfecto simple	20	40%	**30**	60%	50
Futuro simple	6	20%	24	**80%**	30
	36		64		100

Los resultados obtenidos en la tabla 8 son indicativos de que el tiempo más usado en nuestras muestras es el pretérito imperfecto simple, dado que supone un 30% de todos los tiempos analizados. Sin embargo, no es el que favorece la concordancia entre los estudiantes de español como lengua extranjera, pues tiene un índice de pluralización del 60% en las oraciones en las que el tiempo verbal es el pretérito imperfecto simple. Como podemos ver en la tabla 8, el tiempo verbal que más propicia la aparición del uso personal de *haber* es el futuro simple del indicativo, dado que presenta un índice del 80% de su

total. Y el tiempo que favorece la forma canónica en nuestro estudio es el presente del indicativo, ya que supone un 60% entre las oraciones con este tiempo verbal.

Por otro lado, nuestros resultados no coinciden con lo afirmado por la RAE/ASALE (2009), puesto que, como habíamos señalado, según este manual, el tiempo que más favorece la pluralización es el pretérito imperfecto simple del indicativo; y en nuestro estudio el que más favorece la concordancia es futuro simple del indicativo.

5.9. Intercalación

Con este factor pretendemos comprobar si la ausencia o presencia de elementos lingüísticos entre el SN y la forma verbal influye en la pluralización.

Tabla 9. Intercalación

	No concordado		**Concordado**		**N**
Ausencia	24	40%	**36**	60%	60
Presencia	12	30%	28	**70%**	40
	36		64		100

Como podemos ver en la tabla 9, el mayor número de porcentaje en nuestras muestras, con la forma personal, es la ausencia de elementos entre la forma nominal y el verbo, pues representa el 36% del total. Sin embargo, el factor que más favorece la concordancia entre los estudiantes es la presencia de elementos lingüísticos, dado que su porcentaje de pluralización con esta variable es del 70%.

5. 10. Tipo de oración

Analizamos esta variable para determinar si la pluralización se ve afectada por el tipo de proposición. Por ello, se han establecido tres variantes: cláusula principal, cláusula coordinada y cláusula subordinada adjetiva.

Tabla 10. Tipo de oración

	No concordado		Concordado		N
Cláusula independiente	21	35%	**39**	65%	60
Cláusula subordinada	7	35%	13	65%	20
Cláusula subordinada adjetiva	7	35%	13	65%	20
	35		65		100

El tipo de oración que predomina en nuestro análisis con la forma concordada son las cláusulas independientes, puesto que su representación en las muestras es del 39%. A su vez, esta cláusula independiente y las subordinadas de ambos tipos favorecen la personalización, dado que todas tienen un índice de concordancia del 65%.

5. 11. Modalidad

Para nuestro estudio, hemos considerado, por último, la modalidad; para observar si una oración afirmativa o negativa podría propiciar la pluralización de *haber* impersonal, en los estudiantes de español como lengua extranjera.

Tabla 11. Modalidad

	No concordado		Concordado		N
Afirmativa	20	28.57%	**50**	71.42%	70
Negativa	7	23.3%	23	**76.6%**	30
	27		73		100

Los resultados demuestran que es la modalidad afirmativa la que más casos de *haber* concordado presenta, pues su representación en nuestro corpus con la forma pluralizada es del 50%. Sin embargo, los estudiantes de español como lengua extranjera se ven más favorecidos en la concordancia cuando se trata de una oración negativa, ya que el índice de pluralización en estas oraciones es del 71.4%.

5.12. Conclusión del análisis cuantitativo

Con este análisis cuantitativo, hemos podido observar que los estudiantes de ELE hacen un gran uso de la personalización de *haber*, pues el índice de concordancia es del 73%. Con ello, podemos afirmar que estos alumnos perciben el verbo como personal y su argumento, como el sujeto de la oración. Además, que esa concordancia se ve favorecida por la lengua materna y la segunda lengua extranjera; así como los diversos factores lingüísticos que hemos analizado. Atendiendo a los contenidos gramaticales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*), en el epígrafe que está destinado al verbo, se introduce *haber* en el nivel A1; pero únicamente en presente del indicativo. Sin embargo, en el siguiente nivel A2, ya se empieza a trabajar con el pretérito imperfecto y pretérito perfecto. Por lo tanto, estos alumnos están cometiendo fallos gramaticales muy básicos. Sabiendo que se encuentran en un nivel B2, no deberían cometerlos.

Sin embargo, hemos consultado diversos manuales como *Gente hoy 1. Libro del alumno*, *A1- A2* (2013); *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros* (2011); *Español en Marcha. Curso de Español como lengua extranjera. Libro del Estudiante. A2* (2014)*;* y ninguno de estos manuales dedica una unidad o un apartado para explicar la

impersonalidad de *haber*. Esto también podría explicar el error básico que estos alumnos están cometiendo. Por ello, la unidad didáctica que presentaremos a continuación supondrá una nueva aportación en este fenómeno lingüístico.

6. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA *HABER: ¿USO PERSONAL O IMPERSONAL?*

Como hemos comentado anteriormente, el fin último de este Trabajo de Fin de Máster es el de elaborar una unidad didáctica con el objetivo de que los estudiantes de español como lengua extranjera, de la Escuela Oficial de Idiomas de Maspalomas, adquieran el uso normativo del verbo *haber* impersonal, ya que, como hemos podido observar, estos alumnos presentan un porcentaje bastante alto de concordancia (73%). Con lo cual, después de haber identificado el error que estos estudiantes cometen, queremos presentar un pequeño material con el fin de que este uso no canónico no tienda a fosilizarse en su interlengua. Como apunta Santos Gargallo (1993: 133), la fosilización es un "fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua". A su vez, con *Haber: ¿uso personal o impersonal?* queremos evitar la regresión voluntaria, propia también de la interlengua. La regresión voluntaria es un fenómeno lingüístico que se desvía de la norma de la lengua que se está aprendiendo o adquiriendo y que, a su vez, también tienden a producirlo los hablantes nativos de la lengua meta (Santos Gargallo, 1993: 133-134).

6.1. Destinatarios

La unidad didáctica está programada para ser destinada a diez alumnos heterogéneos, pluriculturales y plurilingües, y con una edad que comprende entre los 35 y los 55 años en adelante; por lo que se encuentran entre la segunda y la tercera generación. A su vez, este grupo de estudiantes se halla cursando el nivel B2 de español en la Escuela Oficial de Idiomas de Maspalomas. Como hemos señalado anteriormente, estos alumnos son procedentes de Marruecos, Polonia, Bélgica, Alemania e Italia.

Las necesidades e intereses de la gran parte de estos estudiantes que se encuentran estudiando en la E.O.I de Maspalomas es mejorar su nivel de español para fines laborales, pues muchos de estos alumnos trabajan con empresas españolas. Por ello, uno de los fines de esta unidad didáctica es mejorar un fenómeno que se considera agramatical, ya que

tendrán que adaptarse a un contexto social y profesional que requerirá el buen uso de la lengua.

Por otra parte, siguiendo lo expuesto por el *MCER*, un estudiante de nivel B2:

> - Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.
> - Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realce sin esfuerzo por parte de los dos interlocutores.
> - Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de distintas opciones (2002: 26).

6.2. Objetivos de la unidad didáctica

Para establecer los objetivos generales de nuestra unidad didáctica nos hemos ayudado de los que ofrece el *PCIC*:

> - Disponer de los recursos lingüísticos y no lingüísticos necesarios para participar en los intercambios comunicativos con un grado de fluidez, precisión y naturalidad suficientes como para que sus interlocutores no tengan que hacer un esfuerzo especial;
> - Tener un nivel de conciencia de la lengua que les permite evitar errores que den lugar a malentendidos y utilizan suficientes recursos como para salvar situaciones de ambigüedad y aclarar lo que el interlocutor ha querido decir;
> - Utilizar un repertorio lingüístico amplio, suficiente para expresarse con argumentos y matices, sin errores importantes de formulación y con una pronunciación clara (2022: s.p.).

Asimismo, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, los objetivos específicos que seguiremos en esta unidad didáctica son los siguientes:

- Evitar la fosilización y la regresión voluntaria del uso no normativo de *haber* en su Interlengua, pues al tratarse de un nivel alto de español, podemos pensar que los estudiantes cometen este error desde los niveles iniciales.
- Evitar que los alumnos tiendan a realizar una transferencia directa de su L1 o de su L2.

6.3. Destrezas y contenidos

Según Martín Peris (2008), las destrezas lingüísticas se refieren a aquellas en las que se activa el uso de la lengua, como son la expresión oral y escrita, la compresión auditiva y lectora, y la interacción oral. En esta unidad haremos uso de todas estas destrezas, ya que, por un lado, las actividades están enfocadas en el aspecto escrito de la lengua; y, por otro, en el uso oral de la misma.

A su vez, los contenidos que desarrollaremos en esta unidad han sido recogidos por la guía que ofrece el *PCIC*:

Tabla 12. Contenidos

Contenido gramatical	- Verbo *haber* impersonal. - Pretérito imperfecto simple del indicativo. - Pretérito perfecto simple del indicativo. - Futuro simple del indicativo. - Tiempos compuestos. - Oraciones coordinadas consecutivas.
Contenido funcional	- Expresar opinión. - Expresar posibilidad. - Expresar desconocimiento.
Contenido léxico	- Léxico relacionado con los últimos inventos tecnológicos del siglo XX y XXI. - Léxico relacionado con el crimen. - Léxico relacionado con las distintas partes de la casa. - léxico relacionado con las comunidades españolas. - Léxico relacionado con el clima.
Contenido Cultural	- La sociedad Inca. - Geografía política española.

6.4. Metodología de la unidad didáctica

Como nuestro objetivo es que los alumnos adquieran el uso normativo de este verbo, el método que emplearemos en esta unidad será el método gramatical, pues es el método que "favorece primordialmente el aprendizaje de la gramática" (Sánchez Pérez 2004: 671). Para ello, emplearemos actividades muy comunes en este método como es, por ejemplo, la de rellenar huecos, en la que se les entregará una serie de oraciones con huecos en blanco en las que tendrán que completarlas según con estructuras gramaticales; o, también, un ejercicio de redacción, donde tendrán que desarrollar un texto con los aspectos gramaticales vistos en clase.

A su vez, es importante destacar también el rol del profesor el aula, pues antes de empezar con las actividades, tendrá que hacer primeramente una pequeña introducción en el que informe sobre su uso canónico e impersonal del verbo *haber*. Además, el profesor tendrá que acompañar a los estudiantes en la realización de los ejercicios y resolver las posibles preguntas que estos tengan durante el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, como la última tarea de esta unidad se tratará de un juego de roles, le daremos también a esta unidad un enfoque comunicativo. De acuerdo con Martín Peris (2008), "con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real […] con otros hablantes de la LE". Por tanto, en esta última actividad, los alumnos tendrán que hacer un uso real de la lengua.

6.5. Dinámica

Las actividades propuestas en esta unidad didáctica se han creado con el fin de que los alumnos trabajen de manera autónoma. Con ese trabajo autónomo, queremos conseguir que los alumnos adquieran habilidades que les permitan alcanzar los conocimientos necesarios. Sin embargo, en la actividad final de esta unidad didáctica, los estudiantes trabajarán por parejas. En esta última tarea queremos fomentar las habilidades comunicativas, mediante la dramatización (ya que tendrán que comunicarse entre ellos para realizar la tarea); y crear un ambiente de familiaridad y cercanía entre los alumnos, dado que, con ello, mejora la interacción entre los compañeros.

6.6. Materiales y recursos

Para poder desarrollar esta unidad didáctica se requiere el uso de los siguientes materiales:

- Una pizarra, para que el profesor pueda apoyarse en ella para la explicación del uso normativo de *haber*.
- Un ordenador, que será uso exclusivo del profesor, para que pueda proyectar algunas actividades que se llevarán a cabo.
- Un proyector y una pizarra blanca.
- Material impreso.
- Internet.

- Tabletas o aparatos móvil.
- Aplicación *Canva.*
- Aplicación *Genially*, para poder llevar a cabo la última actividad.

6.7. Temporalización y secuenciación de actividades

La unidad didáctica *Haber: ¿uso personal o impersonal?* ha sido creada con el fin de ser impartida en una sesión de dos horas de clase. Hemos creado un total de cinco actividades; la primera, como se aplica de manera introductoria a la unidad, se desarrollará únicamente durante cinco minutos. Las tres actividades siguientes tienen una duración de diez minutos cada una. En ellas, los alumnos adquirirán el uso normativo de *haber*, pues están diseñadas con el objetivo de que lo logren mediante la repetición. Luego, la última actividad está diseñada con el fin de que los estudiantes apliquen los conocimientos previamente adquiridos. Esta tarea final tiene una duración de una hora; por lo que se desarrollará en la última hora de la sesión. Por último, cabe señalar que antes de comenzar con el juego de roles, se tendrá que corregir las actividades; para que el profesor pueda determinar si se han adquirido los conocimientos necesarios para desarrollar la actividad.

Para poder elaborar esta unidad, hemos recurrido al manual *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros* (2011), y la página web https://www.todoele.net/, como ayuda para crear algunas actividades que presentaremos a continuación. Las actividades restantes son auténticas.

6.8. Presentación

Antes de comenzar a desarrollar las actividades, la autora de este TFM realizó una presentación de diez minutos con la plataforma *Canva*, a los estudiantes de la E.O.I. de Maspalomas; para explicar el uso normativo de *haber*, tras detectar en estos alumnos un uso muy elevado de pluralización. En la presentación se les mostraron dos usos muy generalizados de este verbo: la impersonalidad y su función como verbo auxiliar; para demostrar dónde se puede concordar el verbo, y cuándo se considera un error. La presentación fue proyectada en la pizarra digital del aula; pero los alumnos pudieron acceder a ella a través del siguiente enlace:

https://www.canva.com/design/DAE0gsr3FR8/KTAKRtnWDNw_fGanBhhC5w/view?utm_content=DAE0gsr3FR8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink; o del siguiente código QR:

6.9. Actividades

En la primera actividad de la unidad *Haber: ¿uso personal o impersonal?*, de manera introductoria, les enseñamos una muestra extraída de los periódicos digitales *Canarias7* y *Correos*, en las que erróneamente hacen un uso concordado del verbo *haber*. Con esta muestra, queremos enseñar a los alumnos que este error no se da únicamente en los estudiantes de ELE, pues este fenómeno lingüístico está muy extendido en el español de Canarias y en el español de Latinoamérica, y que, a su vez, la pluralización se da también en hablantes nativos con un nivel alto de estudios. En este ejercicio, los alumnos tendrán que localizar el verbo concordado y señalar por qué los periodistas han pluralizado el verbo.

Imagen 1. Muestra real de un periódico digital canario

Fuente extraída de: https://www.canarias7.es/canarias/gran-canaria/llegan-pateras-inmigrantes-20210830110325-nt.html.

Imagen 2. Muestra real de un periódico digital peruano

Fuente extraída de: https://diariocorreo.pe/edicion/ayacucho/en-ayacucho-hubieron-143-interrupciones-en-telecomunicaciones-911529/.

En la siguiente actividad, los alumnos tendrán que completar las oraciones con la manera más adecuada. En este ejercicio aparece también el verbo *haber* cuando forma parte de los tiempos compuestos, de manera auxiliar; por tanto, al tratarse de una perífrasis verbal sí deben concordarlo con su sujeto. Por ello los alumnos tendrán que fijarse si el verbo se encuentra en una oración personal o no. Incluimos cinco oraciones personales y cinco impersonales, para que sea equitativo. Las oraciones fueron elaboradas por la autora de este TFM.

1. Quería todas las golosinas que_____ en la tienda.
   a. Había
   b. Habían
2. Ellos _____ estudiado mucho para el examen.
   a. Había
   b. Habían
3. En un par de semanas, _____ más árboles en el parque.
   a. Habrá
   b. Habrán
4. No me informaron de lo que te _____ hecho.
   a. Había
   b. Habían
5. En las próximas elecciones, _____más candidatos.
   a. Habrá
   b. Habrán
6. Ayer en el restaurante, _____solamente una pareja.
   a. Había
   b. Habían
7. Sus amigos se _____ olvidado de que era vegana.
   a. Había
   b. Habían

8. Recuerdo la cantidad de personas que _____en el concierto.
   a. Había
   b. habían
9. Ellas aún no _____ llegado.
   a. Había
   b. Habían.
10. Ellos me _____ dicho que ibas a llegar tarde.
   a. Había
   b. Habían

Para la realización de la tercera tarea nos hemos ayudado del manual *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros* (2011). En esta actividad, se les presentó a los alumnos una imagen de una casa inca del año 1500, en la que aparecen objetos que por el entonces aún no habían sido inventados. Para realizar este ejercicio los estudiantes tenían que señalar aquellos objetos que no había en esa época, utilizando a su vez oraciones coordinadas consecutivas. Con esta actividad conseguimos que el alumno siga utilizando una gramática propia de su nivel, como son las oraciones coordinadas consecutivas.

Ejemplo: "En aquella época no había lavadoras; por lo que, lavaban la ropa a mano."

Además, se aprovechó este ejercicio para explicar quiénes eran los incas y dónde se establecían, dado que después de preguntar a los alumnos si conocían esta civilización, solo unos pocos supieron responder.

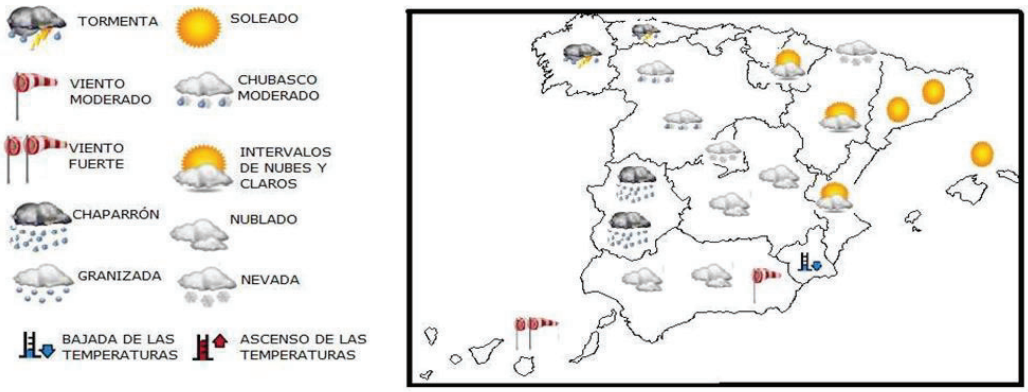
Imagen 3. Casa inca.

Extraído de: Borobio, V. (2011). *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: S.M. (p.180).

Para poder realizar la cuarta tarea, hemos consultado la página web https://www.todoele.net/, con el objetivo de conseguir una imagen que represente el clima en España. En esta tarea, se les presentó a los alumnos un mapa político de España, en el que se les muestra el tiempo que hará en cada comunidad autónoma. En esta tarea, tuvieron que determinar el clima que hará en cada comunidad, haciendo uso del futuro simple del indicativo del verbo *haber*.

Por ejemplo: "Mañana habrá nubes en Andalucía y en Castilla La Mancha."

Imagen 4. El clima en España



Fuente: Iglesias Sánchez, M.E. (s.f.). *El tiempo en España.* Recuperado de: https://www.todoele.net/actividades/el-tiempo-en-espana.

Una vez adquiridos todos los conocimientos necesarios sobre la impersonalización de *haber*, realizamos la última tarea. Para poder desarrollarla, pensamos en un juego final en la que utilizaran la lengua oralmente y, con ello, hagan un uso real de la lengua, en la que incluyan, sobre todo, el verbo *haber* impersonal. Para ello, nos basamos en el clásico juego de mesa *Cluedo*, en el que los alumnos tendrán que encontrar al asesino por parejas. Cada pareja tendrá un personaje diferente.

La historia de este juego se desarrolla en el islote de Santa Clara. Siete personas, sin relación alguna, son invitadas a pasar unas vacaciones en una mansión por un señor que se hace llamar sr. Martínez (propietario de la mansión). En la primera cena, un audio, que se escucha de fondo, empieza a leer una lista de acusaciones contra cada uno de los

invitados, pues todos ellos son acusados de cometer un asesinato en algún momento de sus vidas. En la madrugada de esa misma noche, desaparece Juan Pérez, uno de los invitados; por lo que, en este momento los alumnos empiezan a jugar: a cada pareja, se le ha designado un papel y un asesinato; con lo que cada uno podría ser el culpable de esa desaparición. Tendrán que investigar quién ha sido el culpable, en qué lugar de la casa y con qué objeto se ha cometido el asesinato.

Como son siete personajes, hay dos que se descartan: Juan Pérez, el asesinado, y el asesino, cuya identidad desconocen. Con lo que, la carta del asesino se coge al azar y sin visualizar, y las demás se reparten a cada pareja. Además, como la mansión tiene nueve habitaciones y cada una de ellas tiene un objeto que podría ser el arma del crimen, hay nueve cartas que se corresponden con las diferentes habitaciones y seis, de las posibles armas del crimen. Con lo que también se escoge una carta al azar (también sin visualizar) que corresponda a una habitación y otra carta, al objeto. Estas dos cartas se esconden junto con el personaje asesino. Las cartas que sobran se reparten entre los grupos de estudiantes; por lo que tendrán un personaje, una o dos armas y una o dos habitaciones. Además, cada pareja tiene una lista de todos los personajes, objetos y habitaciones para poder descartarlos y hacer la deducción.

Para jugar, los estudiantes tendrán que moverse por el tablero y tirar el dado para determinar cuántas casillas se tienen que mover. Cuando una pareja entre a una habitación puede hacer la deducción, y tendrá que decir, por ejemplo, “fue Andrea Suárez, en la sala de billar y había un candelabro”. La pareja que se encuentra a la izquierda de esta que acaba de realizar la jugada, si tiene una de las tres cartas mencionadas, debe demostrar una evidencia (por ejemplo, el candelabro) secretamente a esa pareja. En el caso de que no tenga la evidencia, se pasará a los siguientes hasta encontrar una pista. Cuando se haya revelado, la pareja debe descartar esa pista como posibilidad. Por tanto, tendrán que acumular todas las pistas necesarias hasta dar con el asesino, el lugar y el arma.

Los estudiantes pudieron acceder al tablero mediante el siguiente código QR:

O también con el siguiente enlace: https://view.genial.ly/6286a4a0cd8fd700184d73fb/presentation-cluedo.

7. CONCLUSIONES

Tras un análisis cuantitativo de este fenómeno lingüístico en estudiantes de español como lengua extranjera de la Escuela Oficial de Idiomas de Maspalomas, hemos podido observar que estos discentes han hecho un uso mayoritario del verbo *haber* pluralizado, pues el porcentaje de pluralización se sitúa en un 73%. Este índice de concordancia nos confirma que la personalización de este fenómeno lingüístico está muy extendida entre los estudiantes de ELE. No es un fenómeno que se encuentre únicamente entre los alumnos de la E.O.I. de Maspalomas, ya que podemos ver que en estudios como el de Susana Pastor (2001), el porcentaje de personalización en su muestra es del 75%; también en el análisis de Rodríguez Rodríguez y Györfi (2008), el índice de concordancia supone un 73.08% entre hablantes rumanos; y, en menor medida, Criado de Diego (2019) encuentra únicamente un 20% de concordancia en sus muestras. Con esto podemos observar que la personalización de *haber* está muy presente en los aprendientes de español. Y que, a su vez, lo perciben como un verbo personal.

Además, hemos podido determinar también que los alumnos han hecho una transferencia directa de su lengua materna. Pues después de realizar un análisis contrastivo, los alumnos, en cuya lengua materna este verbo es personal, son los que más casos de concordancia presentan; por el contrario, los estudiantes que han respetado el uso canónico de *haber* son aquellos que, en su L1, este verbo es impersonal. Con este análisis, confirmamos nuestra hipótesis de estudio, ya que la lengua materna de los estudiantes ha favorecido la pluralización.

A su vez, esta concordancia se ha visto influenciada por más factores estudiados. Además de la lengua nativa, la segunda lengua extranjera también propicia la concordancia; pues como hemos podido observar, los estudiantes que tenían como L2 el inglés también han concordado el verbo, dado que en esta lengua el verbo es personal. Por tanto, los discentes han hecho también una transferencia directa su segunda lengua extranjera.

Otros factores que favorecieron la pluralización en nuestro estudio fueron las variables lingüísticas. Así, los factores como el verbo simple, rasgo [- humano] del SN,

futuro simple, la presencia de elementos lingüísticos en el SN o la modalidad negativa han favorecido la personalización entre los hablantes de español como lengua extrajera. Con esto, rechazamos nuestra hipótesis de estudio, dado que habíamos planteado que el pretérito imperfecto simple favorecería la concordancia entre los estudiantes; sin embargo, es el futuro simple del indicativo el tiempo que ha favorecido la personalización en nuestras muestras.

Estos datos que hemos obtenido se deben a que, como hemos comentado anteriormente, ningún manual consultado durante nuestro estudio dedica una unidad o un apartado a la impersonalización de *haber*. Si se aclara desde los niveles básicos que *haber* se trata de un verbo impersonal y que, por tanto, no concuerda en su argumento, lo esperable sería encontrar un índice de concordancia mucho más bajo del que hemos hallado. Por tanto, tras realizar una pequeña explicación de este uso en la E.O.I de Maspalomas, no hemos detectado un mal uso de *haber* impersonal en las actividades propuestas en nuestra unidad didáctica. Por ello, incitamos, sobre todo en los manuales de A2, que se dedique una unidad a trabajar sobre la impersonalización de este verbo, para evitar que este error se siga cometiendo en niveles altos como el B2; y con ello, impedir que se fosilice en su interlengua.

Por otro lado, con la unidad didáctica *Haber: ¿uso personal o impersonal?* hemos podido conseguir que los estudiantes de la E.O.I. de Maspalomas hicieran uso de la variante canónica en todas las actividades que les ofrecimos. Además, cabe destacar que, mientras trabajamos este verbo, hemos empleado también otros fenómenos lingüísticos propios de su nivel, como fueron las oraciones coordinadas consecutivas y el léxico relacionado con el clima. A su vez, hemos podido trabajar este verbo, no únicamente con la repetición, sino con el empleo de este fenómeno en la lengua oral a través del método comunicativo que empleamos en la actividad final.

Por todo lo expuesto, en este Trabajo de Fin de Master, hemos podido conseguir todos nuestros objetivos propuestos.

8. BIBLIOGRAFÍA

Bentivoglio, Paola y Sedano, Mercedes (1989). *Haber*: ¿un verbo impersonal? Un estudio sobre el español de Caracas. *Estudios sobre español de América y lingüística afroamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 59-81.

Blas Arroyo, José Luis (2016). Entre la estabilidad y la hipercorrección en un antiguo 'cambio desde abajo': *haber* existencial en las comunidades de habla castellonenses. *LEA,* 38, 5-20.

Borobio, V. (2011). *ELE Actual A2. Curso de español para extranjeros*. Madrid: SM.

Canarias7 (2021). *Llegan dos pateras con 65 inmigrantes, incluidos una embarazada y otra grave, a Gran Canaria.* Recuperado de: https://www.canarias7.es/canarias/gran-canaria/llegan-pateras-inmigrantes-20210830110325-nt.html.

Christie, A. (2015). *Diez negritos.* Espasa.

Ciesielkiewicz, M. (2009). *La gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y comunicación* (pp. 24-61). Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Criado de Diego, C. (2019). Uso concordado del verbo 'haber'existencial en la lengua escrita de aprendices de español como lengua extranjera. *Revista signos*, *52* (101), 720-735.

D'Aquino Ruiz, Giovanna (2004). *Haber* impersonal en el habla de Caracas. Análisis sociolingüístico. *Boletín de lingüística*, 21, 3-26.

Díaz, M. (2004). *Las oraciones existenciales con haber en español en el marco minimalista*. Tesis Doctoral. Universidad de Arizona.

Domínguez, Carmen Luisa et álii (1998). Personalización de *haber* en el español de Mérida. *Lengua y habla*, 3.1, 23-36.

Fernández Soriano, Olga, y Táboas Baylín. (1999) "Construcciones impersonales no reflejas". *Gramática descriptiva de la lengua española*. Dir. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Vol. 2. Madrid: Espasa Calpe/Real Academia Española, 1723-78.

Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En *Actas del II Simposio internacional José Carlos*

Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera. (pp. 159-167). Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro.

Fessi, I. (2014). Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: Estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español B1. *Monografías marco ELE, Revista de didáctica español lengua extranjera, 18, 33-47.* Recuperado de https://marcoele.com/descargas/18/03.fessi.pdf.

Giordano, R. (2015). Las oraciones impersonales: un análisis comparativo español-italiano. *Estudios Románicos*, *24*, 145-156.

Gómez Molina, José Ramón. (2013). Pluralización de *haber* impersonal en el español de Valencia (España). *Verba*, 40, 253-28.

Gonzáles-Lloret, M. (2012). Investigación-acción (II): la investigación cuantitativa. *Centro Virtual Cervantes. DidactiRed.* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm.

Greenlane. (2019). *La expresión francesa "Il y a" analizada y explicada*. Recuperado de https://www.greelane.com/es/idiomas/franc%C3%A9s/il-y-a-vocabulary-1371268/?msclkid=39e323f0bd6411ec8ef5e04e3bd22ca3.

Hernández Cabrera, Clara Eugenia (2016). Variación de *haber* impersonal en el español de Las Palmas de Gran Canaria. *ELUA*, 30: 141-162. doi:10.14198/ ELUA2016.30.07.

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

Iglesias Sánchez, M.E. (s.f.). *El tiempo en España.* Recuperado de: https://www.todoele.net/actividades/el-tiempo-en-espana.

Instituto Cervantes (2013). *Las 500 dudas más frecuentes del español.* Madrid: Espasa.

— (2022). *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm.

ItalianoSencillo. (2008). *Los Verbos Impersonales en Italiano*. Recuperado de https://www.italianosencillo.com/verbos-impersonales?msclkid=c6f2cfebbcaf11eca86b3b2b7c81e568.

Jiménez-Fernández, Á. L., & Marzo, L. G. (2019). El sujeto nulo español para aprendientes anglófonos: tratamiento en manuales de ELE y reflexiones didácticas. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*.

Luque Moreno, Jesús (1978). En torno al sintagma '*haber* impersonal + sustantivo' y sus orígenes latinos. *Revista Española de Lingüística*, 8/1, pp. 125-147.

Magín Perroni, B. (2019). *Comparación interlingüística y análisis contrastivo de ciertas oraciones impersonales*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Girona.

Martín Peris, E (2008). *Diccionario de términos clave de ELE.* Madrid: SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. (2013). *Gente Hoy 1. Libro del alumno. Curso de español. A1- A2.* Madrid: Difusión.

Mesaros, B (2008). Learning English as a third language "The case of the Romanian community in Spain". Universitat de Jaume 1, *Jornades de foment de la investigación, 1-23.* Castellón, España. Recuperado de https://www.academia.edu/es/15172400/The_case_of_the_Romanian_community_in_Spain_.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Musulmanes Andaluces (s.f.). *Gramática árabe*. Recuperado de https://www.musulmanesandaluces.org/al-madrasa/Gramatica%20arabe/gramatica%20arabe%2004.htm.

Paredes García, Florentino (2016). La pluralización del verbo *haber* existencial en Madrid: ¿etapas iniciales de un cambio lingüístico? *Boletín de filología,* 51, 209-234.

Pastor Cesteros, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 95-125.

Peña, V. (2019). En Ayacucho hubieron 143 interrupciones en telecomunicaciones. *Correo.* Recuperado de: https://diariocorreo.pe/edicion/ayacucho/en-ayacucho-hubieron-143-interrupciones-en-telecomunicaciones-911529/.

Pérez Martín, Ana María (2007). Pluralización de *había* en el habla de El Hierro: datos cuantitativos. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 25, 505-513.

Perkins, M., Cameron, A. (2012). *Canva*. Recuperado de: https://www.canva.com/.

Presa Gonzáles, F. (2008). *Gramática polaca*. Madrid: Cátedra.

PRESEEA (2021). Análisis de usos del verbo *haber*. Propuesta de codificación. Recuperado de http://www.linguas.net/metodología.

Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana Ediciones. Recuperado de https://www.rae.es/dpd/.

Real Academia Española (2018). *Libro estilo de la lengua española según la norma panhispánica.* Madrid: Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *El buen uso del español.* Madrid: Espasa.

Rodríguez Rodríguez, M. N., & Györfi, A. M. (2018). Estudio de las dificultades de aprendizaje del hablante rumano de español como lengua extranjera. *Revista de lingüística, filología y traducción. Onomazein.*

Rubio, J., García, L., Roldán, C. (2015). *Genially.* Recuperado de: https://genial.ly/es/.

Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua*, 665-688.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Viudez, F. C. (2005). *Español en marcha 2: curso de español como lengua extranjera: libro del alumno* (Vol. 2). SGEL.

ANEXO I. Índice de tablas:

Tabla 1. Resultados del uso de *haber* con un SN plural…….23

Tabla 2. Estructura verbal……...…26

Tabla 3. Rasgo semántico……...……27

Tabla 4. Carácter del SN……..……28

Tabla 5. Forma léxica ...……...…….29

Tabla 6. Posición del SN respecto de *haber*……...……30

Tabla 7. Marcas de pluralidad ...……...……..…31

Tabla 8. Tiempo del verbo……..32

Tabla 9. Intercalación…….33

Tabla 10. Tipo de oración……..……34

Tabla 11. Modalidad……...…35

ANEXO II. Índice de gráficas

Gráfica 1. Uso concordado de *haber* según la lengua materna de los estudiantes 24

Gráfica 2. Segunda lengua extranjera de los estudiantes..... 25

ANEXO III. Imágenes

Imagen I. Muestra real de un periódico digital canario……..41

Imagen II. Muestra real de un periódico digital peruano……...……42

Imagen III. Casa inca……...……..……43

Imagen IV. El clima en España……...……...44

ANEXO IV. Cuestionario lingüístico.

1. ¿Cuál es tu lengua materna?

2. ¿Hablas otras lenguas aparte del español? Si es así, ¿Cuál? ¿En qué puesto se encuentra el español?

3. ¿Dónde empezaste a estudiar español?

4. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

Completa las siguientes oraciones con la forma correcta.

1. Acaban de tocar la puerta, _____ser María.
   a. Debe
   b. Debe de

2. Tengo ganas _____ llegue Navidad.
   a. De que
   b. Que

3. Quería todas las golosinas que _____en la tienda.
   a. Había
   b. Habían

4. Le informamos _____ su saldo se ha acabado.
   a. De que
   b. Que

5. Para llegar más temprano al cine, _____salir una hora antes.
   a. Debemos de
   b. Debemos

6. Normalmente_____ problemas con el internet.
   a. Suele haber
   b. Suelen haber

7. Estoy asombrada _____no te hayas dado cuenta de mi nuevo corte de pelo.
   a. De que
   b. Que

8. Ayer_____ muchas peleas en mi calle.
   a. Hubo
   b. Hubieron

9. El profesor _____corregir los exámenes mañana.
   a. Debe de
   b. Debe

10. El paquete que pedí _____llegar mañana.

a. Debe de
b. Debe

11. Me acuerdo _____ en Londres siempre llovía.
    a. De que
    b. Que

12. En un par de semanas, _____más árboles en el parque.
    a. Habrá
    b. Habrán

13. Ellos anunciaron _____ el concierto se había cancelado.
    a. De que
    b. Que

14. El perro se escapó hace diez minutos, _____ estar cerca.
    a. Debe de
    b. Debe

15. Fui a comprar las entradas para el concierto, pero ya no_____
    a. Había
    b. Habían

16. Es probable _____ haya examen de Matemáticas la próxima semana.
    a. De que
    b. Que

17. Salió hace media hora, _____estar llegando a Las Palmas.
    a. Debe de
    b. Debe

18. Me alegro _____estés bien.
    a. De que
    b. Que

19. En las próximas elecciones, _____ más candidatos.
    a. Habrá
    b. Habrán

20. Los niños _____comer más fruta en el colegio.
    a. Deben de
    b. Deben

21. Ayer en el restaurante, _____ solamente dos chicas.
    a. Había
    b. Habían

22. No hay duda _____ seremos los primeros en llegar.
    a. De que
    b. Que

23. _____estar cerca.
    a. Debe de
    b. Debe

24. Mañana no _____ muchos espectadores en el teatro.
    a. Habrá
    b. Habrán

25. _____ponerme corbata en el trabajo.
    a. Debo de
    b. Debo

26. Estoy segura_____ caerá el tema dos en el examen.
    a. De que
    b. Que

27. Recuerdo la cantidad de personas que_____ en el concierto.
    a. Había
    b. Habían

28. Ellos se alegraron_____ estuviéramos ahí.
    a. De que
    b. Que

29. Estuve mirando pantalones en la tienda, pero no los _____ muy bonitos.
    a. Había
    b. Habían

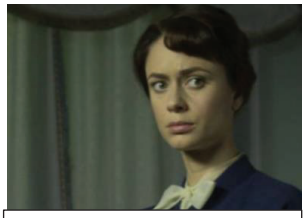
30. El alquiler del piso_____ pagarse cada mes.
    a. Debe de
    b. Debe

ANEXO V. TAREA FINAL

Para crear las imágenes de los distintos personajes de la tarea final, escogimos los actores que interpretaron a estos en la miniserie *And then there were none* (2015). A continuación, se presenta las tarjetas que se utilizaron para desarrollar la actividad:

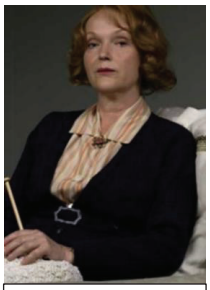
Pedro Rodríguez

Pedro Rodríguez. Juez jubilado. Es acusado de sentenciar a muerte a un joven que era inocente.



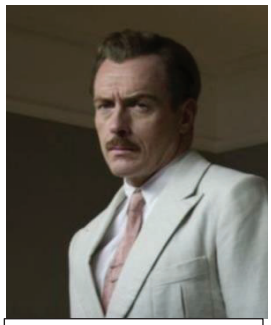
Andrea Suárez

Andrea Suárez. Profesora de *ballet*. De joven era niñera de una niña que se ahogó "accidentalmente" en la piscina.



Ana Godoy

Ana Godoy. Soltera y ama de casa. Fue acusada por incitar a su cocinera al suicidio al echarla de su casa por quedarse embarazada estando soltera.



Brian Hernández

Brian Hernández. Médico y alcohólico. Fue acusado de operar estando borracho y matar a un paciente.

Juan Pérez

Juan Pérez. Joven multimillonario. Acusado de haber atropellado y matado a un niño cuando circulaba a gran velocidad.

José López

José López. Policía. Acusado de haber inculpado a un hombre para poder resolver un caso que era totalmente imposible de resolver y ascender su posición en la comisaría.

SALA DE BILLAR	**COCINA**	**COMEDOR**	**SALÓN DE MÚSICA**	**ESTUDIO**
BIBLIOTECA	**BAÑO**	**VESTÍBULO**	**SALÓN**	

CUERDA	**PUÑAL**	**HERRAMIENTA**
PISTOLA	**CANDELABRO**	**TUBERÍA DE PLOMO**

¿QUIÉN?	
Pedro Rodríguez	
Andrea Suárez	
Ana Godoy	
Brian Hernández	
Juan Pérez	
José López	

¿CON QUÉ?	
Herramienta	
Candelabro	
Puñal	
Pistola	
Tubería de plomo	
Cuerda	

¿DÓNDE?	
Sala de billar	
Cocina	
Comedor	
Sala de música	
Estudio	
Biblioteca	
Baño	
Vestíbulo	
Salón	