UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

TESIS DOCTORAL

LA TRANSFERENCIA DE LA L1 A LA L2 (ESPAÑOL-INGLÉS): EL ARTÍCULO EN LA LENGUA ESCRITA DE LOS ALUMNOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

MANUEL WOOD WOOD

Las Palmas de Gran Canaria, 2002

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3/2002-03

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO

Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.

Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de Sobresaliente

Cum laude por unanimidad.

Las Palmas de Gran Canaria, a 24 de octubre de 2002.

El/a Presidente/a: Dr.D. Pablo Domínguez González,

El/a Secretario/a: Dra.Dña. Geraldine M. Boylan,

El/a Vocal: Dr.D. Manuel A. Hernández Hernández,

El/a Vocal: Dr.D. María del Carmen Bosch Caballero,

El/a Vocal: Dra.Dña. Patricia Arnaiz Castro,

El Doctorando: D. Manuel Wood Wood,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
LAS PALMAS DE G. CANARIA
N.º Documento 258197
N.º Copia 683781

BIBLIOTECA GENERAL

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA

La transferencia de la L1 a la L2 (Español-Inglés): el artículo en la lengua escrita de los alumnos en las pruebas de acceso a la universidad.

Tesis doctoral presentada por

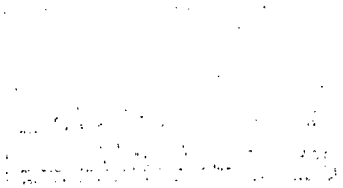
Manuel Wood Wood

Dirigida por

Dr. D. Marcos Peñate Cabrera y Dr. D. Plácido Bazo Martínez

Las Palmas de Gran Canaria, a 25 de octubre de 2002

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ÍNDICE

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Índice

Introducción 1

Capítulo 1. De la interferencia al error significativo y de este a la transferencia 11

1.0. Introducción 11

1.1. La teoría conductista de adquisición de segundas lenguas y la interferencia de la L1 16

1.1.1. La teoría lingüística conductista y la hipótesis del análisis contrastivo 16

1.1.2. Críticas al análisis contrastivo 19

1.2. El análisis de errores y la influencia de la L1 22

1.2.1. El análisis de errores tradicional o la versión débil del análisis contrastivo 22

1.2.2. El concepto desarrollado del análisis de errores y la nueva actitud frente al error 24

1.2.3. El papel de la L1 en la explicación de los errores 27

1.3. Concepto y definición de interlengua: planteamientos teóricos 31

1.3.1. La fosilización 35

1.3.2. Procesos psicolingüísticos subyacentes al aprendizaje 38

1.3.3. Tres paradigmas de análisis de la interlengua 39

1.3.4. La interlengua y el papel del conocimiento lingüístico previo: la transferencia de la L1 42

Capítulo 2. La transferencia lingüística 51

2.0. Introducción 51

2.1. Precisiones terminológicas 51

2.2. Diversas manifestaciones de transferencia 53

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.2.1. La perdurabilidad del análisis contrastivo y su ecuación diferencia = dificultad en los estudios sobre la transferencia 60
2.2.2. La condición de predecible o de selectiva de la transferencia 62
2.3. Condicionantes para la transferencia 65
2.3.1. Condicionantes lingüísticos 66
2.3.1.1. La fonología 66
2.3.1.2. El léxico 67
2.3.1.3. La sintaxis 69
2.3.1.4. El discurso 70
2.3.2. Condicionantes sociolingüísticos 72
2.3.3. El concepto de lo marcado 74
2.3.4. La prototipicalidad 78
2.3.5. La distancia real entre las lenguas y la psicotipología 80
2.3.6. Factores propios de la evolución de la lengua 82
2.3.6.1. La evolución de la interlengua del aprendiz 82
2.6.3.2. Los principios naturales de adquisición de lenguas 83

Capítulo 3. Diversas investigaciones sobre la transferencia sintáctica: estado de la cuestión 89
3.0. Introducción 89
3.1. Historia reciente de la investigación sobre el proceso de aprendizaje 89
3.2. Investigaciones recientes sobre la transferencia 91
3.3. La investigación sobre adquisición y transferencia de estructuras sintácticas 93
3.3.1. La negación 93
3.3.2. El orden de las partes de la oración 97
3.3.3. La oración de relativo 99
3.3.4. El artículo 102
3.3.4.1. Los análisis contrastivos 102
3.3.4.2. Los estudios transversales 105
3.3.4.3. Los estudios longitudinales 110

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 4. La investigación y su metodología 117
4.0. Introducción 117
4.1. Población objeto de estudio 118
4.2. Adecuación del material para la investigación 119
4.3. Consideraciones previas al análisis 121
4.3.1. El modelo de examen analizado 123
4.4. Características específicas de este estudio 125
4.5. La muestra 127
4.5.1. Dimensión de la muestra 127
4.5.2. Distribución estratificada de la muestra 129
4.6. Método de análisis 134
4.6.1. Consideraciones generales sobre los sintagmas genéricos y los no genéricos 136
4.6.1.1. Explicación de la ficha 141
4.6.1.2. Interpretación de los sintagmas nominales genéricos 143
4.6.1.2.1. El determinado *the* en la referencia genérica 144
4.6.1.2.2. El artículo *Ø* en la referencia genérica 145
4.6.1.2.3. El indeterminado *a* (*an*) en la referencia genérica 146
4.6.1.3. Los sintagmas nominales no genéricos 147
4.6.1.3.1. Consideraciones previas: el concepto de específico e inespecífico 148
4.6.1.3.2. El artículo indeterminado en la referencia no genérica 149
4.6.1.3.3. El artículo determinado en la referencia no genérica 154
4.6.1.4. Otras particularidades de la ficha 159
4.6.1.4.1. La posición de los artículos 159
4.6.1.4.2. Tabla de adaptabilidad 162
4.6.1.5. El nombre propio 166
4.6.1.6. Otros campos de análisis 169
4.7. El análisis estadístico 170
4.7.1. Introducción de datos 170
4.7.2. Elección de gráficos y estadísticos 171

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.8. Consideraciones finales 171

Capítulo 5. Descripción, análisis e interpretación de los datos 175

5.0. Introducción 175

5.1. Números totales 175

5.1.1. Tablas de frecuencia 176

5.1.2. Tabla de contingencia 184

5.1.2.1. Porcentajes generales y particulares 185

5.1.3. Resumen general de datos 186

5.1.3.1. Grupo suspenso 187

5.1.3.2. Grupo aprobado 189

5.1.3.3. Grupo notable 190

5.1.3.4. Grupo sobresaliente 191

5.2. Sintagmas genéricos 192

5.2.1. Tablas de frecuencia 193

5.2.2. Tablas de contingencia 195

5.2.3. Artículo 1: G NCS A 197

5.2.3.1. Tablas de frecuencia 197

5.2.3.2. Tabla de contingencia 200

5.2.3.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 201

5.2.3.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 202

5.2.4. Artículo 2: G NCS The 203

5.2.5. Artículo 3: G NCP Ø 204

5.2.5.1. Tablas de frecuencia 204

5.2.5.2. Tabla de contingencia 207

5.2.5.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 211

5.2.5.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 212

5.2.6. Artículo 4: G NI Ø 213

5.2.6.1. Tablas de frecuencia 214

5.2.6.2. Tabla de contingencia 216

5.2.6.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 217

5.2.6.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 218

5.2.7. Artículo 5: G Adj. The 219

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.8. Artículo 6: G NP Ø 220
5.2.8.1. Tablas de frecuencia 220
5.2.8.2. Tabla de contingencia 223
5.2.8.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 224
5.2.8.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 225
5.3. Sintagmas indeterminados 225
5.3.1. Tablas de frecuencia 226
5.3.2. Tablas de contingencia 229
5.3.3. Artículo 7: I NCS A 230
5.3.3.1. Tablas de frecuencia 231
5.3.3.2. Tabla de contingencia 235
5.3.3.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 236
5.3.3.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 237
5.3.4. Artículo 8: I NCP Ø 238
5.3.4.1. Tablas de frecuencia 239
5.3.4.2. Tabla de contingencia 241
5.3.4.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 243
5.3.4.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 244
5.3.5. Artículo 9: I NI Ø 245
5.3.5.1. Tablas de frecuencia 246
5.3.5.2. Tabla de contingencia 252
5.3.5.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 253
5.3.5.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 253
5.3.6. Artículo 10: I NP Ø 254
5.3.6.1. Tablas de frecuencia 254
5.3.6.2. Tabla de contingencia 257
5.3.6.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 257
5.3.6.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 258
5.4. Sintagmas determinados 259
5.4.1. Tablas de frecuencia 260
5.4.2. Tablas de contingencia 263
5.4.3. Artículo 11: D NCS The 264
5.4.3.1. Tablas de frecuencia 264

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.4.3.2. Tabla de contingencia 270
5.4.3.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 271
5.4.3.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 271
5.4.4. Artículo 12: D NCP The 272
5.4.4.1. Tablas de frecuencia 272
5.4.4.2. Tabla de contingencia 278
5.4.4.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 279
5.4.4.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 280
5.4.5. Artículo 13: D NI The 280
5.4.5.1. Tablas de frecuencia 280
5.4.5.2. Tabla de contingencia 285
5.4.5.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 286
5.4.5.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 286
5.4.6. Artículo 14: D NS The 287
5.4.6.1. Tablas de frecuencia 288
5.4.6.2. Tabla de contingencia 293
5.4.6.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 294
5.4.6.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 294
5.4.7. Artículo 15: D NP The 295
5.4.7.1. Tablas de frecuencia 295
5.4.7.2. Tabla de contingencia 298
5.4.7.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas 299
5.4.7.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas .. 299
5.5. La posición de los artículos 300
5.6. Tablas de adaptabilidad 301
5.7. El nombre propio 302
5.7.1. Tablas de frecuencia 303
5.7.2. Tabla de contingencia 307
5.8. Otros campos de análisis 307
5.8.1. La elipsis nominal española y la forma *lo* 308
5.8.2. Un, una ¿numeral, artículo o determinante indefinido? 310
5.8.3. El artículo en lugar del posesivo 313
5.8.4. El artículo en relación con otros determinantes 314

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.8.4.1. Coocurrencia de determinantes 314
5.8.4.2. El determinante *Most* 315
5.8.4.3. Los determinantes *Next* y *Last* 316
5.8.5. Cuestiones varias 319

Capítulo 6. Resumen de resultados, conclusiones e implicaciones pedagógicas 327
6.0. Introducción 327
6.1. Resumen de resultados y conclusiones 328
6.1.1. Números totales 328
6.1.2. Sintagmas genéricos 329
6.1.3. Sintagmas indeterminados 332
6.1.4. Sintagmas determinados 335
6.1.5. La posición de los artículos 338
6.1.6. Tablas de adaptabilidad 339
6.1.7. El nombre propio 339
6.1.8. Otros campos de análisis 340
6.2. Respuestas a los interrogantes de la investigación 341
6.3. Implicaciones pedagógicas 342
6.4. Propuestas derivadas de la investigación 344

Bibliografía 349
Índice de anexos 369

Nota: los anexos 1, 2 y 3 se presentan en el CD que acompaña a este trabajo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

INTRODUCCIÓN

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Introducción

El presente trabajo constituye un análisis del empleo de los artículos determinados e indeterminados ingleses en 332 composiciones escritas de otros tantos alumnos de segundo de bachillerato, que, presumiblemente, van a emprender estudios universitarios. Fundamentalmente, se investigan los errores cometidos en el uso genérico, determinado e indeterminado de los artículos que aparecen en las redacciones correspondientes a la quinta pregunta de la prueba de acceso a la universidad en el distrito único de Canarias de la convocatoria de junio de 1999. El objetivo prioritario que se persigue es el de encontrar las claves que puedan dar cumplida respuesta a las siguientes preguntas: ¿se apoya el aprendiz español en estructuras de su propia lengua, en el caso de nuestro análisis, el artículo, para conformar la *interlengua* de la L2 inglés?; ¿en qué medida las transferencias negativas en el artículo, si las hubiere, van desapareciendo cuando se analizan globalmente *interlenguas* más evolucionadas?; ¿existe algún paralelismo entre el dominio del sistema del artículo inglés y el dominio de otros sistemas y habilidades?; ¿puede una presentación razonable del artículo en el aula modificar positivamente los resultados que se dan entre los aprendices de inglés?

Nuestro análisis se ha centrado en el estudio de los errores que, por omisión o comisión, hemos detectado en el empleo de los artículos *a*, *the* y *Ø* en la producción escrita de una muestra significativa del total de los 1.940 alumnos presentados, que fue dividida en cuatro grupos según su nivel de conocimientos o, más propiamente, según la calificación obtenida en el examen de inglés correspondiente a la referida prueba de acceso a la universidad. El mayor o menor dominio en el uso del artículo en estos cuatro estratos pretende descubrir la posible existencia de diversos procesos mentales en el desarrollo del aprendizaje y cómo estos se reflejan en la *interlengua* de los alumnos.

No es consecuencia del azar ni de la comodidad el que hayamos elegido el artículo como base de nuestro análisis; su elección se fundamenta en el hecho de que este constituye una categoría básica de la lengua que, si bien no reviste ninguna

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

dificultad para los profesores que imparten lengua inglesa a alumnos nativos, a los profesores de inglés como lengua extranjera les acarrea numerosas frustraciones y quebraderos de cabeza. La causa principal de estos problemas estriba en la circunstancia de que tanto cuando existe como cuando no existe artículo en su lengua materna, el aprendiz encuentra serias dificultades en el uso correcto del artículo inglés. Para bien o para mal, el español cuenta con un sistema de artículos muy similar al de la lengua inglesa y, aun así, profesores y alumnos tenemos que luchar contra un sinfín de errores en el campo de los artículos determinados e indeterminados, especialmente, en la producción escrita.

Nuestro trabajo se encuadra en la línea de investigación del análisis de errores y de *interlengua*, pero con la particularidad de que, previo al mismo, se hace un análisis contrastivo de las dos lenguas objeto de estudio, sin que tal análisis tenga un valor *prescriptivo*, pues su intención es meramente descriptiva. En primer lugar, hacemos unas reflexiones acerca de los usos del artículo cuando se pretende expresar genericidad, determinación e indeterminación en ambas lenguas, así como otras consideraciones similares cuando acompañan a nombres propios, a otros determinantes, etc. El posterior análisis de errores e *interlengua* tiene la finalidad de averiguar hasta qué punto y con qué intensidad las reglas y usos de la lengua materna del alumno se transfieren a la lengua extranjera. Creemos que lo novedoso de esta investigación es su intención de aunar en un solo trabajo el análisis contrastivo en su versión débil, el análisis de errores y el análisis de *interlengua*.

Los años 70 y 80, época en la que los análisis de errores, principalmente, entre el inglés y otras lenguas, se encontraba en auge, fueron testigos del enfrentamiento de dos posturas con respecto al aprendizaje de segundas lenguas: por un lado, la transferencia de la lengua materna y, por otro, la construcción creativa de la lengua meta. La segunda de estas posturas surgió como reacción a la primera, a la que trató de restar su importancia en el proceso de aprendizaje. Nuestro trabajo, sin habérselo propuesto, establece un puente entre ambos posicionamientos, ya que vemos en la primera una estrategia o un proceso mental propio de las etapas iniciales de aprendizaje, mientras que la segunda se impone como una consecuencia lógica y necesaria cuando ya se poseen conocimientos más avanzados.

Para la gran mayoría de los investigadores que trabajamos en este campo, la posibilidad de transferir desde la lengua propia a la segunda lengua es un factor que gravita sobre la mente del aprendiz y que, con mayor o menor intensidad, dependiendo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de su nivel de *interlengua*, se hace patente en las producciones de la lengua extranjera. Estas transferencias se presentan tanto en la producción como en la recepción y se concretan en la aparición y distribución de formas y significados de la lengua y cultura del aprendiz en la lengua extranjera. Como hemos apuntado, la importancia que se da a la transferencia en el aprendizaje de segundas lenguas ha variado considerablemente. Odlin (1989) apunta que, de ser el factor más decisivo en los años 50, pasó a estimarse como intrascendente, después de que en los 60, el error fuera considerado más como un proceso de construcción creativa que como un signo de transferencia. Hubo incluso quienes, entusiasmados por las explicaciones universalistas de adquisición de lenguas, llegaron prácticamente a negar su existencia. En la actualidad, y a esto contribuye nuestro trabajo, la perspectiva se ha equilibrado: se reconoce el papel de la transferencia y de su interacción con otros muchos factores, si bien, las formas en que se produce dicha interacción están aún por descifrar.

El artículo es, entre otras, una de las áreas mas susceptibles de ser transferidas de la lengua materna a la segunda lengua, acaso porque, al constituir un morfema básico en todas las lenguas que lo poseen, tiende a ser menos marcado y a estar más interiorizado. Por esta razón, como sucede con todas las estructuras no marcadas de la lengua materna, surge con mayor naturalidad a la hora de emplearlo en cualquier otra lengua que también lo contenga. Si a esto añadimos, como en el caso que nos ocupa, que esa otra lengua es la lengua inglesa, la situación puede complicarse aún más. Los que tenemos experiencia docente, nuestros alumnos y los hablantes de inglés extranjeros coincidimos con Berry (1991:252) cuando afirma que "The English article can cause problems for learners from any other L1 background.", o con el siguiente comentario de Whitman (1974:253) al respecto de los errores en el uso del artículo: "Article misuse is one of the most evident grammatical signs that a person is not a native speaker of English." Pero la confusión que crea el sistema del artículo inglés es aun mayor en la producción escrita porque la necesidad de cohesión, corrección y exactitud son características prioritarias de este tipo de comunicación, que en la mayoría de los casos es, con diferencia, más formal que la hablada. Si en esta última, el artículo tiene poco valor semántico (Brown, 1973), apenas se enfatiza y es muy poco perceptible, en la lengua escrita, como argumenta Myers (1992:2) "[...] the omission or misuse of articles is unmistakable." En resumen, lo que parece claro, como apunta nuestra experiencia y los estudios más recientes llevados a cabo en este campo (Master, 1987; Myers, 1992), el artículo inglés reviste gran dificultad para hablantes de otras lenguas, tanto si su lengua materna los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

posee como si no. Además, la adquisición de los artículos difiere sustancialmente en los dos casos apuntados. En lo que se refiere a las lenguas provistas de artículo, apunta Master (1987:xiii), "[...] English article usage especially at the beginning levels, is clearly influenced by the first language."

Tanto en el campo del artículo, como en el de otras estructuras, es precisamente nuestra propia experiencia docente la que nos impulsa a constatar las presuntas transferencias de la lengua materna para así buscar fórmulas que permitan a nuestros alumnos acceder al conocimiento de manera estable y rápida. Después de muchos años, nos seguimos encontrando con los mismos errores y las mismas preguntas: ¿por qué no se usa *the* en este caso?, ¿no se puede usar *one*?, ¿por qué un posesivo en vez del artículo? Aunque estas preguntas u otras similares puedan resultar frustrantes para el profesor, no es menos cierto que tanto a la hora de la explicación como de la comprensión, a profesores y alumnos respectivamente les resulta difícil explicar o interiorizar el sistema de un modo coherente, ya que no parece existir una teoría lingüística que dé cuenta exacta del comportamiento del artículo inglés. La persistencia del problema y los esfuerzos de profesores e investigadores por atajarlo son claras muestras de su importancia y su capacidad de resistencia.

En definitiva, este trabajo pretende contribuir al logro de una conceptualización del artículo que facilite una mejor comprensión por parte del alumno, ya que las explicaciones más formales de los lingüistas resultan aparentemente inaccesibles y las respuestas a las tradicionales preguntas de nuestros alumnos parecen no prender en sus conocimientos. De hecho, da la impresión de que ni siquiera las mismas reglas internas que los propios alumnos se crean a través de las explicaciones recibidas tengan que ver con la supuesta normativa ni con su producción real (Seliger, 1979). En este mismo sentido, también las gramáticas que se emplean en la enseñanza, igual que las descripciones que se usan en lingüística, son teorías sobre la lógica interna de las estructuras y que, convertidas en verbalizaciones conscientes del conocimiento lingüístico subyacente del aprendiz, no puede decirse que representen tal conocimiento ni que sean responsables de la producción. Por tanto, veremos si lo pertinente está en presentar los artículos con un amplio margen para la generalización inductiva dentro de contextos de habla natural y espontánea y otros elementos del enfoque comunicativo y, *no tanto*, a través de listas de reglas vagas, confusas e interminables, porque parece claro que la facultad del aprendiz de concretar tales reglas y su pertinencia no es

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

proporcional a su habilidad para realizar tareas que precisen del conocimiento de las mismas.

La mayor parte de estos trabajos se ha realizado entre aprendices que se mueven en un entorno de habla inglesa. No tenemos conocimiento de ningún otro estudio de este tipo que se haya llevado a cabo en entornos como el nuestro, donde el inglés solamente se emplea en el aula. Al tratarse, pues, de un campo tan desierto, nuestro trabajo podrá servir de punto de referencia para futuras investigaciones que intenten valorar la distinta incidencia que pueda existir en la intensidad y formas de las mencionadas transferencias. Además, esperamos que se trate de un material útil, no solo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, sino también en el diseño y elaboración del *curriculum* de lengua inglesa, ya que aporta datos reales y no importados de otros contextos de enseñanza y aprendizaje del inglés que nada tienen que ver con nuestra realidad. En resumen, sin olvidar la vertiente psicolingüística de nuestra investigación, que intenta responder a los interrogantes del proceso de aprendizaje a través de los signos de ese proceso – los errores – y de los mecanismos que estos descubren, nuestro objetivo último es eminentemente pedagógico, pues no en vano hemos acumulado cierta experiencia a lo largo de una dilatada carrera profesional.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Sumario

Capítulo 1.-

Tras una breve introducción en la que se hace un rápido repaso a los tres grandes modelos de investigación de la lingüística contrastiva, ofrecemos una detallada exposición de las diversas teorías que sustentan los modelos mencionados. Empezando por la teoría conductista, nos adentramos en la hipótesis del análisis contrastivo y las críticas que contra este se vierten. Nos centramos, posteriormente, en el análisis de errores, donde comentamos los diversos conceptos y actitudes en torno al error y a la función que este cumple en el aprendizaje de una segunda lengua, para terminar tratando la controvertida importancia que las diversas escuelas e investigadores asignan a la lengua materna del aprendiz. Por último, abordamos el concepto de *interlengua* y, junto a este, otros conceptos y procesos que la nuevas teorías traen consigo. Finalizamos el capítulo explicando los paradigmas para el análisis de dicha *interlengua* y la transferencia vista desde este nuevo prisma.

Capítulo 2.-

El segundo capítulo está íntegramente dedicado a la transferencia lingüística, ya que sobre ella gira la mayor parte de nuestro trabajo. Después de los intentos de definición del término, entramos a comentar sus manifestaciones y tipos, para concluir el apartado abordando la ecuación diferencia = dificultad y exponiendo planteamientos teóricos sobre lo que es transferible y lo que no. En último lugar, tratamos en profundidad los diversos condicionantes o restricciones para la transferencia que, según su importancia o influencia, pueden potenciar o disminuir la presencia de las mismas.

Capítulo 3.-

Las transferencias se han analizado investigando diferentes campos. Tras una breve historia de la investigación, hacemos un repaso de los trabajos más importantes sobre adquisición y transferencia en el área de las estructuras sintácticas: en primer lugar, la negación; a continuación, el orden de las partes de la oración; posteriormente, la oración de relativo; y, por último, profundizamos en los diversos tipos de estudios realizados sobre el artículo: análisis contrastivos, estudios transversales y estudios longitudinales.

Capítulo 4.-

Destinamos este capítulo a la presentación de la investigación y a la metodología que hemos empleado: describimos, en primer lugar, el *corpus* base de nuestro análisis y resumimos después, las características de la población y las del material de investigación. Tras la reproducción del modelo de examen que hemos elegido, pasamos a comentar la muestra, su dimensión y distribución. A continuación, exponemos el método de análisis, en el que hacemos una estudio detallado de cómo se interpreta la genericidad, la determinación y la indeterminación en las dos lenguas que vamos a tratar. Al tiempo que hacemos estas consideraciones sobre los sintagmas nominales, vamos explicando la ficha que hemos diseñado para clasificar las ocurrencias encontradas y la taxonomía empleada para distinguir los diferentes tipos de artículos. Con el fin de reforzar las posibles conclusiones del trabajo hemos añadido un estudio del nombre propio y de otros campos en los que el artículo es pieza fundamental. Por último, ofrecemos una breve explicación acerca del tratamiento estadístico que damos a los datos recogidos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 5.-

Este capítulo aborda la parte esencial del trabajo, donde se describen y analizan los datos que hemos recogido. En primer lugar hacemos un comentario exhaustivo de los números totales que arroja la muestra y su desglose en los cuatro distintos grupos analizados. Posteriormente, dedicamos un apartado para comentar los datos y algunos ejemplos específicos de cada uno de los 15 tipos de artículos que hemos ideado para el análisis. En cada uno de ellos, se expondrán tablas de frecuencia, de contingencia y pruebas no paramétricas para valorar las frecuencias de las formas correctas y de las incorrectas. Una vez terminada la descripción y el análisis de los sintagmas genéricos y de los no genéricos, hacemos una valoración sobre la posición de los artículos y las tablas de adaptabilidad, para finalizar con los comentarios pertinentes al nombre propio y a los demás campos de análisis que nos propusimos al iniciar esta tarea.

Capítulo 6.-

Las conclusiones recogen lo esencial del capítulo anterior y resumen todo aquello que los datos del análisis nos aclaran acerca de la manera en que los alumnos transfieren, por qué lo hacen y por qué dejan de hacerlo. También damos cuenta de que no todos los errores son producto de la transferencia y, haciendo un repaso a todos los apartados del capítulo 5, llegamos al punto en que debemos dar contestación a las preguntas que nos hicimos al iniciar este trabajo.

Se cierra el capítulo con las implicaciones pedagógicas y algunas consideraciones o propuestas sobre el posible significado y uso efectivo de este trabajo, que se derivan de las conclusiones anteriores.

Apéndices.-

En soporte informático, dado el excesivo volumen que suponen las fichas trabajadas, se recogen tres anexos; en el primero, se transcriben las composiciones escritas, se recoge un listado de las ocurrencias y se rellenan las correspondientes partes de la ficha según se explica en el capítulo 4; en el segundo, se concentra toda la información relativa al nombre propio y a los restantes campos de análisis; y, por ultimo, en el tercer anexo se recoge toda la información relativa al análisis previo a este trabajo y al que se hace referencia en el capítulo 5.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Es de justicia, antes de concluir esta introducción, expresar mi profunda gratitud a cuántos con su trabajo, su paciencia o sus palabras de ánimo han contribuido a que esta investigación haya llegado a su fin: en primer lugar, agradezco a los directores de la tesis, Dr. Marcos Peñate Cabrera y Dr. Plácido Bazo Martínez sus acertadas orientaciones, sus correcciones, su interés, pero, sobre todo, la paciente espera y los deseos continuamente manifestados de que me sentara de una vez a cumplir con una tarea que otras ocupaciones habían relegado. Sin esta persistencia insistencia, que al tiempo que me apagaba el ánimo me revolvía la conciencia, esta tesis no habría sido hoy una realidad palpable. A mis colegas de la sección de inglés y de despacho por el tiempo que me han dedicado y por la generosidad demostrada. A mis compañeras del anterior equipo decanal, que también, por mi causa, tuvieron que posponer esta obligación. A la doctora María Jesús García Domínguez por sus acertadas correcciones y sus palabras de aliento. En resumen, agradezco de corazón a todas y cada una de las personas que se empeñaron en estar cerca de mí cuando mi obsesión era estar solo y distante. Los que más saben de esto están en mi casa, son mi familia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 1

DE LA INTERFERENCIA AL ERROR SIGNIFICATIVO Y DE ESTE A LA TRANSFERENCIA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 1

De la interferencia al error significativo y de este a la transferencia

---

1.0. Introducción

La aparición en 1916 del *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure supone un cambio radical en la lingüística teórica, pues surge una nueva concepción del lenguaje como manifestación social o, lo que es lo mismo, como instrumento de comunicación e integración para los miembros pertenecientes a una misma comunidad lingüística. La teoría estructuralista centra su interés y esfuerzo en la descripción del funcionamiento de la lengua facilitando al lingüista su investigación en el campo de las aplicaciones y, más en particular, en el campo del aprendizaje de segundas lenguas. Los logros de la lingüística teórica sirven a la lingüística aplicada y a la didáctica de las lenguas extranjeras en su descripción y análisis de los mecanismos teóricos y prácticos del aprendizaje.

Desgraciadamente, son muy pocos los estudios que en nuestro país se han llevado a cabo en este campo de investigación, si bien, ya desde los años cuarenta, tanto en Estados Unidos como en otros países del centro y este de Europa, la lingüística aplicada y la psicolingüística desarrollaban interesantes investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los diversos enfoques a los que ha estado sometido el estudio de este complicado proceso así como los diferentes métodos que se aplican en la enseñanza de lenguas extranjeras están en relación directa con los cambios que ha sufrido la lingüística teórica.

Bajo la denominación lingüística contrastiva se cobijan tres modelos de investigación que, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, han tratado de dar explicación a los enigmas que este plantea: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la interlengua (IL). Aunque los tres modelos comparten el mismo objetivo, difieren en determinados aspectos relativos a la teoría lingüística y a la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

teoría de aprendizaje, en los principios metodológicos en que se sustentan, en el corpus de datos que emplean, en los resultados y en las implicaciones pedagógicas.

Inspirado en el conductismo psicológico y en la teoría de adquisición de lengua de Skinner, el análisis contrastivo (en adelante, AC), sostiene que comparando las estructuras de la lengua materna (L1) y de la lengua meta (L2), es posible predecir en qué áreas encontrará el aprendiz mayores dificultades de aprendizaje y, consecuentemente, cuáles son los errores que este presumiblemente va a cometer. De esta manera, se pueden proponer soluciones metodológicas para que los hábitos lingüísticos de la L1 no se reflejen en la L2. La aparición de rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos o léxicos de la L1 en la L2 recibe la denominación de interferencia y constituye la única y principal fuente de dificultad en el aprendizaje, siendo, al mismo tiempo, la responsable de todos los errores. Como veremos más adelante, el término interferencia se cambiará por el de transferencia con el fin de evitar las connotaciones negativas que sugiere. La condición de pionero del AC en la investigación del proceso de aprendizaje centrado en el alumno, y la utilidad que muchos autores concedían a sus herramientas de trabajo no pudieron contener las críticas y los estudios empíricos posteriores que acabaron por constatar la existencia de otras fuentes de error distintas a la interferencia de la lengua materna. No obstante, y a pesar de las críticas muchas veces erróneas que contra él se vertieron, autores de la talla de Fisiak (1981b, 1990) y Selinker (1992), entre otros, están reinterpretando su esencia y reutilizando sus métodos.

Por su parte, el análisis de errores, (en adelante, AE) encuentra su fundamento en la sintaxis generativa de Chomsky, que pone en tela de juicio las teorías conductistas provocando un replanteamiento de la teoría de aprendizaje y un nuevo tratamiento de errores más abierto y efectivo. De acuerdo con esta perspectiva, los errores no se predicen ni se combaten a priori, pues son a un tiempo inevitables y necesarios. Lo que se propone es un análisis sistemático de los errores producidos por los aprendices en distintas etapas de su aprendizaje. El error, que no proviene únicamente de la interferencia de la L1, adquiere un valor positivo porque señala que el proceso de aprendizaje está en marcha y que el aprendiz se encuentra en uno u otro estadio del mismo.

La primera publicación de Corder (1967) marca el inicio del AE y establece tanto el marco teórico como sus conceptos básicos y procedimientos de investigación. La primera etapa del AE, fruto de la influyente publicación de Corder arriba

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mencionada, no considera la producción del aprendiz en su totalidad sino que se centra en el análisis de sus producciones erróneas, lo que simplemente lleva a evaluar su competencia gramatical. Posteriores reformulaciones de Corder (1971, 1981), centradas especialmente en las aplicaciones didácticas del modelo, reorientan los objetivos hacia una evaluación más global que incluya no solo la competencia gramatical del aprendiz sino también su competencia comunicativa.

El AE lleva a postular que, en su camino de apropiación de la lengua extranjera, el aprendiz atraviesa etapas sucesivas que marcan su nivel de competencia y progresión. La adquisición de nuevas estructuras y vocabulario va modificando su nivel de competencia gramatical y comunicativa, y aunque presenta idiosincrasias que lo alejan de la norma lingüística de la L2, su producción resulta cada vez más reconocible para el hablante de aquella. A la lengua empleada por el aprendiz se le confiere estatus de sistema aunque contenga tanto reglas de la L1 y de la L2 como reglas que no pertenecen ni a una ni a otra porque son eminentemente idiosincrásicas. Desde una prespectiva sociolingüística, Corder (1971) se refiere a esta empleando el término *dialecto idiosincrásico* mientras que Nemser (1971), abordándola desde una perspectiva lingüística, la denomina *sistema aproximado*.

Apoyándose en el concepto de estructura lingüística latente de Lennenberg (1967), Selinker (1969; 1972) acuña el término *interlengua* para referirse a aquel proceso por el que el aprendiz transita en su aprendizaje y que está constituido por una serie de estructuras psicológicas latentes que se activan cuando aprende la L2. Estas estructuras psicológicas, que se definen como un mecanismo biológico que atraviesa etapas de madurez, están relacionadas con el proceso; de aquí que sea en el proceso donde la definición y el desarrollo de la teoría de la IL pone todo su énfasis. Santos (1993:157) define el concepto de IL como:

> El sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2 que media entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el sistema de la lengua meta (L2), cuya complejidad se incrementa en un proceso creativo que atraviesa diversas etapas marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que el alumno adquiere. Es un sistema autónomo y estable en su variabilidad, que puede ser descrito mediante un subconjunto de reglas de la gramática de la lengua meta.[1]

[1] Dada la naturaleza de esta investigación, la abundancia de citas y el hecho de que la mayoría de ellas se extraen de publicaciones en lengua inglesa, creemos oportuno respetar el texto original, ya que, en caso contrario, correríamos el riesgo de convertir parte del presente trabajo en un ejercicio de traducción que consideramos innecesaria para los posibles lectores interesados en esta materia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Para la investigación de la IL, Selinker propone el análisis y descripción en su totalidad de los únicos datos observables con los que el estudioso cuenta: las locuciones que se producen cuando el aprendiz intenta formular secuencias oracionales en la L2. Como quiera que lo único interesante en la investigación de la IL es el proceso, el hecho de que exista aprendizaje o no carece de importancia. La dificultad que presenta este tipo de investigación es que la lingüística tradicional está preparada para la descripción de sistemas lingüísticos estables y consolidados y, aunque la lingüística diacrónica se ha desarrollado para explicar los cambios en el lenguaje, estos nada o poco tienen que ver con los cambios de la IL.

La enseñanza de la L2 se ve influenciada por estos tres modelos de investigación sucesivos, AC, AE e IL, que deben ser considerados como etapas naturales en el desarrollo de las teorías lingüísticas y de adquisición de lenguas, ya que ninguno de ellos supone un rechazo del anterior sino que, más bien, se apoya en los logros previos para avanzar hacia el objetivo final que es el estudio global de la lengua del aprendiz en cuanto sistema de comunicación.

Pero la lingüística contrastiva no ceja en su empeño de desentrañar el misterio que esconde el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, y en este afán modifica y replantea conceptos y prácticas anteriores. En esta línea de desarrollo actual, Fisiak (1980, 1981a y 1990) recupera la utilidad de la lingüística contrastiva aplicada, Odlin (1989) reformula el concepto de interferencia y Sajavaara y Lehtonen (1983) y Lehttonen y Sajavaara (1984) propugnan ampliar las barreras del análisis más allá del nivel oracional para abarcar aspectos que inciden en la lingüística del texto y la pragmática.

En los años ochenta y noventa se ha replanteado la problemática sobre la adquisición de la L2 y se ha tratado de tender puentes hacia la teoría lingüística de Chomsky y, más en particular, en lo que se refiere a la definición del papel que los universales lingüísticos juegan en la adquisición de una determinada L2. En definitiva, se trata de hacer uso de los datos obtenidos en la investigación de la L2 para lograr una mayor comprensión acerca del funcionamiento del lenguaje y formular las teorías lingüísticas correspondientes.

Adjemian (1982), Adjemian y Liceras (1984) y Liceras (1991) apuntan que la L1 actúa de intermediario entre la gramática universal (GU) y los datos de la L2. Una vez más se retoman antiguas posturas y al rechazo del papel de la L1 en la adquisición de la L2 le sigue una propuesta que revaloriza la influencia de la lengua materna.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Coincidiendo con esta interpretación, el presente trabajo de investigación propone, a través del análisis de un aspecto parcial de la lengua, el artículo, contribuir a la teoría de que la L1 actúa como guía o fijador de los parámetros de la IL cuando el aprendizaje de la L2 no se produce de manera natural, esto es, en contextos similares a los del aprendizaje de la L1 sino que está imbuido por un fuerte componente dirigista y, desde los inicios del aprendizaje, más preocupado por la correccción gramatical que por la existencia real de comunicación.

La interpretación del papel de la GU en la adquisición de la L2 no es un modelo basado en la transferencia sino que implica que la L1 es la realización de la GU, aún vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, aun cuando el aprendiz utilice las opciones de la L1 en etapas de la L2.

En resumen, como apunta Santos (1993:163), la investigación que en los años cuarenta iniciaron C. Fries y R. Lado ha recorrido un camino sinuoso de idas y vueltas pero siempre orientado hacia la misma meta. En el momento actual, los distintos replanteamientos y reformulaciones parecen seguir tres orientaciones diferentes:

1) Estudios de naturaleza contrastiva con implicaciones didácticas o de caracterización tipológica (Fisiak, 1990).

2) Estudios de análisis de la interlengua empleada por el aprendiz de L2 (Selinker, 1992).

3) Estudios teóricos que establecen un vínculo entre la teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras (Liceras, 1991).

Tras estas breves notas introductorias cuya pretensión es resumir el sinuoso camino de la lingüística contrastiva en su intento de explicar los enigmas que plantea el proceso de aprendizaje de segundas lenguas, pasamos a detallar los tres modelos de investigación antes expuestos y que son los que mejor caracterizan aquella disciplina científica. Para ello, intentaremos abordar sus bases teóricas y sus diferentes métodos de análisis, pero centrándonos en el tratamiento y en el concepto de lo que, según cada modelo, se debe considerar interferencia, error, error significativo, transferencia, estrategia de aprendizaje, etc.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.1. La teoría conductista de adquisición de segundas lenguas y la interferencia de la L1.

La psicología conductista, propuesta en las primeras décadas del siglo XX, toma como base los experimentos y posteriores teorías de aprendizaje desarrollados en las obras de los considerados sus máximos exponentes, los psicólogos Watson (1924), Thorndike (1932) y Skinner (1957). Estos argumentan que el aprendizaje no es otra cosa que la adaptación gradual a un comportamiento determinado a través de un proceso de formación de hábitos, entendiendo por hábito la respuesta automática que suscita un estímulo dado. Asimismo, consideran que el principal impedimento en cualquier proceso de aprendizaje es la interferencia que pueda provenir de un conocimiento anterior. Se definió esta interferencia como *inhibición proactiva* (*proactive inhibition*) que, según la teoría conductista, se produce cuando hábitos antiguos interfieren en el intento de aprendizaje de otros nuevos (Ellis, 1994:299).

1.1.1. La teoría lingüística conductista y la hipótesis del análisis contrastivo

Basándose en la teoría conductista, los lingüistas de esta escuela señalan que el aprendizaje de la lengua, de la misma manera que cualquier otro aprendizaje, se fundamenta en la creación de hábitos por medio de los mismos mecanismos que gobiernan la adquisición de otros hábitos cualesquiera. Brooks (1960:49) lo expresa de la siguiente manera: "The single paramount fact about language learning is that it concerns, not problem solving, but the formation and performance of habits". Resulta obvio, según esta teoría, que el aprendizaje se produce inductivamente, esto es, por analogía y no a través de análisis. Los niños llegarían a adquirir su lengua materna a través de la imitación sistemática del comportamiento lingüístico de los adultos, construyendo así, de manera gradual, el conocimiento o hábitos de su primera lengua.

La adquisición de segundas lenguas sigue, según la teoría conductista, un proceso similar, si bien la existencia previa del conocimiento y hábitos de la lengua materna del aprendiz suponen un influjo decisivo que hace que este proceso de adquisición se diferencie del de la primera lengua. En el prólogo de Lado (1957:III), Fries afirma: "Learning a second language [...] constitutes a very different task from learning the first language. The basic problems arise [...] primarily out of the special 'set' created by the first language habits".

A la adquisición de la lengua materna, según la teoría conductista, se llega por la asociación de estimulo, respuesta, refuerzo y hábito. Con la imitación de las

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

producciones de los adultos y el refuerzo de las respuestas positivas, aparecen los hábitos propios de la lengua materna. Sin embargo, esos primeros hábitos de la lengua materna juegan un papel fundamental en la adquisición de la segunda lengua, puesto que se les atribuye la capacidad de limitar el aprendizaje de otros hábitos nuevos y, con su interferencia, añaden un grado considerable de dificultad al proceso. Esta noción de dificultad, que se considera de suma importancia en la teoría conductista del aprendizaje, depende del mayor o menor grado de similitud que las formas de la L2 tengan con sus correspondientes de la L1. Así, Lado (1957:2) afirma:

> We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.

Resulta, pues, claro que si en el aprendizaje de la L2 los nuevos hábitos son similares a los de su lengua materna, el aprendiz encontrará menor dificultad, de la misma manera que esos nuevos hábitos entrarían en conflicto con los primeros si difieren entre sí. Entonces, el aprendiz tiene que superar muchos problemas en aquellos casos donde existan diferencias y, en consecuencia, los errores cometidos son obviamente producto de la influencia de su lengua materna. Estos inevitables, al tiempo que intolerables, errores o malos hábitos se consideran perjudiciales para un aprendizaje satisfactorio, ya que entorpecen la formación de los hábitos correctos en la L2. Brooks (1960:58) lo resume de esta manera: "[...] like sin, error is to be avoided and its influence overcome, but its presence to be expected." Además, añade que el método más adecuado para evitar los errores en el aprendizaje de lenguas es el de observar y practicar el modelo correcto tantas veces como sea preciso. La mejor manera de superarlos es acortar el lapso de tiempo que media entre la respuesta incorrecta y la posterior exposición al modelo correcto.

La concepción conductista del aprendizaje de segundas lenguas y la ecuación diferencia = dificultad supusieron un decisivo impulso en la génesis y desarrollo del AC, el cual afirmaba que al comparar dos sistemas lingüísticos y estudiar sus diferencias se podrían predecir las dificultades que, con toda probabilidad, los aprendices de la L2 iban a encontrar en su proceso de aprendizaje, propiciando así una enseñanza más efectiva. Adaptando los planteamientos de Weinrich (1953) sobre el estudio del sistema lingüístico de los bilingües, Lado (1957), más preocupado por la didáctica y por los errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras, propone la técnica

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

del AC, aunque, a diferencia de Weinrich, no con el objeto de analizar el sistema no nativo sino como método de trabajo destinado a evitar los errores. El AC, como vemos, tiene un origen eminentemente pedagógico. La preocupación didáctica por evitar los errores, que desembocó en la confección de listas y delimitación de áreas problemáticas para el aprendiz de la segunda lengua, tuvo sus inicios en Fries (1945). Siguiendo la misma línea de pensamiento que Fries, en Lado (1957:2) podemos leer: "The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real problems are and can provide for teaching them".

Ellis (1985:306-307) aclara que el AC conjuga, por un lado, las teorías psicológicas conductistas sobre el aprendizaje con las teorías lingüísticas estructuralistas patentes en las descripciones de las formas de las dos lenguas que se comparan. Esto es, que se entremezclan dos conceptos distintos: por un lado, el de diferencia, que es lingüístico, y, por otro, el de dificultad, que es psicológico. La base psicolingüística toma forma en la hipótesis de análisis contrastivo (HAC) que se basa en la ecuación diferencia = dificultad.

Según Wardhaugh (1970:123-130) existen dos versiones de esta hipótesis. En su versión radical, (*fuerte* en la terminología del autor), la hipótesis del análisis contrastivo asegura que por medio de la descripción de los sistemas lingüísticos y la identificación de las diferencias entre la L1 y la L2 se pueden predecir *todos* los errores. Un representante de esta versión es Lado (1957), que en el prólogo, afirma:

> The plan of the book rests on the assumption that we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student.

Como podemos observar, la adquisición, pues, de la segunda lengua está condicionada por la primera. Según Lee (1968:180), uno de los grandes impulsores de la lingüística contrastiva y sus implicaciones pedagógicas, la primera causa e, incluso, la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz. La descripción lingüística de las formas del sistema no nativo se elaboran a partir de la L1 y adoptan un valor predictivo, *de tal manera* que aquellas formas que no tengan equiparación con otras similares de la L2 causarán interferencia o transferencia siempre negativa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los años 50 y 60 fueron testigos del éxito del AC y su prestigio en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, ya que se le consideraba el único medio por el que se podían predecir y explicar los errores de aprendizaje y, por tanto, lograr una enseñanza más eficaz. Odlin (1989:16) nos recuerda que muchos especialistas de la época, como Lado y Fries, atribuyeron gran importancia al desarrollo de materiales diseñados para diferentes tipos de estudiantes.

1.1.2. Críticas al análisis contrastivo

Según Ellis (1984:27-41), los años 70 marcan el declive del AC, que comienza a perder terreno y a caer parcialmente en desuso cuando las investigaciones empíricas demuestran que la transferencia constituye tan solo una explicación parcial de las dificultades de aprendizaje. Por otro lado, las aportaciones de las nuevas corrientes en lingüística, psicolingüística y sociolingüística vierten fuertes críticas a los planteamientos básicos del AC. En definitiva, los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis, nacida casi exclusivamente con una orientación pedagógica, no consiguen evitar aquellos errores que constituían su obsesión principal.

En primer lugar, se puso en tela de juicio el punto fundamental de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, esto es, la definición de estructura difícil. La HAC no pudo aportar otras fuentes de dificultad que no provinieran de la L1 del aprendiz mientras que, a partir de los 70 y hasta nuestros días, se afirma de manera rotunda que la diferencia surgida de la comparación de las estructuras de la L1 y la L2 puede justificar tan solo un posible aspecto de la dificultad. Así, Kellerman (1987, en Ellis 1994:308) argumenta que otras posibles explicaciones para que una estructura sea difícil pueden ser su relevancia, su valor comunicativo para el aprendiz y su importancia o nivel en lo que se refiere a su condición de marcada o no marcada.

La idea de que las diferencias entre la L1 y la L2 no siempre derivan en dificultad empieza a tomar cuerpo. Citando a Kellerman (1987), a propósito de la transferibilidad de ciertas estructuras, Ellis (1994:309) afirma:

> The trick is to show when they do and when they do not. As Kellerman (1987) puts it there is a need to establish 'the potential for transfer' of a given structure and to identify the nature of the constraints that govern its transferability.

Estudios realizados sobre la producción de los aprendices ponen de manifiesto que la ecuación diferencia = dificultad no es siempre cierta y que a mayor diferencia

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

entre las lenguas no necesariamente sigue un mayor número de errores por interferencia. Esta, de hecho, se produce con más frecuencia entre las lenguas y estructuras lingüísticas que el aprendiz estima como más cercanas (Wode, 1976:37-57). Nuestra investigación parece coincidir con las ideas de Wode y con la afirmación que tan concisa y claramente leemos en Jackson (1981:200): "Errors appear to occur most readily where there are some similarities and some contrasts between equivalent items or structures in the two languages". En esa misma línea Fernández (1991:65) apunta:

> [...] hemos podido comprobar reiteradamente que la interferencia se verifica preferentemente cuando los paradigmas de la lengua meta permiten una estructura semejante a la de la lengua materna, con lo que se produce, según nuestra versión, además de interferencia, hipergeneralización a partir de la segunda lengua.

Otra crítica importante al AC es su exclusiva condición estructural. Odlin (1989) expone que el AC no resulta eficaz porque trata únicamente con la *forma* superficial de las estructuras e ignora su *función*, su valor y otros elementos no lingüísticos que juegan un papel importante en todas las lenguas: "[...] no matter how good contrastive analysis is, more than just *structural* comparisons are necessary for a thorough understanding of transfer" (Odlin, 1989:28).

El generativismo y las nuevas hipótesis sobre la adquisición del lenguaje van a poner en cuestión la teoría conductista por su innovadora concepción del lenguaje como actividad creativa. Será a partir de Chomsky (1959) cuando el sistema no nativo empieza a adquirir estatuto de lenguaje. En primer lugar, los experimentos realizados con animales en los laboratorios no se pueden extrapolar al comportamiento verbal humano; en segundo lugar, los términos estímulo y respuesta resultan insustanciales cuando se aplican a la conducta lingüística y, por último, el término analogía no explica la capacidad del hablante para producir unidades de habla totalmente nuevas. Estas críticas, unidas a estudios posteriores sobre el escaso valor del refuerzo en el aprendizaje de lenguas, llevaron a concluir que la adquisición del lenguaje es un proceso de desarrollo que se produce tanto, si no más, desde el interior como desde el exterior. El ser humano nace con una predisposición innata que le lleva a adquirir el lenguaje a través de un mecanismo que contiene la gramática universal y que hace posible que cualquier persona pueda generar la gramática de una lengua específica a partir de los datos lingüísticos a los que habitualmente está expuesto. Las hipótesis que los hablantes formulan a partir de estos datos y que van reestructurando progresivamente hasta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alcanzar el sistema completo de la lengua constituyen el proceso de adquisición de la misma. De esto se deduce que la construcción de la lengua es un proceso de naturaleza individual y que el niño no necesita escuchar y, mucho menos, practicar todos los enunciados de la lengua, antes de que genere sus propias construcciones lingüísticas. Desde estas premisas, la noción de interferencia pronto dejará de tener aquel valor tan decisivo que le adjudicaba el AC.

En resumen, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas llevados a cabo por el AC han sido objeto de crítica por resultar "too simplistic and too restrictive" (Ellis, 1994:309). El consenso general sobre la inconsistencia de las afirmaciones del AC y sus limitaciones dio lugar a investigaciones empíricas más profundas en el campo de la adquisición de segundas lenguas. La cuestión acerca de si la influencia de la L1 juega un papel fundamental en la adquisición de la L2 adquirió gran protagonismo y orientó la atención de los investigadores hacia el estudio de los errores de los aprendices en un esfuerzo por cuantificar el porcentaje de errores tanto de interferencia de la L1 en la producción de la L2 por parte de los aprendices, como de aquellos propios de la naturaleza interna de la L2, idénticos a los que se producen en el proceso de adquisición de la lengua materna. A continuación, reproducimos un cuadro de Ellis (1984:29) donde se ofrece un panorama de los resultados de algunas de las investigaciones de la época:

Estudio	% errores interferencia	Tipo de aprendiz
Grauberg, 1971	36%	LM alemán, adulto, avanzado
George, 1972	33% (aprox)	LM varias, adulto, graduado
Dulay y Burt, 1974a	3%	LM español, niños, varios niv.
Tran-Chi-Chau, 1974	51%	LM chino, adulto, varios niv.
Mukattash, 1977	23%	LM árabe, adulto
Flick, 1980	31%	LM español, adulto, varios niv.
Lott, 1983	50% (aprox)	LM italiano, adulto, universit.

Muchos de los estudios efectuados durante este periodo tenían como finalidad reducir la importancia que la HAC había atribuido a la L1 en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Investigadoras como Dulay y Burt (1974a) han argumentado que solo un pequeño porcentaje de los errores que cometen los aprendices, en concreto un 3%, constituyen errores motivados por la interferencia, frente a un 85% de errores de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

evolución, esto es, que coinciden con los derivados de la adquisición de la lengua materna, y un 12% de errores específicos, propios de los aprendices, pero que no son reflejo de la influencia de su L1.

El general reconocimiento de que podían existir otros factores además de la L1 que dieran cuenta de los errores cometidos desembocó en un sinfín de estudios dentro del campo de investigación de la adquisición de segundas lenguas. La teoría del análisis de errores experimentó un desarrollo considerable y, en el esfuerzo por encontrar y explicar la aparición y causas de los errores, surgieron conceptos nuevos tales como errores de evolución, hipótesis de la construcción creativa y universales del lenguaje.

1.2. El análisis de errores y la influencia de la L1

El profesor de lenguas extranjeras pone todo su esfuerzo en tratar de evitar los errores que producen los aprendices a través de la identificación de sus causas y de la propuesta de los correspondientes remedios. Su preocupación didáctica ha hecho que la identificación y el análisis de los errores haya gozado de amplia tradición en el campo de la investigación de la adquisición de segundas lenguas (ADSEL) y que, hasta fechas relativamente recientes, haya tenido un papel predominante. Los errores que los aprendices cometen a lo largo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua han sido siempre motivo de preocupación para los investigadores de ADSEL quienes, en su esfuerzo por explicar el proceso de aprendizaje de la L2, han intentado arrojar nueva luz sobre la naturaleza de la producción del aprendiz, precisamente, a través del examen de esos errores.

La mayor parte de estas investigaciones se han esforzado por determinar hasta qué extremo la adquisición o el aprendizaje de la L2 era producto de interferencia de la L1 o de construcción creativa por parte del aprendiz.

1.2.1. El análisis de errores tradicional o la versión débil del análisis contrastivo

El Análisis de Errores, como corriente de investigación a la que nos referimos en este apartado, supone un giro en la visión y el tratamiento del *error* que tanto profesores como aprendices habían tenido tradicionalmente. En sus inicios, esta corriente se acerca a lo que Wardhaugh (1970) denominó versión débil del AC, que no tiene por finalidad predecir todos los errores posibles a partir de la comparación de la L1 y la L2, como era el caso en la versión fuerte o radical, sino que persigue identificar qué errores provenían de la interferencia de la L1. Esta técnica moderada del AC tiene una finalidad más

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

explicativa que predictiva. Su afán por explicar los errores y las estructuras empleadas por el aprendiz, aunque sea en función de la L1, desemboca casi necesariamente en el reconocimiento de la existencia de un sistema no nativo que se hace patente en las estructuras de aquellas fases idiosincrásicas por las que el propio aprendiz atraviesa. Según Wardhaugh (1970), esta versión no exige al lingüista predecir, a través de la práctica contrastiva, la dificultad o facilidad que el aprendiz va a encontrar en su aprendizaje, sino que, a través de la observación de los aprendices, habrá de localizar sus dificultades o facilidades. Se trata de un método empírico que, a partir de las pruebas que aporta la interferencia lingüística, explica la semejanza y diferencia entre los sistemas. Esta referencia a los sistemas se hace exclusivamente para explicar los fenómenos de interferencia observados. Se trata tanto de fenómenos de adquisición como fenómenos de producción, esto es, traducciones imperfectas, dificultades de aprendizaje, acentos extranjeros residuales, etc.

En sus comienzos, durante los años 50 y 60, el análisis de errores se limitaba a una recogida simplista de errores comunes y a su posterior clasificación en categorías sin cuestionarse su origen, ya fuera en términos lingüísticos o psicológicos. Los objetivos del AE tradicional eran puramente pragmáticos; se concebía y practicaba para aplicar sus resultados al diseño de estrategias y materiales pedagógicos. En opinión de Sridhar (1981:221-222), era creencia común que la identificación de las áreas de dificultad con las que se topaban los aprendices podría ser decisiva para esclarecer las siguientes cuestiones:

> (i) determining the sequence of presentation of target items in textbook and classroom [...].
> (ii) deciding the relative degree of emphasis, explanation and practice required in putting across various items in the target language.
> (iii) devising remedial lessons and exercises.
> (iv) selecting items for testing the learner's proficiency.

La metodología empleada era bastante simple y directa: tras la recogida inicial de datos, se procedía a la identificación de los errores y su clasificación en tipos diferentes; posteriormente, se establecía la frecuencia de los errores según sus tipos, con el fin de identificar las áreas de dificultad; y, finalmente, se llegaba a la inevitable propuesta de los ejercicios terapéuticos correspondientes. Sridhar (1981:221) describe el análisis de errores tradicional como "an *ad hoc* attempt to deal with the practical needs of the classroom teacher". Resulta, pues, evidente que este primer AE estaba orientado a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

la consecución de un fin: centrarse en la producción del aprendiz con el objetivo de conseguir los necesarios remedios o ejercicios que ayudaran a aquel a evitar sus errores. El interés por examinar lo que tales errores dicen del proceso de aprendizaje es en estos primeros momentos muy escaso.

Como apuntamos en el apartado dedicado a las críticas al AC, ya a finales de los años 60 comienzan a aparecer trabajos de investigación que exculpan a la interferencia de L1 de ser la responsable exclusiva de los errores de los aprendices de L2 y, con este reconocimiento, se va a abrir una nueva etapa en el campo del AE, ya que el objetivo que se persigue es averiguar las causas reales de esos problemas de aprendizaje. Sridhar (1981:207) habla de este nuevo enfoque de los errores como "[...] an effort to account for their linguistic and psychological origin, regularity, variability, etc."

El aspecto más significativo y determinante de esta teoría es el cambio de actitud ante el error que empieza a concebirse más como una manifestación deseable y necesaria del desarrollo lingüístico que como la inevitable cizaña procedente de hábitos anteriores.

1.2.2. El concepto desarrollado del análisis de errores y la nueva actitud frente al error

El avance que se produce en el campo del AE tiene mucho que ver con la investigación llevada a cabo por S. P. Corder y, especialmente, a raíz de la publicación en 1967 de su trabajo más influyente y decisivo. Fue Corder uno de los primeros investigadores que reconocen la importancia del estudio de la producción lingüística del aprendiz "[...] in order to infer from it the nature of that knowledge and the process by which it is acquired" (Corder, 1975:62).

Los errores son, según Corder (1967:167), muy importantes y significativos a tres niveles diferentes: para el profesor, puesto que le dicen cuánto ha progresado el alumno hacia su meta; para el investigador, porque le aportan pruebas de cómo aquel adquiere o aprende una lengua y qué estrategias está empleando; y, por último, para el propio aprendiz, porque se trata de un mecanismo que este utiliza para aprender o, lo que es lo mismo, un modo del que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. El primer nivel, según Ellis (1994:48), refleja el papel tradicional del AE y el segundo le confiere un nuevo papel de interés fundamental para el investigador pues le permite aclarar el tercer nivel, que es el proceso de adquisición de la L2. Corder adopta un nuevo concepto de error al estimar su

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comisión como una estrategia que emplean tanto los niños que adquieren su lengua materna como los individuos que aprenden una segunda lengua: "[...] some at least of the strategies adopted by the learner are substantially the same as those by which a first language is acquired" (Corder, 1967:164-65). Asimismo, explica que la noción de error hasta entonces provenía de la práctica tradicional, que lo utilizaba como medio para juzgar la asimilación de las normas de la L2 en la producción del aprendiz. A partir de ahora, al igual que la del niño que adquiere su lengua materna, la producción del aprendiz de la segunda lengua es un conjunto de hipótesis sucesivas sobre la L2. Desde este nuevo prisma, las desviaciones que se observan tanto en uno como en otro son producto del esfuerzo por comunicarse en una nueva lengua y no son solamente inevitables sino que constituyen una parte necesaria del proceso de aprendizaje de la lengua. Este nuevo concepto de error supone un cambio radical con respecto a la actitud anterior por cuanto que no solo lo concibe como un estadio obligado y necesario en el camino de captación de la lengua sino también como marcador del proceso que el aprendiz experimenta en ese camino de apropiación.

Esta concepción del proceso de adquisición de la lengua extranjera tiene su fundamento en la teoría psicolingüística formulada en los trabajos de Chomsky sobre la adquisición de la lengua materna. Según esta perspectiva, el aprendiz de lengua extranjera sufriría el mismo proceso creativo que un niño que aprende su lengua materna, a través de la puesta en funcionamiento de un mecanismo interno capaz de construir la gramática de la lengua a la que está expuesto.

Además, Corder introduce la distinción entre *faltas* y *errores – mistakes and errors* - para discriminar entre los errores de actuación o desviaciones debidas a factores de producción tales como fatiga, estrés, etc., y los errores propiamente dichos o errores sistemáticos, que "[...] reveal underlying knowledge of the language to date [....] *his transitional competence*" (Corder, 1967:167). Además, emplea el término *competencia transitoria,* que hace referencia al sistema intermedio construido por el aprendiz en su proceso de aprendizaje: " [...] the learner is using a definite system of language at every point in his development, [....] errors are evidence of this system" (Corder, 1967:166). Asimismo, y en referencia a una propuesta de Mager (1961, en Corder, 1967:166), sugiere que los aprendices podrían contar con un programa interno (*built-in syllabus*) que determinaría la secuencia en que se adquieren los contenidos de la L2 y, por tanto, el estudio de los errores podría revelar este orden, que es, de algún modo, más eficaz que la secuencia generada por el profesor.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El término competencia transitoria (Corder, 1967), como indicativo de la etapa por la que el aprendiz pasa en un determinado momento en su camino de apropiación de la L2, desembocará posteriormente en el término *interlengua* (Selinker, 1972), tras recibir otras denominaciones similares, cuales son, *sistema aproximado* (Nemser, 1971) y *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971).

A partir de Corder (1967), el estudio de los errores se convierte en una cuestión central y prioritaria en el área de investigación de la ADSEL por la información que podría aportar sobre el proceso de aprendizaje. Así, el ámbito del AE se amplía y se presenta como una herramienta útil para dos funciones distintas pero muy relacionadas: una, pedagógica y aplicada en sus fines, como lo era la dimensión tradicional del AE; y otra, teórica, que persigue comprender mejor los procesos y estrategias del aprendizaje de segundas lenguas (Corder, 1975:64).

Para analizar las producciones de los aprendices, Corder (1971:149-159) propone una metodología minuciosa. En primer lugar, y tras la selección de los datos, se hace una identificación de los errores en su contexto; en segundo lugar, se procede a su clasificación y su descripción; a continuación, se busca una explicación localizando las estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error. La posible interferencia de la L1 se considera una estrategia más dentro del conjunto. Por último, se evalúa la gravedad del error y, si procede, se busca la terapia correspondiente.

Al cambio que propició el trabajo de Corder (1967), se agrega el influyente trabajo sobre competencia comunicativa de Hymes (1971). La lingüística estructuralista, en activo durante los años 50 y 60, concebía la lengua como un conjunto de estructuras que los aprendices estaban obligados a manipular convenientemente, y el éxito o fracaso de esta manipulación servía para medir el grado de competencia del aprendiz. Evidentemente, el error y el acierto dependían únicamente de la estructura, tan solo existía error cuando las formas gramaticales no eran correctas. En pocas palabras, solo se atendía a la formación superficial de la estructura. Hymes (1971) aporta una nueva visión de la lengua en la que el término *adecuación* (*appropriateness)* pasa a tener una importancia decisiva. Hemos tomado de Ballester (1998:309) la traducción y explicación del término según el significado que Hymes le confiere: "La *adecuación* es la propiedad por la que el texto se adapta al contexto comunicativo". El cambio de orientación que se desprende del trabajo de Hymes hace que la lengua no se pueda entender o juzgar exclusivamente desde la perspectiva estructural superficial sino, también, desde la perspectiva de su adecuación al contexto comunicativo. Johnson

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

(1982:14) lo expresa de esta manera: "The swift away from the study of language seen purely as a system and towards the study of language as communication". Las reglas gramaticales deben ir acompasadas con las reglas del uso de la lengua, que son las que, en definitiva, encadenan las formas a los contextos correspondientes.

A medida de que el espectro del AE se agranda, el estudio de los errores de los aprendices se hace más complicado, ya que, como apunta Lennon (1991:181), los investigadores empiezan a reconocer que los errores no constituyen, como podría imaginarse, una característica tan fácilmente reconocible en la producción:

> Errors do not constitute as easily recognizable a feature in production as might be imagined. There are, in fact, great problems in unambiguously defining error, and considerable variation is to be found even among native speakers in error identification.

A pesar de estas afirmaciones, el AE se ha ocupado más de los errores estructurales que de los de tipo comunicativo, mucho más difíciles de identificar, pues el investigador debe conocer el contexto en el que la producción del aprendiz tuvo lugar, las características socioculturales que lo definen, el grado de formalidad, el tipo de producción, etc.

En cualquier caso, la definición y evaluación de los errores se considera un tema ambiguo en el que aparecen variantes muy significativas. Por ejemplo, Davies (1983: 304) afirma que "Teachers and non-teachers, native and non-native speakers of the target language may differ considerably in their evaluation of learners errors". De igual manera, Hughes y Laskaratou (1982:175) concluyen:

> Non-native speakers teachers made reference to the basicness of the rules infringed, while the non-teachers depended almost exclusively on the criterion of intelligibility. The English teachers made use of both criteria but showed some preference to that of intelligibility.

1.2.3. El papel de la L1 en la explicación de los errores

La explicación del error es un tema fundamental en la investigación de la ADSEL puesto que implica el establecimiento de los procesos responsables de la adquisición. Taylor (1986:158-163) apunta cuatro grandes tipos de errores: psicolingüísticos, sociolingüísticos, epistémicos y de estructura discursiva. El primer tipo, que está íntimamente ligado a la naturaleza del conocimiento de la L2 y a las dificultades que los aprendices tienen en el momento de su producción, es el que según Abbot (1980:124) tiene mayor cabida en el AE, ya que: "The aim of any EA is to

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

provide a psychological explanation". Los errores sociolingüísticos provienen de aquellos aspectos de la lengua que se rigen por la necesidad de comunicarse, ya sea individual o grupalmente y muchos de ellos son convencionales. Los epistémicos están relacionados con el limitado conocimiento del mundo que el aprendiz posee, mientras que los de estructura discursiva tienen que ver con la capacidad de organización de la información en textos coherentes. Con el fin de presentar de manera esquemática esta clasificación, reproducimos, a continuación, el siguiente cuadro de Taylor:

Errror source	**Language function**	**Clause system**
Psycholinguistic	Personal expression	Mood
Sociolinguistic	Interpersonal communication	Tone
Epistemic	Ideational representation	Transitivity
Discourse struc.	Textual organization – argument	Theme

Richards, por su parte, en su afán por identificar la causa de los errores, distingue los siguientes tipos: errores de interferencia, que son producto de la influencia de la lengua materna; errores intralingüísticos, que resultan de la generalización errónea y el desconocimiento o aplicación incompleta de las reglas; y errores de evolución, que se originan como resultado de un conocimiento escaso de la L2. Al concluir el análisis de sus datos, Richards afirma que, aunque la L1 es una fuente de dificultad para el aprendizaje de la L2, muchos errores "[...] derive from the strategies employed by the learner [...] and from mutual interference of items with the target language. These cannot be accounted for by contrastive analysis" (Richards, 1971:182). En opinión de este investigador, errores como *did he comed? What you are doing?, he coming from Israel,* son frecuentes independientemente de la L1 del aprendiz. A este tipo de errores los denomina intralingüísticos o de evolución, porque más que reflejar la incapacidad del aprendiz de separar dos lenguas reflejan su grado de competencia en un estadio determinado del aprendizaje e ilustran algunas de las características generales de la adquisición de lenguas.

No resulta fácil distinguir entre los errores de interferencia y los intralingüísticos, pues, como afirman Dulay y Burt (1974b:131), existen errores que, si por un lado reflejan la estructura de la L1, también lo producen los niños al aprender la primera lengua. Nos referimos, en particular, al ejemplo que citan ambas autoras sobre la negación que emplean los niños hispanoparlantes aprendices de inglés y que, a continuación, reproducimos:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> In describing the errors Spanish speaking children make while learning English, those in the negative construction are often mentioned, e.g.:
> I not have a bike - Jose no wanna go.
> These constructions do reflect Spanish negation structure:
> Yo no tengo bicicleta. - José no quiere ir.
> However these constructions are also produced by children learning English as a *first* language (Klima and Bellugi, 1966). This type of error is therefore ambiguous.

Dulay y Burt (1974b:131) clasifican los errores en tres grandes categorías: "developmental, those errors that are similar to L1 acquisition errors, interference, those that reflect L1 structure, and unique, those that are neither developmental nor interference". Estas autoras (1974a:115) consideran ambiguos aquellos errores que se resisten a ser clasificados en las categorías de evolución o de interferencia.

Según Ellis (1994:60), gran parte de la investigación que sobre ADSEL se llevó a cabo en esta época tuvo como objetivo determinar qué proporción del número total de errores de los corpus analizados eran producto de interferencia y qué proporción era de naturaleza intralingüística. Los estudios de Richards (1971) y Dulay y Burt (1974b) representaban un esfuerzo de la escuela mentalista por buscar argumentos a favor de la construcción creativa de la lengua y en contra de los argumentos conductistas de formación de hábitos para justificar la adquisición de la L2. Según los conductistas, los errores son el resultado de la transferencia negativa de los hábitos de la L1, mientras que los mentalistas los consideran similares a los que se producen en la adquisición de la L1, porque todos los aprendices construyen activamente la gramática de la L2 a medida que progresan en su aprendizaje. Así, Dulay y Burt (1974a:93), como ya hemos apuntado, en referencia a los estudios sobre la adquisición de la sintaxis dirigidos por Ravem (1968, 1974), argumentan que los errores de los aprendices siguen una secuencia evolutiva similar a la correspondiente a la primera lengua y no están dominados por transferencia de la lengua materna. Como ejemplo del desafío que el AE significó para los supuestos del AC y de la orientación de los estudios de la época, citaremos a Dulay, Burt y Krashen (1982: 138):

> Error Analysis has yielded insights into the L2 acquisition process [...] Perhaps its most controversial contribution has been the discovery that the majority of the grammatical errors [...] do not reflect the learners' mother tongue but are very much like those young children make when they learn their first language.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como argumenta Ellis, (1994:315) fue tan grande la reacción en contra de las teorías conductistas y en particular de su visión de la interferencia o transferencia, que muchos investigadores estaban predispuestos a rechazar su consideración como factor de adquisición de la L2. Dado que las ideas conductistas habían perdido todo su crédito en favor de una concepción más cognitiva sobre el aprendizaje, no debe resultar sorprendente que muchos investigadores se refugiaran en el AE para rechazar las reivindicaciones del AC. Así, Ellis (1994:315) expone que "[...] scholars were too ready to reject the ideas of transfer and behaviourism [...] researchers like Dulay and Burt mistakenly dismissed transfer, often on the basis of flimsy evidence".

A través de las sucesivas aportaciones teóricas que hemos ido analizando podemos comprobar cómo los errores, que empezaron siendo considerados un factor negativo en la enseñanza, producto de la interferencia de los hábitos L1 en el aprendizaje de la L2, se les va restando importancia, se les atribuyen otros orígenes y se les reviste de un valor significativo. Este período, en el que se llevaron a cabo trabajos como los de Dulay y Burt, fue testigo del enfrentamiento de las posturas de conductistas y mentalistas en lo referente a la adquisición de la L2. Los primeros, obsesionados por erradicar los malos hábitos, y los segundos, defendiendo la idea de la construcción creativa de la lengua. Una etapa posterior, de la que hablaremos más adelante, considerará la transferencia como un proceso mental con carácter propio.

Si bien, como dice Ellis (1994:60), "[...] the correlation between behaviourism and transfer errors on the one hand and mentalism and intralingual errors on the other hand is simplistic and misleading", no es menos cierto que ambas visiones del error se han ido refinando, no son antagónicas y se trabaja en la línea de reconciliarlas:

> In the past, transfer and creative construction were frequently regarded as two dichotomous processes. Findings suggesting that L1 influence must accommodate itself to the operating principles of the acquisition faculty constitute an important step in reconciling this dichotomy. (Zobl, 1982:170)

El AE significó un avance sustancial en la investigación de la ADSEL ya que aportó la idea revolucionaria de que muchos de los errores no son achacables a la interferencia y que la "[...] NL often plays a 'facilitative' role in the SLA process", (Selinker, 1992:171). De aquí que surgiera el concepto de creatividad o construcción creativa de la lengua y su consiguiente contribución al respeto por el error, que se impone como una característica inevitable del proceso de adquisición, y es producto

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

'correcto' de la gramática mental que el aprendiz ha construido. Corder (1971:32) lo expresa de esta forma: "Everything the learner utters is by definition a grammatical utterance in his dialect" y esta producción, según el mismo Corder (1978:71) debería considerarse "[...] a phenomenon to be studied in its own right".

1.3. Concepto y definición de interlengua: planteamientos teóricos

Selinker (1992:217) recoge una breve cita de Langer (1942:1): "Most new discoveries are suddenly-seen things that were always there", para explicar que el concepto de interlengua se sitúa a mitad de camino entre gramática y lengua, y que se mencionaba explícitamente en trabajos anteriores a su *Interlanguage* (1972). Entre estos trabajos cita los de Harris, VanBuren, Nemser, Briere y Corder. Ya estos investigadores habían intuido que la visión del AC de implicar tan solo dos sistemas lingüísticos en los problemas de aprendizaje era insuficiente y que, sin duda, en medio de ambos se hallaba un tercer sistema.

En su obra, Selinker (1972) intenta definir una serie de principios teóricos que ayuden a determinar qué datos son importantes a la hora de proponer una teoría psicolingüística del aprendizaje de segundas lenguas. Redactada desde la perspectiva del aprendizaje, en ella, el autor pretende examinar cómo se aprende una segunda lengua y cuáles son las estructuras psicolingüísticas y los procesos internos del organismo que aprende, y que subyacen a los intentos de actuación significativa en una segunda lengua. Relacionando estos aspectos con el concepto de *estructura latente del lenguaje* (Lennenberg, 1967:374-379), el autor parte del supuesto de que en el cerebro existe una estructura psicológica latente que se pone en funcionamiento cuando el individuo intenta aprender una L2":

> The closest thing in the literature to the concept *latent psychological structure* is the concept of *latent language structure* (Lennenberg, 1967, especially pp. 374-379) which according to Lennenberg (a) is an already formulated arrangement in the brain, (b) is the biological counterpart to universal grammar, and (c) is transformed by the infant into the realized structure of a particular grammar in accordance with certain maturational stages (Selinker, 1972: 211).

Esta estructura, que es una ordenación previa del cerebro, aunque sin programación genética, se activa en el momento en que el aprendiz intenta expresar significados, que posee previamente, en la L2.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De acuerdo con los presupuestos de Selinker, los únicos datos observables que permiten formular predicciones teóricas son las locuciones que se producen cuando el aprendiz trata de formular secuencias oracionales en la L2. Estas locuciones difieren de las que, en contextos similares, produciría un hablante nativo que intentara expresar los mismos significados que el aprendiz.

> Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely satisfied in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic system (Selinker, 1972:214).

Selinker denomina interlengua a este sistema independiente. La observación de las locuciones del aprendiz en su lengua materna debidamente contrastadas con sus locuciones en la IL y las locuciones en L2 producidas por hablantes nativos de esa lengua posibilitan el estudio de los procesos psicolingüísticos que subyacen a las producciones en IL. Selinker (1972) sugiere que son cinco los procesos principales, y que están situados en la estructura psicológica latente. Más adelante, en el apartado 1.3.2 tendremos ocasión de profundizar en estos procesos.

Como hemos apuntado anteriormente, esta lengua propia del aprendiz, que Selinker denominó *interlengua* recibió anteriormente otras denominaciones: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971) y *sistema intermediario* (Porquier, 1974). Siguiendo a Frauenfelder *et al.* (1980), Fernández (1991:26-27) apunta que en esa diversidad terminológica se identifican fácilmente tres paradigmas:

(a) La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema.
(b) La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario.
(c) La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.

Con los términos *lengua* y *sistema* se alude a la entidad abstracta y organizada que se desprende de las producciones de los aprendices de lengua. Con el de *competencia* se le atribuyen al aprendiz intuiciones sobre la gramaticalidad de su lengua. La noción de *dialecto* define la relación que guarda la lengua del aprendiz con la lengua meta. La idea de evolución subyace en el atributo *transitorio*. *Aproximados* son para Nemser los estados sucesivos que se sustituyen unos a otros en el camino hacia la lengua meta. En el prefijo *inter* se refleja la misma idea del estadio entre la L1 y la L2. Estos sistemas son además *idiosincrásicos*, propios del aprendiz de una lengua,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

con reglas iguales a las de la lengua meta, pero con otras específicas que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2.

En resumen, la IL constituye una etapa obligatoria en el proceso del aprendizaje. Frauenfelder *et al.* (1980: 46) la definen del modo siguiente:

> Sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentran en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico.

Como ya hemos apuntado, según Selinker (1972), este sistema se pondría en marcha y evolucionaría a partir de la reactivación de la estructura psicológica latente y una serie de procesos o estrategias.

La independencia que Selinker atribuye a la IL era también una característica básica en el dialecto idiosincrásico de Corder y en el sistema aproximado de Nemser. Según Corder (1971:147), la lengua del aprendiz es un dialecto porque, "[...] some at least, of the rules needed to account for it will be the same as those required to account for the target language". Se trata, sin embargo, de un dialecto *idiosincrásico* porque algunas de sus reglas no pertenecen al conjunto de reglas de cualquier otro dialecto social sino que, "[...] they are peculiar of that speaker" (Corder, 1971:149). Nemser (1971:116) define el sistema aproximado como "[...] the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilise the target language" y aboga por la independencia de este sistema afirmando que es "[...] distinct from NL and TL and internally structured". El autor argumenta sobre su independencia de esta manera: "An argument for the structural independence from the source and target systems is the frequent and systematic occurrence [...] of elements not directly attributable to either the NL or TL" (Nemser, 1971:119). No obstante, como se verá posteriormente, el término IL sobrevivirá a los demás por el énfasis que se pone en que solo debe analizarse en sus propios términos y no con referencia a la L1 o a la L2.

En realidad, la gran aportación de Selinker ha sido la de llenar un vacío semántico con su término interlengua, si bien el propio autor defiende que el enfoque teórico de la IL con respecto a la ADSEL es en su naturaleza distinto al de la competencia transitoria de Corder o el sistema aproximado de Nemser. Así lo refleja el propio Selinker (1992: 225):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> First, [...] a strong form of the transitional competence hypothesis would claim that learner languages are always transitional in nature. I believe that this strong claim is false and it ignores the reality of early fossilization in some sociopolitical situations. Second, ... in Tarone *et al.* 1976 we interpreted from Nemser two assumptions: assumption (a) is that the learner language is *directional* in that it evolves in stages which closer and closer approximate (Nemser, 1971) the norm of the TL. Assumption (b) is that these stages are necessarily *discrete* (*ibid.*). ....assumptions (a) and (b) are in fact separable claims and are crucial assumptions which distinguish the two hypothesis.

La hipótesis de la interlengua establece, según Selinker (1992:246-247), que se producen una serie de circunstancias cuando los aprendices de la L2 intentan expresar significados en dicha lengua o cuando tratan de interactuar verbalmente con nativos o con no nativos. Estas hipótesis son las siguientes:

(a) Los hablantes de L2 crean un sistema lingüístico en parte distinto.

(b) La identificación interlingüística y la transferencia lingüística son características esenciales de tal sistema.

(c) El hablante usa selectivamente la L1 por contexto.

(d) El hablante fosiliza al menos parte de la IL.

(e) El hablante fosiliza selectivamente según su nivel lingüístico y dominio del discurso.

(f) La IL que se crea está sujeta a las fuerzas de varios tipos de universales lingüísticos así como de universales de IL.

(g) La IL que se crea está sujeta a las estrategias de formación y aprendizaje que se adopten.

(h) La IL que se crea está sujeta a estrategias de simplificación y complicación.

Como hemos podido observar, todas las investigaciones que analizaban las producciones de los aprendices y se centraban en los errores que estos cometen dejaron de configurar una simple relación de errores para centrarse en sus causas y sus posibles remedios, llegando finalmente a una visión más profunda y a una explicación más detallada del proceso de aprendizaje. Aunque siempre estuvo claro que "Learners do not progress from no knowledge of a given grammatical form to a complete and accurate knowledge, but rather pass through a number of interim stages" (Ellis, 1982:75), y aunque se intentó bautizar a los estadios del proceso con diferentes acepciones, fue el término *interlengua* el que gozó de la aceptación mayoritaria para designar este sistema lingüístico intermedio que, según autores como Sridhar (1981:227), se antoja como el más apropiado, ya que:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> (1) it captures the indeterminate status of the learner's system between his NL and the TL; (2) it represents its instability and (3) it focuses on the term language, thus emphasizing that it is considered to be a rule-governed system.

La característica más notable de la IL es su independencia tanto de la L1 como de la L2. Esta es, a juicio de algunos investigadores, la razón principal que justifica la pervivencia del término IL en oposición a sus competidores, ya que en todos los demás se aprecia una "target language-centered perspective" (Sridhar, 1981:227) que resulta incompatible con esa autonomía que define a la IL. La hipótesis de la IL establece que "when acquiring a second language, the learner internalises a system of rules which may be distinct from both the target and the native language" y es este aspecto de la IL el que llevó a concluir que el proceso de aprendizaje es un fenómeno mucho más complejo que "a simple process of transfer from the NL." (Eckman, 1981:195).

La interlengua del aprendiz es un sistema estructuralmente independiente y sistemático, que debe describirse en sus propios términos. Esta es la razón por la que el mismo Selinker (1989:269) rechaza el uso del adjetivo *deviant* en la definición que Nemser (1971) propone del lenguaje del aprendiz, puesto que supone una diferencia en un punto tan básico del concepto de IL cual es la consideración del error como una circunstancia esperada, gramatical dentro de sus propios términos, y no como desviación de las formas de la L2.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1.3.1. La fosilización

Si el AC aborrecía el error por su carácter negativo y el AE lo revalorizaba tal vez en exceso, los principios metodológicos de la IL entienden que el error no constituye su exclusivo elemento representativo y que no todas las formas de la IL que no coinciden con sus correspondientes de la L2 deben ser consideradas errores.

En el estudio de la IL, Selinker procura evitar el uso del término *error* introduciendo a su vez el concepto de *fosilización*. Se trata del fenómeno lingüístico que hace que el aprendiz, de manera inconsciente y persistente, mantenga rasgos de la gramática de la L1 en su interlengua. Selinker (1972:215) explica al respecto:

> Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL.

Efectivamente, como argumentan Mitchell y Myles (1998:13), el aprendizaje de lenguas extranjeras llega a un punto de *éxito incompleto* (*incomplete success*) porque la supuesta evolución sistemática de las reglas subyacentes de la IL hacia el sistema de la L2 parecen destinadas, en la mayoría de los casos, a no alcanzar completamente su objetivo. Esta congelación en algún punto del sistema de la L2 del aprendiz es lo que Selinker (1972) denomina fosilización y que ejemplifica haciendo referencia a *errores* como la /r/ uvular francesa en la IL inglesa. Además, añade que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial y pueden reemerger cuando la atención del aprendiz está centrada en temas nuevos o difíciles o se encuentra en estados de ansiedad. Así pues este fenómeno de *backsliding* o *regresión* de los aprendices de lenguas extranjeras respecto a la norma de una L2 no es, como se ha creído habitualmente, ni fortuito ni dirigido a la L1 del aprendiz, sino a una norma de la IL.

Según Bley-Vroman (1989:47), este punto donde cesa la evolución y se presenta la estabilización permanente parece observarse con mayor profusión en aprendices que han alcanzado un nivel de competencia que les garantiza una comunicación segura aunque la gramática que emplee pueda no parecerse a la de un nativo.

> It has long been noted that [...] foreign language learners reach a certain stage of learning – stage of short success – and that learners then permanently stabilize at this stage. Development ceases and even serious conscious efforts to change are often fruitless. Brief changes are sometimes observed but they do not 'take': the learner backslides to the stable state. Selinker (1972) called this phenomenon *fossilization*.

En realidad, aunque el término *fosilización* se ha empleado para describir el proceso mediante el que la IL se salpica de formas impropias de la L2, Selinker (1972:215) sugirió la existencia de un mecanismo psicológico, al que llamó fosilización, y que subyace a la producción de items fosilizados:

> [...] *fossilization*, a mechanism which also exists in this latent psychological structure, underlies surface linguistic material will speakers will tend to keep in their IL productive performance.

Antes de presentar el cuadro sobre factores hipotéticos que influyen en la fosilización y que a continuación reproducimos, Ellis (1994:354) nos recuerda que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Selinker y Lamendella (1978) concluyen que la fosilización no se debe a una causa única porque en ella están implicados factores externos e internos:

Factors	**Description**	**Reference**
Internal		
1 - Age	*When learners reach a critical age their brains lose plasticity, with the result that certain linguistic features cannot be mastered.*	Scovel 1988
2 – Lack of desire to acculturate	*As a result of various social and Psychological factors, learners make no efforts to adopt TL cultural norms.*	Schumann 1978a
External		
1 – Communicative pressure	*Persistent pressure to communicate ideas that require the use of language that exceeds the learner's linguistic competence leads to fossilization.*	Higgs & Clifford 1982
2 – Lack of learning opportunity	*Learners lack opportunities for receiving input and also for using the L2*	Bickerton 1975
3 – The nature of the feedback on learner's use of L2	*Positive cognitive feedback (signalling 'I understand you') results in fossilization; negative feedback (signalling 'I don't under stand you') helps avoid fossilization.*	Vigil and Oller 1976

Es un hecho incuestionable que en la IL de los aprendices, independientemente de su nivel, persisten características lingüísticas erróneas que denotan un estancamiento en el desarrollo del *continuum* de aprendizaje. Una cuestión teórica relativa a la noción de *fosilización* es averiguar si estas formas, reglas y subsistemas fosilizados son permanentes (Selinker 1972; Selinker & Lamendella 1978) o, por el contrario, se trata de estancamientos temporales (Schumann 1976). Sean de un tipo o de otro, parece claro que la discusión sobre la *fosilización* no lleva camino de fosilizarse ni a corto ni a largo plazo.

Además de la *fosilización*, que define como fenómeno cuyo resultado es el mantenimiento en la IL de elementos o reglas no conformes con la lengua objeto, Adjémian (1982, en Liceras, 1991:247-250) señala que existen otras dos características específicas de la IL: la *regresión involuntaria* y la *permeabilidad*. La primera es el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fenómeno lingüístico que se manifiesta cuando se descubren en la IL elementos o reglas que se desvían de la norma de la lengua objeto, las cuales parecían haber desaparecido en beneficio de otros elementos o reglas más acordes con el sistema de la lengua objeto, esto es, más cercanas a las que produciría un hablante nativo en circunstancias parecidas. La *permeabilidad* se define como la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema o que permite sobre-generalizaciones de sus propias reglas.

1.3.2. Procesos psicolingüísticos subyacentes al aprendizaje

Como hemos apuntado anteriormente, la estructura superficial de las producciones de la IL puede explicarse a partir de ciertos procesos de la estructura psicológica latente de los que proceden los elementos fosilizables, es decir, las unidades de la L1 que permanecen en la IL independientemente de la cantidad o intensidad de instrucción. La fosilización es un mecanismo de la estructura psicológica latente que entra en relación con esos procesos que Selinker (1972:216-221) propone, a saber: *transferencia lingüística* (*language transfer*), *transferencia de instrucción* (*transfer-of-training*), *estrategias de aprendizaje* de la segunda lengua (*strategies of second language learning*), *estrategias de comunicación* en la segunda lengua (*strategies of second language communication*), e *hipergeneralización* del material lingüístico de la L2 (*overgeneralization of TL linguistic material*).

La *transferencia lingüística* da cuenta de todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que aparecen en la IL como producto de la influencia de la lengua materna. Podemos distinguir dos clases: *transferencia positiva* que se produce cuando elementos de la L1 u otras lenguas conocidas anteriormente facilitan el proceso de aprendizaje de la L2; *transferencia negativa* que se manifiesta cuando en la producción de la L2 se emplea erróneamente una estructura o vocablo de la L1 u otra lengua conocida anteriormente. Si bien este concepto de *fosilización*, aunque explicado con otra terminología, existía desde el inicio del AC, la novedad que la IL aporta estriba en que no siempre es posible atribuir una forma concreta que se ha fosilizado a uno solo de los procesos, ni tampoco estamos en condiciones de predecir sistemáticamente qué se fosilizará ni en qué situación lingüística.

La *transferencia de instrucción* es un proceso diferente a la *transferencia lingüística* y que se produce como resultado de los procesos de instrucción de las nuevas estructuras. Selinker (1972) propone el ejemplo de la errónea distinción *he/she*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que hacen los hablantes nativos del serbo-croata que aprenden inglés y que utilizan *he* en ocasiones en que la concordancia exigiría la otra forma. Esto se produce porque la mayoría de los libros de texto y profesores presentan sus ejercicios y materiales con el pronombre masculino. Aunque los hablantes de esta IL mayores de 18 años son conscientes de su error y de la distinción el/ella, pues esta distinción existe en su lengua, siguen utilizando *he* regularmente, manifestando así que piensan que esta distinción no es imprescindible para la comunicación.

Las estrategias de aprendizaje resultan del tratamiento que hace el alumno del material que debe aprender. La complejidad del corpus lingüístico hará que el aprendiz tienda a reducir el sistema de la L2 a un sistema más simple obviando categorías que considera innecesarias como el artículo, el morfema de plural, etc.

Las estrategias de comunicación resultan del acercamiento y de las soluciones que el aprendiz lleva a cabo al tratar de comunicarse con hablantes nativos de la L2. Es decir, los aprendices desarrollan su sistema de IL a tenor de sus necesidades comunicativas. Según Corder (1978:83), si un aprendiz decide que sus conocimientos son suficientes, su aprendizaje no proseguirá y la gramática de su IL se fosilizará en aquel punto en el que sus necesidades queden cubiertas.

El concepto de *hipergeneralización* de las reglas de la gramática de la L2 significa que, por analogía con otros elementos de la gramática, el aprendiz manifiesta una tendencia a producir una generalización errónea de las reglas de la L2. En este sentido, el ejemplo más común es el de hacer extensivo el morfema de pasado *–ed* o el morfema de tercera persona del singular *–(e)s* a todos aquellos casos que el aprendiz considera lógicos: así, se producen oraciones como *what did he intended to say?, Max is happier than Sam's these days, after thinking little I decided to start on the bicycle as slowly as I could as it was not possible to drive fast,* (Selinker 1972:218). Como podemos comprobar, en este último el verbo *to drive* se generaliza a todo tipo de vehículos.

1.3.3. Tres paradigmas de análisis de la interlengua

La lengua de los aprendices, de la misma manera que la de los hablantes nativos, parece ser variable por naturaleza. Con mucha frecuencia, los aprendices hacen uso de una estructura determinada en una ocasión y posteriormente emplean otra diferente. Investigadores que han estudiado la lengua de los aprendices como Cancino, Rosansky y Schumann (1978:209) comentan sobre "constant development and concomitant

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

variation". En definitiva, el lenguaje de los aprendices es, para frustración de muchos profesores, particularmente proclive a la variabilidad. Averiguar hasta qué extremo esa variabilidad es sistemática y cómo debe procederse a su análisis es un tema controvertido para los investigadores.

En Tarone (1983:146-159) se describen y valoran tres paradigmas diferentes que se enfrentan al fenómeno de la variabilidad de la IL y que presuponen una concepción diferente de su sistema, del carácter de su variación y de la técnica de obtención de datos. Estos paradigmas son el de la *competencia homogénea* (Adjémian), el de la *capacidad continua* (Tarone), y el del *conocimiento dual* (Krashen).

El paradigma de la *competencia homogénea* de Adjémian (1976, 1982) defiende el modelo de adquisición chomskiano y lo aplica al análisis de la IL. Además de tener en cuenta que el objetivo inmediato de la investigación en este campo es la descripción del sistema fonológico y gramatical que subyace a la actuación del aprendiz, Adjémian (1982) argumenta que esta descripción es parte de un objetivo mayor cual es desarrollar una teoría de adquisición de segundas lenguas. Para probar que existen propiedades específicas en la IL que no son compartidas por otras lenguas naturales, el autor diferencia *competencia* de *actuación* y propone que el análisis de la IL debe tender a la construcción de un modelo del conocimiento lingüístico del hablante-oyente ideal. Los objetivos de dicho modelo deben ser los siguientes: determinar las diferencias entre la IL y las demás lenguas naturales, identificar la relación entre la IL y las propiedades universales que comparte con las demás lenguas naturales, y explicar por qué difieren la IL y las demás lenguas. Para describir el sistema, Adjémian propone un enfoque lingüístico que consiste en recoger datos de la actuación basados en las intuiciones gramaticales de los aprendices. Como cualquier otro sistema lingüístico, la IL, según Adjémian, ha de evidenciar los principios mentales que comparten las distintas competencias de todos los sistemas lingüísticos, esto es, los universales lingüísticos.

El paradigma de la *capacidad continua*, formulado por Dickerson (1974) y desarrollado por Tarone (1979, 1982) parte de la noción de *style shifting* de Labov (1969), cuya propuesta es que el aprendiz opera con normas lingüísticas distintas, por lo que cualquier sistema lingüístico, ya sea una L1 o una IL, debe considerarse como un *continuum* de estilos. Tarone (1982:69-72) sugiere que los aprendices poseen un *continuum* de estilos que se suceden según demanda la situación, esto es, un sistema que cambia cuando cambia el entorno de la comunicación. Como cualquier sistema lingüístico, la IL se mueve entre un estilo *superordinate*, que puede definirse como el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

estilo que se emplea cuando el hablante presta mucha atención a lo que expresa, y que también posee normas *superordinate*, que son formas canónicas o ideales, y un estilo *vernacular*, que puede definirse como el estilo producido cuando el hablante no pone mucha atención en lo que expresa y que también tiene su norma *vernacular*. La competencia del hablante de cualquier lengua incluye no solo el conocimiento de la norma cuidada y de la norma vernácula del sistema, sino, también, la habilidad para cambiar de una a otra en un *continuum*. Tarone (1983:278) sustituye este concepto de *competencia* por el de *capacidad* en el que incluye, además del conocimiento lingüístico que se refleja en las intuiciones gramaticales, el conocimiento lingüístico que subyace a la totalidad del comportamiento lingüístico.

Tarone (1982) propone un *enfoque* sociolingüístico para la recogida de los datos que consiste en añadir datos de las producciones de los alumnos en situaciones de comunicación a los datos de las intuiciones gramaticales propuestos por Adjémian (1981) para dejar constancia de la variabilidad de la IL a lo largo del *continuum*. De esta manera, el análisis aportará información sobre las dos normas, de la cuidada o *superordinate* a través de las intuiciones y de la descuidada o *vernacular* a través de la actuación espontánea de la IL del aprendiz. En cualquier caso, la autora sugiere que la IL aparece en su forma más sistemática y consistente en el estilo vernáculo, que, por ser el menos permeable, contiene menos estructuras de la L1.

En cuanto al paradigma del *conocimiento dual,* Krashen (1981) adopta un enfoque psicolingüístico para el análisis de la IL al proponer dos sistemas gramaticales independientes en la competencia del aprendiz de segundas lenguas: un sistema aprendido y un sistema adquirido. El aprendido se interioriza conscientemente, pues está centrado en la forma de la lengua mientras que el adquirido se interioriza inconscientemente cuando el aprendiz está inmerso en situaciones de comunicación en la L2. Por tanto, el sistema del conocimiento está dividido en dos subsistemas: el sistema de conocimiento implícito que subyace a la producción de locuciones, y el sistema de conocimiento metalingüístico o conocimiento sobre la lengua que se aprende. Los dos sistemas gramaticales se diferencian en el grado de atención consciente que se presta a la forma de la lengua cuando esta se interioriza. Los datos en los que se basa el análisis de la IL consisten en los siguientes: por un lado, las producciones orales o escritas de los aprendices cuando estos, al no disponer de tiempo, no centran su atención en la forma, y cuando no conocen de manera consciente las reglas gramaticales; por otro, los datos pertenecientes al conocimiento metalingüístico,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que se basan en los juicios de gramaticalidad que los propios aprendices hacen sobre las locuciones anteriores.

1.3.4. La interlengua y el papel del conocimiento lingüístico previo: la transferencia de la L1

El estudio de la transferencia de la L1 constituye el primer intento de explicar el proceso de adquisición de segundas lenguas. Como ya hemos apuntado, según la teoría conductista y la lingüística estructuralista, se produce una *transferencia negativa* si existen diferencias entre la L1 y la L2, y una *transferencia positiva* cuando las semejanzas entre ambas favorecen el proceso de adquisición o aprendizaje. Debemos recordar que, más que *transferencia*, la filtración de hábitos de la L1 a la L2 se consideraba como *interferencia*, término cargado de connotaciones negativas. Con el paso del tiempo, la imposibilidad de basarse en los estudios sobre el comportamiento animal realizados en laboratorio para explicar el comportamiento humano, trajo como consecuencia que, gradualmente, la transferencia lingüística fuera considerada una estrategia cognitiva.

En este sentido, Lado (1957) considera que el aprendizaje de segundas lenguas se basaba sobre todo en la superación de diferencias entre la L1 y la L2 o, lo que es igual, en el proceso por el que los hábitos de la L1 deben ser sustituidos por los correspondientes de la L2. Incluso sin la idea de los *hábitos*, la postura de Lado puede considerarse como ubicada en un extremo de la balanza de lo que llamamos *transferencia lingüística*, esto es, la de pensar que el aprendiz se apoya casi exclusivamente en su lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta visión fue duramente atacada, especialmente por Dulay y Burt (1973), lo que llevó a muchos investigadores a adoptar una postura totalmente contraria, situada en el extremo opuesto de la valoración de la transferencia, considerada totalmente trivial para el análisis de la IL.

No obstante, la influencia de la lengua materna, tema prioritario para el AC, no queda olvidada en los estudios de la IL. Son incontables las ocasiones en que los investigadores más importantes en el campo de la IL nos recuerdan la importancia de la lengua materna y de los principios del AC. Consideremos, por ejemplo, a Selinker (1992: 5), "[...] in studying IL and the influences that shape it, we have never left and cannot leave, some fundamental insights inherent in CA.". Incluso el mismo Selinker (1992:7) apunta, en este sentido, lo siguiente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> Lado [...] pointed out [...] that individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture" (Lado,1957:2). The direct link, then, between Fries's thought and CA, and thus IL and SLA, is established.

Por último, Gass y Selinker (1983:6) opinan al respecto que "For us, one important preliminary step to understanding language transfer is, at the very least, a native language-target language comparison [...]". Aunque la lengua materna no es el único factor que determina o conforma la IL o el comportamiento lingüístico del aprendiz, sí se considera una parte sustancial en el proceso en el que interactúa con otros factores. Así, Eckman (1983:387) argumenta que la estructura de una IL dada estará al menos parcialmente determinada por la estructura de la lengua materna y de la segunda lengua, en conjunción con propiedades generales y universales del lenguaje. No obstante, se debe dejar patente que aunque la hipótesis de la IL incluye principios básicos del AC, supera las ideas iniciales de esta propuesta reelaborando sus principios y aclarando y redefiniendo sus conceptos básicos. En primer lugar, el fenómeno de la influencia de la lengua materna al que se refieren como *language transfer* se considera "not a mechanical transference of first language structures, but one of a number of cognitive mechanisms which underlie second language acquisition" (Gass, 1984:117).

El propio Selinker (1992:172) hace alusión a Gass (1979, 1984) y comenta que esta mantiene que la *transferencia lingüística* no puede juzgarse desde ninguno de los dos extremos a los que antes hacíamos referencia. No se trata del fenómeno *todo o nada*, pues el uso de información de la lengua materna en la formación de la IL constituye un *proceso de elección*, y ciertos principios hacen que algunas estructuras de la L1 sean más propensas a ser transferidas que otras. Esto quiere decir que el aprendiz es selectivo cuando decide qué elementos de su L1 son válidos a la hora de conformar su IL. Selinker (1992:171-216) argumenta que el aprendiz no solamente transfiere selectivamente desde su L1, sino que también posee y emplea otros conocimientos importantes para la adquisición de la segunda lengua, como son las habilidades cognitivas, el conocimiento de los universales lingüísticos y de otras lenguas que no están relacionadas con su L1. En definitiva, en la creación de la IL está presente la *transferencia lingüística*, que tiene que ver con la influencia y el uso del conocimiento lingüístico previo, habitual, aunque no exclusivamente, de la L1. Esta influencia y uso de la L1 y, en su caso, también de lengua o lenguas anteriormente conocidas se

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

combinan con el *input* de la L2 y propiedades universales de distinta índole. (Selinker, 1992:208):

> Language transfer is best thought of as a *cover term* for a whole class of behaviours, processes and constraints, each of which has to do with CLI, i.e. the influence and use of prior linguistic knowledge, usually but not exclusively NL knowledge. This knowledge intersects with input from the TL and with universal properties of various sorts in a selective way to help build IL.

La transferencia entre dos estructuras mentales, la L1 y la IL, proceso por el que el aprendiz incorpora a su conocimiento progresivo de la L2 o IL una serie de items y características, entre otros, de la L1 con el fin de rellenar sus lagunas en el uso de la supuesta L2, ha sido considerada por unos como estrategia de comunicación mientras que para otros constituye una estrategia de aprendizaje. Newmark (1966), Newmark y Reibel (1968) y Krashen (1983) sostienen que la transferencia de la L1, más que una estrategia de aprendizaje para el desarrollo de la IL, es una estrategia de comunicación que tiene por finalidad solucionar un problema comunicativo. Según Newmark y Reibel (1968:159), la *interferencia* es un simple reflejo de la ignorancia del aprendiz quien en las primeras etapas de aprendizaje de una L2 hace uso de lo que ya conoce, su L1, ya que hay cosas que aún no ha aprendido en la segunda lengua. Esta *hipótesis del desconocimiento* (*Ignorance Hypothesis*) sostiene que mientras que para el hablante nativo que observa la lengua del aprendiz, este se empeña en usar hábitos de la lengua materna en vez de los propios de la L2, el mismo aprendiz considera estar haciendo lo mejor posible ayudándose en su ignorancia de lo que ya conoce.

Además de esta postura minimalista sobre la transferencia que solo reconoce el papel que la L1 desempeña en la comunicación y desecha su participación en el aprendizaje o en la construcción de la IL, existen investigadores como Corder (1983) que aun considerándola igualmente estrategia de comunicación, le agregan ciertos matices. Para Corder, la transferencia es, principalmente, una estrategia de comunicación a la que denomina *préstamo* (*borrowing*) y que define como "a performance phenomenon, not a learning process, a feature, therefore, of language use and not of language structure" (1983:92). Corder considera que el término *transferencia* resulta poco apropiado, ya que nada se transfiere de algún lugar a otro. Lo que ocurre es que, en un momento determinado, el aprendiz hace uso o toma prestada una estructura o característica determinada de la L1. Por otro lado, la aparición del préstamo no es la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

misma para todos los aprendices, pues se trata de "a feature of the perception of the relationship between first and second languages" (Corder, 1983:93).

Como parece claro que no toda transferencia de comunicación tiene que ser estratégica, Faerch y Kasper (1986:57-68) argumentan que la transferencia ocurre cuando el conocimiento en la IL no está al alcance o es menos accesible que el de la L1 y distinguen tres tipos de transferencias de producción: la *estratégica* (*strategic tansfer*), que es un medio de solucionar los problemas que se plantean en la planificación o ejecución del discurso cuando, por ejemplo, no se puede acceder al ítem correspondiente en la IL (en este caso, la transferencia es una estrategia de comunicación y coincide con el préstamo de Corder); la *automática* (*automatic transfer*), que tiene lugar cuando el aprendiz hace uso de una subrutina muy automatizada de la L1 (en estos casos, la atención del aprendiz está centrada en otros aspectos del proceso de producción); y, por último, la *subsidiaria* (*subsidiary transfer*), que se presenta cuando por parte del aprendiz no existe atención consciente bien a un problema de producción, bien al conocimiento transferido desde la L1.

La *transferencia de comunicación* implica *transferencia de producción* y *transferencia de comprensión* a un mismo tiempo, ya que está motivada por el deseo del aprendiz de comprender y producir mensajes. Por ello, y porque tal vez se haya dedicado mayor atención a la *transferencia de producción*, Ringbom (1992:88) señala que "transfer is at least as important in comprehension as it is in production". Pero *la transferencia de comunicación* puede, según algunos investigadores del desarrollo de la IL, tener cierto efecto en el proceso de construcción y comprobación de hipótesis. En otras palabras, la *transferencia de comunicación* puede llevar a *transferencia de aprendizaje*. Así lo expresa Corder (1983:94), que coincide con esta versión:

> [...] persistent communicatively successful borrowing works backwards, as it were, and the successfully borrowed forms are eventually incorporated into the interlanguage grammar, both the correct and the incorrect.

A este respecto, Ringbom (1992:105) afirma que "[...] transfer in comprehension is an overt transfer" y, además, añade que "Overt transfer has an overwhelmingly facilitative influence on the process of comprehension: the closer the percieved distance, the (more) transfer there is". Con estas afirmaciones deja claro que es la *transferencia de comprensión* la que con mayor probabilidad puede potenciar un cambio en la gramática mental del aprendiz. Por su parte, la *hipótesis del output*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comprensible afirma que el *output* de L2, por tanto, la *transferencia de producción* puede contribuir significativamente al desarrollo de la IL. La *hipótesis del output comprensible* es la que sostiene que el aprendiz necesita la oportunidad de emplear de manera significativa sus recursos lingüísticos para adquirir una competencia gramatical total.

Pero mientras investigadores como Corder tratan de explicar la transferencia tan solo desde el prisma de la comunicación y rechazan la idea de que los aprendices transfieran directamente desde la L1 a su IL, otros autores como Schachter (1983), apoyándose en que similares errores de transferencia ocurren en grupos de aprendices con la misma L1 y que tampoco resulta claro cómo la transferencia de comunicación puede explicar la fosilización de ciertas estructuras influenciadas por la misma L1 en la IL de sus aprendices, sostienen que es necesario reconocer un papel más directo de la L1 en la adquisición de la L2 y, de aquí, la existencia de las transferencias de aprendizaje. Según Ellis (1994:337-338), la opinión general a este respecto, representada por Schachter (1983), es que la transferencia directa de aprendizaje se produce de manera regular y puede explicarse mejor dentro de un marco cognitivo que dentro del marco conductista de la transferencia de comunicación, que considera dicha transferencia como "a performance phenomenon or [...] as a product of repeated performance" (Ellis, 1994:337). Schachter (1983:39) define la transferencia de la manera siguiente:

> [...] what is called transfer is, within this model, simply the set of constraints that one's previous knowledge imposes on the domains from which to select the hypotheses about the new data one is attending to. As one learns the target language through this process of observation, hypothesis formation and hypothesis testing, the structure of these domains changes and the learner has available at time *i* a partially different set of domains that at time *i-1*.

En opinión de Schachter, la transferencia es una estrategia que opera dentro de un proceso general de construcción y comprobación de hipótesis. Según esta autora, los aprendices construyen y reconstruyen sus hipótesis por medio de inferencia inductiva (análisis de datos, observación de reglas y generalización) e inferencia deductiva (confirmación de hipótesis). El aprendiz parte de un universo de hipótesis susceptibles de confirmarse, una de las cuales es su propia L1, y durante el curso de su aprendizaje y en diferentes etapas del desarrollo de su IL hace uso de su L1.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las distintas tendencias y teorías, con sus diferentes puntos de vista, que acabamos de reseñar, dejan bien a las claras que la transferencia lingüística es uno de los fenómenos más complejos del proceso de ADSEL y de la construcción de la IL. Emplearemos el próximo capítulo para analizar más detenidamente en qué consiste la transferencia, de qué manera se manifiesta y cuáles son sus limitaciones.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 2

LA TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 2

La transferencia lingüística

2.0. Introducción

Aunque no constituya el factor fundamental, como hemos apuntado previamente, el conocimiento lingüístico que el aprendiz posee influye de manera importante en el curso de su aprendizaje de una L2 o en la construcción de su IL. Hemos seguido la evolución histórica del concepto de la transferencia de la L1 y el distinto tratamiento que ha recibido a lo largo de las sucesivas corrientes que se han ocupado de su estudio, esto es, desde el tiempo en que el aprendizaje se consideraba fruto de la analogía hasta su consideración como resultado de análisis y deducción. Pretendemos, pues, en este capítulo estudiar detenidamente la versión de la transferencia desde el punto de vista cognitivo. Tras una breve reflexión terminológica, describiremos las diferentes maneras en que se manifiesta la transferencia, para detenernos con mayor detalle en sus diferentes condicionantes o restricciones, con el fin de explicar su naturaleza, a veces clara y evidente y otras oculta y esquiva para el investigador. Volveremos someramente sobre el papel de la L1, ya tratado en el último apartado del capítulo 1, para reafirmar la importancia que la transferencia del conocimiento de la L1 tiene en la adquisición de la L2 o en la construcción de la IL.

2.1. Precisiones terminológicas

Si es cierto que existe un reconocimiento general acerca de que los términos *interferencia* y *transferencia* están íntimamente asociados a la teoría conductista sobre el aprendizaje de la L1, no es menos cierta la aceptación general de que la influencia de la lengua materna del aprendiz no puede explicarse bajo el prisma de la formación de hábitos ni que la *transferencia* constituye una mera *interferencia* o una vuelta atrás hacia los recursos de la lengua materna. Además, dado que tampoco podemos concebir la *transferencia* como único producto de la influencia de la lengua materna, pues

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

siempre una segunda lengua ya adquirida puede tener su propio efecto, el término *transferencia de la L1* resulta inadecuado. En este sentido, es conveniente señalar que cuando empleamos el término *transferencia*, normalmente nos referimos a la que proviene de la L1. Para evitar confusiones y con el fin de precisar el término, Sharwood Smith y Kellerman (1986:1) acuñaron un término aséptico, libre de ataduras teóricas y que bautizaron como *influencia lingüística cruzada* (*crosslinguistic influence*):

> [...] the term 'crosslinguistic influence' [...] is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as 'transfer', 'interference', 'avoidance', 'borrowing' and L2-related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena.

El término propuesto no solo incluye el concepto de *transferencia* tal y como se manifiesta en la comprensión o la producción (*borrowing* en la terminología de Corder), sino también en la comunicación y los efectos que produce, como, por ejemplo, la incorporación de elementos de la L1 al sistema lingüístico del aprendiz. En otras palabras, la concebida como proceso de aprendizaje.

Sin embargo, como suele suceder en las disputas terminológicas, el uso no se ajusta a la razón y, aunque Kellerman (1987:3) propone que el término *influencia lingüística cruzada* quede restringido a "those processes that lead to the incorporation of elements from one language into another", el término *transferencia* ha perdurado, si bien con una definición más amplia, que incluye los fenómenos lingüísticos cruzados a los que se refieren Kellerman y Sharwood Smith. Esta definición amplia a la que nos referimos es la que aporta Odlin (1989:27): "Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired". Se trata de una definición que, aunque vaga, evita que se produzcan confusiones con la acepción conductista del término. No obstante, Odlin (1989:29) también añade que una definición adecuada y completa de transferencia es prácticamente imposible de lograr sin una definición previa de muchos otros términos como *estrategia, proceso* y *simplificación*.

Tal vez convenga ahora aclarar que en la presente investigación entendemos la transferencia únicamente en términos de comunicación y además, restringida solamente a la producción escrita. Esto no quiere decir que olvidemos la importancia de la *transferencia* en la comprensión pero la naturaleza del corpus que vamos a analizar impide el estudio de esta faceta del aprendizaje. En nuestro trabajo, pues, no

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

entenderemos el concepto de transferencia como proceso de aprendizaje sino como la influencia de elementos y procedimientos propios de la L1 en la producción de textos escritos de la L2.

2.2. Diversas manifestaciones de transferencia

Como ya hemos señalado, las investigaciones tradicionales explican la transferencia de acuerdo con los errores que el aprendiz comete y que consideran producto de la influencia negativa de las estructuras de la lengua materna en la IL de la L2. Evidentemente, muchos de estos errores son manifestaciones de la transferencia, pero se debe tener en cuenta que el error constituye tan solo una de sus posibles manifestaciones, pues, además, podemos identificar otras manifestaciones de transferencia como las de facilitación o transferencia positiva, las de inhibición y las de uso excesivo por tolerancia o permisividad (*over-indulgence* en Levenston, 1971). A continuación, analizaremos estas distintas facetas de la transferencia, aunque dedicaremos una mayor atención a las dos primeras, la negativa y la positiva, pues a ellas se circunscribe este trabajo.

Como apuntamos en el capítulo primero, una gran parte de los trabajos de investigación empírica sobre adquisición de segundas lenguas se ha empeñado en averiguar hasta qué punto los errores son producto de transferencia o interferencia, o pertenecen a la naturaleza interna de la lengua, esto es, al resultado de los procesos generales del desarrollo de la lengua, similares a los que se aprecian en la adquisición de la L1. El tanto por ciento de errores de transferencia parece variar según las diferentes L1, pero, sobre todo, en función de los métodos que emplean los diferentes investigadores en la determinación de la naturaleza del error, esto es, si se trata de transferencia o de proceso intralingüístico. En el apartado 1.1.2. reprodujimos una clasificación en la que se pueden apreciar estas desigualdades.

Muchos son, pues, los investigadores, los métodos de análisis del error como transferencia negativa y las clasificaciones ideadas para dichos análisis. Consideraremos algunas de las más significativas. Dada la dificultad que presenta clasificar errores, Richards (1971:173-174) aporta una clasificación que comprende tres tipos de errores de competencia:

1) Errores de interferencia (*interlanguage errors*), que ocurren como resultado del uso de elementos de una lengua mientras se emplea otra. Un ejemplo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

puede ser el del alemán aprendiz de inglés que dice *I go not,* porque la oración equivalente en alemán es *Ich gehe nicht.*

2) *Errores intralingüísticos* (*intralingual errors),* que revelan las características generales del aprendizaje de reglas: generalización incorrecta, aplicación incompleta de reglas y desconocimiento de las condiciones en las que estas se deben aplicar.

Los errores intralingüísticos se dividen de acuerdo con los siguientes parámetros:

- *Sobregeneralización* (*overgeneralizations)*: creación de estructuras desviadas sobre la base de otras estructuras de la L2. Por ejemplo, *He can sings*, cuando el inglés permite *He can sing* y *He sings.*

- *Ignorancia (ignorance of rule restrictions*): aplicación de las reglas en contextos donde estas no se deben aplicar. Por ejemplo, partiendo del modelo *He asked/wanted/invited me to go*, decir *He made me to rest.*

- *Aplicación incompleta de reglas* (*incomplete application of rules)*: conocimiento insuficiente del desarrollo completo de una estructura. Por ejemplo, el uso de un orden afirmativo en oraciones interrogativas como *You like to sing?.*

- *Falsas hipótesis* (*false concepts hypothesized)*: el aprendiz no comprende totalmente las distinciones de un concepto o estructura. Por ejemplo, el uso de *was* como marcador del pasado en *One day it was happened.*

3) *Errores de evolución* (*developmental* errores), que se presentan cuando los aprendices tratan de construir hipótesis sobre la L2 apoyándose en su limitada experiencia.

Corder (1974:128-131) clasifica los errores de dos maneras diferentes, según se trate de explicar su origen o su sistematicidad. De acuerdo con su origen, distingue los siguientes tipos: *errores de transferencia* (*transfer errors*), que son ostensibles porque reflejan similitudes con las formas de la L1 y son prueba de que el aprendiz de una L2 transfiere a su *actuación* (*performance*) en tal lengua los hábitos de su L1; *errores analógicos* (*analogical errors*), que demuestran que, aunque el aprendiz haya descubierto una regla correcta, aun puede cometer errores, porque no conoce las categorías precisas en las que tal regla se aplica; y, por último, *errores inducidos en la*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

enseñanza (*teaching-induced errors*), muy difíciles de establecer y que provienen de los métodos y materiales empleados en la enseñanza.

De acuerdo con su sistematicidad, considera también tres tipos de errores para cuya identificación es necesario interrogar al aprendiz:

1) *Errores presistemáticos* (*presystematic*), que ocurren cuando el aprendiz no es consciente de la existencia de una regla específica en la L2. Se trata de errores variables, no constantes. Cuando se le pregunta, el aprendiz no puede dar cuenta de por qué ha elegido tal forma.
2) *Errores sistemáticos* (*systematic*), que se producen cuando el aprendiz ha descubierto una regla, pero esta regla no es la correcta. Si se le pregunta, el aprendiz puede explicar la regla errónea que ha empleado, pero es incapaz de corregir los errores.
3) *Errores post-sistemáticos* (*postsystematic*) que surgen cuando el aprendiz conoce la regla correcta de la L2 pero no la emplea con consistencia y comete faltas. En este caso, el aprendiz sabe explicar la regla de la L2 que normalmente se emplea.

Las dos clasificaciones que acabamos de presentar se centran en los errores, es decir, en la transferencia negativa atendiendo a la competencia y a la sistematicidad. Una alternativa a la clasificación lingüística de los errores es manejar una taxonomía de estrategia superficial que trata de resaltar las formas en que las estructuras superficiales resultan alteradas. Según los proponentes de esta taxonomía, Dulay, Burt y Krashen (1982:150), "Learners may *omit* necessary items or add unnecessary ones; they may misinform or *misorder* them". Recordemos al respecto que estos autores, en lo que refiere al análisis del error, se situaban en el extremo opuesto del AC. De acuerdo con esta postura, conceden muy poca importancia a la L1 en la construcción de la L2 y, por tanto, a los errores de interferencia, a los que consideran tan solo un 3% del total (ver cuadro en el apartado 1.1.2.). Su clasificación es la siguiente (Dulay, Burt and Krashen 1982:154-163):

> 1) Omission errors are characterized by the *absence of an item that must appear in a well formed utterance.* e.g. Mary president new company.
> 2) Addition errors are characterized by *the presence of an item which must not appear in a well formed utterance.* e.g. He doesn't knows my name.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> 3) Misinformation errors are characterised by the use of *the wrong form of the morpheme or structure.* e.g. The dog eated the chicken.
> 4) Misordering errors are characterized by the *incorrect placement of a morpheme or a group of morphemes in an utterance.* e.g. What Daddy is doing?

Esta clasificación en errores de omisión, incorporación e información y colocación erróneas, lejos de aportar datos sobre los procesos cognitivos, como sus autores proclaman, presupone que los aprendices operan sobre estructuras superficiales de la L2 y, por tanto, no crean sus propias y singulares estructuras. Por ello, dice Ellis (1994:56) "[...] if a surface strategy taxonomy does not represent mental processes, it is not clear what value it has".

Por último, Odlin (1989:37) distingue tres tipos de errores susceptibles de producirse según las similitudes y las diferencias entre la L1 y la L2: las sustituciones, que hacen referencia al uso de formas de la L1 en la IL de la L2; los calcos, que son producciones de estructuras que reflejan con claridad estructuras de la L1; y, por último, las alteraciones de estructuras.

Pero según Odlin (1989), no debemos identificar transferencia negativa con producción de errores, puesto que, aparte de las divergencias entre las normas y producciones de la IL del aprendiz y las de la L2, existen otras ocasiones en las que el uso de la L2 por parte del aprendiz difiere del de los hablantes nativos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, Odlin (1989:36-38) distingue los siguientes casos:

> 1) *Underproduction.* Learners may produce very few or no examples of a target language structure. [...] There is good evidence for one form of underproduction related to language distance: *avoidance.* If learners sense that particular structures in the target language are very different from counterparts in the native language, they may try to avoid using those structures.
> 2) *Overproduction.* Overproduction is sometimes simply a consequence of underproduction.
> 3) *Production errors.* [...] (1) substitutions, (2) calques, and (3) alterations of structures.
> 4) *Misinterpretations.* Native language structure can influence the interpretation of target language messages, and sometimes that influence leads to learners inferring something very different from what speakers of the target language would infer.

De todo lo expuesto en cuanto a la transferencia negativa podemos deducir que abundan los problemas derivados de los diversos enfoques que tienen en cuenta distintos tipos de errores, errores que, a su vez, se clasifican según sus características de acuerdo con variados métodos de análisis. Podríamos también entender que un punto de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

partida para evitar la confusión en la clasificación de errores es atender a su naturaleza, esto es, distinguir si se trata de errores intralingüísticos o interlingüísticos. Los primeros no tienen su origen en la transferencia y son similares a los que los nativos cometen en la adquisición de su lengua materna mientras que, por el contrario, los segundos provienen de un proceso de transferencia de la L1. Pero los conceptos de *transferencia* y de *errores intralingüísticos* no se han manejado con suficiente rigor. Ellis (1994:62) comenta casos en los que algunos investigadores identifican la fuente del error como una transferencia, otros lo consideran un fenómeno intralingüístico, y cita el caso de Duskova (1969), que interpretó la supresión del artículo en estudiantes checos aprendices de inglés como interferencia mientras que Dulay y Burt (1974b) interpretaron el mismo error como intralingüístico en estudiantes hispanos aprendices de inglés.

Las distintas investigaciones se han centrado, prioritariamente, en las manifestaciones negativas de la transferencia no solo por ser las más llamativas y las que parecen entorpecer el proceso de aprendizaje sino, también, porque son las que preocupan a los investigadores centrados en la enseñanza de lenguas. Pero si lo que se pretende es un análisis global de las manifestaciones de la transferencia, no debemos quedarnos únicamente con los errores que se producen como resultado de la interferencia de la L1.

Los lingüistas han empezado a reconocer el hecho de que la L1 puede también facilitar el aprendizaje de la L2, especialmente en aquellos casos donde existen similitudes entre la lengua materna y la lengua objeto de estudio. Selinker (1989:268) afirma a este respecto que, cuando en la lengua materna del aprendiz existe una categoría igual a la de la L2, se producen menos errores, ya que aquel identifica los items y estructuras como idénticas en ambas lenguas, y esto a menudo actúa como factor facilitador en la ADSEL. Una de las características que según Selinker (1989:268) comparten tanto el AC como el AE y la IL es precisamente esa idea del efecto positivo que la semejanza entre dos lenguas puede tener a la hora del aprendizaje: [...] the learner identifies items and structures as 'same' across languages and [...] this often as a facilitator in Second Language Acquisition (SLA)".

De acuerdo con este principio, el ritmo de aprendizaje de una L2 y el número de errores que un aprendiz de esa lengua comete están en función de la mayor o menor coincidencia que, en diversos aspectos, presentan la L1 y la L2. Dichos aspectos son muy variados y van desde el grado de coincidencia de sistemas de escritura o fonética

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

hasta el grado de coincidencias léxico-semánticas o morfosintácticas entre una lengua y otra. Cuando Odlin (1989:36) apunta que "The effects of positive transfer are only determinable through the comparisons of the success of groups with different native languages", pone de manifiesto que los efectos facilitadores solamente pueden apreciarse cuando se investiga con aprendices de diferentes L1 y se comparan entre sí los resultados. También Ellis (1994:303) aporta una consideración importante al afirmar: "Facilitation is evident not so much in the total absence of certain errors but rather in a reduced number of errors, also, in the rate of learning".

Estos efectos pueden quedar demostrados al darse casos en que algunos estudiantes, en una primera etapa de aprendizaje, manifiestan un uso correcto de una estructura de la L2 que corresponde a una similar en su L1 y, posteriormente, cuando ya están capacitados, aplican una regla de funcionamiento de la L2 y producen un uso incorrecto que durará algún tiempo hasta que retornen al uso propio de la L2. Este es el proceso al que hace referencia Kellerman (1985) y que denomina *comportamiento de ida y vuelta* (*U-shaped behaviour*). En éste, el efecto facilitador es evidente en las etapas primeras del aprendizaje, esto es, antes de que el aprendiz esté preparado para construir las reglas de evolución propias de la lengua.

El efecto facilitador de la L1 resulta evidente en ciertos aspectos de la adquisición de la L2. Es obvio que cuando su lengua materna comparte, por ejemplo, vocabulario con la L2, el aprendiz cuenta ya con una ventaja de partida y necesita menos esfuerzo para la adquisición de palabras nuevas que cualquier otro aprendiz que no cuente con este privilegio. Por ejemplo, un aprendiz español puede aprender y recordar con mayor facilidad que un japonés muchas palabras italianas, puesto que el español y el italiano comparten su origen latino y muchas palabras tienen idéntica raíz y similar pronunciación y ortografía. Según Odlin (1989:36) las semejanzas lingüísticas pueden producir transferencias positivas en varios modos: con las semejanzas de vocabulario, se reduce el tiempo necesario para desarrollar una buena comprensión lectora; con las semejanzas entre sistemas vocálicos, se facilita la identificación de los sonidos vocálicos; con las de los sistemas de escritura se facilita la lectura y la escritura en la L2; y con las de estructuras sintácticas se hace más fácil la adquisición de la gramática.

Como hemos visto en su distinción, Odlin (1989) engloba la *inhibición* (*avoidance*) y el *uso excesivo* (*overproduction*) dentro de la transferencia negativa pero, considerando que los efectos de la L1 en estos casos no aparecen en lo que el aprendiz

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

construye erróneamente sino en lo que omite o usa excesivamente, los trataremos como transferencias específicas sin entrar a considerar su valor negativo o positivo. La inhibición se produce cuando el aprendiz rehuye ciertas estructuras lingüísticas que se le antojan complicadas habida cuenta de las diferencias entre su lengua materna y la lengua objeto. En este caso, el efecto de la L1 no se refleja en errores sino en omisiones. Schachter (1974) se apoya en el fenómeno de la inhibición para rechazar la versión a posteriori del AC, porque no es cierta la conclusión de que la falta de errores es reflejo de la inexistencia de una dificultad. Schachter (1974) averiguó que los aprendices de inglés chinos y japoneses tienden a emplear menor número de oraciones de relativo que los estudiantes árabes y persas cuyas lenguas maternas poseen estructuras similares a las del inglés y, como consecuencia de ese uso más limitado, arrojaban un porcentaje de errores también inferior. Schachter (1974:213) expresa su disconformidad con el AC a posteriori cuando afirma:

> CA apriori is neutral between comprehension and production. CA aposteriori is based on production. If a student finds a particular construction in the target language difficult to comprehend it is very likely that he will try to avoid producing it. [...] I regard the CA aposteriori hypothesis as untenable and think it should be abandoned.

En cualquier caso, la identificación de la inhibición resulta una tarea ardua pues solo se puede hablar de ella cuando el aprendiz es consciente de algo cuyo uso está evitando. Ellis (1994:305) hace alusión a Kellerman (1992) y opina que este intenta despejar el problema de la complejidad de la inhibición al distinguir tres tipos:

> Avoidance(1) occurs when learners know or anticipate that there is a problem and have at least some, sketchy idea of what the form is like. This is the minimum condition for avoidance. Avoidance (2) arises when learners know what the target is but find it too difficult to use in the particular circumstances. Avoidance (3) is evident when learners know what to say and how to say it but are unwilling to actually say it because it will result in them flouting their own norms of behaviour.

No obstante, los tres tipos aquí reproducidos dejan claro que existen otros factores además de la L1. El nivel de conocimiento de la L2 que tiene el aprendiz y su actitud sobre la cultura, tanto de la propia lengua como de la lengua objeto, son factores determinantes en el comportamiento inhibitorio.

Levenston (1971:115) se refiere al *uso excesivo* no como *overproduction* sino como *overindulgence*:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> One feature of non-native use of a second language, or L2, is the excessive use ('over-indulgence') of clause (or group) structures which closely resemble translation-equivalents in the mother tongue, or L1, to the exclusion of other structures ('under-representation') which are less like anything in L1.

Este exceso de uso por tolerancia o permisividad (*overindulgence*) se produce cuando el aprendiz recurre en exceso a ciertas formas gramaticales de la L2 como consecuencia de determinados procesos intralingüísticos como la sobregeneralización. Este uso excesivo puede provenir también del mismo fenómeno de la inhibición de estructuras complicadas: son precisamente las alternativas a las estructuras difíciles que la sintaxis o la fonología de la L2 ofrecen al aprendiz las que este emplea de modo excesivo.

Por último, Ellis (1994:306) advierte de la necesidad de considerar las múltiples manifestaciones en las que la L1 ejerce su influencia sobre la IL de la L2 pues resulta insuficiente atender exclusivamente a los errores de producción, ya que, de esta manera, se difumina la presencia de otras manifestaciones de transferencia como pueden ser las positivas, las de inhibición o las de uso excesivo por tolerancia o permisividad. Al mismo tiempo, debemos recordar que la transferencia es tan solo uno más de los factores implicados en el uso de la IL y, de ahí, la importancia de analizar cómo el conocimiento de la L1 interactúa con esos otros factores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.2.1. La perdurabilidad del análisis contrastivo y su ecuación diferencia = dificultad en los estudios sobre la transferencia

Aunque el concepto conductista de transferencia resulta ya caduco, no sucede lo mismo con el binomio diferencia y dificultad que, como recordaremos, tuvo también su origen en la teoría conductista. Según esta, en situaciones bilingües, las distorsiones que se aprecian en las lenguas en contacto se pueden atribuir a la diferencia existente entre ambas lenguas. En resumen, y según este planteamiento, la dificultad para el aprendizaje de una L2 varía según el grado de diferencia entre esa L2 y la lengua materna del aprendiz.

Así, en el AC, después de la descripción formal de la lengua, la selección de áreas y la identificación de diferencias, se predecían las áreas susceptibles de generar errores. En la década de los 60 se efectuaron análisis contrastivos entre las principales lenguas europeas. Entre ellas citaremos los trabajos entre el inglés y el español de

Stockwell y Bowen, (1965) y de Stockwell, Bowen y Martin (1965), en los que se identificaron distintas clases de diferencias a las que se atribuyeron diversos grados de dificultad.

Como ya apuntamos en el capítulo primero, la versión radical del AC postula que todos los errores en la IL de la L2 pueden predecirse identificando las diferencias entre la L1 y la L2. No obstante, cuando trabajos empíricos posteriores confirmaron que muchos errores no eran producto de transferencia (ver tabla en el apartado 1.1.2), Wardhaugh (1970) propuso la versión débil del AC, según la cual solamente algunos errores eran atribuibles a transferencia, por lo que el AC podía únicamente emplearse *a posteriori* con fines meramente explicativos y no predictivos.

Tanto una versión como la otra fueron perdiendo vigencia paulatinamente a lo largo de los años 70. La versión radical se tornó insostenible cuando se demostró que se producían errores no atribuibles a la transferencia (Dulay y Burt, 1974a) y que otros muchos que el AC predecía no llegaban a producirse (Jackson y Whitnam, 1971). En cuanto a la versión débil, se considera (James, 1971,1980) que hacer un análisis *contrastivo a posteriori* no tiene sentido por cuanto no es práctico ni adecuado hacer una comparación exhaustiva de dos lenguas con el simple propósito de confirmar que los errores que se predecían han sido efectivamente causados por transferencia.

A pesar de todo, los investigadores de ADSEL siguen interesados en la transferencia, si bien como una más de las manifestaciones de la dificultad del aprendizaje. El concepto de dificultad que postulaba el AC, directamente relacionado con la diferencia lingüística entre la L1 y la L2 y patente en la frecuencia de errores, cambia cuando se considera que existen muchas explicaciones posibles para que una determinada estructura sea 'difícil'. Acerca de la dificultad, Kellerman (1987, en Ellis 1994:308) argumenta que una estructura difícil es aquella que el aprendiz no logra asimilar a pesar de su ostensible presencia en el *input*. Pero además del grado de similitud o diferencia de una estructura comparable en la L1 del aprendiz, existen otras explicaciones para afirmar que tal estructura es difícil en la L2; entre otras, está su frecuencia e importancia, el valor comunicativo que esta tiene para el aprendiz, su calidad de marcada o no marcada, o su resistencia a ser procesada en producción o en comprensión.

En resumen, aunque es incorrecto afirmar, como lo hizo el AC, que las diferencias entre la L1 y la L2 significan necesariamente dificultad, todos los investigadores están de acuerdo en que puede contribuir a ella; el secreto está en

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

demostrar cuándo. Como recordaremos, Kellerman (1987, en Ellis, 1994:308) habla de la necesidad de establecer "the potential for transfer" de una estructura e identificar los condicionantes que gobiernan esta capacidad de transferencia. Por otro lado, los errores son tan solo un aspecto más del proceso de aprendizaje y la dificultad puede manifestarse de otras diferentes maneras.

Aún son muchos los investigadores que, como Fisiak (1981a), siguen empleando el AC como herramienta para identificar las áreas potenciales de dificultad. Fisiak (1981a:7) explica claramente el valor del AC para establecer la jerarquía de dificultades en las estructuras de dos lenguas contrastadas y lo justifica de este modo:

> The value and importance of contrastive studies lies in its ability to indicate potential areas of interference and errors. Not all errors are the result of interference and errors; therefore error analysis as a part of applied linguistics cannot replace contrastive studies but only supplement them. [...]
> It is, however, necessary to remember that we have to know which of the contrastive facts contributes to establishing a hierarchy of difficulty.

Al AC sigue pues siendo una herramienta esencial en la investigación sobre transferencia, especialmente si se le complementa con comparaciones de aprendices de diferentes lenguas maternas.

2.2.2. La condición de predecible o de selectiva de la transferencia

Una buena teoría sobre transferencia debería reconocer que los aprendices tienen cierta habilidad para predecir dónde se dará o no se dará este fenómeno. ¿Qué es lo que se transfiere?, ¿cuáles son los elementos lingüísticos que el aprendiz selecciona como transferibles? Estas son las preguntas fundamentales que se hacen todos los investigadores de este campo comenzando por el propio Selinker (1969). Consideraremos dos diferentes planteamientos teóricos sobre lo que es transferible y lo que no lo es.

En su reacción contraria a los primeros estudios sobre ADSEL, que pretendían restar importancia a la transferencia, Kellerman (1979; 1983) argumenta que dicha transferencia es en realidad un proceso cognitivo. Sus limitaciones trascienden la semejanza o falta de semejanza entre la L1 y la L2 y abarcan, como variable fundamental, el proceso de toma de decisión del aprendiz en lo que respecta a la transferibilidad de elementos lingüísticos. Por supuesto que en este proceso de toma de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

decisiones por parte del aprendiz la semejanza o la diferencia entre las dos lenguas juega un papel fundamental.

En el marco teórico de Kellerman aparecen dos factores principales que interactúan a la hora de determinar la condición de transferible o no transferible de los elementos lingüísticos. Por un lado, está la percepción del propio aprendiz sobre la distancia que media entre la L1 y la L2 y, por otro, el grado de la condición de marcada de una estructura. Existen parcelas de su propia lengua que los hablantes nativos consideran irregulares, infrecuentes o semánticamente opacas. Estas, según Kellerman, son fuertemente marcadas y menos transferibles que las formas regulares y frecuentes. A las primeras o fuertemente marcadas las considera específicas de la lengua, mientras que a las frecuentes o regulares las considera neutrales. Kellermann denomina *prototipicalidad* a este concepto de lo marcado que no se determina en referencia a descripciones o teorías lingüísticas sino a través de las percepciones y opiniones de los hablantes nativos.

También Jordens (1977) considera que las estructuras semánticamente más transparentes son menos marcadas y, por tanto, son más susceptibles de ser transferidas. Haciendo referencia a los planteamientos teóricos de Kellerman (1979, 1983) en este campo, Gass (1984:122) comenta:

> Language-specific elements are those which a learner views as unique to his or her language, whereas language-neutral elements are those which the learner believes to be common to at least the native and target languages.

En este sentido, consideremos estas dos expresiones, una en el extremo de lo específico y la otra de lo neutral:

a) Se comió el marrón. (Con el significado idiomático de 'Se llevó la peor parte').
b) Se comió el bocadillo.

Con toda probabilidad, el primer ejemplo se percibirá como específico de la lengua y, por tanto, no transferible a la L2, mientras que el segundo se considerará más neutral y transferible a cualquier segunda lengua. Conviene hacer notar que se trata de nociones relativas, expresables en términos de un *continuum* que va desde lo lingüísticamente específico a lo lingüísticamente neutral y que interactúa con el *continuum* de la percepción de la distancia entre lenguas. Esto quiere decir que los hablantes españoles, aprendices de italiano, consideran que hay muchos más elementos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

transferibles a esa lengua de los que habría si estuviesen aprendiendo, por ejemplo, chino.

Como resumen de este planteamiento teórico sobre la transferibilidad recogemos esta cita de Gass (1984:122):

> Thus, transferability in Kellerman's framework is a relative notion depending on the perceived distance between the L1 and the L2 and the structural organization of the learner's L1. The notion of perceived distance changes continually as the learner acquires more of the L2.

De manera similar, Gass (1979) opina que la transferencia resulta estimulada en aquellos casos en los que la forma resultante en la IL es más cercana a la forma lógica (la correspondiente a la de la L2) que a la forma sintáctica de la L2. Por ello, existen casos, como el del relativo, donde los aprendices aplican la lógica e introducen un nexo o refuerzo para que no haya duda de la relación existente. Ilustro esta circunstancia con dos ejemplos extraídos de mi propia experiencia:

a) The girl my brother goes out with her is a doctor.
b) This is the knife I cut bread with it.

Una perspectiva diferente sobre la transferibilidad proviene de Rutherford (1983), quien examina las interlenguas de aprendices de inglés que provienen de cinco lenguas maternas distintas poniendo especial énfasis en la tipología lingüística. Rutherford analiza tres clases de organización tipológica siguiendo el esquema de Gass (1984:123):

(1) Topic prominent versus subject prominent languages.
(2) Pragmatic word order versus grammatical word order.
(3) Canonical arrangements.

Tras su análisis, Rutherford (1983) concluye que las dos primeras figuran en las transferencias mientras que la tercera, esto es, el orden o ubicación del sujeto, verbo y complemento no aparecen en las transferencias. Las dos tipologías que se transfieren tienen que ver con el discurso, mientras que el orden de los sujetos o verbos es un fenómeno que solo se da en el nivel oracional. Basándose en estas observaciones, Rutherford postula que es el discurso y no la sintaxis lo que guía la evolución global de la L2. Aunque a primera vista esta visión parezca contradecir la de Kellerman (1979, 1983), que afirmaba que si dos lenguas se percibían como muy diferentes el aprendiz encontraría muy poco susceptible de ser transferido, Rutherford (1982:104) intenta encajar sus resultados dentro del marco de Kellerman al sugerir lo siguiente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> It might be plausibly argued, however, in partial accordance with Kellerman's claims, that the discourse features in question (viz., those having to do with the basicness of the topic) are unmarked, and that in such a situation the markedness parameter prevails, and therefore transfer occurs.

Como podemos observar, Rutherford postula que los aprendices pueden percibir la información relativa al discurso como menos marcada, o más universal, que la relativa a la sintaxis y, por tanto, más dispuesta a la transferencia. Para explicar esta aparente contradicción, y en cuanto al orden de las partes de la oración, podemos también añadir que es precisamente con ese orden con lo que el aprendiz primero se enfrenta, ya sea a través del profesor o del libro de texto, y que en muy pocas ocasiones tiene acceso al conocimiento de conceptos como énfasis o tópico. Este hecho puede, entonces, contribuir a que el aprendiz sea consciente de la organización canónica de la oración y se dé cuenta inmediatamente de que la L1 y la L2 son muy diferentes, por lo que, en consecuencia, existirá poca propensión a la transferencia.

En cualquier caso, ambos enfoques llegan a concluir que la transferencia es predecible en un sentido probabilístico. Gass (1984:124) concluye en este sentido:

> We are able to restrict the range of transfer. Some things will not happen, while others probably will happen. The behaviour of an individual learner is not absolutely predictable, but he or she operates with given constraints and within a range of possibilities.

Resulta ahora imprescindible conocer cuáles son esos *condicionantes* (*constraints*) que, como hemos visto, promueven o inhiben las transferencias.

2.3. Condicionantes para la transferencia

En el último apartado del primer capítulo hicimos alusión a la postura minimalista sobre la transferencia, cuyos partidarios tan solo le concedían un simple valor comunicativo sin participación en la construcción de la IL. Está claro que las investigaciones actuales no están en absoluto de acuerdo con esa postura minimalista, ya que, como afirma Ellis (1994:315), "[...] transfer constitutes an important factor in L2 acquisition". Por tanto, lo que conviene al investigador es saber cuándo se producen o no se producen las transferencias y cuánto se transfiere. Los diferentes condicionantes de la transferencia incluyen factores de diversa índole, a saber: lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.1. Condicionantes lingüísticos

La transferencia resulta evidente en todos los niveles de la lengua; por tanto, en los epígrafes siguientes abordaremos su relación con la fonología, el léxico, la sintaxis y el discurso.

2.3.1.1. La fonología

La transferencia más obvia y menos discutida es la que se relaciona con el sistema fonológico de la lengua. A menudo hablamos de acentos extranjeros y casi todos creemos que, aunque alguien haya conseguido dominar el español como L2 alcanzando un nivel de competencia semejante al de un nativo en lo que respecta a la gramática, siempre le apreciamos, aunque sea muy velada, una cierta reminiscencia del acento o sistema de sonidos de su lengua materna. Incluso, en la mayoría de las ocasiones, nos atrevemos a aventurar la procedencia de ese extranjero que tan bien domina nuestra lengua. Resulta fácil para un español distinguir la procedencia de ciertos extranjeros que hablan nuestra lengua, especialmente, franceses, ingleses, alemanes o italianos.

Diversos trabajos como el de Dechert, Brüggemeir y Futterer (1984) describen las dificultades que los aprendices encuentran para pronunciar sonidos específicos de una lengua extranjera por medio de explicaciones contrastivas con otra L1. Además de estas predicciones específicas también son posibles las predicciones generales. Esto es, que un hablante de una lengua extranjera X podrá tener mayor dificultad en pronunciar los sonidos de la L2 inglés que un hablante de lengua extranjera Y o Z. En un estudio elaborado por Purcell y Suter (1980) se demostró que la L1 de los aprendices constituye el factor más fiable para pronosticar la evaluación que del habla de estos hacen los hablantes nativos de la L2. Cuanto mayor era la diferencia existente entre el sistema fónico de las lenguas estudiadas, (tailandés, japonés, persa y árabe) con los del sistema inglés, más baja resultaba la evaluación de calidad de pronunciación que los hablantes nativos hacían. Sin embargo, y a pesar de que Odlin (1989:120) afirme que, " There is little doubt that native language phonetics and phonology are powerful influences on second language pronunciation [...]", esto es, que los efectos de la L1 en la pronunciación de la L2 resultan absolutamente obvios, de ello no se sigue *necesariamente* que debamos aceptar sin condiciones la ecuación diferencia = dificultad, ya que, según Flege (1980, en Odlin, 1989:113), "[...] learners are capable of modifying

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

their production of sounds so that their pronunciation comes closer to the target language norms".

Además, según Odlin (1989:123), en los estudios realizados sobre la frecuencia de fonemas entre distintas lenguas, sobre la naturaleza de sus reglas fonológicas y la preferencia por ciertas estructuras silábicas, las conclusiones apuntan a que las influencias sobre la ADSEL no provienen únicamente de los modelos de pronunciación de la lengua materna. La adquisición de los sonidos, ya sea en la L1 o en la L2, incluye factores de evolución propios de la lengua. Major (1986, 1987) mantiene la hipótesis de que los errores de transferencia son más evidentes en las primeras etapas de adquisición mientras que los errores de evolución son más comunes cuando los progresos del aprendiz son muy considerables.

2.3.1.2. El léxico

Aunque es difícil determinar su intensidad o grado en los diferentes niveles lingüísticos, el léxico y la fonología son las áreas más susceptibles de inducir a la transferencia. Kellerman (1987:42) comenta: "[...] there are enormous quantities of evidence for the influence of the L1 on IL when it comes to lexis". Estas pruebas rotundas que confirman la transferencia en el terreno del léxico se hacen patentes en ese cierto número de errores que puede atribuirse a equivalentes de traducción. Muchos aprendices tienden a usar equivalentes de su lengua materna que no son apropiados en la L2 y provocan oraciones erróneas. Muchos españoles aprendices de inglés expresan transferencia negativa al decir: *I forgot my umbrella at home*, ya que emplean la misma expresión española, *Olvidé mi paraguas en casa* y no la correcta inglesa *I left my umbrella at home*. De igual manera, muchos ingleses, aprendices de español, traducen el verbo *can* erróneamente en oraciones como *Yo puedo tocar el piano* cuando lo que, en realidad, pretenden decir es *Yo sé tocar el piano*.

Tengamos ahora en cuenta, como apunta McCarthy (1990:22), que existen casos en los que puede resultar difícil para los aprendices comprender el significado de una palabra que expresa una noción semántica en la L2 cuando la misma noción en la L1 precisa de más de una palabra o, a lo mejor, no tiene palabra para expresarla. Pues bien, en estos casos, la transferencia puede resultar igualmente negativa si estos aprendices traducen las nociones o las palabras desde su propia lengua o emplean paráfrasis torpes e innecesarias para expresar una noción que solo requiere una palabra en la L2. En el primer caso, siendo la L1 el español y la L2 el inglés, un aprendiz emplearía dos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

palabras, *little deep* para expresar la noción que expresa la palabra inglesa *shallow* y que no tiene paralelo en nuestra lengua. En relación con el segundo caso, Kotsi (1995:33) comenta:

> Greek learners, for instance, cannot grasp easily the exact meaning of the word 'privacy' because it is a concept which is not realised in the Greek language and can only be explained in an approximate paraphrase or free translation.

El empleo de la paráfrasis a la que se hace alusión en la cita anterior, aunque no un error, sí puede considerarse una transferencia debida a la inexistencia en la L1 de una noción que no se conoce o no esté semánticamente bien definida en la lengua materna.

Aunque en muchas ocasiones nos pueda resultar difícil aceptarlo, hay mucha verdad en las palabras de Sweet (1899/1972:66), "Mastering the vocabulary of most European languages means simply learning to recognize a number of old friends under slight disguises [...]". Evidentemente, las lenguas emparentadas facilitan a los aprendices la adquisición del léxico, ya que las semejanzas tanto en forma como en significado constituyen factores que facilitan el aprendizaje. Un catalán contará con una ventaja más decisiva en su adquisición del léxico francés de la que tendría si estuviera aprendiendo alemán. De la misma manera, cualquier aprendiz proveniente de una lengua con raíces latinas o, especialmente, griegas, no tendrá que esforzarse, como habrá de hacerlo un chino, un árabe o un japonés, para aprender el vocabulario relativo a la ciencia y al pensamiento abstracto occidentales. Pues bien, esto lleva a pensar que debido a las semejanzas existentes en el léxico, las transferencias que en este terreno se producen serán, con mayor probabilidad, positivas.

Aunque Sweet (1899/1972:66) afirme que en pocos meses podemos dominar el vocabulario de otra lengua que sea en parte similar o esté de alguna manera emparentada con nuestra L1, existen, sin embargo, casos en que, a pesar de las ventajas de un léxico más o menos común, es necesaria cierta cautela. De acuerdo con Odlin (1989:78), "[...] there are pitfalls in the form of 'faux amis', the 'false friends' notorious to many language teachers". Por ejemplo, *prevent* y *prevenir*, del inglés y del español o del francés respectivamente, son formalmente muy parecidas, pero, en realidad, constituyen unidades distintas con significados muy diferentes que, con mucha frecuencia, los aprendices españoles o franceses transfieren dando lugar a la correspondiente confusión.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Podríamos concluir con las siguientes palabras de Ard and Homburg (1994:47), extraídas de su trabajo de investigación sobre la verificación de la transferencia léxica, en el que se comparan las respuestas de dos grupos de aprendices, hispanos y árabes, del Michigan Test of English Language Proficiency:

> In short, transfer always occurs under these conditions of greater similarity. These conditions are not *necessary* for transfer, however, because speakers of a language with a large number of lexical items similar to those in the target language sometimes have significantly different responses to other items as well. That is, we can say where native language backgrounds will have an effect, but we cannot say where they will not.

En efecto, la experiencia docente nos permite corroborar los resultados de las investigaciones realizadas en este terreno a partir de las numerosas evidencias de la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del léxico, aunque también es cierto que, si por un lado podemos predecir dónde se presentarán las diferencias más significativas, por otro, no podemos asegurar en absoluto dónde no se producirán.

2.3.1.3. La sintaxis

La noción de transferencia sintáctica ha sido muy controvertida, pero existen pruebas evidentes tanto de transferencia positiva como de negativa en estudios sobre el orden de palabras en la oración, las oraciones de relativo y la negación.

Por un lado, como comentaremos más profundamente en el siguiente punto, Rutherford (1983) considera el orden de las palabras como producto de transferencia discursiva y no sintáctica. Por otro lado, sin embargo, y refiriéndose al anterior, Ellis (1994:317) comenta lo siguiente:

> [...] Rutherford's rejection of word order transfer is open to criticism. Thus, while there can be few objections to his claim that discourse and pragmatic transfer is common (see Kasper 1992 [...] for evidence supporting this) his assertion that it is more prevalent than syntactical transfer needs to be treated with circumspection.

En realidad, los investigadores no tienen muy claro cómo deben medirse o evaluarse las diversas manifestaciones de transferencia ya sea discursivas o sintácticas. En la adquisición del orden de palabras, las oraciones de relativo y la negación, la transferencia aparece como un factor importante, pero con mucha frecuencia se presenta en conjunción con otros procesos de adquisición, algunos de los cuales parecen mostrar la presencia de influencias universales y tipológicas. En palabras de Odlin (1989:110):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> With regard to word order, an important influence of language universals seems to be the effect that the discourse has on the arrangement of basic clause constituents. With regard to relative clauses typological factors [...] appear to have a strong influence on the development of complex syntax [...] And with regard to negation there is also developmental sequences, albeit with some individual differences.

Por último, conviene resaltar que, según Odlin (1990), es lógico esperar que la influencia de la L1 no sea tan ostensible en el terreno de la sintaxis como lo es en los de la pronunciación, el léxico y el discurso, ya que el conocimiento metalingüístico del aprendiz, que normalmente está mucho más evolucionado en lo que se refiere a las propiedades gramaticales que en lo que respecta a las discursivas o pragmáticas, hará que aquel controle el empleo de las formas gramaticales con mayor conciencia que las relativas a cualquier otro nivel lingüístico, lo que, sin duda, produce una inhibición de la transferencia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.1.4. El discurso

Las violaciones de las normas de conversación de la L2 que un aprendiz comete son en potencia mucho más serias que los errores sintácticos o de pronunciación, porque pueden afectar lo que a menudo se denomina la *autopresentación* (*the presentation of self*. Richards, 1980:430). En opinión de este investigador, la transferencia de las características propias del discurso y la conversación de la L1 a la L2 inglés puede tener consecuencias más serias que los errores de tipo sintáctico o de pronunciación, porque la competencia discursiva está íntimamente ligada a la imagen propia que un hablante presenta a los demás sobre sí mismo. Por esta razón, se reconoce que la transferencia en el campo del discurso, aunque aún no suficientemente estudiada, produce graves repercusiones en la competencia lingüística de los aprendices. La mayor parte de la investigación llevada a cabo en este campo ha demostrado la existencia de diferencias discursivas entre las lenguas (*cross-linguistics*), aunque, hasta ahora, las influencias que se dan entre las mismas no se han estudiado con la suficiente profundidad.

En un trabajo muy comentado, Schachter y Rutherford (1979) exponen que lo que a primera vista podrían parecer errores sintácticos inducidos por transferencia son, de hecho, errores de discurso. Los autores sugieren que, tras asimilar una forma propia de la L2, los aprendices realizan sus propias hipótesis concluyendo que tal forma se usa para expresar una función específica en el discurso. En un trabajo posterior, Rutherford

(1983) observa que mientras que existen claras pruebas de transferencia tanto en lo que se refiere al modo de resaltar la importancia del tema como en lo que respecta al orden pragmático de las palabras, no existen pruebas sobre transferencias que afecten al orden gramatical de las palabras. En este sentido, Rutherford (1983:368) manifiesta: "I take these observations as evidence that it is therefore discourse and not syntax that gives gross overall shape to interlanguage".

Aunque puedan no ser muchas, existen pruebas suficientes que indican que existen transferencias discursivas en la ADSEL. Las investigaciones realizadas hasta ahora han identificado bastantes diferencias discursivas entre lenguas. Algunas de estas diferencias pueden llevar a malentendidos y otras pueden llevar a una expresión oral o escrita que difiere mucho de las normas discursivas de la L2. Las primeras hacen referencia a las normas de educación y cortesía; lo que puede sonar muy correcto en una lengua puede no serlo en otra, de la misma manera que lo que se considera un comportamiento educado en una sociedad o en una cultura dada puede ser todo lo contrario en otra.

Un ejemplo muy sencillo se puede apreciar en la diferencia que existe en la manera de expresar la noción de cortesía en inglés y en español, especialmente, a la hora de solicitar algo. Las expresiones de solicitud en inglés en cualquier situación, formal o informal, son mucho más elaboradas que en español e invariablemente llevan aparejado el empleo de *please* al final o en medio de las mismas. El uso de *por favor* es menos común en nuestra lengua y se limita sobre todo a situaciones formales o específicas. Por ejemplo, en una llamada telefónica a casa de un amigo, la conversación en español podría ser: *¿Está Pepe?* o *¿Le puede decir a Pepe que se ponga?*, mientras que lo más probable es que en inglés se escucharía *Could I speak to Phil, please?* La fórmula española resulta demasiado directa y brusca para un inglés al tiempo que la inglesa resultaría en español demasiado formal si se está llamando a casa de un amigo. Aunque la cortesía es probablemente una noción universal, su expresión varía de modo considerable y tanto el profesor como el aprendiz deben tenerla en cuenta.

De igual manera, la coherencia en la expresión oral o escrita es algo común a todas las conversaciones o monólogos de cualquier sociedad, pero las oraciones, frases y otras unidades pueden variar considerablemente dentro de las normas del discurso de las diferentes lenguas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.2. Condicionantes sociolingüísticos

El contexto social constituye también un factor cuya influencia puede decidir cuándo y hasta qué punto tiene lugar la transferencia. Aunque se pueden distinguir múltiples tipos de contextos sociales, (formales e informales, académicos y no-académicos, etc.), parece que la distinción más útil (Odlin 1989:114) a efectos de analizar la transferencia sociolingüística es la de *contextos de atención centrada y no centrada* (*focused and unfocused contexts*), formulados por Le Page y Tabouret-Keller (1985:116), quienes aprecian la noción de *atención* (*focusing*) aplicable a cualquier contexto social:

> [...] by means of individual adjustments in response to feedback, both 'languages' and 'groups' may become more highly focused in the sense that the behaviour of members of a group may become more alike.

Estos investigadores proponen que mientras que algunas comunidades participan de una idea clara de lo que constituye una lengua, otras, no teniendo conciencia de ello, mezclan lenguas sin importarles lo que es gramatical y lo que no lo es. Odlin (1989; 1990) sugiere que la transferencia negativa resulta mucho menos probable en contextos de atención centrada, donde los hablantes se preocupan por mantener el nivel de corrección de la lengua. Por esta razón, la transferencia es menos común en el aula que fuera de ella, ya que, en el aula, los aprendices constituyen una comunidad de atención centrada y por ello consideran las formas de la L1 unas intrusas que deben evitarse a toda costa. Por lo que se refiere a los hablantes de entornos externos o naturales, podemos encontrar tanto comunidades de atención centrada como de atención no centrada. En esta última, la mezcla de lenguas se permite libremente, lo que propicia la transferencia negativa.

Según Odlin (1989:144) la atención lingüística centrada supone:

> (1) some awareness of belonging to a group; (2) considerable awareness of linguistic and other norms that distinguish one group from another; and (3) adherence to and enforcement of such norms.

Ya no solo en el aula, donde además se previene a los aprendices en contra de las posibles interferencias en el mismo momento de la propia presentación del material lingüístico, sino también en comunidades donde existe o se promueve un fuerte sentido de pertenencia al grupo como, por ejemplo en las Vascongadas, se pone de manifiesto la preocupación de preservar las formas lingüísticas propias, otra de sus señas de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

identidad, y de estandarizar su uso organizando campañas para erradicar el anatema de las interferencias de otras lenguas en aras de la pureza de la propia. En el aula se tiende también a desarrollar la conciencia o el conocimiento de las diferencias entre la L1 y la L2. Como afirma Odlin (1989:146):

> [...] any manifestation of negative transfer may be stigmatized. Classrooms and other environments promoting the use of focused language will normally encourage learners to develop an awareness of the differences between their native language and the target language.

Con esta finalidad se preparan materiales específicos y se aplican las estrategias de enseñanza correspondientes. Parece demostrado que una preparación acertada puede disminuir la transferencia negativa. Sey (1973:6, en Odlin 1989:147) afirma que los hablantes instruidos son: "[...] aware, [...] depending on their standard of education of the dangers of possible interference, and are therefore on guard against this".

En definitiva, de lo dicho podemos inferir que la transferencia es más probable en situaciones de comunicación diaria en las que el aprendiz, al poner todo su esfuerzo en la comunicación y centrar su atención en el mensaje, recurre al conocimiento de su L1. En la clase tradicional, esta circunstancia no es lo corriente ya que la atención del aprendiz está centrada en la producción de estructuras correctas de la L2. Se nos presentan así algunas interrogantes a este respecto: ¿debemos concluir que en un aula donde se practique una enseñanza comunicativa y los alumnos puedan interactuar libremente, estamos potenciando la transferencia negativa?, o ¿es necesario superar ciertas etapas de transferencia negativa para lograr un aprendizaje real? Aunque no vamos a profundizar en este tema por no ser objeto de nuestro trabajo, sí resulta conveniente aclarar cuál es nuestra visión del aprendiz o usuario en el contexto de esta investigación. En este sentido, el aprendiz, usuario de una L2, en su propio nivel de IL difiere del hablante nativo monolingüe por su conocimiento de la L2 y de la L1 y por los procesos cognitivos implicados en la adquisición o el aprendizaje y, por tanto, ha de ser considerado como hablante con derecho propio y no como aproximación más o menos acertada o fracasada del hablante monolingüe. Compartimos la visión de Cook (1999:190) cuando afirma:

> The learner's language is an unknown object, so SLA research can justifiably use native speakers' language as one perspective on the language of L2 learners, provided it does not make native speakers' language the measure of the final achievement in the L2.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Resulta poco apropiado referirnos a comunidades de hablantes si aludimos a aprendices, pues cuando estos se encuentran en el aula centran su atención en las normas de la L2 y evitan la transferencia negativa, mientras que si están fuera del aula pueden recurrir a su L1 siempre que esto contribuya a la comprensión y promueva respuestas afectivas positivas. Por tanto, más que hablar de comunidades, según Ellis (1994:318): "[...] it may be better to consider the effect of social context in relation to the kind of norm – external or internal – that learners have in mind". Al hablar de normas externas, Ellis se refiere a las que aparecen en los libros de texto o de referencia y a las que dicta el profesor, mientras que las internas son las propias de la situación de comunicación.

Por consiguiente, además del contexto social que hemos analizado conviene considerar la relación que se establece entre el hablante y el que escucha porque resulta peligroso centrar la atención únicamente en macro-contextos o situaciones de transferencia de la L1, ya que de esta manera se pasa por alto la influencia que los factores sociales específicos pueden tener sobre el uso de la L1 por parte de los aprendices. A pesar de que, como hemos señalado, la transferencia negativa tiende a ser menos susceptible de aparecer en entornos de atención centrada, existen excepciones a tal tendencia. A raíz de su estudio sobre la variación de la /r/ del inglés americano producida por hablantes de tailandés, lengua esta en que ciertas pronunciaciones de /r/ se consideran de gran prestigio social, Beebe (1977;1980) concluyó que si una forma específica posee prestigio social en la lengua materna, es probable que los hablantes la empleen más en situaciones de atención centrada en la L2, sin que les importe que tal forma sea o no aceptada en esa segunda lengua. Estas conclusiones y las de otros estudios sobre variabilidad llevaron a Tarone (1982) a afirmar que es más probable que la transferencia de la L1 sea más evidente en el estilo cuidado (*superordinate*) que en el estilo descuidado (*vernacular*) dado que, cuando los aprendices prestan mayor atención a su forma de hablar, existe en ellos una mayor propensión a hacer uso de sus recursos potenciales, que incluyen su conocimiento de la L1.

2.3.3. El concepto de lo marcado

Un factor al que las recientes investigaciones atribuyen gran influencia en el terreno de la transferencia es la condición y el grado de marcada o no marcada que una característica de la lengua pueda tener. Aunque los investigadores en general, según Odlin (1989:121), están de acuerdo en que cuanto más marcada es una estructura,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

resulta menos usual y más difícil de aprender, más allá de ese consenso existe un considerable grado de confusión sobre la manera en que se ha de definir el concepto de lo marcado o no marcado. Independientemente de las muchas definiciones existentes acerca de la condición de marcado, queda claro que algunas características lingüísticas son 'especiales' en relación con otras, que son más 'elementales'. Por ejemplo, en los antónimos ingleses *far* y *near*, el primer adjetivo funciona como no marcado, esto es, básico o elemental y puede emplearse en contextos más amplios, mientras que *near* es marcado ya que su uso es más restringido; si decimos, *how far is the station?* estamos haciendo una pregunta sobre la distancia o lejanía a la que estamos de la estación, mientras que si decimos, *how near is the station?* estamos haciendo una pregunta más restringida pues ya presuponemos que la estación está cerca. La distinción de marcado y no marcado no solo se puede apreciar dentro de los límites de una lengua dada sino que es válida también para formas o estructuras dentro de un grupo de lenguas. Tomemos el ejemplo de Sharwood Smith (1994:124-125):

> For example, every language that has prepositions and (the equivalent of) *wh*-clauses has sentences where the *wh*-word and the preposition are next to each other, as in:
>
> *About what* are you talking?
>
> *On what* are you sitting?
>
> However, only some of those languages allow separation of the two words, as in:
>
> *What* are you talking *about*?
>
> *What* are you sitting *on?*
>
> This has led to the speculation that such splitting (leaving the preposition stranded at the end) is somehow less usual, an extra possibility, and hence a 'marked' phenomenon in languages in general.

Este concepto vago y, en ocasiones, difícil de apreciar deriva de la teoría de la Gramática Universal (GU) de Chomsky (1981;1986) quien diferencia la gramática *central (core)* y la *periférica (peripheral)*. Liceras (1989:109) define la gramática central o nuclear de Chomsky como: "[...] the grammar that is determined by the fixing of the parameters of UG in one of the permitted ways". Por tanto, la gramática periférica sería el conjunto de elementos y construcciones marcadas que están fuera de la gramática central pero que constituyen lo que de hecho está representado en la mente del individuo. Según esta teoría de lo marcado, los aprendices proyectan la gramática central de su lengua sobre la base de los principios y parámetros de la GU. Los aspectos periféricos son excepciones que se sitúan fuera del marco de la gramática central o características idiosincrásicas de la lengua. En definitiva, las reglas que gobiernan lo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

marcado dentro de una lengua dada son aquellas que no están sujetas a los principios universales comunes a todas las lenguas y son, por tanto, únicas e idiosincrásicas. Por otro lado, las reglas de la gramática central reflejan los principios abstractos de la estructura de la lengua que, según Chomsky y otros generativistas, son innatos. Las reglas periféricas son, pues, marcadas mientras que las centrales pueden ser marcadas y no marcadas.

La tipología lingüística ofrece otra definición del concepto de marcado. El estudio de diferentes tipos de lenguas y la consiguiente identificación de universales tipológicos se han utilizado para decidir qué características son marcadas y cuáles no lo son. La afirmación más amplia puede resumirse en que aquellas características que son universales o están presentes en la mayoría de las lenguas son no marcadas mientras que aquellas que son específicas de una lengua determinada o se encuentran en muy pocas lenguas son marcadas.

Apoyándose en los universales tipológicos, Zobl (1984:81) distingue tres casos en los que las reglas pueden ser marcadas: (1) *la especialización tipológica* (*typological specialization*), que se da cuando una lengua, aún compartiendo la tendencia universal de las demás lenguas, permite otras estructuras equivalentes, (2) *la inconsistencia tipológica* (*typological inconsistency*), cuando en una estructura dada se permite la aplicación de dos reglas distintas según se localice en una situación o en otra y (3) *la indeterminación tipológica* (*typological indeterminacy*), que ocurre cuando una estructura dada no se produce, aún cuando su existencia se supone teniendo en cuenta la tipología general de esa lengua.

Los efectos de lo marcado sobre la capacidad de transferencia de las estructuras de la L1 constituyen un tema controvertido que presenta pruebas de distinto signo. Dos son las hipótesis generales que se han investigado: (1) los aprendices transfieren formas no marcadas cuando sus correspondientes en L2 son marcadas, y (2) los aprendices se resisten a transferir formas marcadas, especialmente cuando sus correspondientes en la L2 son no marcadas. Hyltenstam (1984, en Ellis 1994:320) lo resume de este modo:

> Unmarked categories from the native language are substituted for corresponding marked categories in the target language [...] Marked structures are seldom transferred, and if they are transferred, they are much more easily eradicated from the target language.

Zobl (1983, en Ellis, 1994:320-321) aporta ejemplos que iluminan la primera hipótesis de cómo los aprendices recurren a su L1 si la regla correspondiente de la L2 es

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

oscura porque tipológicamente es inconsistente o indeterminada: en *he do that for to help the Indians,* error común de aprendices franceses de inglés, el empleo que se hace de *for + infinitivo* y que corresponde a una estructura cercana de la L1 (*pour + infinitivo*), se transfiere a la L2 porque, en realidad, la estructura moderna inglesa es indeterminada o inconsistente, ya que no solo existen dialectos ingleses que emplean la forma *for to,* que ya aparecía en el inglés antiguo y medio, sino que también la gramática generativa propone *for + to* como la estructura profunda correspondiente. Zobl sugiere que esta circunstancia proporciona una predisposición estructural a la transferencia.

La idea fundamental de Zobl (1980a; 1980b; 1982; 1983; 1984), es que para que una regla de la L1 sea transferida debe cumplir ciertas condiciones: debe ser productiva y no excepcional en la L1 y, además, debe ser de uso frecuente y activo en la lengua sin que se prevea su caída en desuso en un futuro más o menos próximo.

En cuanto a la segunda hipótesis, sobre la base de que la *alteración* (*extraction*) es tipológicamente marcada, Zobl (1984:86) dice que oraciones gramaticalmente incorrectas como *How many do you want oranges?* no son aceptadas por franceses aprendices de inglés aunque la L1 francés permita tal alteración. Zobl (1984) sugiere que los aprendices se resisten a transferir formas marcadas cuando la estructura correspondiente de la L2 no es marcada, pero esta resistencia puede superarse si los aprendices obtienen pruebas de que esa transferencia es posible.

Sin embargo, no todos los investigadores opinan que los aprendices se resisten a transferir formas marcadas de la L1. White (1987:266-267), por ejemplo, opina que:

> [...] transfer is not confined to unmarked forms, that L2 learners may transfer marked forms from the L1 to the IL, and that such transfer is compatible with the theory of markedness currently invoked in generative grammar.

Asimismo, Eckman (1977), al investigar la transferencia centrada en el contraste de pares de fonemas como /t/ y /d/ en aprendices ingleses de L2 alemán y aprendices alemanes de L2 inglés, prueba que no existen efectos evidentes cuando la posición en la L1 es marcada y la posición en la L2 es también marcada, pero que sí aparecen cuando la posición en la L1 no es marcada y en la L2 sí lo es.

Con el propósito de explicar de qué manera la condición de marcado afecta a la transferencia, Eckman (1977:321) propone la *hipótesis diferencial de lo marcado* (*Markedness Differential Hypothesis*):

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> Those areas of difficulty that a second language learner will have can be predicted on the basis of a comparison of the native language (NL) and the target language (TL) such that:
> a) – those areas of the TL that are different from the NL and are relatively more marked than in the NL will be difficult;
> b) – the degree of difficulty associated with those aspects of the TL that are different and more marked than in the NL corresponds to the relative degree of markedness associated with those aspects;
> c) – those areas of the TL that are different from the NL but are not relatively more marked than the NL will not be difficult.

Como podemos observar, la hipótesis de Eckman es un intento de reformular la HAC teniendo en cuenta el concepto de lo marcado, si bien el propio investigador señala las sustanciales diferencias que existen entre ambas. Eckman (1985) señala que su hipótesis pretende explicar los siguientes aspectos: en primer lugar, no solo dónde surgirá la dificultad de aprendizaje sino también su grado de dificultad; en segundo lugar, dónde las diferencias entre la L1 y la L2 no provocan dificultad; y, en tercer lugar, por qué ciertas estructuras se adquieren antes que otras.

La vaguedad del concepto, las diferentes descripciones lingüísticas y los cambios en las teorías lingüísticas con las que se define el grado de marcado de diversas propiedades y estructuras lingüísticas hace necesaria una investigación más profunda en la definición de las relaciones de lo marcado. Recordemos al respecto que una alternativa es el concepto de *prototipicalidad* (*prototypicality)* de Kellerman (1977; 1978; 1979; 1986) que se apoya en las percepciones que tienen los aprendices acerca de su propia lengua en la que consideran estructuras potencialmente no transferibles y otras potencialmente transferibles, y que estas percepciones, sin duda, influyen en la transferencia.

2.3.4. La prototipicalidad

La mayor parte de los estudios realizados por Kellerman para probar su hipótesis de la prototipicalidad se desarrollan en el campo léxico-semántico y, en particular, en los vocabularios del inglés y del holandés. La adquisición del vocabulario inglés por parte de aprendices holandeses es, en cierta manera, sencillo por la abundancia de cognados existentes entre ambas lenguas. Sin embargo, aun cuando los aprendices emplean, correcta o incorrectamente, tales cognados, muestran cautela y recelo en el uso de ciertas formas. Por medio de tests de aceptabilidad, Kellerman (1977) obtuvo datos empíricos para demostrar que los estudiantes holandeses consideran inaceptables

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

expresiones idiomáticas comunes o paralelas en ambas lenguas, por lo que concluye (1977:101): "[...] idioms are one class of language items that are generally *not* transferred". Posteriormente, Kellerman (1978) acomete la primera parte de un estudio acerca de los usos del verbo holandés *breken* (=*break*) para investigar la dimensión del espacio semántico que este ocupa y concluye que existe una preferencia sistemática para los usos que él denomina 'transparentes'. Odlin (1989:142) lo explica así: "Senses of *breken* that are closer to the 'core meaning' of the verb were seen as more transferable into English than other forms were." Según su análisis, las expresiones transparentes son más transferibles y no cabe duda de que la noción de transparencia presupone relaciones universales entre forma y significado. El siguiente trabajo de Kellerman (1979) constituye la segunda parte de su estudio del verbo *breken,* en el que presenta dos dimensiones fundamentales: *básico/no básico*, (*core/non core)* y *concreto/abstracto* (*concrete/abstract)*. El término *básico* debe entenderse como central, nuclear o consustancial a la lengua. Tras preguntar a 81 holandeses aprendices de inglés sobre la posible traducibilidad al inglés de 17 oraciones que contenían el verbo *breken*, Kellerman concluyó que había una relación muy débil entre el orden de importancia atribuido a la dimensión concreto/abstracto derivada de las intuiciones de los hablantes nativos y el orden de transferibilidad de las 17 oraciones. Sin embargo, existía una relación muy significativa con la clasificación de la dimensión básico/no básico. Según Ellis (1994:324):

> This led Kellerman (1979:51) to conclude that native speakers' intuitions about semantic space can be used to predict transferability, at least for the meanings of 'breken' and also that 'the most important factor is "coreness".

Este concepto de *consustancialidad* (*coreness*) está obviamente relacionado con el concepto de marcado. En Kellerman (1983), refiriéndose a la importancia que concede a las percepciones de los hablantes sobre la estructura de su propia lengua, aparece el concepto de *marcado desde una perpectiva psicolingüística* (*psycholinguistic markedness)*. Posteriormente, Kellerman (1986) acuña el término *prototipicalidad* para referirse otra vez a esa idea central. Para ello se inspira en el trabajo de Coleman y Kay (1981) sobre prototipos semánticos. Según la psicología cognitiva, un prototipo semántico asocia una palabra o frase con una imagen o un esquema cognitivo prelingüístico, y los hablantes poseen la facultad de juzgar hasta qué punto un objeto, o su representación interna, coincide con tal imagen o esquema prototípico. Lo que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Kellerman sugiere es que el significado prototípico de un elemento léxico es aquel que aparece en el diccionario como primer significado del mismo.

Presentamos ahora un breve resumen de los puntos más sobresalientes de los trabajos realizados por Kellerman sobre la prototipicalidad:

– Es posible extraer una definición operativa de lo marcado o prototipicalidad empleando para ello los juicios que sobre estructuras similares hacen los hablantes nativos.

– Los aprendices poseen percepciones sobre lo que es transferible de su L1 y actúan de acuerdo con estas percepciones.

– Estas percepciones reflejan las ideas de los aprendices sobre lo que es prototípico o semánticamente transparente en su L1.

– Las percepciones referidas a la transferibilidad de elementos de la L1 no están influenciadas por la experiencia o conocimiento de la L2.

De todos modos, se debe ser prudente con estas conclusiones ya que la mayor parte de las investigaciones de Kellerman se basaron en las intuiciones que los hablantes nativos tenían sobre similitud y traducibilidad de oraciones descontextualizadas, lo que no significa que dichos juicios o percepciones se cumplan con toda exactitud cuando emplean la L2. Es conveniente también ser prudente a la hora de equiparar traducibilidad con transferibilidad.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2.3.5. La distancia real entre las lenguas y la psicotipología

Ya en el apartado 2.2.2. de este mismo capítulo sobre la condición de selectiva o predecible de la transferencia, hemos aludido brevemente a otros condicionantes de la transferencia que son la distancia entre lenguas y la psicotipología.

En relación con el primero de estos conceptos, podemos establecer una división entre distancia real, fenómeno lingüístico, y distancia percibida, fenómeno psicolingüístico. La distancia real se basa en el establecimiento del grado de diferencia lingüística real entre dos lenguas, mientras que la distancia percibida se fundamenta, como su propio nombre indica, en las percepciones de los aprendices sobre el grado de diferencia entre su lengua materna y la L2. En cuanto al primero, Selinker (1989:287) argumenta que "[...] structural congruence (or at least partial structural similarity) is most probable necessary, though not sufficient, for most types of language transfer to occur". Muchos investigadores han concluido que cuando son muchas las semejanzas entre dos lenguas, la transferencia lingüística resulta potenciada, ya que los aprendices

tienden a aplicar reglas de su lengua materna. La importancia que esta tendencia tiene como elemento crucial en la transferencia positiva y en el desarrollo de la IL ya había sido, igualmente, comentada por Corder (1981:101):

> [...] the mother tongue acts differentially as a facilitating agency. Where the mother tongue is formally similar to the target language the learner will pass more rapidly along the developmental continuum (or some parts of it), than where it differs.

Como vemos, estas citas hacen referencia a la distancia lingüística real y constatable que, como hemos apuntado en otra ocasión, no es solo fuente de transferencia positiva sino que también lo es de negativa.

En relación con el segundo de los conceptos señalados, el fenómeno psicolingüístico o distancia percibida, Kellerman (1983) afirma que la transferibilidad de los elementos resulta influenciada o condicionada, no por la distancia real, sino por la psicotipología o distancia percibida por el aprendiz. Refiriéndose a la psicotipología de Kellerman, Selinker (1992:210) escribe:

> [...] the language transfer concept of 'psichotypology' [...] involves the learner's perception of L1/L2 distance in some central way. He assumes cross-linguistic identification [...] and argues that this form of perception is one of the bases for language transfer speculating that it may also form one of the bases for the temporary (or even permanent) cessation of learning.

Kellerman (1983) defiende que existen unos condicionantes específicos de transferencia que van más allá de la mera semejanza o diferencia entre las lenguas en cuestión. Tales condicionantes implican al aprendiz como participante activo del proceso de aprendizaje pues, al fin y al cabo, es él quien toma las decisiones de lo que puede o no puede transferirse. Gass y Selinker (1993:8) opinan que Kellerman sugiere la existencia de dos factores que interactúan en el proceso de la transferencia lingüística: uno es la percepción que tiene el aprendiz acerca de la naturaleza de la L2 y el otro es el grado de marcada que posee una determinada estructura de la L1. La percepción de la L2 y la distancia desde la L1 es lo que Kellerman llama *psicotipología*. En Kellerman, la transferibilidad es una noción relativa que depende de la distancia percibida entre la L1 y la L2 y la organización de las estructuras de la L1 del aprendiz o, lo que es igual, la psicotipología y la prototipicalidad. La prototipicalidad determina lo que para el aprendiz es transferible de su propia lengua y la psicotipología constituye lo que en realidad se transfiere en el uso de la L2. Esta noción de distancia percibida cambia a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

medida que el aprendiz adquiere más conocimientos sobre la L2, mientras que la prototipicalidad no cambia por mucho conocimiento que se gane de L2. Con el apoyo de la distancia percibida entre la L1 y la L2, los aprendices deciden si transfieren aquellos elementos que perciben como prototípicos y, por tanto, no marcados o potencialmente transferibles. Esta interacción entre psicotipología y prototipicalidad se convierte en un proceso extremadamente complicado, especialmente a medida que la psicotipología de los aprendices va cambiando con la experiencia.

2.3.6. Factores propios de la evolución de la lengua

Los condicionantes que los factores evolutivos imponen a la transferencia de la L1 pueden analizarse desde dos puntos de vista: por un lado, según la importancia de las manifestaciones evidentes de transferencia en los diferentes niveles de desarrollo de la IL del aprendiz; por otro, de acuerdo con la compleja interacción entre los principios naturales de adquisición de una segunda lengua y la transferencia.

2.3.6.1. La evolución de la interlengua del aprendiz

La idea de que la IL es un *continuum* que se va reestructurando progresivamente a medida que el aprendiz va avanzando se inicia con Corder (1978) y ha sido apoyada por investigaciones posteriores (Taylor 1975, Major 1986, Wenk 1986). En este sentido, se considera que el punto de partida de la adquisición de la L2 es la propia L1 del aprendiz por lo que en las primeras etapas de aprendizaje las transferencias resultan más numerosas y ostensibles que en niveles posteriores. Los errores de transferencia o traducción son más propios de los aprendices menos avanzados mientras que en los de nivel superior se aprecian errores propios de la evolución de la lengua.

Pero a pesar de que resulta evidente que los aprendices van reestructurando su IL sustituyendo estructuras de su L1 por estructuras propias de la L2, según Ellis (1994:330), no todos los errores que aparecen en las primeras etapas de aprendizaje son producto de la transferencia. Muchos de ellos, sean gramaticales o fonológicos, son intralingüísticos y se asemejan a los que se dan en la adquisición de la L1. Además, algunos errores de transferencia de la L1 no pueden producirse hasta etapas más avanzadas de evolución de la L2, por lo que, Klein (1986:27) afirma: 'The possibilities of transfer increase as knowledge of the second language increases'. Por otro lado, tampoco puede afirmarse, según Ellis (1994:331), que todos los errores de transferencia que surgen en las primeras etapas se van eliminando posteriormente, pues muchos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

continúan manifestándose en aprendices avanzados. A este respecto y en referencia específica al trabajo de Taylor (1975), Odlin (1989:133) hace la siguiente observación:

> Nevertheless, there are reasons to be cautious about claiming a strong relation between transfer and proficiency level. [...] When one considers the facilitating effects of some cross-linguistic similarities, such as cognate vocabulary, the likelihood seems great that positive transfer will occur at the advanced stages just as much as at the beginning stages of second language acquisition.

En definitiva, tanto en la adquisición de las estructuras sintácticas como en la de sonidos propios de la lengua, aparecen factores de evolución ya sea en la primera lengua o en la segunda. Por esta razón, la relación entre la transferencia y los factores de evolución es tan compleja en el plano fonológico como en cualquiera de los demás planos lingüísticos. Por ello, Ellis (1994:332) afirma tajantemente que la IL no es un *continuum* que se re-estructura permanentemente (*restructuring continuum*) y que, aunque algunos aspectos propios del desarrollo de la L2 como, por ejemplo, el ritmo, pueden reflejar la gradual sustitución de las característica de la L1 por las de la L2, en otros aspectos esto no sucede.

2.3.6.2. Los principios naturales de adquisición de lenguas

La interacción de la L1 con los factores propios de la evolución de la lengua determinan el curso de la IL y propician la aparición selectiva de manifestaciones de transferencia: *developmental transfer*. Dicha selectividad, según Ellis (1994:332) se hace patente de tres maneras diferentes: en primer lugar, los efectos de la L1 se evidencian únicamente cuando el aprendiz ha alcanzado un estadio de desarrollo que hace que la transferencia sea posible; en segundo lugar, el desarrollo puede retrasarse cuando una estructura universal transitoria, que natural y espontáneamente surge en las primeras etapas de la IL, se corresponde con una estructura de la L1; y, en tercer lugar, el desarrollo puede acelerarse cuando una estructura universal transitoria surgida en las primeras etapas de desarrollo no se ve reforzada por la estructura correspondiente de la L2.

Los investigadores que sostienen con mayor fuerza la teoría de la construcción creativa de la lengua afirman que la transferencia lingüística no forma parte de la construcción de nuevas gramáticas y solamente se manifiesta como fenómeno de producción real de la misma. De acuerdo con este principio, opinan que el aprendiz recurre a los sistemas de su L1 en momentos de crisis cuando sus recursos de L2 no son

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

suficientes para afrontar la situación. Por esta razón, la IL, en la teoría de construcción creativa, podría contener estructuras transitorias de desarrollo. Nos referimos particularmente a las *transitional forms* propuestas por Dulay, Burt y Krashen (1982). Sin embargo, algunos (Wode 1976, 1978, 1980; Ravem 1974; Schumann 1978b; Zobl 1980a) han puesto en tela de juicio esa negativa de conceder a la L1 un papel significativo en el desarrollo de la IL, porque sus investigaciones les llevan a afirmar que la influencia de la L1 está condicionada por la evolución de la IL en el sentido de que solamente tiene lugar cuando el aprendiz ha llegado a un estadio de desarrollo que brinda un punto de similitud crucial. Sharwood Smith (1994:56) lo expresa de esta forma:

> [...] they have strongly suggested [...] that where a standard (universal/common) transitional stage (for any type of learner) in the development of a given area of IL [...] matches a standard structure in the L1 of a given learner, that learner will experience fossilization or prolonged delay in that stage: the 'crucial similarity' functions as a kind of trap or distraction.

Haciendo referencia a las conclusiones de los trabajos de Zobl (1980b), Wode (1981) y Andersen (1983) en este terreno, Selinker escribe: "[...] language transfer work in tandem with universal processes in stabilizing IL form, at the least in bringing about a delay where the learner gets stuck and stays at a plateau [...]."

Esta transferencia de evolución ocurre también en la fonología de la L2. Según Wode (1980:129), los sistemas fonológicos de las segundas lenguas se adquieren "[...] through the grid of the learner's L1 system", de tal manera que los elementos de la L2 que son suficientemente parecidos a los de la L1 se sustituyen por estos, pero los que están más allá de ese *punto crucial de similitud* (*crucial similarity measure*) no se sustituyen por los de la L1 sino que sufren un desarrollo autónomo similar al que se observa en la adquisición de la L1. Por no estar suficientemente investigado aún no se conocen las condiciones bajo las que se activa tal transferencia.

No obstante, existe la posibilidad de que los errores de transferencia puedan venir determinados por dos factores distintos: los naturales y los de influencia de la L1. Entre los primeros, Hatch (1983) ha identificado los siguientes: los que dependen de lo destacada que el aprendiz considere una característica especifica de la L2, y los que dependen de lo transparente que sea la relación entre una forma y su significado. En esta misma línea, Andersen (1983:180) expone que "Transfer can only function in

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

conjunction with operating principles that guide language learners and users in their choice of linguistic forms to express the intended meaning."

Hactch observa que en fonología y morfología existen tanto factores naturales como de transferencia de la L1 mientras que en sintaxis y discurso predominan los factores naturales.

Por último, también se ha demostrado la influencia positiva que la L1 puede tener, especialmente cuando existe una falta de correspondencia entre la estructura de la L1 y una estructura de evolución natural. Por ejemplo, aunque todos los aprendices pasan por las mismas etapas de desarrollo en la adquisición de una forma o estructura específica en una L2 dada, algunos aprendices progresan más rápidamente que otros porque la semejanza de esa forma o estructura con la de su L1, por así decirlo, le lleva casi directamente a la de la L2 pasando muy suave y rápidamente por los estadios naturales de adquisición previos. A esta conclusión llegó Hammarberg (1979) al analizar la adquisición de la negación sueca por parte de aprendices ingleses. Al tener en su L1 la negación post-verbo, aquellos superaron la etapa natural de negación pre-verbo con mucha mayor holgura que otros aprendices.

Como podemos apreciar por todo lo expuesto en este capítulo, la importancia del papel de la L1 en la adquisición de una segunda lengua es incuestionable hasta el punto de que una teoría sobre la transferencia podría igualmente valer como teoría de adquisición de la L2. Dicha teoría debe ofrecer una explicación sobre el modo en que el conocimiento previo de la L1 interactúa con los principios cognitivos y lingüísticos responsables de las propiedades universales del desarrollo de la IL, y debe determinar la intensidad con la que los diferentes elementos contribuyen a este proceso así como el momento en que lo hacen. Esta es una pregunta que a lo largo de los años se han hecho muchos investigadores. Así, Ervin-Tripp (1974:112) afirma: "Any learning builds on what has happened before and it remains a major question how this occurs". A continuación, haremos un repaso sobre las principales investigaciones realizadas en el campo de la sintaxis en general para centrarnos posteriormente en el terreno del artículo, objeto del presente trabajo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 3

DIVERSAS INVESTIGACIONES SOBRE LA TRANSFERENCIA SINTÁCTICA: ESTADO DE LA CUESTION

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 3

Diversas investigaciones sobre la transferencia sintáctica: estado de la cuestión

---

3.0. Introducción

Durante muchos años, la transferencia lingüística ha constituido uno de los aspectos más relevantes de la lingüística aplicada, así como de los estudios de adquisición de segundas lenguas y de enseñanza de lenguas extranjeras, sin embargo, solo durante las tres o cuatro últimas décadas se ha puesto de manifiesto su verdadera importancia. A lo largo de los años 50, la transferencia se consideraba el factor más importante para las teorías de ADSEL así como para los diferentes enfoques de enseñanza de lenguas. Esta importancia decayó sensiblemente a lo largo de los años 60 y comienzos de los 70, cuando los errores de los aprendices no se consideraban pruebas de transferencia sino procesos de creación constructiva. Algunos, incluso, llegaron a negar su existencia. A partir de los años 80 y hasta nuestros días, la situación es más equilibrada: se reconoce el papel de la transferencia pero como factor que interactúa con otros factores cuya naturaleza e implicación en el proceso no han sido aún suficientemente analizados y, por tanto, comprendidos.

3.1. Historia reciente de la investigación sobre el proceso de aprendizaje

Las investigaciones realizadas a la luz de la HAC, que básicamente se reducían a la comparación entre la L1 y la L2, tenían por finalidad anticipar las áreas divergentes, que con toda probabilidad ocasionarían dificultad y transferencia negativa, y las convergentes, que supondrían todo lo contrario. Los materiales diseñados tras los análisis ayudarían al aprendiz a superar los malos hábitos provenientes de su L1 a través de una imitación sistemática de los correspondientes de la L2.

Curiosamente, los errores, tan temidos por los conductistas, supusieron un cambio de orientación en la investigación de la ADSEL. Aparentemente, errores de sobregeneralización, propios de la adquisición de la L1 se detectaban en la producción

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de los aprendices. Esto venía a apoyar la propuesta de Chomsky de que la adquisición es esencialmente un proceso de formación de reglas y no de hábitos. Ya no se trata solamente de una cuestión de análisis de las lenguas, sino que los aprendices también toman parte activa en el proceso construyendo y probando hipótesis.

De este modo, los errores se convierten en objeto de estudio; entre ellos ya no solo se detectan los de interferencia sino que se analizan también los de sobregeneralización, redundancia y los de estrategias de comunicación. Estos análisis prueban la existencia del *sistema subyacente* (*underlying system*) de Corder (1967) o de lo que posteriormente Selinker (1972) bautizaría como *interlengua* y que, aunque con algunas divergencias, después de Adjémian (1976), se considera como un sistema lingüístico independiente de la L1 y de la L2 y gobernado por sus propias reglas.

A pesar de los progresos que trajo consigo, el análisis del error quedaba incompleto, entre otras cosas, porque se centraba siempre en los errores pero no en los éxitos de los aprendices (Schachter y Celce-Murcia, 1977). Por otro lado, también se argumenta que los aprendices pueden evitar errores dejando de producir estructuras difíciles (Schachter, 1974). Estos problemas se van a solucionar procediendo a un análisis que englobe la producción total del aprendiz.

De entre los primeros estudios sobre la producción de los aprendices destaca el de los morfemas, en el que sus autoras, Dulay y Burt (1974c; 1974d) afirmaron haber encontrado pruebas de la existencia de un orden general de adquisición de morfemas ajeno a la influencia de cualquier L1. Posteriormente, Dulay, Burt y Krashen (1982) se refieren a la adquisición de segundas lenguas como un *proceso de construcción creativa* (*creative construction process*) por medio del cual los aprendices organizan la lengua según las reglas que ellos mismos construyen para comprender y generar oraciones. Estos y otros estudios similares alentaron la aceptación del *programa innato* generado por el aprendiz que es lo que Corder (1967) denomina *built-in syllabus*. Las afirmaciones de estos estudios sobre la escasa o nula intervención de la L1 en la construcción de la IL fueron objeto de múltiples ataques.

Contemporáneamente a los anteriores, se llevaron a cabo análisis de producción que incluían muestras longitudinales de producción oral las cuales facilitaban el análisis de las diferentes etapas comunes de evolución de la adquisición de ciertas estructuras de aprendices con diferentes L1. Los trabajos más destacados analizan las secuencias de desarrollo de los siguientes aspectos: las interrogativas en inglés (Cazden, Cancino, Rosansky y Schumann, 1975; Wode 1978), la negación (Schumann, 1979), el orden de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

las palabras en alemán (Meisel, Clahsen y Pienemann, 1981), las oraciones relativas en sueco (Hyltenstam, 1984), las oraciones de relativo en inglés (Keenan, 1985; Pavesi, 1986), y una serie de estructuras inglesas (Jhonston, 1985). Dado que las secuencias descubiertas no se parecían a las de la L1 ni a las de la L2, se reforzó la idea de que los aprendices construían creativamente su L2 por medio de un proceso cada vez más complejo, y se recalcó la necesidad de examinar la IL de los aprendices en sí misma y no como una versión incompleta de la L2 (Bley-Vroman, 1983). El proceso resultó no ser lineal ya que, tras la introducción de nuevas formas y estructuras, se observaron regresiones y olvidos que dibujaban una curva de aprendizaje, esto es, lo que Kellerman (1985) definió como *U-shaped learning*.

Como sucedió con el AE, también el análisis centrado exclusivamente en la producción del aprendiz resultó muy estrecho y fue necesario ampliar el campo. Entonces pareció conveniente examinar también el *input* con lo que entramos en el análisis del discurso (Larsen-Freeman, 1980). Hatch (1978b) resalta la necesidad de examinar lo que los alumnos aprenden cuando se encuentran interactuando con otros hablantes. La competencia discursiva no se aprende con el mero control de las estructuras sintácticas y léxicas sino a través de la interacción verbal, que es como se desarrollan las estructuras sintácticas. De las conclusiones de Hatch surgen diversos estudios: sobre la adquisición de los actos de habla (Blum-Kulka y Olshtain, 1984), sobre las estrategias comunicativas (Faerch y Kasper, 1983) y sobre el lenguaje empleado en el aula (Allwright, 1988; Chaudron, 1988; Van Lier, 1988).

Pero desde finales de los 80, además de la necesidad de ampliar el espectro, se reconoce la conveniencia de un examen más profundo de los temas específicos que surgieron a lo largo de las dos décadas que aquí hemos resumido. Entre otros, se impone un análisis en profundidad la transferencia de la L1.

3.2. Investigaciones recientes sobre la transferencia

Hemos visto que la interferencia de la L1 no es la causa de todos los errores. Las investigaciones que demostraron que a menudo las semejanzas entre dos lenguas causan confusión refutaron las afirmaciones de la HAC sobre la ecuación diferencia = dificultad. El principio establecido por Wode (1978:116), "Only if one L1 and L2 have structures meeting a crucial similarity measure will there be interference, i.e., reliance on prior L1 knowledge", refleja la creencia cada vez mayor de que la transferencia puede considerarse una estrategia cognitiva y supone el preludio de lo que sucedería en

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

la década de los 80 en el campo de la transferencia: investigar cómo y cuándo se produce la transferencia. En esta línea, se publican distintos trabajos que dan cuenta de la importancia de la transferencia en el campo de la ADSEL (Dechert y Rapauch, 1989; Gass y Selinker, 1983; Kellerman y Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989).

A la afirmación de Wode sobre la similitud crucial se añaden los trabajos de Kellerman (1984) y Eckman (1985), que profundizan en las situaciones y momentos en los que ocurre la transferencia. Eckman sugiere que la condición de marcado juega un papel importante: en dos lenguas diferentes, los aprendices encontrarían mayor dificultad allá donde la L2 fuera más marcada que la L1 y no surgiría dicha dificultad donde la L2 no fuera más marcada que la L1. Por su lado, Kellerman observó que las percepciones de los aprendices sobre la distancia entre la L1 y la L2 afectaban al grado de transferencia de diversas formas. Como podemos apreciar, la consideración de la transferencia como estrategia cognitiva se había consolidado.

Otra cuestión relativa a la transferencia que generó trabajos de investigación durante la década de los 80 y los 90 fue precisamente el efecto que la transferencia tiene en la IL de los aprendices. Hemos leído acerca de cómo la transferencia, en su vertiente negativa, es responsable de errores, inhibiciones o de baja producción de ciertas formas, y en su vertiente positiva, de un determinado número de aciertos dependiendo de la mayor o menos coincidencia de elementos Asimismo, otros trabajos de investigación han demostrado que la transferencia se manifiesta además de diferentes maneras. Así quedan estas resumidas en Larsen Freeman (1991:320):

1. Overproduction of a particular TL form (Schachter & Rutherford, 1979).
2. Inhibiting or accelerating passage through a developmental sequence (Zobl, 1982).
3. Constraining the nature of hypotheses that language learners make (Schachter, 1983).
4. Prolonging the use of a developmental form when it is similar to an L1 structure (potentially resulting in fossilization) (Zobl, 1983).
5. Substitution (use of L1 form in the L2) (Odlin, 1989).
6. Hypercorrection (Overreaction to a particular influence from the L1 (Odlin, 1989).

La transferencia, pues, ha resultado ser un fenómeno más importante de lo que en un principio pudo suponerse.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.3. La investigación sobre adquisición y transferencia de estructuras sintácticas

En los estudios sobre estructuras sintácticas llevados a cabo con la idea de probar la existencia de diferentes etapas de desarrollo en la adquisición de segundas lenguas, la transferencia figura como un factor importante, si bien a menudo se presenta conjuntamente con otros procesos de adquisición, algunos de los cuales dejan entrever la presencia de influencias tipológicas y universales.

Independientemente de los resultados de algunos estudios, existen pruebas que confirman que existe tanto transferencia positiva como negativa en el campo del artículo y de otras estructuras lingüísticas como la negación, el orden de las partes de la oración y las oraciones de relativo. En estos campos, íntimamente relacionados con otras áreas de la lingüística, como el análisis del discurso y la tipología sintáctica, se han llevado a cabo numerosos estudios con diferentes L2. No obstante, aunque se mencionarán algunos otros, nos ceñiremos en mayor medida a los trabajos realizados con la lengua inglesa como L2.

3.3.1. La negación

El estudio de la negación en la ADSEL se ha considerado a veces una cuestión relativa al orden de las palabras en la oración. En algunas lenguas, las partículas negativas preceden al sintagma verbal mientras que en otras se colocan después de aquel. Veremos que este tema de la negación pre o post-verbal es clave en las relaciones entre la transferencia y los universales de adquisición de segundas lenguas. No obstante, hemos de recordar que la negación es fundamentalmente una noción semántica y el orden es una disposición formal de elementos. Aunque el orden pueda contribuir a expresar negación, implica siempre dos o más palabras mientras que la negación es posible con el uso de una sola palabra.

La negación fue una de las primeras áreas descritas por aquellos investigadores que mantenían que la transferencia no podía explicar la adquisición por sí sola. Ravem (1968), cuando analiza el inglés de aprendices de habla noruega, afirma que las predicciones de la HAC son erróneas. Al igual que el alemán, el noruego emplea la negación postverbal y, por tanto, el análisis contrastivo naturalmente predecía que un noruego aprendiz de inglés usaría la negación postverbal en la L2. En el estudio de Ravem no solo predominaban las formas negativas preverbales sino que apenas se encontraban ejemplos de la que supuestamente debía transferirse. Por otro lado, en diversos estudios, resumidos por Schumann (1979), sobre aprendices de inglés

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

españoles y griegos, aparecen numerosas muestras de negación preverbal que son perfectamente compatibles con lo que se espera que tales aprendices transfieran, ya que ambas lenguas emplean negación preverbal. Contrastados estos dos casos, resulta obvio que la transferencia no puede dar cuenta de todos los usos preverbales de la negación y, por tanto, parece clara la influencia de otros factores en el proceso de adquisición de segundas lenguas.

La negación del aprendiz de una L2 atraviesa lo que Wode (1976) y sus colegas Felix (1978, 1980b) y Meisel (1980) denominan *secuencias de desarrollo* (*developmental sequences*) y que Dulay *et al.* (1982:121) llaman *construcciones transitorias* (*transitional constructions*) y definen como "[...] the language forms learners use while they are still learning the grammar of a language. [...] for example: *Why no come?*". Ellis (1994: 99-101) resume las conclusiones de los estudios realizados sobre la negación en inglés (Ravem 1968; Milon 1974; Cazden *et al.* 1975; Wode 1976, 1981; Adams 1978; Butterworth y Hatch 1978) y propone la existencia de cuatro etapas de evolución. Esas formas intermedias por las que los aprendices transitan en su camino de adquisición de la L2 se caracterizan, en su primera etapa, por una negación externa. Así, Dulay *et al.* (1982:123) afirman: "[...] first attempts (Step 1) generally place the negator (e.g. *no, not*) outside the rest of the utterance – either before or after it". Posteriormente, en una segunda etapa se evoluciona hacia una negación interna en la que la partícula negativa se traslada al interior de la expresión, entre el sujeto y el verbo aunque el auxiliar está aún ausente en muchas ocasiones. En cualquier caso, *not* y *don't* son fórmulas negativas equivalentes pues, en la segunda, sus dos componentes no están aún interiorizados o analizados como podemos comprobar en los ejemplos siguientes: *I no like fish* y *I don't can play golf.* La tercera etapa, explica Ellis (1994:100): "[...] involves negative attachment to modal verbs, although this may again occur in unanalysed units initially: I can't play this one". En la última etapa se adquiere la regla de la L2 cuando el aprendiz ya ha interiorizado el sistema con el auxiliar y la partícula negativa.

Con el fin de comparar la adquisición de la primera y la segunda lengua, Wode (1981, 1983a, 1983b, 1983c) estudió el uso de la negación en la producción de monolingües y bilingües según sus etapas de desarrollo. Wode (1981, 1983a) observó tres estadios principales similares en la evolución tanto de la primera como de la segunda lengua: negación con una sola palabra, negación de dos o más palabras y negación dentro de la oración. Reconoce también Wode que existen otras etapas en la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

adquisición de la negación y, en sus resultados, coincide con otros investigadores como Schumann (1979) y Stauble (1984): ninguna de las dos lenguas, la L1 o la L2 puede explicar lo que sucede en las primeras etapas de adquisición.

Independientemente del numero de etapas y sub-etapas que se distingan, el proceso es gradual, unos aprendices avanzan más que otros y algunos nunca llegan al final deseado. Por otro lado, las etapas no están perfectamente definidas pues se solapan con facilidad. Lo cierto es que la evolución no es brusca sino que consiste en la reordenación de las primeras reglas en favor de otras más avanzadas. En cualquier caso, existen diferencias en la adquisición dependiendo de la L1 de donde el aprendiz provenga.

En los resultados de los estudios de Wode (1983b) con niños alemanes aprendices de inglés, concretamente en la etapa segunda, se dan construcciones negativas de dos palabras que no tienen explicación si esperamos la transferencia de la estructura post-verbal del alemán ni tampoco si pensamos en la estructura inglesa de la negación. Al valorar la frecuencia de la negación preverbal en los estadios segundo y tercero de adquisición, Wode (1983c) ha especulado con que las destrezas universales de procesamiento de lenguas podrían ser la explicación última no solo para esta frecuente aparición de la negación preverbal en la adquisición sino también en la sintaxis de muchas lenguas del mundo.

En cuanto a la adquisición de la negación en la L1 y en la L2 Wode (1983b) observó que en un estadio posterior de adquisición los niños alemanes usaban en ocasiones negaciones post-verbales, hecho este que nunca se produce al aprender inglés como lengua nativa. Considerando esto como producto de transferencia, Wode (1978, 1981, 1983a) intenta explicarlo mediante su teoría del *punto crucial de similitud*, (*crucial similarity measure*), (ver apartados 2.6.3.2 y 3.2.). En resumen, los estudios de Wode indican que la evolución de la negación en la adquisición de la L1 y la L2 no es invariablemente la misma y aún resta conocer en qué medida difieren estas secuencias de adquisición. Asimismo, queda otro problema por resolver: ¿cuánto puede influir la transferencia en la evolución de las distintas secuencias?

Hyltenstam (1977) analizó el uso de la negación por parte de adultos, aprendices de sueco, idioma este que emplea negación postverbal en las oraciones principales y preverbal en las subordinadas, y observó errores frecuentes en la colocación de la negación, esto es, muchos casos de negación preverbal en las principales y postverbal en las subordinadas. Los errores en las subordinadas eran más frecuentes y el dominio

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de la negación en las subordinadas implicaba dominar primeramente la negación de las principales pero no al revés. Hyltenstam concluyó que existía una etapa de evolución en la adquisición de la negación en sueco. Hyltesntam (1977) apenas encontró pruebas de transferencia en el uso de la negación, si bien posteriormente (Hylstentam, 1984) comentó que era difícil llegar a conclusiones en lo referente a la transferencia en la negación debido a problemas metodológicos.

Aunque las investigaciones que hemos citado han ido profundizando en las etapas de evolución, también, como hemos visto quedan asuntos por clarificar. En lo que concierne a la transferencia, Schumann (1979), Zobl (1980a) y Stauble (1984) sostienen que su influencia es bastante considerable. Tras comparar detalladamente las estructuras negativas en inglés de aprendices españoles y japoneses, Stauble sugirió que la semejanza léxica entre dos lenguas aumenta la probabilidad tanto de la transferencia léxica como de la sintáctica.

Un estudio llevado por Schachter (1986) con un joven colombiano aprendiz de inglés indica que el uso del *no* inglés persiste frente a otro tipo de partículas más comunes como *don't* y *never*. Mientras la semejanza léxica entre el *no* inglés y el *no* español es una razón posible para explicar la persistencia del uso del *no* frente a los otros, más frecuentes, la función discursiva parece ser otro factor importante. Schachter sugiere que algunas partículas negativas son susceptibles de usarse con mayor probabilidad cuando se niegan actos de habla específicos. En este análisis, el aprendiz estudiado por Schachter empleaba *no* delante de un sintagma preposicional (*v.gr. No in Colombia?)* pero prefería usar *don't* para mostrar rechazo (*v.gr. I don't like).*

Por último, se debe tener en cuenta que las variaciones en la evolución del *continuum* además, entre otras, de la transferencia, puede ser resultado de diferencias individuales de los aprendices. Clahsen (1984) en un estudio longitudinal de españoles y portugueses aprendices de alemán observó que no todos empleaban la negación pre-verbal en alemán como cabría esperar dada la naturaleza de la negación en ambas lenguas. Al tiempo que sostiene que los datos obtenidos apoyan la idea de etapas de desarrollo, Clahsen pone de manifiesto que algunos aprendices muestran una tendencia a simplificar las estructuras de la L2. En palabras de Clahsen (1984:237):

> [...] it might be expected that simplifying learners will tend to use preverbal NEG placement, whereas learners who are more oriented toward use of the target norm will tend to prefer postverbal negation from the beginning of the learning process.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el caso de los aprendices que simplifican existe una gran igualdad entre la adquisición de la L1 y la L2. Las diferencias de comportamiento de los aprendices muestran la importancia que las variaciones individuales tienen para el estudio de la transferencia.

3.3.2. El orden de las partes de la oración

El orden de las partes de la oración ha sido una de las áreas más estudiadas ya que ha servido no solamente para una mejor comprensión de la transferencia sino también del discurso, la tipología sintáctica y otros factores que afectan a la adquisición de segundas lenguas.

La mayor parte de las lenguas poseen uno de estos tres órdenes básicos: VSO, SVO, SOV. Un análisis contrastivo en este campo sería muy exacto si no fuera porque, dentro de estos órdenes, las lenguas tienen diferentes grados de rigidez. Esta relativa rigidez es para muchos investigadores, entre ellos Thompson (1978), una propiedad tipológica tan importante como el orden básico en sí mismo. Así, las lenguas VSO, SVO y SOV se pueden sub-clasificar en diferentes categorías según la rigidez de su orden. Lo ilustramos con este ejemplo tomado de Odlin (1989:86)

Language	*Word order*	*Rigidity*
Irish	VSO	Rigid
Biblical Hebrew	VSO	Flexible
English	SVO	Rigid
Russian	SVO	Flexible
Persian	SOV	Rigid
Turkish	SOV	Flexible

Incluso dentro de la rigidez o flexibilidad se puede hablar de diferente grado o intensidad. En cualquier caso, la rigidez parece ser una propiedad transferible. Así, los aprendices de inglés provenientes de lenguas flexibles pueden usar distintos órdenes en inglés aunque el orden en esta lengua sea bastante rígido. Entre los estudios sobre rigidez en producción citaremos el de Granfors y Palmberg (1976), en el que se hace un listado de los muchos errores que en el orden de las partes de la oración cometen los estudiantes finlandeses aprendices de inglés. La flexibilidad del finlandés contrasta con la mayor rigidez del sueco, cuyos hablantes cometían muchos menos errores. Un estudio similar es el de Trévise (1986), quien analiza casos que reflejan el orden relativamente flexible del francés.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Otros estudios resaltan la importancia que tiene la rigidez a efectos de comprensión (Bates y MacWhinney 1981; Gilsan 1985; Gass 1986). Gilsan concluye que los estudiantes ingleses aprendices de español tienen dificultades de comprensión motivadas por el orden relativamente flexible del español. Sin embargo, el orden rígido de la L2 puede servir de ayuda en la compresión y en la producción de jóvenes aprendices de segundas lenguas.

Pero, ¿hasta qué punto la L1 afecta a la IL de los aprendices en cuanto al orden de las partes de la oración? Odlin (1989; 1990) hace un repaso de las investigaciones llevadas a cabo en este campo y se refiere a la posición universalista propuesta por Rutherford (1983) y Zobl (1986), que afirman que se produce escasa transferencia negativa en lo que concierne al orden básico. Sabiendo que el japonés tiene un orden básico SOV y el inglés SVO, se podría esperar transferencia negativa. No obstante, Rutherford (1983:367) afirma que "[...] Japanese learners of English do not at any time produce writing in which the verb is wrongly placed sentence finally". De igual manera, Zobl opina que los aprendices no recurren a su L1 en lo que respecta al orden básico, excepto cuando dicha L1 tienen órdenes diferentes según sean las oraciones principales o subordinadas. Esta postura universalista se opone frontalmente a la postura de transferencia.

Los minimalistas, por supuesto, intentan buscar una explicación convincente para los casos en los que aparentemente la L1 influye en el orden empleado en la L2. Aunque, por ejemplo, se ha observado que los turcos aprendices de alemán emplean construcciones que sugieren transferencia de su L1 por la colocación del verbo al final de la oración, investigadores como Clahsen y Muysken (1986) afirman que, en realidad, se trata de una estrategia discursiva. Odlin (1989: 89) también acepta que "There is a detailed evidence for the heavy reliance of some learners on topic-commented patterning in the early stages of acquisition". La colocación del verbo al final de la oración puede provenir de la dificultad del aprendiz para establecer el tópico, razón por la que hace uso de un orden en el que el foco de la oración o tópico aparece en primer lugar con objeto de minimizar tal dificultad. Como Givón (1984:128) comenta:

> If one has difficulty establishing a new topic, or if one suspects that the hearer is likely to experience such difficulty, the most sensible strategy is first to make sure that the topic is firmly established and only then to come up with the new information.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En otros estudios sobre aprendices de alemán provenientes de diversas L1 (Klein 1986; Clahsen y Muysken 1986) se han encontrado casos similares a los comentados. Por tanto, lo que se sugiere es que la L1 del aprendiz tiene poca influencia sobre el orden básico de las partes de la oración y que, incluso cuando aparentemente se trata de transferencia, esta puede explicarse mejor en términos de estrategia discursiva. No obstante, Odlin (1990) logra reunir pruebas convincentes de que existe transferencia desde la L1 en lo que respecta al orden de las partes de la oración. Se trata de 11 estudios sobre transferencias de reglas en el orden de las partes de la oración, tanto desde la L1 a la L2 como de la L2 a la L1. Y, en este sentido, Odlin (1990:107) concluye que "[...] there is no universal constraint on the transfer of basic word order", contradiciendo a Rutherford y Zobl.

Al mismo tiempo, Odlin (1990) admite que existen relativamente pocos ejemplos de transferencia en los trabajos actuales y lo explica sugiriendo que la investigación realizada sobre aprendices principiantes, en los que la transferencia en este terreno se da con mayor probabilidad, es más bien escasa. En segundo lugar, los aprendices suelen ser muy conscientes de la importancia del orden, ya que implica la ubicación de elementos semánticamente importantes. Por otro lado, también los profesores ponen especial énfasis en el orden de la oración, lo que capacita a los aprendices a identificar los errores fácilmente y, por ende, les ayuda a eliminar los efectos de la transferencia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3.3.3. La oración de relativo

Las oraciones de relativo constituyen una de las estructuras más estudiadas en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas. La razón principal es que, aunque se trate del recurso estructural más importante que las lenguas tienen para codificar la recursión, varían considerablemente en lo que respecta a la distribución de sus formas sintácticas. Por ejemplo, las lenguas pueden diferir con respecto a la posición del sintagma nominal que se relativiza, con respecto a la naturaleza del pronombre relativo empleado y con respecto al uso de pronombres resuntivos. El hecho de que, a un nivel más abstracto, la configuración de estas estructuras difiera en las distintas lenguas, hace que las oraciones de relativo constituyan un terreno de investigación muy importante. Kuno (1974) investigó la tendencia que las oraciones de relativo tienen a preceder al nombre que modifican en las lenguas SOV mientras que en las lenguas VSO y la mayoría de las SVO tales oraciones tienden a seguir al nombre. Teniendo en cuenta esta

circunstancia, no es extraño que los investigadores se propongan, como explica Flynn (1989):

> By systematically varying both the first language (L1) of adult learners and the target L2 to be learned, we can isolate in what ways and at which levels knowledge of the L1 may 'mediate' the L2 acquisition process. [...] and which principles independent of L1 knowledge determine patterns of acquisition.

Al comparar las oraciones de relativo de dos lenguas puede apreciarse hasta qué punto la diferencia en la sintaxis de ambas puede afectar a la comprensión, por no hablar de la producción, de oraciones en la L2. Tomemos el siguiente ejemplo de Odlin (1989: 97-98) entre el inglés y el japonés:

> Inglés: The cheese that the rat ate was rotten.
> Equivalente en Japonés: rat ate cheese rotten was.
>
> Si le agregamos una oración de relativo que modifique a *rat,* tendremos:
>
> Inglés: The cheese that the rat that the cat chased ate was rotten.
> Equivalente en Japonés: cat chased rat ate cheese rotten was.

Como podemos ver, en la lengua inglesa la oración subordinada se expande hacia la derecha, esto es, se coloca a continuación del nombre, mientras que en japonés sucede al contrario, hacia la izquierda y antes del nombre al que hace alusión. Estas diferencias en la posición de las oraciones de relativo entre una L1 y una L2 pueden ocasionar serias dificultades de aprendizaje, tanto de comprensión como de producción. Odlin (1989: 98) añade:

> There is evidence that when two languages show a difference in principal branching directions, the acquisition of complex syntax will be more difficult than when both languages show the same branching direction.

Así, en su estudio comparativo entre españoles y japoneses, aprendices de inglés con el mismo nivel de lengua, y refiriéndose a las oraciones de relativo, Flynn (1989:102) afirma: "[...] the Spanish speakers outperformed the Japanese speakers in their imitation of these structures". Al igual que sucede con los relativos, Flynn (1984) observó que los japoneses tenían mayor dificultad que los españoles para repetir oraciones adverbiales del tipo *The boss informed the owner when the worker entered the office* (Odlin, 1989:98), porque el español, como el inglés, es una lengua RBD (= Right

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Branching Direction), esto es, que se ramifica hacia la derecha. A conclusión similar llegaron Flynn y Espinal (1985) al encontrar pruebas que confirman que cuando la lengua materna es predominantemente LBD (=Left Branching Direction), la adquisición de las estructuras RBD inglesas es mucho más difícil.

Además de estas dificultades, otras investigaciones apuntan hacia manifestaciones de transferencia negativa. Schachter (1974) averiguó que las diferencias entre la L1 y la L2 en lo que respecta a la dirección hacia donde se expanden las oraciones de relativo ocasionan la inhibición de su producción por parte de los aprendices (ver apartado 2.2). En la misma línea, Schachter y Hart (1979) apuntan que los hablantes de chino y japonés, lenguas LBD, evitan el uso del relativo inglés en la producción escrita, mientras que, por el contrario, los árabes y persas, lenguas RBD como el inglés, hacen mayor uso de tales oraciones.

Otro factor que ocasiona dificultades a los aprendices es el de las diferencias que en la L1 y la L2 presenta la función gramatical que el pronombre relativo desempeña dentro de la oración subordinada. Por ejemplo, en inglés, el pronombre relativo puede ser sujeto, objeto directo, objeto de preposición, genitivo y objeto de comparación de la oración relativa. Pero, en otras lenguas, cuando es objeto directo o indirecto, se emplea un pronombre resuntivo que retoma o recoge el nombre al que se hace referencia en la subordinada. Veamos el ejemplo que Keenan (1985:146) toma del persa: *I woman that John to her potato gave know*. Como podemos observar, aparece un pronombre resuntivo que el inglés no emplea. Esta oración en inglés sería: *I know the woman that John gave the potato to.*

El uso del pronombre relativo con sus distintas funciones, el empleo de pronombres resuntivos, la omisión del pronombre relativo y la colocación final de la preposición constituyen todas ellas diferentes maneras de expresar el relativo. Las características de las distintas estructuras de oraciones de relativo señalan la existencia de diferencias considerables entre lenguas (interlingüísticas) las cuales son susceptibles de ocasionar transferencias. De acuerdo con estos principios, Gass (1979, 1983) concluyó que la lengua materna influía en la frecuencia de uso de pronombres resuntivos cuando el pronombre era objeto directo, indirecto u objeto de proposición. Por ello, los hablantes de lenguas como el persa, en las que se debe incluir un resuntivo cuando el pronombre es objeto indirecto, tendían a producir oraciones del tipo *I know the woman that John gave the potato to her.* La posible influencia de la transferencia se

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

hizo también patente en los resultados de juicios de gramaticalidad que Gass requirió de los mismos informantes persas y de otras lenguas similares.

El sueco, al igual que el inglés, no emplea pronombres resuntivos. Estudios sobre la adquisición de sueco corroboran los resultados de las investigaciones realizadas sobre la adquisición del inglés. Un test llevado a cabo por Hyltenstam (1984) con hablantes de cuatro lenguas distintas, persa, griego, español y finés, probó que los hablantes de griego y persa producían más casos de pronombres resuntivos que los de español y finés, lenguas estas que, al contrario de las anteriores, no permiten retención pronominal.

Por otra parte, y basándose igualmente en tests de juicios de gramaticalidad, algunos investigadores (Ioup y Kruse, 1977; Tarallo y Myhill, 1983) aportan una visión universalista al afirmar que el uso de pronombres resuntivos no indica transferencia. Tanto en el test de juicios de gramaticalidad de Tarallo y Myhill con nativos ingleses aprendices de alemán y portugués como en el de Birdsong, Johnson y McMinn (1984) con nativos ingleses aprendices de francés, los informantes consideraban correctas oraciones gramaticalmente erróneas ya que incluían pronombres resuntivos que ninguna de las L2s mencionadas emplea. Dado que ni la lengua materna ni la L2 pueden explicar los resultados de estos estudios, una explicación universalista se antoja coherente, y más aún cuando los resultados de las investigaciones de Gass y Hyltenstam parecen apoyar esta explicación al sugerir que los hablantes de lenguas que no usan retención pronominal son solamente menos susceptibles de emplear los pronombre resuntivos que los hablantes de lenguas que sí lo usan, pero una oración del tipo *I know the woman that John gave the potato to her* podría provenir de un francés o un español.

3.3.4. El artículo

Independientemente de los años en los que se han llevado a cabo, las investigaciones sobre el artículo son de naturaleza diversa según el método que los distintos estudiosos han puesto en práctica. En este sentido, y para una mejor comprensión de las características de este trabajo, debemos distinguir tres grandes grupos: los análisis contrastivos, los estudios transversales y los estudios longitudinales.

3.3.4.1. Los análisis contrastivos

Las investigaciones acerca de la adquisición y uso del artículo, que se iniciaron con el AC, surgieron de las descripciones de las diferentes lenguas basadas en el modelo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

estructuralista (Bloomfield, 1933; Fries, 1952) y complementadas posteriormente por la concepción del lenguaje como *hábitos de habla* (*speech habits*) (Skinner, 1957). Como apuntamos en el capítulo1, tras la comparación de la L1 y la L2, los primeros estudios del AC se consideraban capaces de predecir las áreas de dificultad con las que un aprendiz se tropezaría en la adquisición de la L2, pues las interferencias de su L1 parecían más que previsibles. En el caso del artículo, se llevaron a cabo numerosos estudios para identificar y ahondar en las diferencias entre la primera y la segunda lengua y así predecir y explicar las dificultades de su uso. Los trabajos más importantes en esta área se llevaron a cabo entre el inglés y el árabe (Willcott, 1978; Kharma, 1981), el checo (Duskova, 1969), el chino (Liao, 1984), el finlandés (Herranen, 1978), el francés y el español (Chamot, 1978), el japonés (Mizuno, 1986), el persa (Jafarpur, 1971) y el polaco (Pankhurst, 1978).

Muy significativo resulta el trabajo de Duskova (1969), que identificó un total de 1.007 errores en la producción escrita de 50 checos postgraduados, estudiantes de ciencias y aprendices de inglés. De estos 1.007, 756 constituían errores sistémicos recurrentes y 251 se produjeron tan solo una vez. Los errores en el terreno del artículo fueron los más comunes y numerosos (260), seguidos por los léxicos (233), morfológicos (180), sintácticos (54) y de orden en la oración (31). Lo que resulta notable en el trabajo de Duskova es la observación acerca de que la frecuencia de errores no refleja necesariamente el nivel de dificultad que los aprendices experimentan en diferentes áreas de la lengua sino que estos tienden a emplear con más frecuencia tales áreas. Este es el caso de los artículos.

Pero si alguna vez el AC tuvo éxito, como observa Brown (1987:161), este se limitó sobre todo al nivel fonológico, donde la lengua puede reducirse a unidades discretas que se prestan a comparación, pero en lo que respecta a la sintaxis, Myers (1992: 13) comenta lo siguiente:

> Beyond the surface, in the area of syntax, contrastive analysis foundered on the difficulty of identifying comparable categories among languages, and the subjectivity of assigning either error causation or degrees of difficulty (Psychological reality) to these phenomena abstracted out of linguistic description. At the level of production, contrastive analyses simply did not predict what learners would do (Richards, 1971; Whitman and Jackson, 1972).

En la versión débil del AC (ver apartado 1.2.1.), menos drástica y dogmática que la anterior, la producción en L2 no está únicamente afectada por la influencia de la L1

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

sino que se incluye la posibilidad de otros factores como pueden ser las estrategias de aprendizaje o incluso las dificultades inherentes a la propia L2. La investigación más reciente sobre la transferencia (Ellis, 1985; Flynn, 1987; Gass, 1988; Mizuno, 1999; Odlin, 1989; Tarone, 1988) reconoce que la L1 ciertamente afecta a la adquisición de la L2, pero que una simple comparación de las estructuras superficiales de dos lenguas no puede dar cuenta de un fenómeno tan complejo. Como claro ejemplo de la influencia de la L1 sobre la L2 se encuentra el ya citado del sistema fonológico aunque en este trabajo parece conveniente resaltar la dificultad de adquisición del artículo inglés para aquellos aprendices cuya L1 carezca del mismo; Mizuno (1999: 127) dice al respecto:

> It is is likely that second language (L2) learners whose first languages (L1s) contain an article system greatly differ in English article acquisition from those whose L1s do not contain such a system

Sin embargo, a pesar del reconocimiento del peso que la L1 tiene sobre la adquisición de la L2, ninguno de los análisis que ha investigado el uso del artículo inglés por aprendices de diferentes lenguas maternas ha sido capaz de predecir o explicar con certeza el uso del artículo inglés a partir del sistema de la primera lengua. A pesar de los casos obvios que en su estudio identificó como interferencias de la L1 árabe, Kharma (1981:341-342) afirmaba: "[...] it is not clear whether [...] no other factors play as important a role" y especulaba con que los errores podrían deberse a sobregeneralización, diferentes estrategias de aprendizaje o incluso diferencias en la enseñanza o instrucción. Tampoco el análisis contrastivo pudo predecir los errores que cometían los aprendices de Jafarpur (1971: 138). En el empleo del artículo por parte de sus aprendices, Herranen (1978) averiguó la existencia de lo que llamó errores intralingüísticos e interlingüísticos, pero se perdía en la equiparación o comparabilidad, ya que las funciones semánticas de los artículos en finés se distribuyen en una gama de diferentes recursos que incluyen su ubicación, las desinencias y los pronombres. Willcott (1978: 71) especulaba con que algunos de los errores de sus aprendices se debían a interferencia del árabe, pero en referencia a otros admitía que "[...] there is nothing in the literature of contrastive analysis to explain". Liao (1984: 140) llegaba a la conclusión de que la dificultad que los estudiantes chinos tenían para hacer uso correcto de los artículos en inglés provenía de una enseñanza insuficiente (*underlearning*) más que de interferencias de su lengua materna.

Los estudios citados pretendían especialmente analizar la interferencia de la lengua materna en el uso del artículo en la L2 y empleaban el análisis de errores como

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

instrumento para medir aquellas relaciones entre la L1 y la L2. Algunos de ellos se fundamentaban en la información que recogían de composiciones o exámenes escritos por los aprendices o incluían ejercicios para completar espacios en blanco con artículos y otro tipo de oraciones diseñadas para obtener información sobre el conocimiento que del tema en cuestión tenían los aprendices.

3.3.4.2. Los estudios transversales

A partir de Corder (1967), cuando de problema que debe eliminarse los errores pasan a ser una muestra de la *competencia transitoria* (*transitional competence*) que revelan el estadio en el que el aprendiz se encuentra, también el análisis del error deja de ser un instrumento destinado a detectar errores y relaciones entre lenguas para convertirse en un instrumento que sitúa y define la evolución del aprendiz. De la posición conductista en la que los errores eran producto de malos hábitos, Corder nos coloca en la órbita chomskiana, según la cual el ser humano posee una predisposición innata para adquirir la lengua ya que también posee, según el mismo Corder (1967: 21) "[...] an internal mechanism of unknown nature which enables him from the limited data available [...] to construct a grammar of a particular language".

Las perspectivas que abre el trabajo de Corder se complementan con otras valiosas aportaciones en la misma línea. Así, Richards (1971) habla de la existencia, no solo ya de errores interlinguísticos sino también de intralinguísticos. Con la aparición de estos errores de evolución interna de la lengua debidos a sobregeneralización, ignorancia de las reglas, incompleta aplicación de las mismas o falsas hipótesis, los investigadores ya no se centran tanto en las diferencias que puedan imputarse a la presión de la L1 cuanto a las similitudes en la producción de diversos aprendices. Estos avances teóricos unidos al concepto de competencia transitoria, sistema aproximado o, finalmente, interlengua, que no representaban a la L1 ni a la L2, desembocan en investigaciones tendentes a explorar el proceso de construcción creativa del aprendiz.

Dentro de este nuevo marco teórico aparecen los primeros y más importantes estudios transversales de adquisición de inglés como segunda lengua realizados por Dulay y Burt (1973; 1974c) y Bailey, Madden y Krashen (1974). Adaptando la metodología del estudio longitudinal de adquisición de morfemas en la primera lengua de Brown (1973), en el que se demostraba la existencia de un orden de adquisición de catorce morfemas de desinencia o finales, incluidos los artículos, Dulay y Burt (1973;

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1974c) comenzaron su investigación con la idea de "to discover the universal regularities in child second language acquisition" (Dulay y Burt,1974c:348).

Brown se centró en un conjunto de catorce morfemas functores (inflexiones, auxiliares, preposiciones, artículos y cópulas) para observar la evolución de la adquisición del habla en los niños. A la hora de codificar o clasificar los artículos en su estudio, comenzó por la distinción *específico* y *no específico*. Posteriormente, agregó otras categorías como, *referente único*, *vinculado* y *específico de la lengua* y, finalmente, *categorías dudosas varias*. Al final, el número de ocurrencias dentro de las categorías dudosas varias era tan grande que hubo de desechar todas las distinciones, incluida la de determinado (*the*) e indeterminado (*a*) y establecer la adquisición del artículo en general como punto único. Por ello, tanto *a* como *the* se consideraron un morfema único lo que imposibilitó la delimitación de posibles diferencias en su adquisición. Brown (1973: 264) observó al respecto:

> There were simply too many contexts of which one could say that an article was required, and not whether the referent was specific or nonspecific, let alone whether it was one variety of specificity rather than another.

Brown contó las ocasiones en que los artículos se daban o se omitían en contextos obligatorios y definió la adquisición como el punto en el que el aprendiz empleaba correctamente los artículos en el 90% de los contextos obligatorios. Excepto los que poseen ciertas funciones discursivas, los niños adquieren el artículo sobre los tres años de edad siendo el morfema número ocho en el orden de adquisición. En la línea de Brown (1973), de Villiers y de Villiers (1973) llevaron a cabo un estudio transversal del habla de 21 niños aprendices de inglés lengua materna y tras comparar el orden de uso exacto del mismo grupo de morfemas llegaron prácticamente a las mismas conclusiones que el orden de adquisición de Brown.

Aplicando la metodología de Brown pero con aprendices de segunda lengua, Dulay y Burt (1973) analizaron el habla de 151 niños hipanohablantes para investigar el orden de adquisición de ocho morfemas entre los que se incluían los artículos. Aunque existían algunas semejanzas con los datos de la adquisición de la primera lengua de Brown, debido, según las autoras, a la diferencia en el desarrollo cognitivo de los sujetos analizados, pues estos contaban entre seis y ocho años, tales datos no resultaron ser estadísticamente significativos. En el segundo trabajo (Dulay y Burt, 1974c) compararon muestras del habla de 55 niños chinos y 60 de habla hispana, todos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aprendices de inglés, y concluyeron que la secuencia de adquisición de los once morfemas analizados eran las mismas en los dos grupos a pesar de la gran diferencia entre ambas lenguas. Según las autoras, (Dulay y Burt, 1974c:348) los niños reconstruyen la sintaxis inglesa de manera similar lo que evidenciaba la existencia de

> [...] creative construction [...] the process in which children gradually recosntruct rules for speech they hear, guided by universal innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved

Como el de Brown (1973) o los de Dulay y Burt (1973; 1974c), el trabajo de Bailey, Madden y Krashen (1974) - en el que se analizan tanto el artículo determinado como el indeterminado bajo el epígrafe único de artículo y definen la adquisición como el empleo correcto en el 90% de los casos en contextos obligatorios -, llega también a la conclusión de que existe una secuencia natural de adquisición que responde a procesos universales independientes de la primera lengua. La diferencia entre el trabajo de Dulay y Burt y el de Bailey, Madden y Krashen radica en que mientras las primeras hablan de orden de adquisición, los segundos se refieren a orden de dificultad.

Aunque el planteamiento metodológico del estudio de los morfemas, como veremos más adelante, está sujeto a controversia, muchos estudios posteriores del mismo tipo (Andersen, 1977; Fathman, 1975; Krashen *et al.* 1976, 1978; Larsen Freeman, 1975; Makino, 1979; Pica, 1983; Rosansky, 1976), al tiempo que mostraban algunas variaciones en cuanto a ese "orden natural" debido a las tareas que sirven de soporte a la investigación, han corroborado lo que Allwright (1984: 212-213) llama "a surprisingly reliable order" y sobre lo que añade, "although some problems exist [...] nothing [...] casts major doubt on the general reliability of the phenomenon's independence of context". El hecho de que las conclusiones alcanzadas por Dulay y Burt hayan sido reconfirmadas tan a menudo a través de otros estudios significa, según Adamson (1988:6), que estas "[...] discovered a phenomenon of some generality". Asimismo, Pica (1982: 271), en su estudio sobre adquisición de morfemas en diferentes contextos, observó que la secuencia de adquisición era aparentemente similar en todos los aprendices independientemente del contexto lingüístico y especialmente en el caso de las áreas de la morfología que más se resisten al aprendizaje cuales son los artículos *a* y *the.*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BIBLIOTECA GENERAL

Aunque la hipótesis de Dulay y Burt acerca de la nula influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 no es, en realidad, compartida por todos los estudios posteriores, ya que la construcción creativa por sí sola no puede dar cuenta de todo el aprendizaje, se debe reconocer que sus trabajos marcaron el inicio de los estudios sobre morfemas, establecieron la existencia de procesos de adquisición que trascienden a la lengua materna del aprendiz y revelaron que la adquisición de una segunda lengua por hablantes de una misma lengua materna sigue una secuencia común. Si esto obedece a los condicionantes innatos de la Gramática Universal que postula Chomsky o es reflejo de estrategias cognitivas comunes a otras formas de aprendizaje es algo aún sujeto a debate (Flynn, 1987; Gass, 1988; Lightbown and White, 1987).

En lo que respecta al estudio de la adquisición del artículo en inglés como segunda lengua, los resultados de los estudios sobre los morfemas establecieron que estos son parte de un grupo de morfemas que en apariencia se adquieren aproximadamente en la misma secuencia entre niños y adultos aprendices de inglés con diferentes lenguas maternas.

Antes de proceder a hacer un repaso a los estudios longitudinales conviene hacer una breve referencia a las posturas críticas sobre la metodología aplicada en el estudio transversal en general y, más en particular, a los de Dulay y Burt, pioneros en este tipo de estudios sobre adquisición de morfemas. En primer lugar, se ha apuntado (Adamson, 1988; Andersen 1977, 1978; Bailey, Madden y Krashen, 1974; Larsen-Freeman, 1975; Rosansky, 1976) que, al contrario de lo que sucede con la metodología de los estudios longitudinales, el método transversal para averiguar el orden de adquisición de morfemas dados se apoya en el porcentaje de uso de cada morfema en contextos obligatorios y esto en realidad representa un orden de producción o exactitud o, lo que es lo mismo, una muestra de la corrección general en el uso de los morfemas. Entonces, como afirma Myers (1992): "In order to consider Dulay and Burt's natural order one of acquisition, it has to be assumed that order of accuracy reflects the order of acquisition". Habida cuenta de que los órdenes de exactitud se basan en medias de grupos, lo que puede ensombrecer las variaciones individuales, se apoyan en datos cuantitativos que no reflejan necesariamente los datos de adquisición basados en la función semántica y, habida cuenta, también, de que dicha exactitud no es siempre estable, resulta inseguro asumir que invariablemente existe una relación directa entre exactitud y adquisición y por ello es preferible como hace Myers (1992:21) hablar de *orden de exactitud* y *orden de actuación* (*accuracy orders and performance orders*).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por otro lado, en referencia a la investigación sobre IL centrada en el orden de adquisición de morfemas según su aparición en contextos obligatorios, Huebner (1979:21) afirma lo siguiente:

> Although this approach to interlanguage research may reveal an acquisition order (Dulay and Burt 1974) or difficulty order (Bailey, Madden and Krashen 1974) of the morphemes under study, it fails to recognize the systematic use of English functors before they acquire Standard English functions and to explicate the interrelationships of the various areas of interlanguage syntax.

Los resultados de la mayoría de los estudios sobre adquisición de morfemas que emplearon la metodología de análisis proveniente de los trabajos de Brown (1973) llegaron a conclusiones tan sorprendentemente similares en lo que respecta al orden en el que se aprenden dichos morfemas, que en palabras de Bailey, Madden y Krashen (1974: 242) constituyen pruebas de "[...] the use of universal language processing strategies." Huebner (1979:21) reconoce la importancia de los trabajos de Dulay y Burt (1972, 1973, 1974a, 1974b, 1974c) por todas las investigaciones necesarias que surgieron posteriormente, pero, al mismo tiempo, considera que han dado lugar a numerosos interrogantes y problemas de interpretación, que de manera clara y concisa se recogen en Hakuta y Cancino (1977:306:309). Pero la principal crítica de Huebner (1979:22) es la siguiente:

> Although an approach which looks at only those morphemes found in Standard English obligatory contexts can tell us *when* morphemes are acquired with respect to one another, it may not be the most insightful approach to the question of how they are acquired.

En último lugar, citaremos la crítica de Mizuno y comentaremos de qué manera este investigador, que aporta el más reciente trabajo sobre el análisis del artículo inglés en la IL, intenta superar las limitaciones de los métodos empleados anteriormente. Mizuno (1999:129-130) opina que la investigación empírica sobre el proceso de adquisición del artículo inglés como L2 está aún en sus comienzos y que, al ser estudios transversales, casi todos los trabajos sobre adquisición de morfemas cuentan con dos defectos importantes: uno es que los datos obtenidos a través de tal enfoque reflejan solamente una fase específica del proceso de IL; el otro es que la generalización de los datos recogidos a través de pequeñas muestras es potencialmente engañosa. Para superar estas dificultades, Mizuno (1988) desarrolló un enfoque transversal que según el propio Mizuno (1999:130) "[...] provided large samples of adult subjects (i.e., over 500) at

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

three different learning levels (beginning, intermediate, and advanced levels) based on their target language (TL) proficiency scores". El mismo Mizuno observa que este enfoque, que trata de descifrar los procesos de ADSEL y que denomina *Análisis de la Interlengua (Interlanguage Analysis),* recoge las ventajas tanto del AC como del AE. Basado en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje (Mizuno, 1990), el Análisis de la Interlengua postula que el proceso de la IL que siguen los aprendices adultos de la misma lengua materna, edad, sexo y nivel educativo, es básicamente el mismo. Su diseño, comenta, le permite explorar los procesos evolutivos del aprendizaje del artículo, entre otros. Aparte de las muestras donde se contienen los errores de los aprendices y para analizar su causa, hace uso de un cuestionario que entrega a los mismos aprendices con el fin de que estos expliquen por qué dieron ciertas contestaciones.

Según Mizuno, la amplia muestra con la que se trabaja, los diferentes estadios donde esta se recoge y las técnicas del AC y AE conjuntamente con las aportaciones del cuestionario permiten que este enfoque profundice en la información acerca de la naturaleza del error en el curso del proceso de IL y ayuden a clarificar las causas, efectos y procesos de errores específicos así como las condiciones que los motivan. En palabras de Mizuno (1999:131):

> [...] it shed light on the stages at which certain errores occur and disappear, as well as giving specific information about the nature of errors made, plotted against the learner's level of proficiency, and the causes of particular errors in the developmental process of interlanguage.

3.3.4.3. Los estudios longitudinales

En opinión de Ellis (1994:55), los estudios longitudinales son de mayor interés para la ADSEL puesto que por medio de ellos salen a la luz aquellas áreas en las que los errores persisten a lo largo de mucho tiempo. Chamot (1978; 1979) estudia la adquisición del inglés como L2 por parte de su hijo de diez años. Al tratarse de un niño bilingüe francés-español, su trabajo resulta de gran interés. Tras recoger datos a lo largo de unos nueve meses, analizó, entre otros, el uso del artículo y concluyó que conjuntamente con la omisión de elementos, las formas verbales, la formación de oraciones y las preposiciones, constituye uno de los problemas lingüísticos principales para el aprendizaje. En su estudio predominó el análisis contrastivo y comparó el uso del artículo en inglés por parte del niño con su uso del artículo en sus otras dos lenguas,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

llamando interferencia a todos los errores que era posible interpretar como provenientes de alguna de las dos lenguas y clasificando como de no control o no dominio aquellos que no pudo interpretar de la misma manera. La omisión del artículo indeterminado y los artículos redundantes se interpretaron como de interferencia, pero no así los de omisión del artículo determinado. El estudio arrojó la conclusión de que los hábitos lingüísticos del francés y el español constituían un obstáculo para el aprendizaje del inglés.

Siguiendo la metodología de Brown (1973) y con el fin de observar el aprendizaje de los morfemas gramaticales ingleses, Hakuta (1974) recogió datos de producción oral de una niña japonesa de cinco años a lo largo de varios meses y, curiosamente, el orden de adquisición que obtuvo no encaja con el de Dulay y Burt ni el de otros trabajos posteriores. El artículo, que en cuanto al orden de exactitud en los estudios transversales goza de un alto rango, se encuentra bastante bajo en la lista de orden de adquisición en este estudio longitudinal. La tardanza en aprender los artículos la atribuyó Hakuta, en parte, a que el japonés no dispone de artículos aunque esto por sí solo no lo explicaría si tenemos en cuenta que los alumnos chinos estudiados en Dulay y Burt (1974c) también carecen de artículos en su lengua materna. Hakuta (1974) acuñó el término *modelos prefabricados* (*prefabricated patterns*) para referirse a aquellos bloques, que sin haber sido asimilados o comprendidos, constituían el modo en que el aprendiz captaba la lengua. En Hakuta (1976) se amplía el concepto y se distingue entre *rutinas* y *modelos* (*routines and patterns*) para referirse respectivamente a unidades de habla aprendidas como bloques memorizados (por ejemplo, *I don't know*) y a unidades de habla solo parcialmente comprendidas que cuentan con espacios abiertos o disponibles para ser completadas (por ejemplo, *Can I have a* _____ *?*)

De igual manera que en Hakuta (1974), el estudio longitudinal de Schmidt (1983) sobre un adulto japonés residente en Hawai, discrepaba del orden de adquisición o exactitud que los estudios transversales adjudicaban al artículo. Una posible explicación para la diferencia en los resultados entre los estudios transversales y los longitudinales es la que aporta Ellis (1994:95):

> [...] the results of the latter were misleading because accuracy levels were sometimes calculated using fewer than ten obligatory occasions [...]. Nevertheless, the differences do cast some doubt on the validity of equating cross-sectional accuracy with acquisition orders.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En los estudios de Huebner (1979; 1983) se analiza la evolución del artículo inglés en la IL de Ge, un adulto Hmong refugiado de Laos y residente en Honolulu, a lo largo de un año completo en un entorno natural sin instrucción formal. Con el fin de demostrar un orden de adquisición comenzó a grabar su producción oral a las tres semanas de llegar y luego cada tres semanas hasta llegar a las 54 semanas. Se le grababa en casa, en conversación relajada con amigos o familia y, aparte de los diálogos, se incluían extensas narraciones. Para su estudio, examinó la cinta nº 1, la nº 6, la 11 y la 17, grabadas a intervalos de tres meses, y se centró exclusivamente en el uso de los artículos siguiendo la metodología de Brown. Huebner comparó la metodología de Brown, empleada en los estudios sobre los morfemas con un método analítico que denominó *paradigma dinámico* (*dynamic paradigm*) basado en Bickerton (1975), que asumía que debían analizarse todas las apariciones de los morfemas y no solamente aquellas de los contextos obligatorios. Aplicando la metodología del orden de adquisición, el sujeto analizado nunca cumplió con los criterios de adquisición propuestos por Brown. Entonces, Heubner clasificó todos los sintagmas nominales de los datos recogidos entre cuatro posibles combinaciones de las categorías semánticas [+/- conocimiento del interlocutor] y [+/- referente específico]. Estas distinciones fueron ampliadas por Bickerton (1981) y posteriormente adaptadas por Parrish (1987). Tras estudiar la evolución del artículo, determinó que era un proceso sistemático. Al principio, Ge lo usaba con [+ referente específico, + conocimiento del interlocutor], a continuación le siguió un uso excesivo del artículo delante de todos los sintagmas nominales, luego descendió a [- referente específico, - conocimiento del interlocutor] y, finalmente lo eliminaba de los contextos [+ referente específico, - conocimiento del interlocutor].

El trabajo de Huebner resulta de gran importancia no solo por considerar las funciones discursivas del artículo sino por el uso de un campo semántico en el que conceptualizar el uso del artículo en la IL, esto es, en sus propias palabras, (Huebner, 1985:148) por su intento "[...] to determine the degrees of systematic patterning of syntactic forms to mark semantic and discourse functions". Lo que Huebner trata de demostrar en su análisis es que mientras que el método del orden de adquisición en el análisis de la IL puede llevar a concluir que el aprendizaje de la lengua con respecto a un morfema dado se ha estabilizado, las hipótesis de un aprendiz sobre la L2 pueden estar siempre en revisión continua. Por ello, refiriéndose a la descripción de la IL por medio del paradigma dinámico, Huebner (1979: 28) concluye:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> A linguistic description of the interlanguage using a dynamic paradigm model can reveal these hypotheses and the direction of their change. A description of this kind can also reveal the interrelationships of the various subsystems of the syntax. In this case, for example, the shift in the use of *da* is only one aspect of a larger shift in Ge's grammar from topic prominence to subject prominence.

Huebner (1979:28) previene contra la noción de fosilización tomada a la ligera, ya que la lengua puede estar en proceso de cambio mucho después de que los investigadores hayan decidido que el aprendizaje se ha estabilizado: "[...] perhaps we should re-examine those cases of fossilization which have been described in an order-of-acquisistion paradigm to see if there is in fact change going on".

Con la idea de demostrar la importancia de emplear métodos adecuados de análisis en el estudio de la IL, Parrish (1987) llevó acabo un estudio longitudinal de cuatro meses con una japonesa de 19 años, aprendiz de inglés, donde examinó el uso del artículo empleando tres sistemas de análisis: el sistema de Huebner (1979, 1983) basado en tipos semánticos, una adaptación de ese sistema, para incluir el uso de cuantificadores y demostrativos, y un análisis basado en el empleo de morfemas en contextos obligatorios. Con el empleo combinado de estos métodos de análisis, averiguó que las variaciones en el uso del artículo por parte del aprendiz no eran aleatorias sino que estaban reguladas por la función semántica del sintagma nominal, su categoría léxica y los esfuerzos por mantener una consistencia interna en su producción oral.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 4

LA INVESTIGACIÓN Y SU METODOLOGÍA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 4

La investigación y su metodología

4.0. Introducción

Por su condición transversal, el trabajo que presentamos no centra su interés en el proceso u orden de adquisición del artículo entre los aprendices que componen la población que se estudia. La finalidad es, como hemos apuntado, analizar los artículos empleados u omitidos, correcta o incorrectamente, en los sintagmas nominales encontrados en los 332 ejercicios de producción escrita de que se compone la muestra, y examinar sus ocurrencias en las cuatro categorías de alumnos que hemos establecido. Es importante considerar que contrariamente a otros trabajos, como el de Brown (1973), que supuso un hito en lo que respecta a la adquisición de morfemas y donde el artículo es parte esencial, el presente estudio incluye el artículo Ø, ya que, como afirma Master (1987:8) "To ignore the zero article is to ignore at least a third of the domain of article usage". Recordemos que nuestra intención es, tras un análisis detallado de los resultados, establecer el grado de influencia del español lengua materna en el uso del inglés como lengua extranjera centrándonos exclusivamente en el artículo, averiguar las posibles transferencias positivas o negativas y valorar el posible paralelismo entre el dominio del uso del artículo y el de las demás estructuras. A raíz de los resultados propondremos recomendaciones para investigaciones futuras, algunas alternativas pedagógicas y estableceremos algunas conclusiones sobre la adquisición de esta estructura.

La magnitud de la tarea no permite el análisis simultáneo de otros determinantes que modifican a los nombres o a los sintagmas nominales. No obstante, algunas de las ocurrencias pueden llevar a concluir que ciertos usos o transferencias afectan directamente a otros determinantes.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Cuatro son los interrogantes que subyacen a esta investigación y que concretamos de esta manera: en primer lugar, ¿se apoya el aprendiz español en estructuras de su propia lengua, en nuestro caso, el artículo, para conformar la IL de la L2 inglés?; en segundo lugar, ¿en qué medida las transferencias negativas en el artículo, si las hubiere, van desapareciendo cuando se analizan globalmente ILs más evolucionadas?; en tercer lugar, ¿existe algún paralelismo entre el dominio del sistema del artículo inglés y el dominio de otros sistemas y habilidades?; y, por último, ¿puede una presentación razonable del artículo en el aula modificar positivamente los resultados que se dan entre los aprendices de inglés?

4.1. Población objeto de estudio

Para indagar sobre la incidencia que el sistema del artículo español como L1 tiene en la producción escrita de inglés L2 por parte de aprendices de esta lengua hemos seleccionado una muestra representativa de los exámenes de inglés realizados por 1,940 alumnos de la comunidad autónoma canaria que, habiendo cursado el bachillerato LOGSE, se presentaron a la Prueba de Acceso a la Universidad en la convocatoria de Junio de 1999-2000.

Como es sabido, todo alumno que habiendo terminado la enseñanza secundaria tenga intención de iniciar estudios en la universidad debe aprobar las pruebas de acceso. Estas pruebas consisten en un examen general de todas las asignaturas obligatorias y optativas de especialidad cursadas durante el bachillerato. En la prueba de *Lengua Extranjera*, materia común para todos los alumnos, el inglés tiene el más alto nivel de matrícula, pues alcanza una cifra aproximada del 95%, frente al francés y al alemán que se reparten el 5% restante. De las condiciones y características de la prueba específica de inglés hablaremos más adelante.

En su totalidad, salvo algún más que improbable caso de cambio de asignatura de *Lengua Extranjera* a lo largo de la enseñanza primaria o secundaria, los alumnos de segundo de bachillerato, objeto de esta investigación, han recibido clases de inglés a lo largo de diez años, esto es, desde la etapa de educación primaria hasta segundo de bachillerato. Para poder realizar la prueba de acceso, todos los alumnos han tenido que aprobar el segundo curso de bachillerato completo en sus propios centros, asignatura por asignatura. Es cierto que, individualmente, muchos profesores, al tratarse de un curso decisivo de cambio de etapa educativa, realizan una valoración positiva de sus alumnos teniendo en cuenta no solo los conocimientos reales que poseen al final de la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

secundaria, que tal vez no alcancen los objetivos necesarios y los conocimientos propuestos en el *curriculum*, sino también otros factores como la madurez general, el esfuerzo, el interés, etc. Esta valoración positiva se realiza igualmente en las juntas finales de evaluación, donde los alumnos pueden ser calificados desde una perspectiva global que permite su acceso a las pruebas. Esta circunstancia de la evaluación, lejos de suponer una desventaja para el presente trabajo, nos ofrece la oportunidad de contar con alumnos de niveles más variados. Es habitual en todas las convocatorias, como sucede en la muestra que analizamos, que los resultados vayan desde el cero al diez configurando una campana de Gauss casi perfecta. Por otra parte, hemos de señalar que la enseñanza de inglés que todos los alumnos han recibido es, en teoría, igual, ya que han estado sujetos a idénticos niveles mínimos de exigencia a través de los mismos diseños curriculares oficiales.

4.2. Adecuación del material para la investigación

La importancia que esta prueba tiene como verificación final del nivel alcanzado a lo largo de tantos años de aprendizaje del alumno en la lengua extranjera elegida, el interés que este pone por plasmar en ella sus conocimientos y, al mismo tiempo, la libertad de expresarse a su manera, esto es, en su uso más natural de la lengua, la convierten en un material válido para una investigación de este tipo. El alumno sabe de antemano los criterios de corrección de cada una de las preguntas y trata de concentrar y demostrar sus conocimientos, dando lo mejor de sí mismo, especialmente en la fase redacción, que es la pregunta principal de producción escrita y a la que se adjudica el mayor valor en el conjunto de la prueba.

Por estas razones, creemos que esta prueba, cuya finalidad es evaluar la comprensión y, particularmente, la expresión y conocimientos sobre la lengua que los alumnos han alcanzado después de toda la enseñanza primaria y secundaria, se constituye en un material idóneo para describir su competencia y analizar sus errores, aciertos y nivel de interlengua. Consideramos que las composiciones escritas, elaboradas como respuesta a la 5ª pregunta de la prueba y objeto de nuestro análisis, entran en la clasificación que Ellis (1994:670) denomina *datos sobre el uso de la lengua (language use data)* y, dentro de esta, en la categoría de *uso provocado de lengua: la estimulación clínica* (*elicited language use: clinical elicitation*) y que reflejan los intentos del aprendiz por usar la L2 ya sea en comprensión o en producción pero, donde al aprendiz se le induce a producir datos de cualquier clase. En este caso, dado que se

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

trata de un examen, nos parece más conveniente modificar parcialmente la clasificación de Ellis e introducir en ella una nueva categoría: *la estimulación seudo-clínica, (pseudo-clinical elicitation).*

Este tipo de corpus, que es el empleado por la mayoría de los estudios sobre morfemas y, por supuesto, sobre análisis de errores, es idóneo para el estudio que pretendemos, pues constituye un terreno donde el artículo se ha empleado de forma concienzuda, libre y realista, según el nivel específico de IL de cada alumno y con la finalidad exclusiva de expresar un mensaje.

Arditty y Perdue (1979), Tarone (1985), y Tarone y Parrish (1988) concluyeron que la exactitud en la producción del artículo dependía de la tarea asignada a los aprendices. Tarone y Parrish (1988) demostraron que diferentes tareas requerían diferentes sintagmas nominales y, a su vez, estos sintagmas demandaban diferentes usos del artículo. Además, las mismas autoras, (1988:21-22), en su estudio sobre los artículos proponen a los aprendices tres diferentes tareas, "[...]a written grammaticality judgement task, [...]an oral interview, [...] an oral narration" y afirman al respecto que, "[...] there was some tendency of learner accuracy with articles occurring with one type of noun phrase to change across the task used". Esta variación en la corrección del uso del artículo, argumentan, no estriba únicamente en la atención puesta en las formas, sino que también está en relación con las exigencias comunicativas y las características discursivas de las tareas. Entendemos que nuestro corpus está respaldado por ciertas variantes que hacen que se constituya como un instrumento válido para establecer conclusiones sólidas. Como componentes de un examen final, las composiciones que nos sirven de soporte comparten en cierta manera el valor de las tareas que tradicionalmente se emplean en este tipo de análisis; en primer lugar, las tareas relativas a los juicios gramaticales de los aprendices, dado el nivel de corrección que se exige en la prueba; y en segundo lugar, las tareas de composición escrita, en las que la concentración en la exactitud de la forma es menor, ya que la función que persigue es eminentemente comunicativa. En cualquier caso, no olvidaremos que, al tratarse de un examen importante para su futuro, muchos de los alumnos se encuentran en un estado de tensión o ansiedad que favorece la aparición de lo que Corder denomina *faltas* que, a diferencia de los errores, son desviaciones debidas a factores de producción tales como *fatiga, estrés, etc.*

Además, nuestra condición de enseñante más que de teórico de la lengua inglesa nos lleva a trabajar y analizar la lengua en su contexto que, por otro lado, es la manera

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

idónea de estudiar las características de la IL. Como podremos apreciar, el estilo propio de la IL general de los alumnos de segundo de bachillerato, si es que podemos hablar de ella, cubre una gama muy amplia de niveles, apreciables por sus conocimientos de la L2, la capacidad de uso de la misma con fines comunicativos y la variada incidencia de transferencias.

Aunque el análisis longitudinal es el medio idóneo para detectar el grado y la evolución que las transferencias de la L1 tienen en las distintas etapas de IL de los aprendices de L2, el presente estudio transversal, al abarcar un amplio espectro de alumnos del mismo curso, distribuidos proporcionalmente según su calificación (de 0 a 10), permite apreciar ciertas diferencias en la intensidad de la transferencia, porque también los niveles de IL resultan tan dispares como lo son las calificaciones obtenidas.

4.3. Consideraciones previas al análisis

En primer lugar, como explicaremos más adelante, tras localizar el material que constituye el corpus de la investigación, hemos procedido a seleccionar la muestra. Una vez averiguado el número exacto de composiciones realizadas, hemos llevado a cabo una selección de manera proporcional según el índice de frecuencia de las calificaciones obtenidas en las pruebas de acceso del año 1999. Las composiciones se agrupan según las calificaciones finales alcanzadas por los alumnos en la prueba de inglés. La calificación final de cada prueba procede de la suma de las puntuaciones de las otras cuatro preguntas de las que consta, que se suma, a su vez, a la calificación de la redacción que investigamos. Así, se establecieron cuatro grandes grupos de calificación: suspenso, aprobado, notable y sobresaliente.

Una vez establecido el corpus y seleccionada la muestra, nos enfrentamos con dos preguntas que, inevitablemente, surgieron a continuación: en primer lugar, ¿cómo vamos a analizar el uso de todos los artículos empleados en las composiciones?; y, en segundo lugar, ¿desde qué perspectiva vamos a analizarlos? En este sentido, nos pareció lo más sensato ceñirnos a las pautas que ya hemos adelantado brevemente. Primeramente, estudiar cómo funciona el sistema del artículo inglés y establecer un contraste entre este y el sistema español. Es necesario aclarar que estamos de acuerdo con Celce-Murcia y Larsen Freeman (1983:281) al considerar que los artículos deben entenderse en términos del uso que se hace de ellos y no tanto por su estructura o posibles significados. Pues, en efecto, el empleo del artículo no depende tanto de la libre decisión del que habla o escribe sino que viene condicionado por el conocimiento que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comparten los intervinientes en la situación comunicativa. El que habla o escribe hace una valoración acerca de lo que su interlocutor conoce o desconoce y, según estas suposiciones, confirma o introduce nueva información, lo que paralelamente implica el uso de los artículos correspondientes.

Por todo ello, para proceder a su estudio, nos centramos en el empleo del artículo analizado desde sus dos vertientes semánticas más importantes, esto es, su valor genérico o no genérico y, dentro de este último su determinación o indeterminación. Al tratarse también de un análisis contrastivo, este método permite apreciar sus coincidencias y diferencias en las dos lenguas objetos de análisis. Sin hacer juicios de valor o predicciones *a priori*, hemos procedido a analizar las ocurrencias del artículo en las composiciones de los estudiantes a la luz de una ficha que elaboramos después de definir qué tipo de artículos es el adecuado en los sintagmas nominales para que expresen genericidad, indeterminación o determinación.

Así pues, se han analizado todas las ocurrencias de los artículos gramaticalmente bien o mal empleados y correcta o incorrectamente omitidos, según el contexto escrito en que se encuentran. Las cuatro grandes clasificaciones de nivel de alumnos ya apuntadas y, dentro de estas, las diferentes notas numéricas ofrecen un abanico tan variado que creemos puede contribuir a desvelar la silueta de un posible patrón de aprendizaje del artículo, además de su uso y desarrollo en la lengua escrita. Este patrón, posteriormente, permitirá el diseño de una presentación coherente del artículo en el aula para los alumnos de L1 español.

Para lograr nuestro objetivo, hemos tratado de centrar nuestra atención en la producción de los artículos gramaticalmente correctos o incorrectos cuando acompañan a sintagmas nominales genéricos, determinados o indeterminados. Algunos usos del artículo son estudiados aparte, esto es, fuera de las tres grandes divisiones ya señaladas, ya que los casos en los que se emplean pueden, por sus características, arrojar luz más directa sobre el fenómeno de la transferencia o de la instrucción adecuada. Por otro lado, se trata de usos correctos o incorrectos del artículo inglés y que no entran dentro de las categorías empleadas para el análisis. Entre estos casos, se analizan aquellos usos que parecen calcos de la L1, otros en los que se emplean diferentes determinantes cuando en inglés esto no sería probable y viceversa, los nombre propios, algunos casos de transferencia fónica, etc. Los casos mencionados arriba no aparecen consignados en la fichas sino que tienen tratamiento aparte. Hemos intentado al mismo tiempo, que el hecho de haber enfocado el trabajo como un análisis de errores muy delimitado, que, a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

su vez, parte de un análisis contrastivo de los dos sistemas, no nos impidiera apreciar de qué manera el uso del artículo escrito se va desarrollando en la IL de los alumnos.

Los pormenores de la investigación, esto es, la transcripción del material recogido, el listado de ocurrencias del artículo, las fichas en los que estos se clasifican, los análisis de algunos casos particulares y un buen número de notas explicativas se presentarán en los anexos correspondientes que se incluyen en el CD que se adjunta. Los resultados estadísticos se tratarán de dos maneras diferentes. En primer lugar haremos una descripción de los resultados globales y sus posibles implicaciones y, luego, pasaremos a analizar cada uno de los tipos de artículo que hemos diseñado para clasificar cada una de las ocurrencias, como explicaremos más adelante.

4.3.1. El modelo de examen analizado

A continuación reproducimos el texto y las preguntas sobre cuya calificación nos apoyamos para establecer los cuatro grupos. La composiciones escritas que constituyen el *corpus* de nuestra investigación son las contestaciones a la quinta pregunta. El empleo, correcto o incorrecto, que los diversos grupos hacen del vocabulario que aparece tanto en el texto propuesto como en las preguntas resulta siempre significativo en el momento del análisis.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

DISTRITO UNIVERSITARIO de Canarias duc
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

LOGSE.

CURSO 1998-99 - CONVOCATORIA: JUNIO

INGLÉS

The regional impact of Hurricane Mitch

Hurricane Mitch swept across Honduras, Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Belize and Costa Rica early in the week beginning 26 October, resulting in torrential rains, flooding and landslides. At its height on 26 and 27 October, the hurricane had sustained winds of over 300 km per hour. Although the region is often affected by tropical storms, Hurricane Mitch reached category V and has been one of only four hurricanes this century to reach this level in Central America.

The loss of life, devastation and ruin resulting from the effects of a natural phenomenon were made worse by man-made factors. Deforestation and the cultivation of marginal lands without soil conservation provoked landslides. Flooding was aggravated by a lack of adequate canals or artificial watercourses. The poorest people who have restricted access to land,live in marginal, high-risk areas, such as on the banks of rivers. The poor thus bore the worst part of the effects of the disaster. The hurricane showed both the extreme vulnerability of large parts of the population and the pressing need for environmentally responsible policies.

A tragedy of immense proportions has afflicted the area. Over three million people have been directly affected by Hurricane Mitch and over half a million people have lost their homes. The irreparable loss of life, the impact on food availability, damage to basic infrastructure, agricultural production, industrial and commercial entities has meant that over twenty years of development has been virtually destroyed.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Glossary

Landslide: downward movement of large mass of rock material, soil, mud, etc.
Flooding: inundation of land through the overflowing of water.

1.- Based on the ideas of the text, answer the following questions using your own words as far as possible. (25 words max. each) (2 points)

1.- Why, do you think rich people weren't so badly affected by the hurricane?

2.- What, according to the text, is the final result of such a devastating hurricane?

2.- <u>Say whether the following sentences are TRUE or FALSE according to the text. Copy the evidence from the text.</u> (1 point)

1.- Hurricane Mitch has been the strongest hurricane Central America has suffered over the last hundred years.

2.- The effects of Hurricane Mitch made it clear that urgent action should be taken.

3.- <u>Write a synonym, a definition or a sentence to show that you understand THREE of the following words as they are used in the passage.</u> (1.5 points)

a – early (line 2)	**b** – storms (line 5)
c – provoked (line 10)	**d** – lack (line 11)
e – banks (line 13)	**f** – irreparable (line 19)

4.- <u>Match both columns to make THREE grammatically correct and meaningful sentences</u>. Write down the correct answer. (1.5 points)

- The impact of food availability has obviously been harder	suffered the main effects of the storm.
- Those who lived near the rivers	let's give them a hand now.
- One day we may be in need of help;	on the nutritional status of vulnerable groups.
- Poor people are said to have been	when the wind blew the way it did.

5.- <u>Write a composition of about 100 words on ONE of the following topics</u>. (4 points)

a.- The hidden forces of nature.

b.- A description, real or imaginary of a natural calamity. (E.g. earthquakes, floods, hurricanes, tornadoes, volcanic eruptions, forest fires, etc.)

4.4. Características específicas de este estudio

Además de las especificidades del *corpus* al que ya nos hemos referido y sobre el que volveremos más adelante, el presente estudio difiere de otros porque se sustenta en los datos reales que analiza sin intención de explicarlos a la luz de ninguna teoría previa, por lo que, necesariamente, lleva en sí mismo un carácter conciliador sin que esa sea su pretensión primera. Aunque lo que se pretende es estudiar el uso real del artículo en la IL de los alumnos de segundo de bachillerato de nuestra comunidad, nuestra

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

investigación proporciona un análisis de miles de producciones sincrónicas en cuanto al tiempo pero diacrónicas en cuanto a la evolución de la IL.

Los investigadores actuales (Andersen, 1983; Ellis, 1985; Flyn, 1987; Gass, 1988; Kellerman, 1984; Zobl, 1982, 1984), al tiempo que proponen diversos enfoques para el análisis, tratan de compaginar los aspectos más importantes de las teorías de adquisición de lenguas propuestos por el AC y las teorías de construcción creativa, ya que ni el AC (Fries, 1945; Lado, 1957) ni las mencionadas teorías (Dulay y Burt, 1974c, 1974d, 1975; Baley, Madden y Krashen, 1974) han podido por sí solas predecir y explicar entera y satisfactoriamente las dificultades del aprendiz de lengua extranjera; los primeros, por basar enteramente la adquisición de la L2 en las similitudes y diferencias de esta con la L1, y los segundos, por poner todo el énfasis en la construcción y comprobación sistemática de hipótesis por parte del aprendiz, obviando completamente la influencia de la lengua materna. El presente estudio acerca del artículo, realizado sobre la producción escrita de aprendices, en teoría, de un nivel de IL similar, pero en la práctica de niveles tan dispares, y en cuyo análisis se manejan técnicas de AC y evidencias de hipótesis que los alumnos emplean en su uso del artículo, constituye un intento de conciliar las distintas posturas que, lejos de ser irreconciliables, de alguna manera forman parte activa e integrante del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras.

La influencia de la lengua materna con respecto a una L2 dada sería mucho más ostensible si fuera este un estudio comparativo de producción escrita como el de Myers (1992) de aprendices de distintas L1, ya que, en tal caso, las diferencias de uso y omisión del artículo podrían llevar a la conclusión de que, efectivamente, diferentes lenguas conducen a diferentes producciones, especialmente en el caso del artículo. Sin embargo, un estudio como el nuestro, basado en la producción escrita de L2 por parte de alumnos de la misma L1, tiende a medir, en primer lugar, dónde y con qué intensidad el sistema del artículo español actúa favorable o desfavorablemente en el aprendizaje del artículo inglés y, en segundo lugar, si la mejora en el aprendizaje de este sistema es independiente de otros logros de aprendizaje o si, por el contrario, va consustancialmente unido al dominio general de la L2. Por tanto, aunque nuestra investigación permita atisbar diversas etapas de adquisición de la L2, su objetivo se centra en la influencia real que la L1 español ejerce sobre la L2 inglés en alumnos que llevan 10 años de aprendizaje. A diferencia del que aquí presentamos, los trabajos de este tipo (Duskova, 1969; Harranen, 1978; Jafarpur, 1971; Ringbom, 1985; Willcottt,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

1978) han sido llevados a cabo principalmente con materiales de producción oral. En cuanto a los de producción escrita (Kharma, 1981; Oller and Redding, 1971; Pankhursrt, 1978; Tarone 1985), de una parte, se han empleado tests de uso obligatorio del artículo que, en algunos casos, distorsionan o fuerzan la voluntad del aprendiz obligándolo a un uso que contradice su experiencia; en otros, al tratarse de pruebas de elección múltiple, se puede dar lugar a intentos de adivinar el uso del artículo por lo que no se refleja la manera real en que se usarían esos artículos o si, de hecho, llegarían a utilizarse.

En nuestro caso, al juzgar si los artículos, libremente empleados o no empleados, son o no correctos, hemos tenido en cuenta su función gramatical y discursiva, en la mayoría de los casos, traspasando el nivel de la oración en la que han sido empleados.

Por otro lado, hemos intentado que las ostensibles diferencias de nivel de IL que reflejan los materiales no nos condujeran a conclusiones demasiado universalistas pues consideramos necesario distinguir entre la producción del grupo en su totalidad y los subgrupos que hemos creado a partir de sus calificaciones finales. Un estudio de este tipo permitirá, en un futuro, analizar con más detalle las producciones individuales, porque éstas varían dependiendo de la instrucción recibida, del conocimiento de la L1, así como de la experiencia y la aptitud para el aprendizaje de lenguas, etc. Por ello, como apunta Odlin (1989:42), "The effects of individual variation make any contrastive prediction subject to probabilities."

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.5. La muestra

Una vez conocida la población objeto de estudio, justificada la validez que el material que aquella nos proporciona es adecuado a la investigación y expuesta la manera en que dicho material nos condiciona o anima a investigar, pasamos a comentar los aspectos más importantes de la muestra.

4.5.1. Dimensión de la muestra

El primer problema con que nos hemos encontrado para delimitar la población objeto de estudio fue el de asegurarnos el número total de alumnos presentados a la prueba. Para ello, solicitamos información a la Coordinación General de las PAU de las dos universidades canarias (Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Con los datos obtenidos, pudimos concretar que la población total de alumnos presentados a dicha prueba fue de 1082 en la provincia de Las Palmas y de 858

en la de Santa Cruz de Tenerife. Conocido el tamaño de la población (1940), procedimos a calcular el tamaño que teóricamente debía corresponder a la muestra para que los resultados de la investigación fueran significativos y generalizables según el grado de error especificado (Neuber, 1980:48-9).

Para ello, llevamos a cabo la aplicación de la fórmula establecida para calcular el tamaño de las muestras extraídas de poblaciones finitas (García Ferrando, 1985:142), que es la siguiente:

$$n = \frac{z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{N \cdot E^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$$

n = tamaño de la muestra;

N = tamaño de la población;

z^2 = nivel de confianza [z = 2 (95.5%];

E = error deseado;

p = probabilidad del fenómeno;

q = probabilidad complementaria.

De este modo, asumiendo que trabajamos con un error E=0,05, a un nivel de significación del 0,05 (95%, que corresponde a 2 sigmas, z=2) y en el caso más desfavorable posible (p=0,5 y q=0,5), esta fórmula toma los siguientes valores y nos indica el tamaño teórico (n) que debe corresponder a la muestra. Los datos de que disponemos son los siguientes:

z = 2;

E = 0,05;

N = 1940;

p = 0,5;

q = 0,5

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Contando, pues, con estos datos, aplicamos la fórmula:

$$n = \frac{4 \cdot 1940 \cdot 0{,}5 \cdot 0{,}5}{1940 \cdot (0{,}05)^2 + 4 \cdot 0{,}5 \cdot 0{,}5} = 332$$

En conclusión, el tamaño de la muestra necesaria para que sea representativa de la población es de n = 332 exámenes, cifra que representa el 17% del alumnado de Lengua Inglesa de la prueba de acceso a la universidad celebrada en la comunidad autónoma de Canarias en el año 1999.

4.5.2. Distribución estratificada de la muestra

Una vez conocido el tamaño de la población que había de someterse a análisis para que los resultados obtenidos fueran significativos era necesario hacer una distribución proporcional de los alumnos. En primer lugar, según el número de alumnos presentados en cada provincia y, en segundo lugar, según el índice de frecuencia de calificaciones obtenidas en cada provincia. Los datos suministrados por las universidades son los siguientes:

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Total de alumnos presentados	1082	100%	
Total de alumnos aprobados	680	62,8%	
Total de alumnos suspendidos	402	37,2%	
Frecuencia de notas:			
SUSPENSOS			
Alumnos que obtienen	1	14	1,29%
Alumnos que obtienen	2	62	5,73%
Alumnos que obtienen	3	140	12,93%
Alumnos que obtienen	4	186	17,19%
		---	---
Total		402	37,14%
APROBADOS			
Alumnos que obtienen	5	207	19,13%

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Alumnos que obtienen	6	154	14,23%
Alumnos que obtienen	7	123	11.36%
Alumnos que obtienen	8	98	9,05%
Alumnos que obtienen	9	71	6,56%
Alumnos que obtienen	10	27	2,49%

Total		680	62,82%

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Total de alumnos presentados	858	100%
Total de alumnos aprobados	553	63%
Total de alumnos suspensos	325	37,85%

Frecuencia de notas:

SUSPENSOS

Alumnos que obtienen	0	4	0,46%
Alumnos que obtienen	1	20	2,33%
Alumnos que obtienen	2	73	8,50%
Alumnos que obtienen	3	103	12,00%
Alumnos que obtienen	4	125	14,56%

Total	325	37.85%	

APROBADOS

Alumnos que obtienen	5	138	16.08%
Alumnos que obtienen	6	131	15,26%
Alumnos que obtienen	7	111	12,93%
Alumnos que obtienen	8	86	10,02%
Alumnos que obtienen	9	51	5,94%
Alumnos que obtienen	10	16	1,86%

Total	533	62,09%	

Como quiera que el número de alumnos presentados es mayor en una provincia que en otra, (Las Palmas,1082; Tenerife, 858) hay que establecer, para su análisis, la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

proporción justa para cada una. Así, si el total global de exámenes es de 1940 (1082 + 858) y el número de ellos que se debe analizar es 332, se establecen las siguientes regla de tres:

Para calcular los de Las Palmas	Para calcular los de Tenerife
1940 --------- 332	1940 --------- 332
1082 -------- X	858 --------- X
Resultado en Las Palmas: 185 exámenes	Resultado de Tenerife: 147 exámenes

Para que el análisis de estos 185 exámenes de Las Palmas sea justo y proporcional a las notas obtenidas, tenemos que elegirlos según la frecuencia de notas. Debemos recordar que si queremos acercarnos a una apreciación de las posibles diferencias en la intensidad de la transferencia y pretendemos comprobar si la mejora en el aprendizaje de este sistema es independiente de otros logros de aprendizaje o del nivel de conocimiento y uso de lengua de los alumnos, debemos hacer la clasificación y el análisis según la frecuencia de notas obtenidas. En todos los casos, redondeamos los decimales al alza o la baja si son superiores al 0,5 o inferiores a él respectivamente. Así pues:

Si de 1082 exámenes se debe analizar 185, ¿cuántos debemos analizar de entre los 14 que obtuvieron un 1?

1082 ----------185
14 ---------- X Resultado: 2

Alumnos que obtuvieron un 2:

1082 ---------- 185
62 ---------- X Resultado: 11

Alumnos que obtuvieron un 3:

1082 ---------- 185
140 ---------- X Resultado: 24

Alumnos que obtuvieron un 4:

1082 ---------- 185
186 ---------- X Resultado : 32

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En resumen, de los 402 exámenes suspendidos (14 + 62 + 140 + 186), debemos analizar 69.

Procedemos con los aprobados:

Alumnos que obtuvieron un 5:

1082 ---------- 185

207 ---------- X Resultado: 35

Alumnos que obtuvieron un 6:

1082 ---------- 185

154 ---------- X Resultado: 26

En resumen, de los 361 exámenes aprobados (207 + 154) debemos analizar 61.

Procedemos con los notables:

Alumnos que obtuvieron un 7:

1082 ---------- 185

123 ---------- X Resultado: 21

Alumnos que obtuvieron un 8:

1082 ---------- 185

98 ---------- X Resultado: 17

En resumen, de los 221 (123 + 98) exámenes que obtuvieron una calificación de notable debemos analizar 38.

En cuanto a los exámenes calificados con sobresaliente:

Alumnos que obtuvieron un 9:

1082 ---------- 185

71 ---------- X Resultado: 12

Alumnos que obtuvieron un 10:

1082 ---------- 185

27 ---------- X Resultado: 5

En resumen, de los 99 exámenes calificados con sobresaliente (71 + 27) debemos analizar 17.

En cuanto a los exámenes de Tenerife y la correspondiente proporción según la frecuencia de notas, tenemos las siguientes cifras:

Si de 858 exámenes se debe analizar 185, ¿cuántos debemos analizar de entre los 4 que obtuvieron un 0?

858 ----------147

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4 ---------- X Resultado: 1

Siguiendo con las demás notas:

Alumnos que obtuvieron un 1:

858 ---------- 147

20 ---------- X Resultado: 3

Alumnos que obtuvieron un 2:

858 ---------- 147

73 ---------- X Resultado: 12

Alumnos que obtuvieron un 3:

858 ---------- 147

103 ---------- X Resultado: 18

Alumnos que obtuvieron un 4:

858 ---------- 147

125 ---------- X Resultado : 21

En resumen, de los 325 exámenes suspendidos (4 + 20 + 73 + 103 + 125) analizaremos 55.

Procedemos con los aprobados:

Alumnos que obtuvieron un 5:

858 --------- 147

138 ---------- X Resultado: 24

Alumnos que obtuvieron un 6:

858 -------- 147

131 ---------- X Resultado: 22

En resumen, de los 269 exámenes aprobados (138 + 131) analizaremos 46.

Procedemos con los notables:

Alumnos que obtuvieron un 7:

858 ---------- 147

111 ---------- X Resultado: 19

Alumnos que obtuvieron un 8:

858 ---------- 147

86 ---------- X Resultado: 15

En resumen, de los 221 exámenes calificados con notable (123 + 98) analizaremos 34.

Procederemos con los sobresalientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Alumnos que obtuvieron un 9:

1082 ---------- 147

51 ---------- X Resultado: 9

Alumnos que obtuvieron un 10:

1082 ---------- 147

16 ---------- X Resultado: 3

En resumen, de los 99 exámenes calificados con sobresaliente (71 + 27) analizaremos 12.

Como en ningún momento ha sido nuestra pretensión hacer un análisis comparativo de los resultados, cualesquiera que estos sean, entre los alumnos de las dos provincias, pasamos a sumar los números que arrojan las cuatro calificaciones establecidas en ambas provincias:

Suspendidos -	69 + 55	=	124
Aprobados -	61 + 46	=	107
Notables -	38 + 34	=	72
Sobresalientes -	17 + 12	=	29
Total			332

4.6. Método de análisis

A pesar de nuestra activa participación en las pruebas de acceso a la universidad a lo largo de más de una década, no fue tarea fácil hacernos con las copias de los exámenes realizados por los alumnos. Afortunadamente, después de que hubiese transcurrido el tiempo legal de un año posterior a la realización de las pruebas, las autoridades competentes de ambas universidades nos facilitaron, en un caso, las fotocopias de los exámenes y, en otro, las mismas pruebas realizadas por los alumnos. Fue un acierto solicitar algunos exámenes más de los necesarios para la muestra, ya que eso nos permitió seleccionar holgadamente el número correspondiente de suspensos, aprobados, notables y sobresalientes. Estas, como hemos indicado previamente, son las cuatro categorías en las que dividimos la muestra y que esperamos que nos sirvieran de ayuda a la hora de establecer las diferencias en los aciertos y errores y, consecuentemente, analizar la presumible progresión, la incidencia de las transferencias

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en cada categoría, la pervivencia o no de la transferencia a lo largo de las mismas y, en definitiva, lograr los objetivos del presente trabajo.

Una vez seleccionada la muestra, procedimos a transcribir las composiciones escritas de los alumnos con sus errores, aciertos y omisiones. En algunos casos, la caligrafía nos impidió la comprensión de alguna palabra del texto y optamos por dejar un espacio en blanco en la transcripción y, en otras contadísimas ocasiones, nos vimos obligados a desechar alguna prueba escrita porque resultaba ininteligible en su mayor parte. Transcritas las composiciones redactadas por los alumnos, repasamos todos los textos resaltando en negrita los artículos *a* y *the* que en ellos aparecían, dejando un espacio vacío subrayado antes de los sintagmas nominales que llevan artículo *Ø*, y haciendo lo mismo antes de los nombres propios. Conviene hacer notar que, por imperativos informáticos, cuando el espacio en blanco que se subraya para marcar el artículo *Ø* en la transcripción de cada ficha coincide con comienzo de línea, nos hemos visto obligados a escribir una serie de puntos sobre dicha raya (.....). Optamos por no incluir en nuestro análisis el indeterminado plural *some,* para unos artículo y para otros adjetivo, ya que el número de ocurrencias es tan exiguo que no resulta estadísticamente significativo ni da pie siquiera a hacer conjeturas acerca de sus usos, errores, posibles transferencias, variabilidad, etc.

Preparada esta infraestructura, era pertinente hacer un análisis comparativo del sistema del artículo inglés y del sistema del artículo español lo más global posible siempre y exclusivamente desde la perspectiva de su uso genérico y no genérico. Procuramos no incluir las excepciones a las reglas y los casos muy específicos dentro de la ficha de análisis que teníamos que elaborar tanto para la comparación de los dos sistemas como para el análisis de cada ocurrencia observada, si bien, posteriormente, en la descripción de los errores tuviéramos que referirnos a alguno de ellos. Por un lado, teníamos presente la dificultad con la que había tropezado Brown (1973) al pretender una precisión excesiva en su estudio de adquisición de morfemas al que ya hemos hecho referencia. A la hora de codificar los artículos, Brown entendió que no debía atender solamente a la referencia específica y a la no específica porque parecía una distinción poco flexible. Por ello, se vio obligado a realizar una serie de subdivisiones que trajeron consigo otras categorías como fueron el *referente único* (*unique referent*), la *vinculación* (*entailment*), el *modismo* (*idiom*) y, por último, *varias categorías dudosas* (*various doubtful categories*). Al final llegó a distinguir un número tan extenso de categorías dudosas que tuvo que abandonar todas las distinciones incluida la distinción entre *a* y

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

the. El resultado final fue que consideró *a* y *the* como un morfema único. Así, Brown (1973:264) llegó a escribir:

> There were simply too many contexts of which one could only say that an article was required, and not whether the reference was specific or nonspecific, let alone whether it was one variety of specificity rather than another.

Por otro lado, si hubiésemos pretendido hacer tan solo un análisis de errores, podríamos haber recurrido al listado de errores que Richards (1974:186) propone para un análisis de errores con enfoque no contrastivo. Aunque entendemos que los dos sistemas, el español y el inglés, son muy similares, nuestra experiencia docente nos lleva a afirmar que si bien se producen algunos errores debidos a usos muy específicos de lengua, el grueso de los problemas de transferencia y la causa intrínseca del problema no reside en esos errores puntuales como los que produce un aprendiz español de inglés cuando habla de partes del cuerpo, títulos, colores, nombres propios, etc. sino que radica en el modo en que la estructura profunda de cada sistema se comporta a la hora de definir y restringir la referencia de los sintagmas nominales, esto es, en las diferentes formas de relacionar las expresiones nominales con las entidades a las que los hablantes aluden a través de dichas expresiones. Por ello, repetimos, hemos centrado nuestro análisis exclusivamente en la referencia genérica y la no genérica. Esta última en sus dos vertientes: la determinación y la indeterminación.

Con el fin de ubicar las diferentes ocurrencias de los artículos dentro de su categoría propia, hemos elaborado, en primer lugar, una ficha comparativa de los usos genéricos y no genéricos del inglés y del español, donde se pudieran apreciar globalmente, esto es, sin considerar la excepciones, sus diferencias y semejanzas. Según fueran genéricos, determinados o indeterminados los sintagmas empleados por los alumnos, incluimos cada ocurrencia dentro de su apartado correspondiente. Hemos tenido igualmente en cuenta si el error había sido cometido por omisión o por comisión.

4.6.1. Consideraciones generales sobre los sintagmas genéricos y los no genéricos

El término genérico, como se emplea en este trabajo, se aplica a los sintagmas nominales que hacen referencia a una clase o especie y a objetos concretos cuando, teniendo en cuenta el entorno oracional, estos individuos representan a toda una clase o especie. Al considerar que no es esta una noción homogénea, muchas veces, nos hemos tropezado con que el contexto ofrece pocas claves para determinar la condición del

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

sintagma. Por ello, siempre atendiendo a los mismos criterios de interpretación que apuntaremos más adelante, hemos decidido si el alumno está haciendo referencia a un sintagma nominal genérico, determinado o indeterminado.

En español establecemos una referencia genérica por medio de tres sintagmas nominales muy definidos. Su construcción es la siguiente:

- Con el artículo determinado singular: *El gato tiene cuatro patas.*
- Con el artículo determinado plural: *Los gatos tienen cuatro patas.*
- Con el artículo indeterminado: *Un gato tiene cuatro patas.*

Los tres ejemplos significan que, al fin y a la postre, de una manera u otra, todos y cada uno de los gatos tienen cuatro patas. Aunque el inglés comparte con el español la particularidad de poder expresar genericidad con el artículo determinado singular *the* y el artículo indeterminado *a*, en esta lengua aparece una forma diferente de hacerlo que se denomina artículo cero (*Ø*) y que viene a coincidir con el uso del artículo determinado plural en español. Así pues, la genericidad en inglés puede expresarse de las tres formas siguientes:

- Con el artículo determinado singular: *The cat has four legs.*
- Con el artículo indeterminado: *A cat has four legs.*
- Con el artículo cero: *Ø Cats have four legs.*

En el segundo caso, con el artículo indeterminado, de la misma manera que en español *un* equivale a *cualquier*, en inglés *a* equivale al determinante *any*.

La construcción española resulta mucho más consistente y mientras al hablante inglés le basta saber que la referencia genérica precisa de artículo en español, el alumno español, aprendiz de inglés, normalmente considera que aquel sistema es anárquico en cuanto a gramática se refiere.

Atendiendo al nombre común que hemos empleado tanto en los ejemplos del español, *gato*, como en los del inglés, *cat*, concluimos que con nombres como *cat,* que admiten forma plural en inglés, la genericidad en esta lengua se forma, en principio, de la siguiente manera:

- Nombres contables en singular con el indeterminado *A.*
- Nombres contables en singular con el determinado *The.*
- Nombre contables en plural con el articulo cero, *Ø.*

Hasta aquí nos hemos referido solamente a nombres contables (*cat, cats*) porque el hablante puede distinguir entidades separadas del objeto que denota. Pero también tenemos que hacer referencia a lo que en inglés se llama *mass nouns*, categoría que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comprende a los nombres incontables que denotan una sustancia, *concrete mass nouns,* y a los *abstract mass nouns* o nombres abstractos, que son igualmente incontables y por tanto no admiten la forma plural. Al contrario de lo que sucede en español, cuando se generaliza con este tipo de nombres, el inglés emplea el Ø. Así, por ejemplo tenemos:

Español: *La nicotina perjudica a la salud.*

Inglés: *Ø Nicotine is damaging to health.*

Español: *La sinceridad es importante en la vida.*

Inglés: *Ø Sincerity is important in life.*

Al hablar de genericidad o referencia genérica, creemos que es también importante consignar la existencia en inglés de algunos nombres que, teniendo forma singular, esto es, que no acaban en 's', son siempre plurales. Evidentemente, a la hora de clasificar casos de referencia genérica, estos nombre podrían entrar en la categoría de nombres contables plurales con artículo Ø, pero la importancia y frecuencia de palabras como *people,* que se enmarca en esta categoría de nombres plurales, hace que, en nuestra investigación la consideremos como un caso aparte en sí mismo.

Por último, podemos añadir otras dos formas de expresar genericidad en inglés y que no son muy corrientes. Nos referimos al uso de adjetivos con valor plural personal como en *the French* (=*los franceses*) *o the rich* (=*los ricos*) o a los adjetivos con valor abstracto singular y no personal como en *the evil* (=*el mal*).

Por tanto debemos añadir otros casos de genericidad a la lista que apuntamos más arriba, estos son:

- Nombres incontables con artículo cero, Ø.
- Nombres plurales con artículo cero, Ø.
- Adjetivos con artículo *the*.

Con la información que hemos detallado sobre los mecanismos mediante los cuales los artículos hacen posibles las interpretaciones genéricas, vamos construyendo una ficha en la que encajar las ocurrencias que aparecen en las composiciones escritas que analizamos. Así, hemos elaborado la tipología siguiente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

GENÉRICOS **Ejemplos**

Tipo	**Artículo**	
N.C.S. Nombre Contable Singular	**A**	**Inglés:** *A* car costs more than ***a*** bike **Español:** ***Un*** coche cuesta más que ***una*** bici.
N.C.S. Nombre Contable Singular	**The**	**Inglés:** ***The*** tiger is in danger of dying out. **Español:** ***El*** tigre está en peligro de extinción.
N.C.P. Nombre Contable Plural	**Ø**	**Inglés:** ***Ø*** Books are expensive. **Español:** ***Los*** libros son caros.
N.I. Nombre Incontable	**Ø**	**Inglés:** ***Ø*** Music is the food of ***Ø*** love. **Español:** ***La*** música es el alimento d***el*** amor.
Adj. Adjetivo	**the**	**Inglés:** No help has been given to ***the blind.*** **Español:** No se ha dado ayuda a ***los ciegos.***
N.P. Nombre Plural	**Ø**	**Inglés:** The amount of meat ***Ø*** people buy has dropped. **Español:** La cantidad de carne que ***la*** gente compra ha descendido.

Según algunos gramáticos como Quirk *et al.* (1972:147), existe otra manera excepcional de expresar afirmaciones genéricas referidas a grupos humanos que tienen una misma raíz religiosa, política, nacional, social, lingüística o laboral. Es la que suele emplearse con los gentilicios o palabras que denotan nacionalidad: ***The*** *Germans are good musicians*, es español, ***Los*** *alemanes son buenos músicos*. No obstante, como afirman Celce-Murcia *et al.* (1983:285), algunos gramáticos ponen en duda que con este empleo del artículo se produzcan afirmaciones genéricas, ya que solo puede hacerse con nombres plurales que expresan significado colectivo. No hemos incluido esta categoría con casilla propia en la ficha y la hemos puesta conjuntamente con los adjetivos ya que tienen el mismo valor. En cualquier caso, no se produjeron ocurrencias de ninguno de estos dos posibles usos. A la casilla del adjetivo se le agregaron las especificidades siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Adj. (Adjetivo) N.P. (Nombres plurales de significado colectivo)	**the**	**Inglés:** No help has been given to ***the blind.*** **Español:** No se ha dado ayuda a ***los ciegos.*** **Inglés:** ***The*** Germans are good musicians **Español:** ***Los*** alemanes son buenos músicos.

Como podemos apreciar en el listado de posibles ocurrencias de genericidad, se dan tres casos en inglés que no son coincidentes con los del español. Si nos quedáramos en un análisis contrastivo típico en que lo que cuenta es el valor prescriptivo, tendríamos que afirmar que un español, aprendiz de inglés, que ya hubiese adquirido unos hábitos a la hora de expresar genericidad, iba con toda probabilidad a sufrir interferencias negativas con su empleo paralelo en inglés. El uso del artículo cero sería, pues, la estrella de un sinfín de ejercicios de repetición tendentes a construir nuevos hábitos que impidieran los errores provenientes de la lengua materna. Igualmente, existen tres casos en los que la L1 español, por su coincidencia con el inglés, produciría efectos positivos a la hora del aprendizaje. Después de analizar los errores veremos si, efectivamente, el artículo cero, por omisión o comisión, tiene su incidencia en la producción escrita de los aprendices estudiados.

La ficha empleada para el análisis de los sintagmas con valor genérico se configuró finalmente de esta manera:

SINTAGMAS NOMINALES GENERICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------							
N.C.S.	**The**		--------							
N.C.P.	**Ø**	---------			-------					
N.I.	**Ø**	---------			-------					
Adj. N.P.	**The**		--------							
N.P.	**Ø**	---------			--------					

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.6.1.1. Explicación de la ficha

En la primera columna de la ficha aparecen consignados los posibles casos con los que se expresa genericidad en inglés y en la segunda el artículo que los acompaña. Según su número de orden de aparición en el texto escrito por el alumno, en las columnas tercera y cuarta, que se encuentran bajo el epígrafe de **Bien**, se consignan los usos acertados de los artículos, ya sea por comisión (columna tres, bajo la letra **C**) o por omisión (columna cuatro, bajo la letra **O**). De igual manera, en las columnas quinta y sexta, bajo el epígrafe **Mal**, se consigna el número de orden de los usos erróneos de los artículos: en la quinta por comisión y en la sexta por omisión. A continuación, aparecen cinco columnas bajo el epígrafe **Total**: en la columna **BC** se consigna la suma de todas las ocurrencias acertadas por comisión, en la **BO**, las acertadas por omisión, y en las dos siguientes, **MC** y **MO**, la sumas correspondientes a las erróneas por omisión y comisión respectivamente. En la última fila, bajo el signo + se consigna la suma de los usos de cada uno de los casos aparecidos en el texto.

Presentamos a continuación un ejemplo real de los analizados en la muestra y que se recogen en el anexo 1 de este trabajo. Solamente atenderemos por ahora a la parte de la ficha donde se recoge el listado de todas las ocurrencias y los datos correspondientes a la genericidad:

116.- (TF – Not) (7.5)

There are some islands in ___(1) Pacific Ocean where ____ (2) natural calamity are destroying **the** (3) environment such as __ (4) volcanic eruptions.

___ (5) Volcanic eruptions mean that **the** (6) whole environment will be burned and destroyed. ___ (7) People don't know when ___ (8) eruptions will be happened, because they only happen. When look around you, you can see ___ (9) fire; all is red and strong yellow. **The** (10) trees look ___ (11) fire lines and **the** (12) stones make **a** (13) too loud noise. But when **the** (14) fire arrives to **the** (15) sea **the** (16) sky black because of **the** (17) CO2 that damage our own body.

___ (18) Inactive volcans are better but nobody knows when **a** (19) particular volcan will erupt.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

SINTAGMAS NOMINALES

1.- Pacific Ocean	Nombre propio					
2.- ... calamity	IND	NCP	0		Mal	**con.**
3.- the environment	DET	NS	The	Bien		
4.- ... eruptions	IND	NCP	0	Bien (om.)		
5.- ... eruptions	**GEN**	**NCP**	**0**	**Bien (om.)**		
6.- the ... environment	DET	NS	The	Bien		
7.- People	**GEN**	**NP**	**0**	**Bien (om.)**		
8.- eruptions	**GEN**	**NCP**	**0**	**Bien (om.)**		
9.- fire	IND	NI	0	Bien (om.)		
10.- The trees	DET	NCP	The	Bien		
11.- fire lines	Expresión inadecuada					
12.- the stones	DET	NCP	The	Bien		
13.- a ... noise	IND	NCS	A	Bien		
14.- the fire	DET	NCS	The	Bien		
15.- the sea	DET	NS	The	Bien		
16.- the sky	DET	NS	The	Bien		
17.- the CO2	DET	NI	The	Bien		
18.- ... volcans	**GEN**	**NCP**	**0**	**Bien (om.)**		
19.- a .... volcan	IND	NCS	A	Bien		

GENÉRICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------							
N.C.S.	**The**		--------							
N.C.P.	**Ø**		**5,8,18**				**3**			**3**
N.I.	**Ø**									
Adj. N.P.	**The**		--------							
N.P.	**Ø**	--------	**7**		--------		**1**			**1**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Podemos observar en primer lugar la transcripción fidedigna de la redacción, donde lo único que hemos hecho es resaltar en negrita todas la ocurrencias por comisión u omisión del artículo. A continuación, viene la lista de ocurrencias de los usos del artículo en los distintos sintagmas nominales ya clasificados. Atendamos por ahora tan solo a los números 5,7,8 y 18 que se encuentran resaltados en negrita dentro de la lista porque entendemos que estamos ante sintagmas nominales genéricos. Estos se pasan a la correspondiente parte de la ficha; los números 5,8,18 se incluyen en los nombres contables en plural con Ø y dentro de la columna **Bien O**, y el número 7, también en la columna **Bien O**, pero en la fila correspondiente a los nombres plurales con *Ø*. En las columnas de totales se consigna la cantidad en su correspondiente casilla: tres casos acertados en **N.C.P. Bien O** y un caso acertado en **N.P. Bien O**.

4.6.1.2. Interpretación de los sintagmas nominales genéricos

A la hora de definir los mecanismos mediante los cuales los artículos contribuyen a hacer posibles las interpretaciones genéricas, apunta Leonetti (1999:872):

> [...] conviene mantener [...] el supuesto de que el significado de los artículos es invariable, con lo que no se puede hablar de 'significados genéricos' de los artículos, sino interpretaciones de los SSNN construidas a partir de factores diversos.

Aplicando este supuesto a nuestra investigación, ya que los mecanismos empleados en las dos lenguas que nos ocupan son prácticamente idénticos, y teniendo en cuenta que la forma plural española representa claramente el mismo mecanismo de genericidad del artículo cero inglés, explicaremos brevemente cómo hemos interpretado dicha genericidad ya sea definida, con el empleo de *the* y *Ø,* o indefinida, con el empleo de *a, (an).*

No obstante, conviene repetir que existen múltiples casos en los que la línea divisoria entre lo que se debe entender como genérico y lo que no se debe entender como tal es muy sutil y escapa fácilmente al entendimiento del lector, que evidentemente es tan solo el receptor y no el productor del mensaje. A este último correspondería decidir esta cuestión e incluso a él mismo le resultaría difícil la decisión en ciertos casos. Más adelante hablaremos de la dificultad que en muchos casos encierra la distinción entre genéricos y generales, pues estos últimos son indeterminados de referencia específica o inespecífica.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.6.1.2.1. El determinado *the* en la referencia genérica

Usamos el artículo *the* con nombres contables singulares cuando el objeto individual al que nos referimos funciona como el nombre propio o representativo de una clase considerada como una entidad homogénea que no estuviera constituida por elementos diversos. Cuando un hablante generaliza con el artículo *the* está denotando a través de un 'individuo genérico', identificado por medio de su conocimiento del mundo, lo que es normal o típico de todos los miembros de una especie. No obstante, a la hora de la interpretación genérica en inglés, el determinado *the* con nombre contable singular no es tan común como lo es artículo cero (Biber *et al.* 1999:265). Aunque no se trata de un empleo exclusivo en estas tres categorías, según Swam (1980:67) y Swam y Walter (1997:23), su uso se centra especialmente en las siguientes referencias:

- la ciencia y la tecnología: *Galileo claimed that he had invented **the** telescope.*
  ***The** whale is a mammal, not a fish.*
- instrumentos musicales: *I can play **the** piano.*
  *I would like to play **the** guitar.*
- cine y teatro en general: *I prefer **the** cinema to **the** theatre*

El artículo *the* empleado con nombres contables singulares coincide con el uso del determinado singular español *el,* que, unido al nombre, funciona como el nombre propio de una clase presentada como una entidad homogénea, esto es, como si no estuviera constituida por elementos diversos. En cualquier caso, el uso de los artículos *the* y *el* con sintagmas nominales de interpretación genérica, en inglés y español respectivamente, es sobre todo formal y se emplea para describir genéricamente clases de humanos, animales, partes del cuerpo, plantas y objetos contables inanimados que se presentan como inventos humanos cuyos orígenes son cercanos y claros: el láser, el ordenador, el teléfono, etc. Según Celce-Murcia *et al.* (1983:284) su uso no es apropiado para objetos contables inanimados que han evolucionado a lo largo de los tiempos y ya no se les considera inventos: el libro, la ventana, la mesa, etc. Igualmente, haciendo referencia a su uso, los mencionados autores afirman que "[...] occurs in informative or technical writing on plants, animals, musical instruments, and complex inventions or devices."

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.6.1.2.2. El artículo Ø en la referencia genérica

Con la omisión del artículo (Ø) en nombres contables en plural, el hablante inglés se refiere a clases definidas extensionalmente, es decir, no como individuos genéricos sino como conjunto de elementos individuales y no necesariamente homogéneos. Equivalente al uso de la forma plural *los/las* en español; los elementos que abarca el artículo cero, pueden, como afirma Leonetti (1999:872), ser subclases o subespecies del género denotado por el nombre. Así, cuando decimos *Cats have four legs*, en español, *Los gatos tienen cuatro patas,* nos referimos a toda clase de gato conocido en sus diferentes divisiones, esto es *domestic cats, wild cats, angora cats, etc.*

Debemos tener en cuenta que no todo nombre contable plural con artículo Ø implica una referencia genérica a todos los componentes de su especie. Por ejemplo, en la oración *Inside the house I found a family of Ø cats*, o en *If there is Ø wine on the table, then have a drink* estamos refiriéndonos a unos individuos o elementos indeterminados pero específicos o particulares. La genericidad sería nítida en oraciones como *Ø Cats are independent animals* o *Ø Wine is Spain's favourite drink.*

Tanto la forma plural española *los* como el Ø resultan menos formales que el uso de *el* o *the*. Está claro que los primeros se emplean con mucha más profusión en la lengua hablada, donde los segundos son más escasos. También ocurre lo mismo en la lengua escrita salvo que se trate de textos informativos, técnicos o científicos. Tanto el artículo Ø inglés como el español *los* son más frecuentes porque generalizan por medio de la pluralización y encajan en más contextos, desde los semi-formales a los informales, que en los que encaja la clasificación abstracta que denota el singular *the* o *el.* En español como en inglés, para hacer afirmaciones genéricas sobre objetos inanimados, es más propio emplear el articulo Ø o *los* que emplear el singular *the* o *el.* Por ejemplo:

Los libros nos solucionan muchos problemas
**El libro nos soluciona muchos problemas.*
Books help us solve many problems.
**The book helps us solves many problems.*

Mientras que en español empleamos el artículo *el* para establecer referencia genérica con los nombres incontables, en inglés solo es posible el artículo Ø. Los nombres incontables se perciben como entidades únicas y continuas porque, para el hablante, las substancias o conceptos que denotan no tienen límites ni son separables. Ejemplos de ambas son: *I like Ø wine, Ø Venetian glass, Ø Scandinavian wood,* ... o *I*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

like ***Ø*** *music,* ***Ø*** *English literature,* ***Ø*** *contemporary art, ...* En español estas serían: *Me gusta* ***el*** *vino,* ***el*** *cristal veneciano,* ***la*** *madera escandinava, ... y Me gusta* ***la*** *música,* ***la*** *literatura inglesa,* ***el*** *arte contemporáneo, ...*

4.6.1.2.3. El indeterminado *a (an)* en la referencia genérica

La genericidad representada por el artículo indeterminado *a* inglés o *un* español, al contrario que con el determinado *the*, depende fundamentalmente del contexto, porque si decimos *a tiger is a beautiful animal* o *un tigre es difícil de domesticar* no nos estamos refiriendo a toda la clase tigre, sino a un solo animal aleatorio que representa a toda la especie. En las oraciones que presentamos como modelos, estamos afirmando que cualquier otro individuo que pertenezca a la clase es un animal precioso o difícil de domesticar pero no estamos haciendo referencia a la clase en sí. Por tanto, la condición de genérico no está asociada al nombre sino al contexto oracional. La oración ha de tener un valor significativo general en el que las propiedades o el significado que expresa sea extensible y válido para todos los miembros de la clase. Evidentemente, la oración, ****A** *tiger is in danger of becoming extinct,* no tiene el valor genérico que tienen ***Ø*** *Tigers are in danger of extinction* o ***The*** *tiger is in danger of extinction.* Igualmente, en español, el indeterminado *a* no puede interpretarse genéricamente si el contexto oracional en el que está insertado no es genérico también; por ejemplo, ****Una** *papa llegó de America* es una oración correcta y posible pero nunca con interpretación genérica como lo son ***Las*** *papas llegaron de América* y ***La*** *papa llegó de América,* (Leonetti, 1999:875).

Según Hawkins (1978:214-221), recogido en Corblin (1987:44-78) y en Leonetti (1999:873-874), para poder entender que la capacidad de generalización de *a* difiere de la de *the y Ø*, habría que considerar que los sintagmas indefinidos genéricos, como ****A** ***tiger*** *is in danger of becoming extinct,* ****Una papa*** llegó de América, son de hecho, indeterminados inespecíficos insertados en contextos genéricos.

Esta manera de expresar genericidad es la más concreta y coloquial, pero debemos tener en cuenta que la oración debe ser genérica y caracterizadora, de forma que podamos inferir que la propiedad predicada es válida para cualquier ejemplar de la clase que estemos tomando en consideración. Puede emplearse para expresar generalidades informales en todos los contextos semánticos excepto en aquellos donde se esté expresando colectividad o cohesión grupal.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.6.1.3. Los sintagmas nominales no genéricos

Mucho más comunes que los empleos genéricos del artículo son aquellos usos en los que nos referimos a uno o más miembros individuales de un grupo o grupos. Cuando decimos,

The lion is a ferocious animal — *El león es un animal feroz*

A lion is a ferocious animal — *Un león es un animal feroz*

Ø Lions are ferocious animals — *Los leones son animales feroces*

nos estamos refiriendo al león como especie, pero si decimos:

The lion escaped from the zoo — *El león se escapó del zoo.*

A lion escaped from the zoo — *Un león se escapó del zoo*

Ø Lions escaped from the zoo — *Se escaparon leones del zoo*

comprendemos y estamos haciendo comprender que nos referimos a cierto animal o animales en particular y no a toda la especie o leones del mundo. La referencia no genérica puede, pues, ser determinada e indeterminada.

Conviene ahora hacer un esquema general de los artículos determinados e indeterminados en español e inglés para obtener una visión general:

ARTÍCULOS

Definite: the — **Determinado: el, la, lo, los, las**

Indefinite: a, an, Ø, (some) — **Indeterminado: un, una, Ø, (unos, unas)**

	Singular	Plural	Incontables (mass nouns)
The	**The furniture shop** **The factory** **The carpet factory**	**The furniture shops** **The carpet factories** **The carpets**	**The furniture** **The factory furniture**
El	**La tienda de muebles** **La fábrica** **La fábrica de alfombras**	**Las tiendas de muebles** **Las fábricas de alfombras** **Las alfombras**	**El mobiliario** **El mobiliario de fábrica**
A	**A furniture shop** **A factory** **A carpet factory**		
Un	**Una tienda de muebles** **Una fábrica** **Una fábrica de alfombras**		

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ø		**Furniture shops** **Carpet factories** **Carpets**	**Furniture** **Factory furniture**
Ø		**Tiendas de muebles** **Fábricas de alfombras** **Alfombras**	**Mobiliario** **Mobiliario de fábrica**

4.6.1.3.1. Consideraciones previas: el concepto de específico e inespecífico

Para distinguir entre los usos no genéricos de los artículos determinados e indeterminados debemos aclarar la diferencia entre sintagmas nominales específicos e inespecíficos. Un sintagma nominal específico es, según Celce-Murcia *et al.* (1983:278), "[...] one in which the identity of individual member(s) is clear". En el ejemplo *The lion escaped from the zoo*, en español, *El león se escapó del zoo*, estamos haciendo referencia a un león en particular, pues probablemente solamente había un león en el zoo y por tanto su identidad está definida. Pero en un sintagma nominal inespecífico la identidad del miembro a que hace referencia no está definida: *Have you ever seen a lion in the wild?,* en español *¿Has visto alguna vez a un león en libertad?* Este concepto de especificidad y no especificidad resulta necesario a la hora de intentar diferenciar entre los sintagmas nominales genéricos, cuya referencia es siempre inespecífica, y los sintagmas nominales indeterminados inespecíficos.

Debemos partir de un criterio pragmático para decidir si un usuario de la lengua, ya sea hablada o escrita, está empleando un sintagma nominal específico o inespecífico. Será específico si se está refiriendo a una entidad determinada en la que está pensando. Esto no quiere decir que tal entidad o entidades tengan necesariamente que ser conocidas por el hablante, sino que es su intención hacer alusión y comunicarle a su interlocutor que se está refiriendo a una entidad determinada. El que este último identifique o no el referente no le altera la condición de específico del sintagma empleado. Por ejemplo, en *Susan has married an Australian*, en español, *Susana se ha casado con un australiano,* nos estamos refiriendo a una persona en particular, incluso aunque no conozcamos a la persona, lugar, cosa, etc.

No obstante, la referencia inespecífica aparece sobre todo marcada por los artículos indeterminados. Por ejemplo, en *I'm going to buy* ***a*** *notebook and write* ***Ø*** *poems,* en español, *Voy a comprar* ***una*** *libreta y escribir* ***Ø*** *poemas*, ambos sintagmas son indeterminados e inespecíficos porque no sabemos qué libreta, o tipo de libreta, ni

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

qué poemas, cantidad o clase de poemas. Lo que interesa al hablante es simplemente el significado cualitativo del nombre.

La referencia genérica es siempre inespecífica: *Dogs eat bones*, en español, *los perros comen huesos.* La referencia no genérica ya sea con sintagmas nominales determinados o indeterminados puede ser tanto específica como inespecífica:

1. Indeterminados:
   - Específico - *Susan has married an Australian*
   - Inespecífico - *Susan would not dream of marrying an Australian.*
   - Ambiguo - *Susan intends to marry an Australian*
2. Determinados:
   - Específico: - *This is Bob. The Australian Susan got married to.*
   - Inespecífico: - *Susan intends to marry the first Australian she meets.*

4.6.1.3.2. El artículo indeterminado en la referencia no genérica

El artículo indeterminado inglés *a, an,* es invariable en su género y, por tanto, se traduce por los españoles *un* y *una.* Al no tener forma plural, para traducir la idea del plural español *unos, unas* se recurre a lo que se denomina *some*, equivalente más bien a *algunos, algunas.* No obstante, hay que considerar igualmente que los sintagmas nominales indeterminados inespecíficos pueden también marcarse con el Ø tanto en español como en inglés.

Cuando empleamos cualquiera de estos, la identidad del sintagma nominal del que forman parte no resulta clara. Cuando decimos *Bring me a book, I feel like reading poetry*, en español, *Tráeme un libro, se me apetece leer poesía*, estamos aludiendo a referentes indeterminados. Semánticamente, en el uso de los indeterminados, al contrario de lo que sucede con el determinado tanto *the* como *el*, no aparece indicación alguna para que podamos localizar el referente. Al emplearlos, estamos aludiendo a una entidad que el escuchante o lector desconoce, bien porque la situación de habla no permite su localización, bien porque dicha entidad no ha sido mencionada previamente. En el caso de *a, an, un, una*, lo único que podemos inferir es su contenido de cuantificación, ya que podemos interpretar que se está hablando de un elemento perteneciente al conjunto denotado. En el caso anterior, un libro cualquiera de entre todos los del grupo. Siguiendo con el ejemplo, una vez leído, hablaremos de 'el libro'. Podemos deducir, por tanto, que la propiedad principal del artículo indeterminado es la introducir referentes nuevos en el discurso.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Sin embargo, cuando empleamos el Ø, por ejemplo, en *Someone brought apples*, en español, *Alguien trajo manzanas,* nuestro interlocutor ni siquiera cuenta con una orientación sobre la cantidad de manzanas, aunque esa ausencia de artículo sirve igualmente para introducir un nuevo referente al que luego se podrá aludir en, *The apples were excellent,* en español, *Las manzanas estaban excelentes.* Si al ejemplo le añadimos *some* o *unas* antes del nombre estamos limitando la cantidad.

Algunos autores consideran este uso indeterminado inespecífico como semigénerico (Celce-Murcia, 1983:278), otros (Biber *et al.* 1999:265) como genérico y otros (Greenbaum y Quirk, 1990:81; Close, 1975:130-131), finalmente como generales. En este trabajo preferimos asignarles la denominación de generales porque en muchos casos, como ya hemos apuntado, resulta difícil definir exactamente su ámbito referencial. Evidentemente que si decimos, *Cats have four legs,* en español, *Los gatos tienen cuatro patas*, estamos haciendo referencia clara a toda la especie, por lo tanto, se trata de referencia genérica; pero cuando decimos *I need stamps*, en español, *Necesito sellos*, no estamos haciendo una referencia genérica aunque sí general, porque la cantidad en este caso es irrelevante aunque no lo es el significado cualitativo del nombre. En la referencia genérica expresada en inglés con el Ø o, en español con *los*, es tan importante la cantidad (absolutamente todos) como el significado cualitativo del nombre. De todas maneras, aunque el uso del inglés *a* es equivalente a los españoles *un, una*, en ocasiones existen diferencias en el empleo del Ø en los generales indeterminados entre el español y el inglés, pues al funcionar igual que los genéricos, en inglés se emplea el Ø y en español *los, las.* Por ejemplo, en *He is very clever at raising money from Ø industry, Ø goverment, and Ø institutions,* en español, *Es muy hábil recaudando dinero de la industria, el gobierno y las instituciones,* existe ambigüedad. No podemos decir que *industria*, *gobierno* e *instituciones* estén empleados aquí de manera genérica, aunque sí general. Entendemos que el uso en inglés de estos indeterminados específicos no siempre coincide con el uso español. En nuestro análisis, hemos preferido ser muy estrictos en esta distinción y solamente se contabilizan los casos claros de genericidad. Cuando existen dudas a este respecto, ya sea en nombres contables plurales o nombres incontables con Ø, hemos preferido incluirlos entre los indeterminados. Al fin y al cabo, los errores se van a contabilizar igualmente dentro de las *mismos* casillas, esto es, **N.C.P. Ø**, **N.I Ø** y **N.P. Ø**, solo que en vez de en el apartado correspondiente a genéricos, en el de los indeterminados. Por ejemplo, si nos encontramos con un caso como *I am tired of Ø life*, en español, *Estoy cansado de* ***la***

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vida, lo entendemos no como genérico, sino como general porque no se está aludiendo al vivir de todos los seres sino en general a la vida del que habla y probablemente a la de su entorno. Casos como este se contabilizaron entre los indeterminados.

Así, el cuadro comparativo que da lugar a la ficha posterior es el siguiente:

INDETERMINADOS **Ejemplos**

Tipo	**Artículo**	
N.C.S. Nombre Contable Singular	**A**	**Inglés:** I need ***a*** friend. He is in his room with ***a*** friend. **Español:** Necesito ***un*** amigo. Está en su habitación con ***un*** amigo.
N.C.P. Nombre Contable Plural	**Ø**	**Inglés:** I've got a family of **Ø** cats at home. There were **Ø** cats everywhere. **Español:** Tengo una familia de **Ø** gatos en casa. Había **Ø** gatos por todas partes. **NOTA:** En esta casilla se contabilizan también aquellos casos generales, no genéricos pero que funcionan igual que estos tanto en español como en inglés: **Inglés:** Everything should be clean before **Ø** visitors come. **Ø** Passports should be shown at the entrance. **Español:** Todo debe estar limpio antes de que vengan ***los*** invitados. ***Los*** pasaportes deben enseñarse a la entrada.
N.I. Nombre Incontable	**Ø**	**Inglés:** This is **Ø** lead, not **Ø** silver. This is what I call **Ø** justice. **Español:** Esto es **Ø** plomo, no **Ø** plata. Esto es lo que yo llamo **Ø** justicia. **NOTA**: En esta casilla se contabilizan también aquellos casos generales, no genéricos pero que funcionan igual que estos tanto en español como en inglés. **Inglés:** I don't like **Ø** milk in coffee. Believe me, **Ø** honesty is the best policy here. **Español:** No me gusta ***la*** leche en el café. Créeme, ***la*** honradez es la mejor política en este caso.
N.P. Nombre Plural	**Ø**	**Inglés:** There were **Ø** people waiting. **Español:** Había **Ø** gente esperando. **NOTA:** En esta casilla se contabilizan también aquellos casos generales, no genéricos pero que funcionan igual que estos tanto en español como en inglés.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

		Inglés: I think **Ø** people got rather bored during the talk. **Español:** Creo que ***la*** gente se aburrió mucho durante la charla..

De esta tabla comparativa podemos esperar que los errores se den con mayor incidencia en aquellos casos donde no exista coincidencia entre las lenguas analizadas. Así pues, será en el caso de los generales indeterminados. De la comparación arriba detallada, surge la ficha correspondiente a los indeterminados:

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------							
N.C.P.	**Ø**	---------			-------					
N.I.	**Ø**	---------			-------					
N.P.	**Ø**	---------			--------					

De modo similar a lo ya explicado en los genéricos, en la primera columna aparecen los posibles casos para expresar indeterminación en inglés y, a continuación, el artículo empleado. En las dos columnas siguientes se consignan los números correspondientes a las ocurrencias de los casos correctos y en las columnas 5 y 6 los correspondientes a los casos erróneos, ya sea por comisión o por omisión. Las cinco últimas se organizan del modo siguiente: en las dos primeras, se consigna la suma total de casos acertados; en la 3 y en la 4, la suma total de casos equivocados; y, por último, en la 5, la suma total de casos de cada modalidad.

Volvemos ahora a ficha real que propusimos para los genéricos como ejemplo demostrativo. En el listado, resaltamos en negrita los casos de indeterminación:

116.- (TF – Not) (7.5)

There are some islands in ___(1) Pacific Ocean where ____ (2) natural calamity are destroying **the** (3) environment such as __ (4) volcanic eruptions.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

___ (5) Volcanic eruptions mean that **the** (6) whole environment will be burned and destroyed. ___ (7) People don't know when ___ (8) eruptions will be happened, because they only happen. When look around you, you can see ___ (9) fire; all is red and strong yellow. **The** (10) trees look ___ (11) fire lines and **the** (12) stones make **a** (13) too loud noise. But when **the** (14) fire arrives to **the** (15) sea **the** (16) sky black because of **the** (17) CO2 that damage our own body.

___ (18) Inactive volcans are better but nobody knows when **a** (19) particular volcan will erupt.

SINTAGMAS NOMINALES

1.- Pacific Ocean	Nombre propio					
2.- ... calamity	**IND**	**NCP**	**0**		**Mal**	**con.**
3.- the environment	DET	NS	The	Bien		
4.- ... eruptions	**IND**	**NCP**	**0**	**Bien (om.)**		
5.- ... eruptions	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
6.- the ... environment	DET	NS	The	Bien		
7.- People	GEN	NP	0	Bien (om.)		
8.- eruptions	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
9.- fire	**IND**	**NI**	**0**	**Bien (om.)**		
10.- The trees	DET	NCP	The	Bien		
11.- fire lines	Expresión inadecuada					
12.- the stones	DET	NCP	The	Bien		
13.- a ... noise	**IND**	**NCS**	**A**	**Bien**		
14.- the fire	DET	NCS	The	Bien		
15.- the sea	DET	NS	The	Bien		
16.- the sky	DET	NS	The	Bien		
17.- the CO2	DET	NI	The	Bien		
18.- ... volcans	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
19.- a ....volcan	**IND**	**NCS**	**A**	**Bien**		

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**	**13,19**	**--------**			**2**				**2**
N.C.P.	**Ø**	**---------**	**4**	**2***	**-------**		**1**	**1**		**2**
N.I.	**Ø**	**---------**	**9**		**-------**		**1**			**1**
N.P.	**Ø**	**---------**			**--------**					

Como podemos observar, en la ocurrencia número 2, consignada en la casilla **N.C.P. Ø, Mal C.**, aparece un asterisco junto al número como señal de que el error en el sintagma nominal se debe a falta de concordancia. Para señalar esta circunstancia en el listado de ocurrencias escribimos **con.** al final de la línea correspondiente a tal ocurrencia.

4.6.1.3.3. El artículo determinado en la referencia no genérica

El artículo determinado inglés tiene solamente una forma, *the*, que, al no variar en género ni número, se traduce por los españoles, *el, la, los, las.*

El artículo inglés *the,* de la misma manera que el español *el,* marca a un sintagma nominal como determinado, esto es, que hace referencia a algo o alguien que puede ser identificado unívocamente ya sea por el conocimiento del contexto o por el conocimiento del mundo que comparten hablante y escuchante o escritor y lector. En este conocimiento del mundo se engloba también el conocimiento de la gramática y la lengua que aquellos comparten. Al definir el significado no genérico del artículo *the* Halliday y Hassan (1976:74) afirma:

> Its meaning is that the noun it modifies has a specific referent, and that the information required for identifying this referent is available [...] it does not say where the information is to be located. It will be found somewhere in the environment, provided that we interpret "environment" in the broadest sense: to include the structure, the text, the situation, and the culture.

La mayor parte de las ocurrencias del artículo determinado son no genéricas. En Hawkins (1978) se propone la *teoría de la localización* (*location theory*) para demostrar que los diferentes tipos que muchos distinguen son simplemente diferentes ejemplos de la misma estrategia. En resumen, Hawkins concluye que cuando un hablante usa el determinado *the* está conminando a su escuchante o lector a que localice el referente en

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

el conjunto de objetos que mentalmente comparten. Estas instrucciones situacionales y culturales incluyen cinco subcategorías que se han propuesto como distintos usos de *the.*

1.- Uso cultural general (referente único para los miembros de la comunidad):

the sun, *the* moon, *the* earth

el sol, *la* luna, *la* tierra

2.- Uso situacional inmediato:

Don't go in there. *The* dog will bite you.

No entres ahí. Te morderá *el* perro.

3.- Uso situacional perceptible (referente unívoco, visible, audible, etc.): Este viene a ser lo que se denomina normalmente como uso deíctico de artículo en el que el referente al que el hablante pretende aludir es perceptible e identificable de forma unívoca para el receptor en la situación de habla.

Pass me *the* salt please, please.

Por favor, alcánzame *la* sal.

4.- Uso local (conocimiento general entre miembros de la familia o del pueblo):

the car, *the* church, *the* pub

el coche, *la* iglesia, *el bar*

5.- Uso local (conocimiento específico entre miembros de una comunidad):

[In Halifax,] there is a type of gallows called *the* gibbet, which exists nowhere else.

[En Canarias,] existe un tipo especial de cuchillo que se llama *el* naife que no se encuentra en ningún otro sitio.

Como vemos, estas cinco categorías se dan en las dos lenguas que comparamos así como también las tres categorías textuales para el uso del artículo *the* o *el*, que pueden definirse como instrucciones al escuchante o al lector para localizar el referente en el texto:

1.- Uso anafórico o mención previa:

- Fred left a book on his desk this morning. He returned home in the afternoon to get *the book.*

- Fred olvidó un libro en su mesa esta mañana. Volvió esta tarde a recoger *el libro.*

2.- Uso anafórico asociativo o anáfora indirecta:

A – antecedente definido:

- Fred bought a book at Duttons. He later spoke to *the author* about it.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Fred compró un libro en Duttons. Más tarde habló con *el autor.*

B – antecedente indefinido.

- We went to the Lake District. *The trip* was very enjoyable.

- Fuimos al Distrito de los Lagos. *El viaje* fue muy agradable.

3.- Uso catafórico o mención subsiguiente de algo relacionado:

- Here's *the* bottom line: you don't get to take the exam again.

- Esta es *la* conclusión: no te puedes presentarte al examen otra vez.

Por último, los usos endofóricos son también coincidentes en los dos sistemas. Estos se caracterizan por no ser deícticos ni anafóricos y por representar a menudo primeras menciones, gracias a la información restrictiva aportada por otras unidades:

1.- modificadores como oraciones de relativo, complementos preposicionales y sintagmas nominales apositivos:

- *The* boy (she goes out with) is my cousin.

- *El* chico (con el que sale) es mi primo.

- *The* beginning (of the season) has been good.

- *El* comienzo (de la temporada) ha sido bueno.

- I don't like *the* grey (colour).

- No me gusta *el* (color) gris.

2.- determinantes que denotan clasificación, adjetivos y superlativos:

- *The* first person to climb Mount Everest was English

- *La* primera persona que escaló el Everest era inglés.

- It is *the* next street on your right.

- Es *la* siguiente calle a la derecha.

- It's *the* most expensive I've bought.

- Es *el* más caro que he comprado.

En resumen, el uso del artículo determinado es, en sentido amplio, similar en ambas lenguas, aunque existen algunas diferencias interesantes, que más adelante, al referirnos al trabajo en concreto, tendremos oportunidad de señalar. Antes de presentar la ficha correspondiente a los sintagmas determinados y transcribir un ejemplo real de la ficha de la que nos servimos en el análisis de la muestra, presentamos la comparación entre el español y el inglés de los casos que estudiamos:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

DETERMINADOS

Tipo	Artículo	Bien C.	Bien O.	Mal C.	Mal O.	Total BC	Total BO	Total MC	Total MO	Total +
N.C.S. Nombre Contable Singular	**The**	**Inglés:** That's ***the*** girl I told you about. **Español:** Esa es ***la*** chica de la que te hablé.								
N.C.P. Nombre Contable Plural	**The**	**Inglés:** Did you see ***the*** birds on the lower branch. **Español:** Viste ***los*** pájaros que estaban en la rama de abajo.								
N.I. Nombre Incontable	**The**	**Inglés:** She likes ***the*** tea I make. **Español:** A ella le gusta ***el*** te que yo preparo								
N.S. Nombre Singular	**The**	**Inglés:** ***The*** sun began to turn crimson. **Español:** ***El*** sol comenzó a teñirse de rojo.								
N.P. Nombre Plural	**The**	**Inglés:** We'll talk to ***the*** people concerned. **Español:** Hablaremos con ***la*** gente implicada.								

Conviene observar que en la tabla se ha agregado la categoría de nombre singular para contabilizar todos los nombres comunes únicos como *the sun, the moon, the land, the sea, etc.*, en español, *el sol, la luna, la tierra, el mar, etc.*

Según se observa en esta tabla comparativa, no existen diferencias en el uso del artículo determinado entre el español y el inglés, por lo que no se esperan errores de transferencia en este caso. No obstante, encontraremos algunos usos puntuales en los que existen diferencias y que pueden provocar errores.

De la comparación arriba detallada, surge la siguiente ficha correspondiente a los determinados:

DETERMINADOS

Tipo	Artículo	Bien C.	Bien O.	Mal C.	Mal O.	Total BC	Total BO	Total MC	Total MO	Total +
N.C.S.	**The**		---							
N.C.P.	**The**		---							
N.I.	**The**		---							
N.S.	**The**		---							
N.P.	**The**		---							

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como quiera que ya hemos detallado el funcionamiento de las fichas correspondientes a los genéricos y a los indeterminados, que son muy similares a esta, creemos que no procede la repetición y pasamos directamente a presentar, a modo de ejemplo, la ficha real que propusimos en las dos anteriores ocasiones.

116.- (TF – Not) (7.5)

There are some islands in ___(1) Pacific Ocean where ____ (2) natural calamity are destroying **the** (3) environment such as __ (4) volcanic eruptions.

___ (5) Volcanic eruptions mean that **the** (6) whole environment will be burned and destroyed. ___ (7) People don't know when ___ (8) eruptions will be happened, because they only happen. When look around you, you can see ___ (9) fire; all is red and strong yellow. **The** (10) trees look __ (11) fire lines and **the** (12) stones make **a** (13) too loud noise. But when **the** (14) fire arrives to **the** (15) sea **the** (16) sky black because of **the** (17) CO2 that damage our own body.

___ (18) Inactive volcans are better but nobody knows when **a** (19) particular volcan will erupt.

SINTAGMAS NOMINALES

1.- Pacific Ocean	Nombre propio					
2.- ... calamity	IND	NCP	0		Mal	**con.**
3.- the environment	**DET**	**NS**	**The**	**Bien**		
4.- ... eruptions	IND	NCP	0	Bien (om.)		
5.- ... eruptions	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
6.- the ... environment	**DET**	**NS**	**The**	**Bien**		
7.- People	GEN	NP	0	Bien (om.)		
8.- eruptions	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
9.- fire	IND	NI	0	Bien (om.)		
10.- The trees	**DET**	**NCP**	**The**	**Bien**		
11.- fire lines	Expresión inadecuada					
12.- *the stones*	**DET**	**NCP**	**The**	**Bien**		
13.- a ... noise	IND	NCS	A	Bien		
14.- the fire	**DET**	**NCS**	**The**	**Bien**		

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

15.- the sea	**DET**	**NS**	**The**	**Bien**
16.- the sky	**DET**	**NS**	**The**	**Bien**
17.- the CO2	**DET**	**NI**	**The**	**Bien**
18.- ... volcans	GEN	NCP	0	Bien (om.)
19.- a ....volcan	IND	NCS	A	Bien

DETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**The**	**14**	---------			**1**				**1**
N.C.P.	**The**	**10,12**	---------			**2**				**2**
N.I.	**The**	**17**	---------			**1**				**1**
N.S.	**The**	**3,6,15 16**	--------			**4**				**4**
N.P.	**The**		--------							

Esta vez, hemos resaltado en la lista las ocurrencias referidas a casos de determinación que son los que luego se recogen en la ficha.

4.6.1.4. Otras particularidades de la ficha

Además de las tres grandes divisiones de las que consta la ficha para la clasificación de los sintagmas nominales que ya hemos detallado, esto es, genéricos, determinados e indeterminados, incluimos dos apartados más. El primero de ellos tiene que ver con la posición de los artículos.

4.6.1.4.1. La posición de los artículos

Como quiera que tuvimos que transcribir las redacciones escritas por los alumnos y resaltar en negrita todas las ocurrencias de los artículos, nos pareció que podíamos aprovechar esta circunstancia para, en primer lugar, contar el número de artículos que los alumnos emplearon y, en segundo lugar, fijar nuestra atención en la colocación de los mismos, esto es, si su posición en el sintagma era la correcta.

El español comparte con el inglés la posibilidad de emplear una serie de determinantes, entre los que se encuentra el artículo, y que se usan para definir la referencia del sintagma nominal. Entendemos por determinantes entidades gramaticales incompatibles con los artículos. Existen en ambas lenguas, además de los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

determinantes, otras entidades de significado gramatical que se colocan a la cabeza del sintagma nominal. Estas entidades, que denominamos modificadores iniciales, las dividimos en pre-determinantes, determinantes centrales y post-determinantes.

Vamos a presentar un cuadro comparativo de los diferentes tipos de determinantes en español e inglés y, posteriormente, otra tabla de comparación más relacionada con este punto, cual es la de las distintas posiciones de los llamados pre-modificadores.

A continuación, adaptamos de Biber *et al.* (1999:259) la tabla de las estructuras de los determinantes principales y de los nombres a los que hacen referencia.

Tipo de determinante	**Nombres contables**		**Nombres incontables**
	Singular	**Plural**	
Article	- a book the book	Books - the books	Money - the money
Artículo	- un libro el libro	Libros - los libros	Dinero - el dinero
Possessive	My, your .... book	My, your ... books	My , your ... money
Posesivos	Mi, tu ... libro	Mis, tus .... libros	Mi, tu .... dinero
Demonstrative	This book that book	These books Those books	This milk That milk
Demostrativos	Este libro Ese libro	Estos libros Esos libros	Esta leche Esa leche
Quantifier	Every book Each book Either book Neither book Any book No book -	All (of) the books Many (of the) books A great many books A lot of books Lots of books Plenty of books Some (of the) books (a) few books several books a couple of books enough books both books - any (of the) books no books none of the books	All (of) the milk Much (of the) milk A great deal of milk A lot of milk Lots of milk Plenty of milk Some (of the) milk (a) little milk - - enough milk - - any (of the) milk no milk none of the milk
	Todo (cada) libro Cada libro	Todos los libros Muchos de los libros Gran cantidad de ... Muchos libros Montones de libros Muchos libros Algunos (de los) l...	Toda la leche Mucha de la leche Gran cantidad de ..... Mucha leche Un montón de leche Mucha leche Algo (de la) leche

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Cuantificadores	Cualquier libro Ningún libros Cualquier libro Ningún libro -	(unos) pocos libros varios libros un par de libros suficientes libros Ambos libros - Cualquiera de los ..... Ningunos libros Ninguno de los	(una) poca (de) leche - - suficiente leche - - Cualquier leche Nada de leche Nada de la leche
Numeral	One book	Two, three (of the) books	-
Numeral	Un libro	Dos, tres libros	-

Adaptamos del mismo autor y página los grupos posicionales de los determinantes haciendo la comparación con el español:

Pre-determinante	**Determinante central**	**Post-Determinante**		**Nombre**
		1	**2**	
1) - All	the		four	races
2) - All	those	other		guys
3) - Both	these			problems
4) - Half	a			cup
5) - Half	the			size
6) Twice/double	the			size
7) -	the		many/few	occasions
8) -	her	first		marriage
9) -	the	last	two	years
10) -	the/those	other	two	fellows
1) - Todas	las		cuatro	razas
2) - Todos	esos	otros		tíos
3) - Ambos	----------			problemas
4) - Media	----------			taza
5) – La mitad de	el			tamaño
6) – El doble de	el			tamaño
7) -	Las		muchas/pocas	ocasiones
8) -	Su	primer		matrimonio
9) -	Los	últimos	dos	años
10) -	Los/estos	otros	dos	tipos

Según se desprende de ambas tablas comparativas, las coincidencias existentes entre los diferentes tipos de determinantes y sus estructuras, y entre los determinantes iniciales y su posición en el sintagma nominal, obligan a pensar que la transferencia será siempre positiva y que no son previsibles los errores en este campo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Al comienzo de la ficha se incluyó, pues, la siguiente micro-tabla para contabilizar el número de artículos y establecer si su posición en el sintagma era o no correcta:

POSICIÓN

Tipo	Artículos	Bien	Mal	Total
Todos	**The – A**			

Evidentemente, se contabilizan tan solo los artículos *a* y *the* que aparecen en el texto. El artículo Ø no se puede contabilizar en cuanto a la posición aunque sí en lo que respecta a su uso, como se hace en los otros apartados de la ficha.

4.6.1.4.2. Tabla de adaptabilidad

Tan solo con la finalidad de facilitar la correcta ubicación de las ocurrencias y que no se produjeran errores en su asignación dentro las tres grandes divisiones de la ficha que ya hemos mencionado, añadimos una tabla que denominamos de adaptabilidad. Parece oportuno presentarla en primer lugar, para proceder posteriormente a una breve explicación.

ADAPTABILIDAD

Artículo	Tipo	Bien	Mal	Total
The	**Nombre singular** **Nombre plural**			
A, An	**Nombre singular**			
Ø	**Nombre singular** **Nombre plural**			

Artículo	Tipo	Bien	Mal	Total
The	**Nombre singular** **Nombre plural**			
A, An	**Nombre singular**			
Ø	**Nombre singular** **Nombre plural**			

Como vemos, se trata de dos tablas exactamente iguales. En la primera de ellas se consignan los casos acertados o erróneos atendiendo solamente a los artículos empleados. Nada tiene que ver en este caso que se trate de usos genéricos o no genéricos. Siguiendo con el cuadro superior, en la primera casilla en blanco de la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

primera fila, esto es en la tercera columna, se anota el número total de artículos determinados *the* empleados correctamente en todo el texto. En la siguiente columna, el número total de errores en ese mismo tipo de artículo. En la última, bajo en epígrafe de Total, la suma global de artículos determinados *the* empleados por el alumno. En la segunda fila, se procede igual que en la anterior solo que con el artículo indeterminado *a, an*. En la tercera, igual que en las anteriores, pero con el artículo *Ø*.

Del segundo cuadro solo se usan las casillas de la cuarta columna con el fin de consignar en ellas a qué se debió el error, si lo hubo, en cada una de las ocurrencias de los tres tipos de artículos recogidos en la tabla superior. Así, en la cuarta casilla de la primera fila, bajo el epígrafe Mal, podrán aparecer bien un *a, an* si el alumno ha puesto el indeterminado en vez del determinado o un *Ø* si es que por equivocación ha omitido el artículo *the*. En la cuarta casilla de la segunda fila podrá aparecer el artículo *the* o el *Ø*, si el alumno ha empleado uno de estos dos cuando debía haber usado el indeterminado. Por último, en la cuarta casilla de la tercera fila podrán figurar tanto el artículo determinado como el indeterminado señalando que el alumno en vez de omitir el artículo ha empleado cualquiera de los dos existentes. Debemos finalmente añadir que un asterisco en cualquiera de las tres casillas usadas en este segundo cuadro significa que el error proviene de la falta de concordancia del nombre con el artículo, con el verbo correspondiente o con el entorno oracional y textual.

Como resumen general de la ficha, presentamos a continuación el ejemplo completo que hemos venido parcialmente detallando para explicar cada apartado, en donde, además, hemos incluido la micro-tabla de posición de los artículos y la tabla de adaptabilidad:

116.- (TF – Not) (7.5)

There are some islands in ___(1) Pacific Ocean where ____ (2) natural calamity are destroying **the** (3) environment such as __ (4) volcanic eruptions.

__ (5) Volcanic eruptions mean that **the** (6) whole environment will be burned and destroyed. ___ (7) People don't know when ___ (8) eruptions will be happened, because they only happen. When look around you, you can see ___ (9) fire; all is red and strong yellow. **The** (10) trees look __ (11) fire lines and **the** (12) stones make **a** (13) too loud noise. But when **the** (14) fire arrives to **the** (15) sea **the** (16) sky black because of **the** (17) CO2 that damage our own body.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

___ (18) Inactive volcans are better but nobody knows when **a** (19) particular volcan will erupt.

SINTAGMAS NOMINALES

1.- Pacific Ocean	**Nombre propio**					
2.- ... calamity	IND	NCP	0		Mal	**con.**
3.- the environment	DET	NS	The	Bien		
4.- ... eruptions	IND	NCP	0	Bien (om.)		
5.- ... eruptions	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
6.- the ... environment	DET	NS	The	Bien		
7.- People	GEN	NP	0	Bien (om.)		
8.- eruptions	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
9.- fire	IND	NI	0	Bien (om.)		
10.- The trees	DET	NCP	The	Bien		
11.- fire lines	**Expresión inadecuada**					
12.- the stones	DET	NCP	The	Bien		
13.- a ... noise	IND	NCS	A	Bien		
14.- the fire	DET	NCS	The	Bien		
15.- the sea	DET	NS	The	Bien		
16.- the sky	DET	NS	The	Bien		
17.- the CO2	DET	NI	The	Bien		
18.- ... volcans	GEN	NCP	0	Bien (om.)		
19.- a volcan	IND	NCS	A	Bien		

POSICIÓN

Tipo	Artículos	Bien	Mal	Total
Todos	**The – A**	**10**		**10**

ADAPTABILIDAD

Artículo	Tipo	Bien	Mal	Total
The	**Nombre singular** **Nombre plural**	**8**		**8**
A, An	**Nombre singular**	**2**		**2**
Ø	**Nombre singular** **Nombre plural**	**6**	**1**	**7**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Artículo	Tipo	Bien	Mal	Total
The	Nombre singular Nombre plural			
A, An	Nombre singular			
Ø	Nombre singular Nombre plural		*	

GENÉRICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	Artículo	C.	O.	C.	O.	BC	BO	MC	MO	+
N.C.S.	A		--------							
N.C.S.	The		--------							
N.C.P.	Ø		5,8,18				3			3
N.I.	Ø									
Adj. N.P.	The		--------							
N.P.	Ø	---------	7		--------		1			1

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	Artículo	C.	O.	C.	O.	BC	BO	MC	MO	+
N.C.S.	A	13,19	--------			2				2
N.C.P.	Ø	---------	4	2*	-------		1	1		2
N.I.	Ø	---------	9		-------		1			1
N.P.	Ø	---------			--------					

DETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	Artículo	C.	O.	C.	O.	BC	BO	MC	MO	+
N.C.S.	The	14	---------			1				1
N.C.P.	The	10,12	---------			2				2
N.I.	The	17	---------			1				1
N.S.	The	3,6,15 16	--------			4				4
N.P.	The		--------							

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

NOTAS

La oración donde se encuentran las ocurrencias 2 y 4, "[...] where natural calamity are destroying the environment such as volcanic eruptions" se ha analizado entendiéndola de esta manera: ... *where natural calamities such as volcanic eruptions are destroying the environment.*

La oración "The trees look fire lines", en la que se registra la ocurrencia nº 11, se ha considerado expresión inadecuada aunque podamos inferir que el alumno quería decir, *The trees look like lines of fire.*

En el nº 13, "[...] a too loud noise.", hemos entendido *too loud a noise* y así se ha valorado.

Al final de gran parte de las 332 fichas del apéndice aparece, como podemos ver, un apartado para ir consignando pequeñas notas o consideraciones que hacemos al paso del análisis de cada prueba y que nos pueden ser útiles bien para esta investigación o para posteriores estudios sobre el mismo u otros campos. No todas las redacciones analizadas se prestan a comentarios y, por tanto, solamente se cumplimenta en aquellas que necesitan una aclaración o breve comentario.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.6.1.5. El nombre propio

Comentamos más arriba que, además del uso normal del artículo, que hemos consignado en la ficha, encontramos otros casos, temas y ocurrencias relacionados con este, que hemos trabajado aparte y que figuran también en el apéndice. Evidentemente, es del nombre propio del que más ocurrencias se recogen y el que por sus diferentes usos puntuales en ambas lenguas produce, aparentemente, más errores de transferencia.

Como en cualquier lengua, el nombre propio es un signo dotado de referencia en sí mismo, esto significa que son designaciones arbitrarias que no tienen significado léxico. Al contrario que los nombres comunes, no pueden ser definidos mediante descripciones más o menos precisas, únicas o estables del referente. En otras palabras, no existen características que sirvan para definir a todos los que se llamen Pedro, excepción hecha de su condición de varones.

Básicamente, en ambas lenguas, los nombres propios se emplean para referirse a personas en particular (Cervantes), a lugares (Lanzarote), a países (New Zealand), instituciones (Thames Polytechnic), revistas (Hello), periódicos (The Daily Mirror), etc. Como vemos, cada uno de ellos posee una referencia única y, al contrario de lo que sucede con los nombres comunes, no varían en número, no se someten al posible uso de toda la gama de determinantes (**Neither Lanzarote, *Some Cervantes, *Every New Zealand*), ni al contraste que ofrece el artículo (*Lanzarote ~ *The Lanzarote, The Hague ~ *Hague, The Andes ~ *An Ande*). Los nombres propios en inglés se escriben siempre con mayúsculas. Pero todas estas características que hemos expuesto brevemente deben ser matizadas en muchos casos por las muchas peculiaridades existentes en lo que se refiere al nombre propio. Bueno es recordar que en inglés los meses del año y los días de la semana son nombres propios que se escriben siempre con mayúsculas cuando normalmente en español van acompañados de artículo determinado. Al referirnos a las ocurrencias encontradas en nuestro *corpus* y que trataremos en el próximo capítulo nos detendremos en los casos particulares. No obstante, y de acuerdo con la regla general, sin detenernos por ahora en las excepciones, vamos a establecer una breve comparación de los nombres propios que no llevan artículo en inglés con sus correspondientes en español:

Nombres de personas (con o sin títulos): nombres, apellidos, nombres y apellidos, nombres y títulos.

Peter is here.	Pedro está aquí.
What time is your appointment, Watkinson?	A qué hora es su cita, Watkinson?
I'm Aldo Surreti; the doctor is expecting me.	Soy Aldo Surreti; el médico me espera.
Mr and Mrs González are politicians. President Kennedy died in November.	**El** Sr y **la** Sra González son políticos. **El** presidente Kennedy murió en Noviembre.

Nombres referidos a tiempo

A) Fiestas

I like Christmas.	Me gustan **las** Navidades.
Christ died on Good Friday.	Cristo murió **el** Viernes Santo.

B) Meses y días de la semana

I'll be back in September.	Estaré de vuelta en septiembre.
I hate Mondays.	Odio **los** lunes.
He called me on Friday.	Me llamó **el** viernes.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

NOTA: Los nombres referidos a tiempo cuando se emplean con los semi-determinantes *next* y *last* llevan artículo **Ø** si existe conexión temporal implícita con la situación contextual o lingüística.

He died last month. Murió el mes pasado.
We'll leave next Tuesday. Nos marchamos el martes próximo.

Nombres geográficos: continentes, países, ciudades, lagos, montañas, calles, edificios, etc.

Peter lives in (North) America He gave us a lecture on (Medieval) Europe.	Pero vive en (Norte) América. Nos dio una clase sobre (**la**) Europa (medieval).
That happened in (Elizabethan) England. They live in (French) Canada.	Eso ocurrió en (**la**) Inglaterra (Isabelina). Viven en (**el**) Canadá (francés).
(ancient) Rome (suburban) London	(**la**) Roma (antigua) (**el**) Londres (suburbano)
Lake Titicaca	**El** lago Titicaca
Vesuvius Mount Everest	**El** Vesubio **El** Everest
Brooklyn Bridge Westminster Abbey Oxford Street	**El** puente de Brooklyn **La** abadía de Westminster **La** calle Oxford

Evidentemente, estas reglas expuestas a modo de tablas tienen muchas excepciones que sería largo e innecesario exponer aquí. Como antes se dijo, se comentarán individualmente si se producen casos en nuestro análisis. No obstante, existen en inglés también algunos nombres propios que llevan artículo determinado y que debemos considerarlos excepciones si los analizamos en relación con las reglas de la estructura del sintagma nominal inglés. Según Quirk *et al.* (1972:164), muchos nombres propios no son sino nombres comunes de referencia única. *The Washington Post, the Suez Canal, the Tate Gallery,* etc., no incumplen ninguna regla llevando el artículo determinado, puesto que básicamente se trata de nombres contables premodificados, esto es, casos similares a *the narrow canal, the beautiful gallery, etc.* La diferencia entre un nombre común ordinario y un nombre común con valor de propio es que, en este último, la referencia única del nombre ha quedado institucionalizada y en escritura se explicita con el uso de mayúsculas.

A continuación creamos una tabla comparativa de los nombre propios ingleses que se emplean con artículos:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Nombres plurales:

The Wilsons	Los Wilson
The Netherlands	Los Países Bajos
The Hebrides	Las Hébridas
The Canaries, the Canary Islands	Las Canarias, las Islas Canarias
The Himalayas, the Pyrenees	El Himalaya, los Pirineos

Nombres geográficos: ríos, mares, canales.

The Rhine, the Thames	El Rin, el Támesis
The Pacific (Ocean), the Baltic	El (océano) Pacífico, el Báltico
The Panama Canal	El canal de Panamá

Instituciones públicas, instalaciones varias, hoteles, teatros, museos, bibliotecas:

The Palace (Hotel), the Savoy	El (hotel) Palace, el Savoy
The Globe, The Odeon	El Globo, el Odeon
The British Museum	El Museo Británico

Periódicos:

The New York Times	El New York Times
The Economist	El Economist

Los nombres propios que aparecen en la muestra analizada se recogieron en un listado en el que se especificaba el examen donde aparecían y el número que ocupaban dentro del mismo (anexo 2). Recuérdese que a cada ocurrencia de artículos y nombres propios se les asignaba un número. A continuación, se escribió en negrita el nombre y la parte de la oración en que se encontraba; por ejemplo:

TF- 144/3 **Bombay** ... took place in the outskirts of __ Bombay.
GC- 133/15 **the hurricane Mitch** ... the disaster of **the** hurricane Mitch,

El primero de ellos, Bombay, se localizó en el ejercicio 144, ocurrencia 3, correspondiente a un alumno de TF, y dentro de la oración que se transcribe.

4.6.1.6. Otros campos de análisis

Durante la transcripción de las composiciones escritas y, sobre todo, a lo largo del análisis posterior, nos encontramos con una serie de ocurrencias relacionadas con el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

artículo que ofrecían cierta dificultad para ser clasificadas dentro de la ficha o que consideramos que su tratamiento específico nos sería útil, pues podría contribuir a aclarar algunas de las cuestiones objeto de esta investigación. En el anexo 2 se recogen estas ocurrencias debidamente clasificadas, si bien, solo aquellas que cuentan con un número significativo de frecuencias serán objeto de análisis en el punto 5.8. del capítulo siguiente. Los epígrafes bajo los que hemos analizado las mencionadas ocurrencias son los siguientes: La elipsis nominal española y la forma *lo*, Un, una, ¿numeral, artículo o determinante indefinido?, El artículo en lugar del posesivo y, El artículo en relación con otros determinantes.

4.7. El análisis estadístico

Para el análisis estadístico de los datos de nuestra investigación, hemos utilizado el programa informático SPSS 9.0 para Windows. Consecuentemente, hemos seguido los pasos que dicho programa requiere: en primer lugar, la introducción de los datos obtenidos en nuestra investigación en el editor de datos; en segundo lugar, la elección de un procedimiento en los menús para calcular estadísticos o crear gráficas; en tercer lugar, la selección de las variables para el análisis; y, por último, el examen de los resultados del análisis estadístico.

4.7.1. Introducción de datos

En el editor de datos hemos creado tres variables que quedaron definidas tal como explicamos a continuación. La primera de ellas fue la de 'Alumnado', a la que se le adjudicaron los siguientes valores y etiquetas: 1 = suspenso, 2 = aprobado, 3 = notable, 4 = sobresaliente. Es, por tanto, una variable numérica de medida ordinal. La segunda de nuestras variables es la de 'Tipo de artículo' que también es numérica, pero, en este caso, de medida nominal. Sus valores y correspondientes etiquetas son: 1 = G NCS A, 2 = G NCS The, 3 = G NCP Ø, 4 = G NI Ø, 5 = G Adj. The, 6 = G NP Ø, 7 = I NCS A, 8 = I NCP Ø, 9 = I NI Ø, 10 = I NP Ø, 11 = D NCS The, 12 = D NCP The, 13 = D NI The, 14 = D NS The, 15 = D NP The. Como podemos apreciar, los seis primeros valores corresponden a los sintagmas genéricos, del 7 al 10 a los indeterminados y del 11 al 15 a los determinados. Por último, denominamos 'Nivel de corrección' a la tercera variable que es también numérica de medida nominal. En esta solamente existen dos valores (1, 2), cuyas respectivas etiquetas son: mal y bien.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

4.7.2. Elección de gráficos y estadísticos

Al presentar los resultados obtenidos para cada tipo de artículo, hemos empezado con los datos meramente descriptivos. Para ello, hemos hecho uso de las tablas de frecuencia, los gráficos de barras, los gráficos de sectores y las tablas de contingencia, que se han obtenido a través del programa estadístico ya mencionado.

Posteriormente, hemos pasado la estadística de tipo inferencial. Teniendo en cuenta el objetivo de nuestro estudio y el tipo de variables con las que contamos (ordinales y nominales), se optó por hacer un estudio de la distribución de frecuencias a través de la prueba no paramétrica de *Chi*-cuadrado.

El análisis de frecuencias es una prueba habitual en los estudios estadísticos que se aplican en la investigación sobre el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La prueba de *Chi*-cuadrado se suele emplear cuando se desea saber si la distribución de frecuencias de una variable es similar o si existen diferencias significativas entre los diversos elementos que conforman dicha distribución. Se trata de un test de bondad de ajuste que compara las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas en cada categoría o grupo para contrastar si todas contienen la misma proporción de valores o si cada categoría contiene una proporción de valores especificada por el usuario.

Además de elegir la variable cuya distribución de frecuencias queremos estudiar – en nuestro caso la variable elegida ha sido la de grupo o tipo de alumno – debemos precisar cuál es el tipo de distribución esperado de las diferentes categorías. Dado que al formar de manera aleatoria nuestra muestra de alumnado de Canarias tuvimos en cuenta el porcentaje de alumnos suspensos, aprobados, notables y sobresalientes del total de la población y, en consecuencia, nuestra muestra de 332 alumnos resulta de la suma de los 124 suspensos (37,43%), los 107 aprobados (32,22%), los 72 notables (21,68%) y los 29 sobresalientes (8,73%), decidimos redondear estos porcentajes con el fin de utilizarlos posteriormente para determinar la distribución esperada. En este sentido, hemos establecido como porcentajes de distribución esperados las cifras 37, 32, 22 y 9.

4.8. Consideraciones finales

En este capítulo, que da paso a la exposición de los resultados y los comentarios que estos sugieren, hemos intentado hacer, en primer lugar, una breve exposición de lo que queremos tratar en nuestra investigación y que resumimos en aquellas cuatro preguntas de la introducción que, de forma más general ya planteamos en el prólogo. A modo de resumen y de manera más concisa, digamos ahora que nuestra pretensión es la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de averiguar, a través del análisis del uso del artículo por parte de los aprendices referidos, de qué manera la L1 influye en el uso de la L2. La muestra, cuya naturaleza y características conocemos, nos parece válida a la hora de una investigación de este tipo. Su tamaño y distribución son los necesarios para poder llegar a conclusiones válidas.

Cada método de investigación y análisis puede tener una orientación distinta. La nuestra pretende comprobar datos y sugerir posibles aplicaciones para la práctica docente. El análisis y clasificación de los datos en fichas y listados se ha hecho de manera pormenorizada y apoyándonos en teorías que entendemos sólidas aunque no todos los gramáticos las consideren desde los mismos puntos de vista.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 5

DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 5

Descripción, análisis e interpretación de los datos

---

5. 0. Introducción

A lo largo del presente capítulo pretendemos hacer, en primer lugar, una descripción cuantitativa de los datos que ofrece nuestra investigación y, posteriormente, con la ayuda del análisis estadístico, las consideraciones cualitativas oportunas sobre las posibles razones que se esconden detrás de los números y el probable significado de los mismos. Resumimos, pues, el contenido de este capítulo en descripción, análisis e interpretación de los datos.

Para lograr una perspectiva más clara en la descripción de los datos estudiados, hemos adoptado una trayectoria que nos parece lógica, pues procede de lo más general a lo más particular. Así, en primer lugar nos referiremos a los números totales que arroja la muestra y, a continuación, iremos detallando uno a uno los diferentes apartados en que se divide la investigación.

5.1. Números totales

En este primer apartado se muestran tres tablas de frecuencia en las que se exponen las cantidades globales de los artículos analizados en las fichas anteriormente explicadas desde tres prismas diferentes: en primer lugar, de acuerdo con su número total y distribución por grupos; en segundo lugar, según los diferentes tipos de artículos analizados; y, por último, según el nivel general de corrección. Estas tres grandes divisiones, que engloban lo que denominaríamos macro-números, se complementarán posteriormente con una tabla de contingencia, que incluye alumnado y nivel de corrección, además de un resumen general de datos con el fin de proporcionar una visión universal de las cifras que arroja este estudio.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.1.1. Tablas de frecuencia

A partir de ahora, antes de detenernos en cualquier tabla de frecuencia, resultará muy conveniente recordar el número de alumnos que contiene cada uno de los cuatro grupos de que se compone la muestra y su porcentaje de participación en el total, pues será siempre necesario comparar el porcentaje de los resultados de cada grupo con el mencionado porcentaje de participación. Según explicamos en el capítulo cuarto, el total de alumnos comprendidos en el grupo suspenso se eleva a 124 (69+55), lo que supone un 37,34% de la muestra; los aprobados son 107 (61+46), esto es, un 32,22%; los notables, 72 (38+34), un 21,68%; y los sobresalientes, 29 (17+12), lo que hace un 8.73% de los 332 que componen la muestra.

Presentamos ahora la tabla de frecuencia que nos muestra la producción detallada de los sintagmas nominales generados por cada uno de los cuatro grupos, y sus porcentajes correspondientes en el total de la misma. Todas las tablas y gráficos que se muestran en este apartado de números totales y en todos los apartados relativos a sintagmas nominales genéricos, determinados e indeterminados han sido elaborados a partir de los datos que se recogen en las fichas del anexo 1 del presente trabajo.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	1772	35,6	35,6	35,6
	aprobado	1583	31,8	31,8	67,4
	notable	1081	21,7	21,7	89,1
	sobresaliente	540	10,9	10,9	100,0
	Total	4976	100,0	100,0	

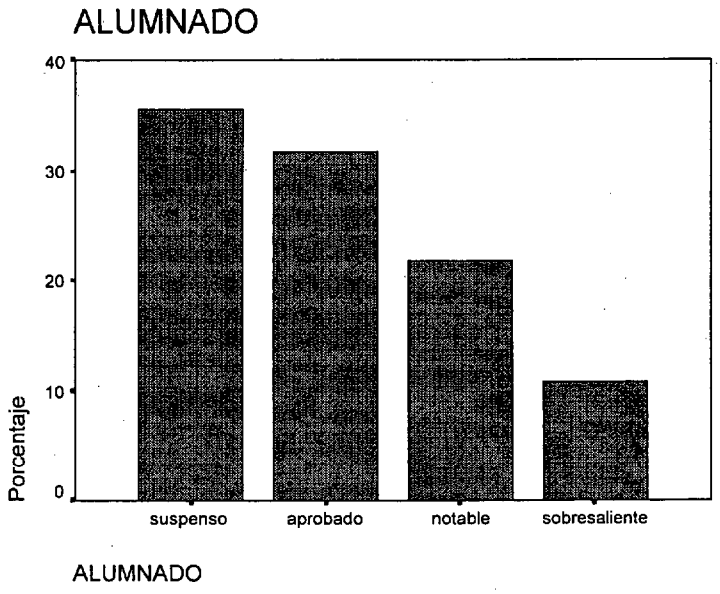
En la primera columna encontramos las denominaciones de los cuatro grupos en que hemos dividido el total de la muestra: suspenso, aprobado, notable y sobresaliente. En la siguiente columna figura el número de ocurrencias analizadas en las fichas en cada uno de los grupos así como el total de artículos contabilizados, que se eleva a 4976. Podemos observar que el grupo suspenso (37,34%) aporta el 35,6% de la producción total de sintagmas nominales; el de los aprobados (32,22%) aporta el 31,8%; el de los notables (21,68%) supone el 21,7%; y, por último, el de los sobresalientes (8,73%) contribuye con un 10,9%. Analizados ambos porcentajes dentro de cada grupo y con respecto al total, debemos afirmar que el nivel de conocimientos de cada grupo no influye de manera decisiva en el número total de frecuencias u ocurrencias relacionadas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

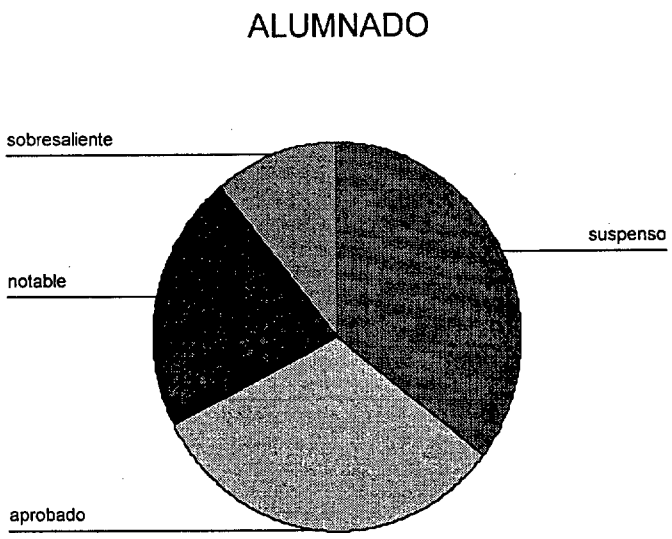
con los sintagmas nominales. La producción de estos sintagmas por grupos es proporcional al número de alumnos que los componen. En todo caso, el ligeramente menor porcentaje de producción en el grupo suspenso y el ligeramente mayor en el caso del grupo sobresaliente se debe tan solo a que los primeros tienden a producir redacciones más cortas mientras que los últimos son proclives a escribir más, lo que necesariamente conlleva mayor número de artículos. En los grupos aprobado y notable, más fieles en cuanto al número de palabras exigidas para la redacción, la producción de sintagmas nominales coincide exactamente con su porcentaje de participación en la muestra.

En la tercera columna encontramos el porcentaje válido, que coincide con el porcentaje anterior, ya que en este estudio no existen ocurrencias no válidas. A efectos estadísticos, las 4976 ocurrencias son válidas, pues no existe ninguna ilegible, defectuosa, no clasificable, etc. Debemos recordar que todas las ocurrencias que por alguna razón no se contabilizaron en las fichas se analizaron en grupos específicos como hemos adelantado y detallaremos más adelante. Finalmente, la última columna incluye el porcentaje acumulado, que deriva de las sumas parciales de todos los datos que van apareciendo en las columna dos y tres.

Presentamos a continuación los gráficos de barras y sectores correspondientes a esta tabla de frecuencia en los que podemos ver de manera clara que, si bien la producción de sintagmas nominales en el grupo suspenso alcanza el nivel más alto, el porcentaje sumado de los otros tres grupos casi dobla esa cifra.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



Pasamos ahora a describir la tabla de frecuencia de tipos de artículo, en la que se consignan el número de ocurrencias de cada uno de ellos y el porcentaje que este número tiene en relación con el total. Los tipos de artículo son aquellos que detallamos en el capítulo anterior y que se encuadraban en las tres partes de la ficha en las que contabilizamos los sintagmas genéricos, los indeterminados y los determinados. En la tabla hemos especificado los siguientes tipos:

- **G NCS A** Genérico, nombre contable singular, artículo indeterminado *a, an.*
- **G NCS The** Genérico, nombre contable singular , artículo determinado *the.*
- **G NCP Ø** Genérico, nombre contable plural, artículo *Ø.*
- **G NI Ø** Genérico, nombre incontable, artículo *Ø.*
- **G NP Ø** Genérico, nombre plural, artículo *Ø.*
- **I NCS A** Indeterminado, nombre contable singular, artículo *a.*
- **I NCP Ø** Indeterminado, nombre contable plural, artículo *Ø.*
- **I NI Ø** Indeterminado, nombre incontable, artículo *Ø.*
- **I NP Ø** Indeterminado, nombre plural, artículo *Ø.*
- **D NCS The** Determinado, nombre contable singular, artículo *the.*
- **D NCP The** Determinado, nombre contable plural, artículo *the.*
- **D NI The** Determinado, nombre incontable, artículo *the.*
- **D NS The** Determinado, nombre singular, artículo *the.*
- **D NP The** Determinado, nombre plural, artículo *the.*

Hemos intentado localizar algún estudio o estudios sobre la frecuencia de uso de los sintagmas nominales genéricos y no genéricos en lengua inglesa, pero no tenemos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

noticia de que se haya efectuado un trabajo en este sentido. La presumible inexistencia de este tipo de trabajo no resulta extraña por cuanto dicha frecuencia, ya sea en lenguaje conversacional, informativo, académico, etc., dependerá en gran medida del contenido del discurso y de las circunstancias que lo rodean. En relación con los resultados obtenidos en el presente estudio, la proporción entre genéricos y no genéricos no nos resulta muy llamativa, sobre todo, si tenemos en cuenta la distinción que en su momento hicimos entre genéricos y generales, y que estos últimos se contabilizaron dentro de los indeterminados, ya fueran I NCP Ø o I NI Ø.

Tipo de artículo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	G NCS A	49	1,0	1,0	1,0
	G NCS The	4	,1	,1	1,1
	G NCP 0	358	7,2	7,2	8,3
	G NI 0	82	1,6	1,6	9,9
	G NP 0	45	,9	,9	10,8
	I NCS A	781	15,7	15,7	26,5
	I NCP 0	775	15,6	15,6	42,1
	I NI 0	673	13,5	13,5	55,6
	I NP 0	169	3,4	3,4	59,0
	D NCS The	972	19,5	19,5	78,5
	D NCP The	448	9,0	9,0	87,5
	D NI The	198	4,0	4,0	91,5
	D NS The	301	6,0	6,0	97,6
	D NP The	121	2,4	2,4	100,0
	Total	4976	100,0	100,0	

En primer lugar, nos encontramos con un 10,8% de genéricos frente a un 89,2% de no genéricos, lo que puede parecer una proporción algo descompensada cuando estamos analizando un texto académico. Lo que sí nos parece absolutamente normal es la frecuencia de cada uno de los tipos que expresan genericidad. En el primero de los cinco tipos, G NCS A, encontramos 49 ocurrencias mientras que en el segundo, G NCS The, el número total es aún más escaso, alcanzando tan solo 4. Estas cifras no deben resultar extrañas ya que la genericidad suele expresarse más comúnmente con el artículo Ø pues este mecanismo, al igual que su uso en español con el determinado *los, las,* está sujeto a menos restricciones distribucionales y, por lo tanto, al contrario de lo que sucede con el representado por *a* o *un,* la dependencia del contexto oracional no es

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

decisiva. En cuanto al G NCS The, ya apuntamos anteriormente que se trata de un uso más bien formal y, como afirman Celce-Murcia *et al.* (1999:284), "[...] occurs, for example in informative or technical writing on plants, animals, musical instruments, and complex inventions or devices". Por otro lado, aunque el tema propuesto para las redacciones pueda prestarse a la aparición de este tipo de estructura, el dominio que los aprendices tienen de la lengua extranjera no les alcanza para poder emplear con soltura esta manera de expresar genericidad, propia de un lenguaje académico. De más está decir que tampoco en su propia lengua se trata de una estructura muy usada por estos jóvenes.

Es el tercero de ellos, el representado con la abreviatura G NCP Ø, el que obtiene el mayor número de frecuencias, lo que, según hemos comentado previamente, resulta normal dado que, como afirman Downing y Locke (1992:434), "The loosest and therefore most frequent type of genericity is that expressed by the zero article with plural nouns". Recuérdese que también el que aparece en quinto lugar, G NP Ø, podría sumarse a este, ya que prácticamente pertenece al mismo tipo aunque lo hemos contabilizado por separado dado que casi todas sus ocurrencias se centran en la palabra *people*, cuya especificidad y diferencia con el español, aconsejó su estudio pormenorizado. No debemos perder de vista que el presente es un trabajo cuyo ámbito está centrado en la transferencia y, por ello, el artículo nos sirve tan solo como apoyo para la investigación sobre aquella. En resumen, la suma de los dos tipos que contienen nombres plurales alcanza el 8.1% del total, y un 74.9% de los genéricos, como comentaremos más adelante.

Las frecuencias encontradas en el tipo G NI Ø se nos antojan normales ya que el número de ocurrencias que presenta, 82, parece proporcional a la diferencia existente en inglés entre nombres contables e incontables, en la que los primeros, según afirman Biber *et al.* (1999:242) superan con creces a los segundos en todos los textos escritos en inglés.

Los siguientes cuatro tipos de la primera columna concentran las diferentes modalidades que hemos diseñado para contabilizar la indeterminación: I NCS A, I NCP Ø , I NI Ø y I NP Ø. Al igual que sucede con el tipo G NI Ø y por las mismas razones comentadas, la específica de los nombres plurales, I NP Ø, podría sumarse a la segunda, I NCP Ø. En el primero de ellos, I NCS A, se concentran prácticamente todas las posibles ocurrencias del artículo indeterminado en inglés, excepción hecha del primer tipo de genericidad que, recordemos, es G NCS A. Curiosamente, el porcentaje que la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

suma de ambos tipos, I NCS A y G NCS A, arroja en relación con el uso del artículo determinado *the* es del 29%. Esto significa, que la relación entre los indeterminados *a* y los determinados *the* de esta muestra es de 29% a 71%. Esta proporción que obtienen los aprendices españoles de inglés puede resultar curiosa, dada la absoluta coincidencia que ofrece con respecto a la proporción que se produce entre hablantes nativos. En este sentido, Biber *et al.* (1999:267) afirman que "The definite article is more than twice as common as the indefinite article in the written registers", y en la tabla de porcentajes, en la que estos autores establecen la comparación entre el uso de los artículos determinados e indeterminados en registros escritos ingleses, estos artículos, en el empleo académico, ofrecen un porcentaje del 70% para los determinados y del 30% para los indeterminados; prácticamente igual que en esta muestra.

En lo que se refiere a los tres tipos siguientes en los que se emplea el artículo Ø, ya apuntamos anteriormente que sus números pueden acaso parecer más altos de lo esperado, puesto que podría suceder que al haber aplicado un criterio muy estricto en la estimación del empleo genérico considerándolo únicamente en aquellos casos en los que se produce una la alusión clara y precisa a una clase de entidades o especie, aquellos casos que podrían estar en el límite de la genericidad se han contabilizado en este apartado de indeterminación. En resumen, el hecho de que existan múltiples casos en los que hemos considerado que la referencia es más bien de lectura existencial y no claramente universal y que estos casos se hayan contabilizado entre los indeterminados I NCP Ø e I NP Ø hace que estos últimos tipos cuenten con un porcentaje relativamente más alto, en detrimento de los tipos G NCP Ø, G NI Ø y G NP Ø, que recogen los casos de genericidad.

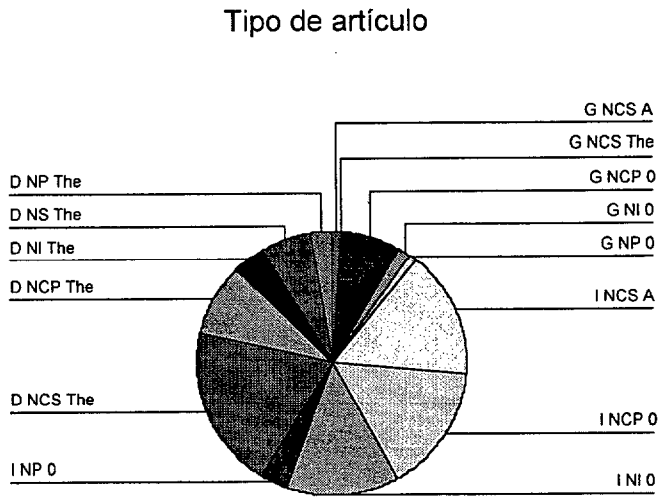
De los cinco tipos en que hemos dividido la determinación resulta tal vez oportuno hacer un breve comentario del tipo D NS The. Como ya hemos adelantado, NS quiere decir nombre singular. Los aquí contabilizados entran en la categoría de los que en la teoría de la localización de Hawkins (1978) se denominan de uso cultural general. Se trata sobre todo de nombres singulares, aunque existe también algún plural, cuya referencia es tan singular o específica que resulta inmediatamente comprendida por los usuarios de la lengua. Quirk *et al.* (1972:156) denominan *clasificatorio* (*indexical*) al artículo que empleamos al decir *the sun, the moon, the sea, the earth, the sky, the air, etc.*, en español, *el sol, la luna, el mar, la tierra, el cielo, el aire, etc.*, al relacionarlo como el artículo catafórico por elipsis. Al decir *the sky* o *el cielo* se entiende que omitimos *the sky we can see, el cielo que vemos*, pero esa modificación

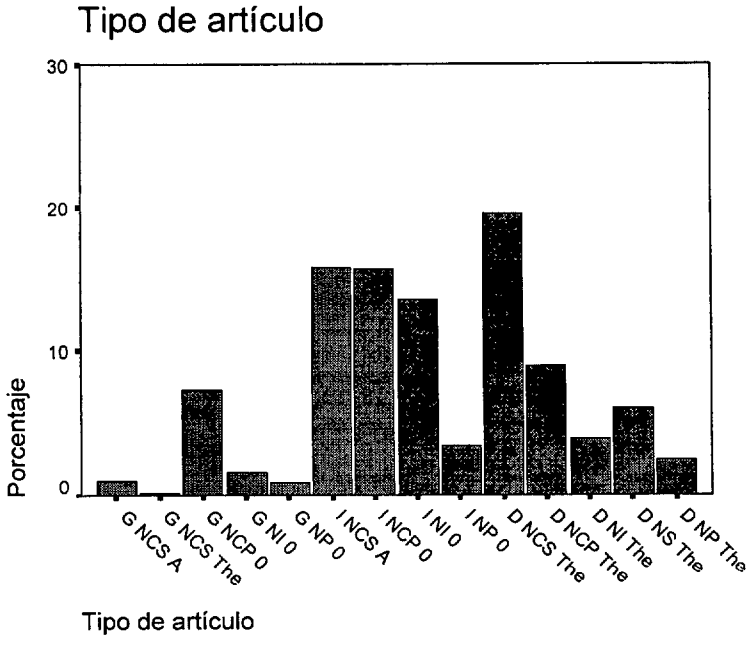
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

posterior es tan obvia que se antoja superflua. Este tipo de nombres que designan conceptos comunes para todos los hombres es lo que hemos contabilizado bajo este epígrafe.

Las consideraciones que hemos hecho acerca de los tipos G NP Ø y I NP Ø, que concentran todos los usos de *people,* son también válidas para el tipo D NP The. Los porcentajes dentro de los tipos determinados resultan normales como también lo son las frecuencias de cada uno de ellos.

Los gráficos de sectores y barras nos ayudarán a apreciar las escasas ocurrencias de genericidad si las comparamos con los usos de la determinación y la indeterminación que se reparten casi al cincuenta por ciento el resto de los usos no genéricos del artículo.





© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

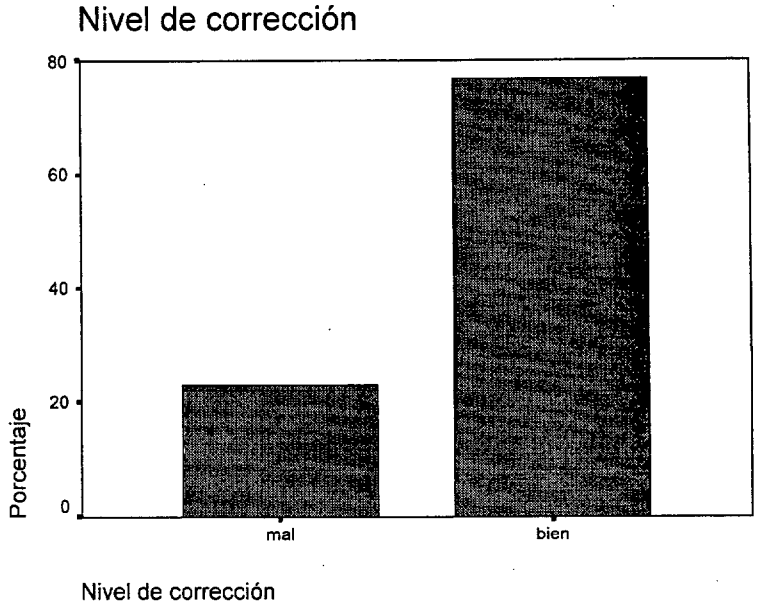
En la siguiente tabla de frecuencia, relativa al nivel de corrección, podemos apreciar que el número de casos en los que el artículo ha sido empleado de manera incorrecta se eleva a 1160, lo que supone un 23,3% del total de los artículos contabilizados en las fichas. Si tenemos en cuenta, como hemos podido comprobar en el capítulo anterior, la coincidencia casi mayoritaria en lo que se refiere a los distintos usos de este determinante en las dos lenguas objeto de estudio, el número de errores se presenta acaso algo elevado. Deberemos pues fijarnos cuidadosamente en qué tipo de artículos se producen los números más elevados de casos erróneos y ver si el uso de estos es coincidente con el español o no, y de aquí empezar a pensar en posibles transferencias o en errores de evolución. Los primeros, recordemos, más propios de aprendices hablantes de otras lenguas, y los segundos, aparentemente más relacionados con el aprendizaje de la primera lengua.

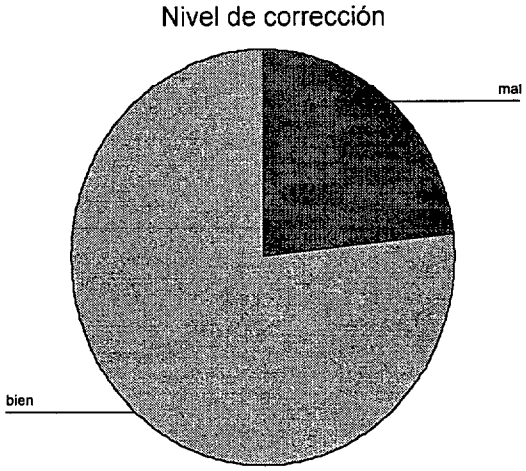
Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	1160	23,3	23,3	23,3
	bien	3816	76,7	76,7	100,0
	Total	4976	100,0	100,0	

En cualquier caso, como podemos ver en los gráficos, aunque el número de aciertos sobrepasa con creces el de los errores, no debemos olvidar que en los hablantes nativos este tipo de errores apenas se produce, pues, tal vez al constituir un determinante básico y elemental, no parece que se trate de un conocimiento que precise de mucha evolución en su aprendizaje, por lo que no sería muy desatinado pensar y coincidir con Master (1987:xiii) en que el uso del artículo en aprendices de una segunda lengua está claramente influenciado por la primera.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004





© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.1.2. Tabla de contingencia

Las tablas de contingencia ponen en evidencia, entre un grupo de individuos, una muestra o una población, la interdependencia entre dos caracteres o argumentos. Como vemos, en la siguiente tabla cruzamos alumnado y nivel de corrección para tener una panorámica clara de cuál es el nivel de acierto y error de los cuatro componentes o grupos en que se ha dividido la muestra.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	549	1223	1772
	aprobado	355	1228	1583
	notable	194	887	1081
	sobresaliente	62	478	540
Total		1160	3816	4976

A primera vista, podemos observar que, independientemente del porcentaje de alumnos de cada grupo con respecto al total de la muestra, el número de errores va disminuyendo a medida que el nivel de conocimientos de los grupos va aumentando. Tan solo el grupo suspenso, que supone el 37,35 del total de la muestra, acapara 549 errores, lo que constituye un 47,32% del total de errores producidos. Esto quiere decir que entre los otros tres grupos, que componen el 62,65% del total de la muestra, se produce solamente un 5% más de errores que los que presenta el grupo suspenso, un 52,68%. Por el contrario, las 1223 ocurrencias correctas del grupo suspenso, tan solo alcanzan el 32,04% del total de producciones correctas.

5.1.2.1. Porcentajes generales y particulares

Presentamos a continuación una tabla comparativa de porcentajes que nos ayudará a visualizar las diferencias en lo que respecta a los componentes de los grupos, su producción en general y la producción de frecuencias correctas e incorrectas.

Grupos	Porcentaje de individuos con respecto a la muestra	Porcentaje de producción de artículos	Porcentaje de artículos correctos con respecto al total	Porcentaje de incorrectos con respecto al total
Suspenso	37,35	35,46	24,58	11,03
Aprobado	32,22	31,84	24,68	7,13
Notable	21,69	21,75	17,83	3,89
Sobresaliente	8,74	10,95	9,61	1,25
Total	100	100	76,70	23,30

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Resulta también conveniente relacionar los porcentajes de producción dentro de cada grupo para poder apreciar las diferencias existentes entre todos ellos. Así, en esta tabla vemos claramente cómo los porcentajes varían de manera ascendente o descendente dependiendo del grupo de que se trate dentro de las columnas de correctos e incorrectos.

Los porcentajes particulares se establecen dentro de cada grupo individualmente.

Grupos	**Nivel de corrección**		**Total**
	MAL	**BIEN**	
Suspenso	30,98	69,02	100
Aprobado	22,43	77,57	100
Notable	17,95	82,05	100
Sobresaliente	11,48	88,52	100

5.1.3. Resumen general de datos

Aunque somos conscientes de que la acumulación excesiva de números puede resultar farragosa, estimamos conveniente incluir un resumen general de datos totales detallando cifras y porcentajes ya que no solo nos ayudarán a una comprensión global de los resultados sino que, en muchas ocasiones a partir de ahora, nos resultará útil recurrir a ellos para fijar o entender aspectos específicos de la investigación.

Sintagmas Nominales	**Susp**	**Aprob**	**Not**	**Sob**	**Total**	**%**	**Bien**	**%**	**Mal**	**%**
Genéricos	193	165	102	78	538	10.8	260	5.32	278	5.56
Indeterminados	895	763	491	249	2398	48,2	1744	35.04	654	13.14
Determinados	684	655	488	213	2040	41	1814	36.45	226	4.54
Totales	1772	1583	1081	540	4976	100	3819	76.81	1157	23.19

En la tabla que ofrecemos hemos consignado el total de frecuencias de genéricos, determinados e indeterminados detallados en los cuatro diferentes grupos, el porcentaje total de los mencionados sintagmas y, posteriormente, el número de aciertos y errores y sus correspondientes porcentajes. Así, por ejemplo, en la primera fila vemos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que el grupo suspenso ha producido 193 casos de sintagmas genéricos, el grupo aprobado, 165, el notable, 102 y el sobresaliente, 78. El total de genéricos asciende a 538, que constituye un 10,8% de los sintagmas analizados en la muestra. De estos 538, exactamente 260, esto es un 5,32% del total general de frecuencias, han sido producidos correctamente, mientras que encontramos 278 casos, esto es un 5,56%, en los que se aprecian errores.

Veamos ahora, de manera más detallada, el porcentaje de aciertos y errores dentro de cada grupo de sintagmas:

Sintagmas Nominales	**Nº Total**	**Bien**	**%**	**Mal**	**%**
Genéricos	538	260	48.3	278	51.7
Indeterminados	2398	1744	72.72	654	27.28
Determinados	2040	1814	88.92	226	11.08

Podemos apreciar claramente cómo el porcentaje de los genéricos erróneos supera al de los producidos correctamente. Si observamos que tanto en los indeterminados como en los determinados el porcentaje de los aciertos es mayor que el doble del de los errores y comparamos estos datos con el de los genéricos, es lógico inclinarse a pensar que las diferencias entre los dos sistemas, que se concentra sobre todo en este punto, influyen de manera considerable en la producción errónea de los correspondientes sintagmas genéricos.

5.1.3.1. Grupo suspenso

Presentamos en primer lugar el grupo suspenso, en el que se analizan 124 composiciones escritas que constituyen un 37,34% del total de la muestra. Como podemos percibir, este grupo ha producido 193 sintagmas genéricos, de los que 71, esto es, el 36,78%, son correctos, mientras que el resto, 122, o lo que es igual, el 63,22%, son erróneos. Obsérvese que las tablas desglosan las formas correctas y las incorrectas por comisión y por omisión, lo que nos proporciona una panorámica más nítida de la producción de cada grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

GENÉRICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**14**	**-**	**7**	**2**	**23**
N.C.S.	**The**		--------				**-**	**1**		**1**
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**49**	**91**	**-**	**140**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**5**	**10**	**-**	**15**
Adj. N.P.	**The**		--------				**-**			
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**3**	**11**	**-**	**14**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**14**	**57**	**120**	**2**	**193**

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**199**	**-**	**33**	**32**	**264**
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**171**	**138**	**-**	**309**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**156**	**96**	**-**	**252**
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**33**	**37**	**-**	**70**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**199**	**360**	**304**	**32**	**895**

El número de indeterminados que presenta este grupo alcanza los 895' de los que 559 son correctos y 336 incorrectos. Los primeros suponen el 62,45% y los segundos, el 37,55%. Contrariamente a lo que hemos visto en el caso de los genéricos, aquí el porcentaje de frecuencias correctas es claramente superior al de incorrectas aunque aún se aprecian muchos errores, fundamentalmente en aquellos indeterminados generales que llevan el artículo Ø. Nuevamente, la diferencia entre los dos sistemas, el español y el inglés, parece contribuir a que se produzcan errores.

DETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**The**		---------			**278**	**-**	**8**	**28**	**314**
N.C.P.	**The**		---------			**128**	**-**	**10**	**17**	**155**
N.I.	**The**		---------			**46**	**-**	**7**	**7**	**60**
N.S.	**The**		--------			**103**	**-**	**2**	**5**	**110**
N.P.	**The**		--------			**38**	**-**		**6**	**45**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**593**	**-**	**28**	**63**	**684**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a los indeterminados, la producción total se eleva a 684, de los que 593, esto es, el 86,7%, son correctos, y 91, esto es, el 13,30%, son incorrectos.

5.1.3.2. Grupo aprobado

Exponemos ahora los datos referentes al grupo aprobado en el que se analizan 107 producciones escritas que constituyen el 32,22% del total de la muestra.

GENÉRICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**9**	**-**	**3**		**12**
N.C.S.	**The**		--------				**-**			
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**56**	**60**	**-**	**116**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**5**	**20**	**-**	**25**
Adj. N.P.	**The**		--------				**-**			
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**6**	**6**	**-**	**12**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**9**	**67**	**89**		**165**

El número total de genéricos de este grupo asciende a 165 de los que 76 son correctos y 89 incorrectos, lo que significa un 46 y un 54 por ciento respectivamente. Aunque ya no por abrumadora mayoría, como sucedía en el grupo suspenso, también aquí el porcentaje de errores supera al de aciertos.

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**213**	**-**	**12**	**9**	**234**
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**187**	**81**	**-**	**268**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**135**	**76**	**-**	**211**
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**35**	**15**	**-**	**50**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**213**	**357**	**184**	**9**	**763**

El número total de indeterminados llega a 763, de los que 570, esto es, un 74.70% del total, son correctos y 193, un 25.30%, son incorrectos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

DETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**The**		---------			**299**	**-**	**1**	**22**	**322**
N.C.P.	**The**		---------			**103**	**-**	**15**	**17**	**135**
N.I.	**The**		---------			**52**	**-**	**1**	**7**	**60**
N.S.	**The**		--------			**94**	**-**		**4**	**98**
N.P.	**The**		--------			**34**	**-**		**6**	**40**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**582**	**-**	**17**	**56**	**655**

De los 655 casos de sintagmas determinados analizados, 582, esto es, el 88.85%, son correctos, mientras que tan solo 73, un 11.15%, se producen incorrectamente.

5.1.3.3. Grupo notable

A continuación, se exponen los datos correspondientes al grupo notable en el que analizamos 72 producciones que constituyen un 21.68% del total de la muestra.

GENÉRICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**3**	**-**	**1**	**1**	**5**
N.C.S.	**The**		--------			**2**	**-**			**2**
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**38**	**22**	**-**	**60**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**11**	**14**	**-**	**25**
Adj. N.P.	**The**		--------				**-**			
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**6**	**4**	**-**	**10**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**5**	**55**	**41**	**1**	**102**

El total de frecuencias de genericidad en este grupo es de 102. Por primera vez, el número de producciones correctas supera al de incorrectas. Hemos contabilizado 60 aciertos, un 58,80%, frente a 42 errores, un 41,20%.

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**154**		**9**	**8**	**171**
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**99**	**31**	**-**	**120**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**109**	**43**	**-**	**152**
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**29**	**9**	**-**	**38**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**154**	**237**	**92**	**8**	**491**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El número total de producciones en este apartado asciende a 491, de las que 391, esto es, un 79,60%, son correctas y 100, un 20,40%, son incorrectas.

DETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	Artículo	C.	O.	C.	O.	BC	BO	MC	MO	+
N.C.S.	The		---------			223	-	2	13	238
N.C.P.	The		---------			87	-	8	5	100
N.I.	The		---------			51	-	1	7	59
N.S.	The		--------			54	-		9	63
N.P.	The		--------			21	-		7	28
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	436	-	11	41	488

De las 488 frecuencias, 436 son correctas y 52 incorrectas. En consecuencia, obtenemos los siguientes porcentajes: 89.30% de producciones acertadas y 10.70% de erróneas.

5.1.3.4. Grupo sobresaliente

Por último, presentamos los datos relativos al grupo sobresaliente, que, con 29 producciones escritas de otros tantos aprendices, supone el 8.73% del total de la muestra.

GENERICOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	Artículo	C.	O.	C.	O.	BC	BO	MC	MO	+
N.C.S.	A		--------			9	-			9
N.C.S.	The		--------			1	-			1
N.C.P.	Ø	---------			-------	-	29	13	-	42
N.I.	Ø	---------			-------	-	7	10	-	17
Adj. N.P.	The		--------				-			
N.P.	Ø	---------			--------	-	8	1	-	9
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	10	44	24		78

El número de frecuencias de sintagmas genéricos asciende a 78, de los que 54, un 69,25%, son correctas, y 24, un 30,75%, son incorrectas. Podemos apreciar que, aunque el nivel de incorrección desciende con respecto al de los tres grupos precedentes, parece que aún se mantiene considerablemente alto, máxime si lo comparamos con los datos ofrecidos por los dos grupos de indeterminados y determinados, que veremos a continuación.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

INDETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**A**		--------			**106**	**-**	**3**	**3**	**112**
N.C.P.	**Ø**	---------			-------	**-**	**62**	**6**	**-**	**68**
N.I.	**Ø**	---------			-------	**-**	**45**	**13**	**-**	**58**
N.P.	**Ø**	---------			--------	**-**	**11**		**-**	**11**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**106**	**118**	**22**	**3**	**249**

Las 249 ocurrencias de indeterminados se distribuyen de la manera siguiente: 224 correctas, esto es un 90%, y 25 incorrectas, el restante 10%.

DETERMINADOS

		Bien		Mal		Total				
Tipo	**Artículo**	**C.**	**O.**	**C.**	**O.**	**BC**	**BO**	**MC**	**MO**	**+**
N.C.S.	**The**		---------			**97**	**-**	**1**		**98**
N.C.P.	**The**		---------			**52**	**-**	**1**	**5**	**58**
N.I.	**The**		---------			**19**	**-**			**19**
N.S.	**The**		--------			**29**	**-**		**1**	**30**
N.P.	**The**		--------			**6**	**-**		**2**	**8**
Totales	----------	---------	---------	---------	---------	**203**	**-**	**2**	**8**	**213**

Como podemos ver, el número de determinados es de 213, de los que una gran mayoría, 203 o, lo que es igual, un 95.30% ,son correctos, mientras que los incorrectos suman tan solo 10 casos, que suponen un 4.70% de la producción total.

Con esto concluimos la exposición de números totales para centrarnos exclusivamente en la exposición, descripción y comentario de los tres tipos de sintagmas y su distribución en los diferentes grupos.

5.2. Sintagmas genéricos

A continuación vamos a ir presentando tablas de frecuencia, gráficos de barras y tablas de contingencia de los sintagmas genéricos producidos, primero a nivel general y luego de manera detallada, esto es, analizando pormenorizadamente cada uno de los tipos de artículos en los que contabilizamos los sintagmas nominales.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.1. Tablas de frecuencia

En la primera tabla aparecen las distintas frecuencias de producciones genéricas, que ya detallamos para cada grupo individualmente, pero que ahora se muestran en comparación con los demás grupos. Se ofrece también el porcentaje con que cada uno de estos grupos contribuye al total de la producción. Seguidamente, podemos ver el gráfico de barras correspondiente a dicha tabla de frecuencia relativa al alumnado.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	193	35,9	35,9	35,9
	aprobado	165	30,7	30,7	66,5
	notable	102	19,0	19,0	85,5
	sobresaliente	78	14,5	14,5	100,0
	Total	538	100,0	100,0	

En esta tabla, vemos la frecuencia de genéricos y los porcentajes de cada grupo con respecto al total. Es útil recordar aquí los porcentajes de participación de cada grupo con referencia al total de la muestra y compararlos con los porcentajes de producción de genéricos. Así, observamos que el grupo suspenso, un 37,34% de la muestra, produce el 35,9% de los genéricos; el grupo aprobado, un 32,22%, produce un 30,7%; el grupo notable, un 21,68%, produce un 19,0%; y, por último, el grupo sobresaliente, un 8,73%, produce un 14,5%. Contrariamente a lo que dijimos en la primera tabla de frecuencia por grupos de alumnos, en el sentido de que la producción de artículos a nivel general de la muestra es proporcional al número de alumnos que componen cada grupo, en el capítulo de los genéricos hemos de decir que su porcentaje en el grupo sobresaliente casi dobla el porcentaje de participación de este grupo en la población objeto de estudio. Los otros tres grupos pierden, aproximadamente, un dos por ciento con respecto a su porcentaje de participación en la población. Parece pues que a mayor nivel de conocimientos existe la tendencia a usar sintagmas genéricos con mayor profusión. Sin embargo, en este caso, el ostensible aumento de producción de genéricos no parece deberse a que las composiciones escritas de estos alumnos sean más extensas que la de los otros tres grupos pues, como ya hemos señalado, esa circunstancia solo podría justificar, si acaso, un 2% al alza, pero, en ningún caso, el aproximadamente 6% con que nos encontramos aquí.

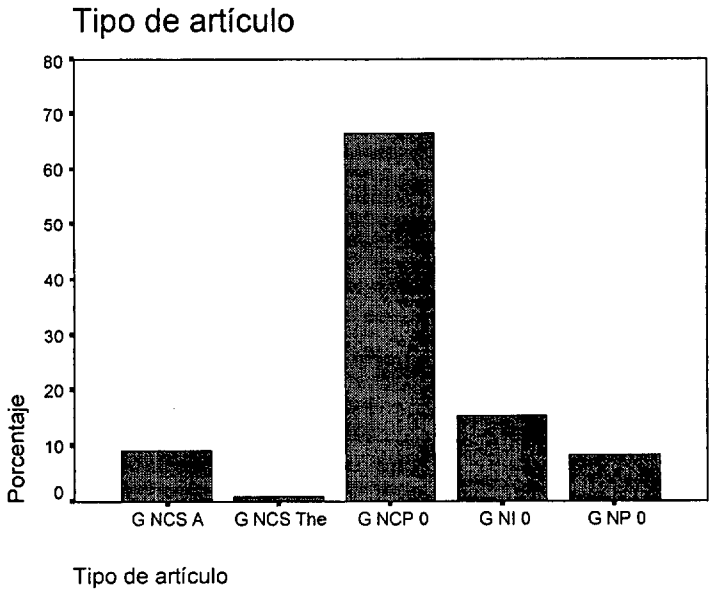
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Exponemos ahora otra tabla de frecuencia y gráfico de barras, esta vez relativo a los diferentes tipos de artículo de uso genérico, y en los que se detallan el número de frecuencias de cada uno de ellos y el porcentaje que poseen con respecto al total de los 538 genéricos producidos.

Tipo de artículo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	G NCS A	49	9,1	9,1	9,1
	G NCS The	4	,7	,7	9,9
	G NCP 0	358	66,5	66,5	76,4
	G NI 0	82	15,2	15,2	91,6
	G NP 0	45	8,4	8,4	100,0
	Total	538	100,0	100,0	

Reproducimos ahora el gráfico de barras sobre tipos de artículos:

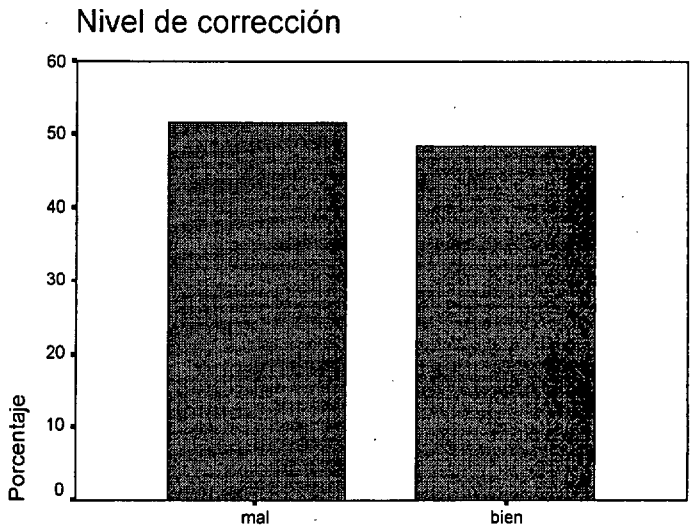


El nivel de corrección de los sintagmas genéricos queda reflejado de manera global en la siguiente tabla y su correspondiente gráfico.

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	278	51,7	51,7	51,7
	bien	260	48,3	48,3	100,0
	Total	538	100,0	100,0	

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



Independientemente del nivel de corrección que cada uno de los cuatro grupos haya obtenido en su producción de sintagmas nominales genéricos, es indudable que las frecuencias y porcentajes que representan la presente tabla y el gráfico correspondiente parecen indicar la existencia de alguna dificultad específica o de alguna diferencia significativa que propicia la producción errónea de sintagmas nominales genéricos. Bueno será pues que, al analizar cada uno de ellos individualmente, nos detengamos en aquellos tipos cuya producción resulte llamativamente errónea y en aquellos en cuya distribución de frecuencias se aprecien anomalías al no ser sus resultados los que estadísticamente se esperan.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.2. Tablas de contingencia

En las siguientes tablas de contingencia vamos a cruzar, en primer lugar, alumnado con tipo de artículo; en segundo lugar, alumnado con nivel de corrección; y, por último, tipo de artículo con nivel de corrección.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Tipo de artículo

Recuento

		Tipo de artículo					
		G NCS A	G NCS The	G NCP 0	G NI 0	G NP 0	Total
ALUMNAD	suspenso	23	1	140	15	14	193
	aprobado	12		116	25	12	165
	notable	5	2	60	25	10	102
	sobresalient	9	1	42	17	9	78
Total		49	4	358	82	45	538

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	122	71	193
	aprobado	89	76	165
	notable	42	60	102
	sobresaliente	25	53	78
Total		278	260	538

Tabla de contingencia Tipo de artículo * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
Tipo de artículo	G NCS A	15	34	49
	G NCS The	1	3	4
	G NCP 0	186	172	358
	G NI 0	54	28	82
	G NP 0	22	23	45
Total		278	260	538

En la primera tabla, en la que se desmenuzan los datos relativos a los diferentes tipos de artículos producidos por los cuatro grupos, se corrobora que, a pesar de su menor participación en la muestra, el grupo sobresaliente obtiene unos números siempre claramente superiores a su correspondiente 8.73%.

En la segunda, se puede apreciar cómo, en los dos primeros grupos, los casos erróneos superan a los correctos, mientras que en los dos de mayor nivel de conocimientos, son las formas correctas las que dominan.

En la tercera tabla podemos observar que la frecuencia del tipo G NCP Ø es significativamente superior a la de los otros tipos y es que, como ya apuntamos en la tabla de frecuencia según tipos de artículos dentro del apartado de números totales, esta es la forma más común de expresar genericidad en inglés y la que coincide con la estructura española del artículo determinado *los, las,* que es también la más común en nuestra lengua.

Asimismo, en esta tercera tabla, conviene observar que en los tipos donde aparece el artículo Ø se producen casi siempre más errores que aciertos, mientras que en

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los dos casos en los que existe coincidencia con el español, esto es en G NCS A y G NCS The, aún siendo de producción escasa, los aciertos doblan el número de errores.

5.2.3. Artículo 1: G NCS A

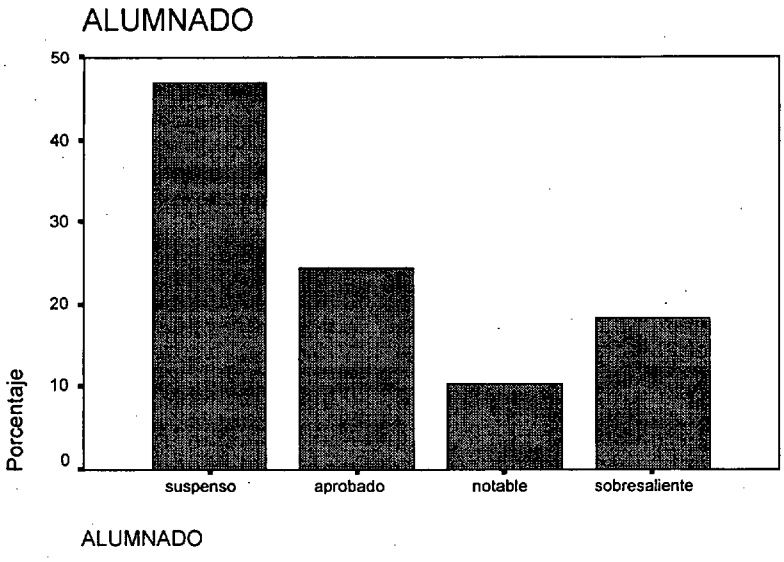
Dentro del apartado de genéricos vamos a estudiar detalladamente uno por uno los diferentes tipos de artículos en los sintagmas analizados cuando su frecuencia justifique tal estudio pues cuando el número de casos es nulo o muy exiguo no procede su análisis estadístico y pocas son las conclusiones que podemos extraer. En este apartado se analizan los resultados del artículo 1: G NCS A.

5.2.3.1. Tablas de frecuencia

En primer lugar presentamos dos tablas de frecuencia y sus correspondientes gráficos de barra, los primeros con respecto al alumnado y los segundos relativos al nivel de corrección.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	23	46,9	46,9	46,9
	aprobado	12	24,5	24,5	71,4
	notable	5	10,2	10,2	81,6
	sobresaliente	9	18,4	18,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	



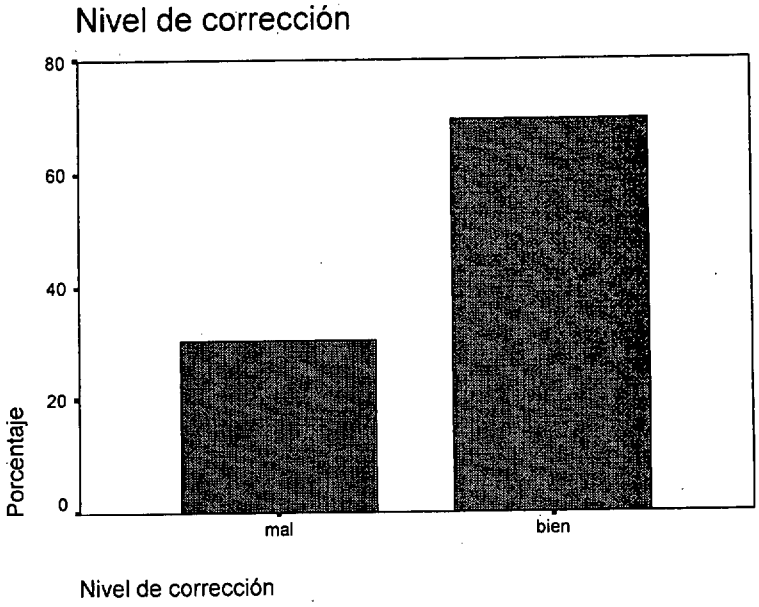
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como podemos comprobar, las frecuencias de este tipo de artículo no coinciden con el porcentaje de participación de cada grupo en el total de la muestra, ya que al grupo suspenso, el 37,34% de la muestra, le corresponde un 46,9% de producción; al aprobado, el 32,22%, un 24,5%; al el notable, el 21,68%, un 10,2%; y el sobresaliente, el 8,73%, un 18.4%. Al comentar anteriormente la desigual distribución entre los grupos del total de los 538 casos de genericidad, pensamos que tal número justificaba el comentario acerca de que un mayor nivel de conocimientos parece conllevar una producción más abundante de genéricos. El hecho de que el número de frecuencias de este tipo de artículo sea más bien exiguo, si bien debe inducirnos a cierta cautela en su lectura, no puede hacer que pasemos por alto su reparto desigual. En primer lugar, como tendremos ocasión de ver más adelante cuando comentemos el tipo G NCS Ø, parece existir una cierta tendencia a la producción de genéricos entre el grupo suspenso porque las estructuras oracionales que normalmente emplean estos alumnos, son, en su mayoría, simples. Ya hemos indicado que este tipo de estructuras es la que se emplea habitualmente para expresar genericidad. Por otro lado, el nivel de domino del inglés de este grupo es escaso tanto en el plano léxico como en el morfológico o sintáctico, lo que, junto al tono coloquial que estos alumnos tienden a emplear, favorece la expresión de la genericidad. Ese estilo coloquial del que hablamos, unido al hecho de que las estructuras que expresan genericidad suelen ser simples, contribuye a que los grupos menos aventajados empleen este tipo G NCS A más profusamente, máxime cuando, tanto en español como en inglés, a la hora de expresar genericidad de manera informal, excepto en aquellos casos en los que se quiere aludir a la colectividad, se suele recurrir al uso del indeterminado *a* o *un, una.* En cuanto al elevado porcentaje de este tipo de artículo en el grupo sobresaliente, que, por otro lado, no contabiliza más que 9 ocurrencias, nos inclinamos a pensar que se debe a la considerable extensión de las producciones escritas de los alumnos. No obstante, aunque estadísticamente todas las cifras tienen su significado e importancia, el hecho de que en este tipo de artículo no se llegue a 50 frecuencias en el total de los 538 genéricos y dentro de un total global de 4976, debe inducirnos a cierta cautela a la hora de orientar nuestra postura o de hacer afirmaciones demasiado concluyentes.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	15	30,6	30,6	30,6
	bien	34	69,4	69,4	100,0
	Total	49	100,0	100,0	



Como comentamos al exponer las fichas de análisis, los sintagmas G NCS A, al igual que todos los demás, han sido analizados según su acierto y su error, ya sea por comisión o por omisión. Parece oportuno en este momento traer aquí casos reales para ejemplificar qué entendemos por errores y aciertos por comisión y omisión. En el caso del G NCS A debe quedar claro que no puede existir un acierto por omisión ya que, si omitimos el artículo *a,* el sintagma no sería correcto. Transcribimos algunos ejemplos de formas correctas por comisión:

- GC-7-13 (Susp)[1]: "In conclusion, **a** natural calamity is tragedy of immense proportions." El articulo indeterminado está empleado con valor genérico pues se refiere claramente a todas las calamidades naturales.
- TF-109-1 (Not): "[...] when **an** earthquake take place, lanslides and flooding destroy [...]"

[1] Los códigos empleados para citar ejemplos extraídos de las fichas son: en primer lugar se escribe GC o TF según sea el examen de Gran Canaria o de Tenerife, a continuación aparece el número de orden del examen, después el número correspondiente a la ocurrencia dentro del examen y, finalmente, el grupo. En el texto, la negrita o el guión resaltan el artículo o la omisión comentada.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-141-23 (Sob): "[...] when we speak about **a** natural phenomenon, [...]"

Un tipo de error por comisión consiste en anteponer el artículo determinado cuando éste no es intercambiable por el determinado:

- GC-33-1 (Susp): "**The** hurricane is natural phenomenon [...]" En inglés, lo natural hubiese sido emplear el artículo indeterminado.
- TF-7-1 (Susp): "In **the** natural calamity there are different effects." En este caso, en vez de emplear el indeterminado *a*, ha hecho uso del determinado *the* que no sería intercambiable por aquel.

Al respecto de este último ejemplo, algunos ejemplos considerados como erróneos en el presente trabajo pueden frisar la corrección en ciertos contextos ingleses pero resulta claro que es más el azar que los conocimientos lo que lleva al alumno a producir esos pocos casos. Por esta razón nos inclinamos a evaluarlos negativamente.

Transcribimos ahora ejemplos de error por omisión:

- GC-22-30 (Susp): "___ forest is a important recurs, for lives the planet." Obviamente, el alumno ha omitido por error el artículo porque lo que pretende decir es que un bosque, los bosques, son recursos importantes para la vida del planeta.
- TF-3-16 (Susp): "I think that ___ forest fire shouldn't be a problem [...]"

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.3.2. Tabla de contingencia

En la presente tabla de contingencia, que nos servirá de base para establecer la prueba paramétrica de *Chi*-cuadrado, se cruzan los datos correspondientes al alumnado y al nivel de corrección.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	9	14	23
	aprobado	3	9	12
	notable	2	3	5
	sobresaliente	1	8	9
Total		15	34	49

A los datos que ofrece la tabla, esto es, los diferentes grupos de la población total de la muestra, las frecuencias totales y clasificadas según su nivel de corrección se le aplican pruebas estadísticas para valorar la calidad de su distribución.

5.2.3.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	9	5,6	3,4
aprobado	3	4,8	-1,8
notable	2	3,3	-1,3
sobresaliente	1	1,4	-,4
Total	15		

Lo que nos interesa saber por medio de esta prueba es, en primer lugar, si la distribución de frecuencias incorrectas del grupo de alumnos y alumnas es estadísticamente similar. Para ello, elegimos la variable alumnado, que nos ha proporcionado los resultados siguientes:

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	3,422
gl	3
Sig. asintót.	,331

a. 3 casillas (75,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 1,4.

En este caso, el valor *Chi*-cuadrado (χ^2) ha sido de 3,422 lo que da una probabilidad (*significance*) de ,331, que, al ser mayor de 0.05 indica que no existen diferencias significativas. Esto quiere decir que la distribución de frecuencias entra dentro de los límites de lo esperado.

El que no existan diferencias significativas no impide la conveniencia de hacer un breve comentario acerca de los números esperados y los observados de estas frecuencias de formas correctas. En el grupo suspenso, el número esperado es menor de lo que de hecho se observa, mientras que en los otros tres sucede todo lo contrario, esto es, se producen menos errores de lo que cabría esperar. Esta circunstancia, lejos de apuntar a transferencias, pues nos encontramos en un contexto donde no existen

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

diferencias entre las dos lenguas, parece apuntar hacia la existencia de otros factores que, en estadios iniciales o bajos de conocimientos lingüísticos propician errores de otra naturaleza. Por tanto, debemos estar prestar atención a esta circunstancia y comprobar si esta situación se repite en otro tipo de artículos donde haya coincidencia entre las dos lenguas para poder afirmar efectivamente la existencia de tales factores. Conviene apuntar aquí lo que mencionamos en el apartado 5.2.3.1. acerca del carácter paralelo existente entre las estructuras oracionales simples y la expresión de la genericidad y el paralelismo que puede existir entre la falta de recursos lingüísticos y la expresión coloquial de genericidad.

5.2.3.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	14	12,6	1,4
aprobado	9	10,9	-1,9
notable	3	7,5	-4,5
sobresaliente	8	3,1	4,9
Total	34		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	11,143
gl	3
Sig. asintót.	,011

a. 1 casillas (25,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3,1.

En esta prueba sobre formas correctas podemos apreciar cómo el valor de *Chi*-cuadrado ha sido de 11.143, lo que da una probabilidad (*significance*) de ,011. Al ser esta menor de 0.05 nos está informando acerca de la existencia de diferencias significativas, es decir, que en su reparto, las frecuencias no siguen la distribución esperada. Ya apuntamos con anterioridad que el escaso número de frecuencias no da pie a afirmaciones rotundas, pero, a la luz de la presente prueba estadística, es necesario realizar un comentario sobre esta diferencia significativa que se ha detectado en la distribución. Resulta difícil explicar el hecho de que el número observado de formas correctas en el grupo suspenso sea mayor que el esperado mientras que en los grupos aprobado y notable sucede todo lo contrario. En el grupo sobresaliente, volvemos a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

contar con un número observado mucho más favorable que el esperado. En los dos grupos donde el residual es negativo también el porcentaje de frecuencias es muy inferior a su porcentaje de participación en la muestra y esto hace que una sola frecuencia, como en el caso del grupo notable pueda hacer variar los porcentajes en un 20%, De cualquier modo, conviene observar que esta prueba estadística espera del grupo notable un 7,5 de formas correctas cuando la producción total del grupo fue de 5. Esto quiere decir que, con estos números tan exiguos, debemos inclinarnos por la prudencia antes de emitir alguna opinión concluyente.

En definitiva, la estadística parece demostrar que en un tipo de artículo cuya estructura y uso es igual en ambas lenguas, el grupo de menor nivel no obtiene un mayor porcentaje de errores. Esto acaso podría significar que, si existe transferencia, esta funciona positivamente en los niveles bajos, decae en los medios, y vuelve a funcionar de modo positivo en los altos. Aunque de una forma distinta, esto es, aplicada al comportamiento de grupos de distintos niveles de conocimiento, esta circunstancia podría asemejarse a lo comentado en el capítulo segundo sobre el *comportamiento de ida y vuelta* que Kellerman (1985) denominó *U-shaped behaviour* y que se refiere al proceso individual que atraviesan algunos aprendices.

5.2.4. Artículo 2: G NCS The

Anteriormente hemos comentado, que, aunque hemos encontrado otros casos que, a pesar de ser correctos en la L2, no hemos interpretado como tales por considerar que eran producto más de la casualidad que de los conocimientos que, a través del ejercicio, podíamos intuir del alumno, el número de casos claros que hemos podido contabilizar en este apartado ha sido tan solo de cuatro. Con tan exiguo número de frecuencias no nos es posible aplicar el análisis estadístico a este tipo de artículo. De todas formas, su uso es muy restringido en inglés y muy poco habitual entre aprendices de lengua. Conviene decir que tanto en español como en inglés la construcción de expresiones genéricas con el determinado *el* o *the,* respectivamente, está muy limitada por el tipo de clase que se denote. Además, no suele ser muy corriente salvo en generalizaciones de estilo científico, académico o formal. Normalmente, se emplea el Ø o *los, las* por ser más neutrales y naturales ya que expresan más costumbres y tendencias que reglas o prescripciones. Ya hemos comentado que en ninguna de las dos lenguas es fácil obtener una interpretación genérica con nombres de significado demasiado general ni con expresiones que denoten clases no bien establecidas o

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

especificadas en el conocimiento que los hablantes tienen del mundo. Por ejemplo, "El cuadro de Miró es siempre enigmático", "El florero es muy decorativo" o "El mamífero es un animal, en inglés, "The picture by Miró is always enigmatic","The flower-vase is very decorative" y "The mammal is an animal", resultan bastante inapropiadas mientras que, en todos los casos, ambas lenguas aceptarían el artículo indeterminado, *un, una, a,* y el determinado *los, las* en español o el Ø en inglés para expresar genericidad.

5.2.5. Artículo 3: G NCP Ø

Como hemos visto en el apartado de números totales, este tipo de artículo es el que cuenta con más frecuencias dentro de los genéricos. De las 538 ocurrencias de genericidad, el artículo 3 cuenta con 358, lo que supone un 66.55% del total. Considerando que hemos ideado seis tipos para analizar las frecuencias de genericidad y que solamente en cuatro de ellos contamos con datos suficientes para el análisis, el 33,45% de las frecuencias restantes se reparten entre tres tipos de artículo, a saber, el G NCS A, ya visto, el G NI Ø y el G NP Ø.

5.2.5.1. Tablas de frecuencia

En primer lugar, como hemos hecho hasta ahora y seguiremos haciendo con todos los tipos de artículo, presentamos la tabla correspondiente a las frecuencias por grupos de alumnos y, a continuación, las relativas al nivel de corrección.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	140	39,1	39,1	39,1
	aprobado	116	32,4	32,4	71,5
	notable	60	16,8	16,8	88,3
	sobresaliente	42	11,7	11,7	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Nivel de corrección

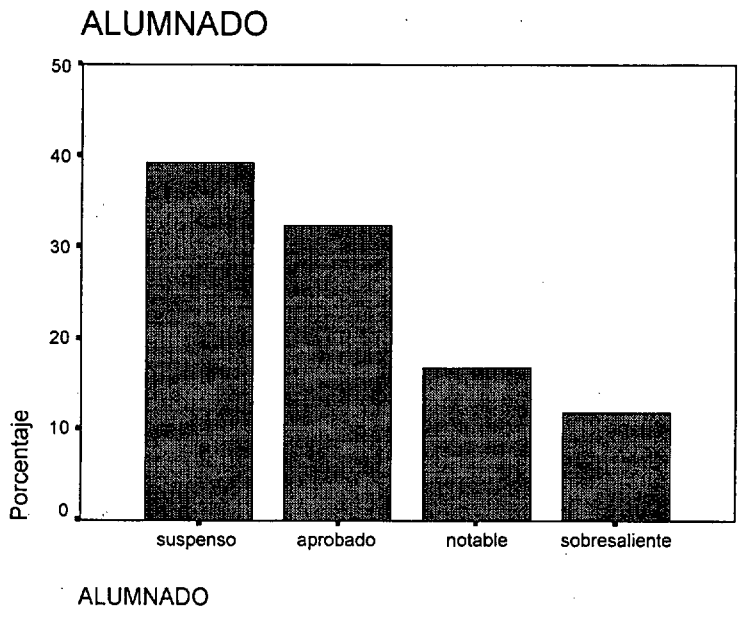
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	186	52,0	52,0	52,0
	bien	172	48,0	48,0	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

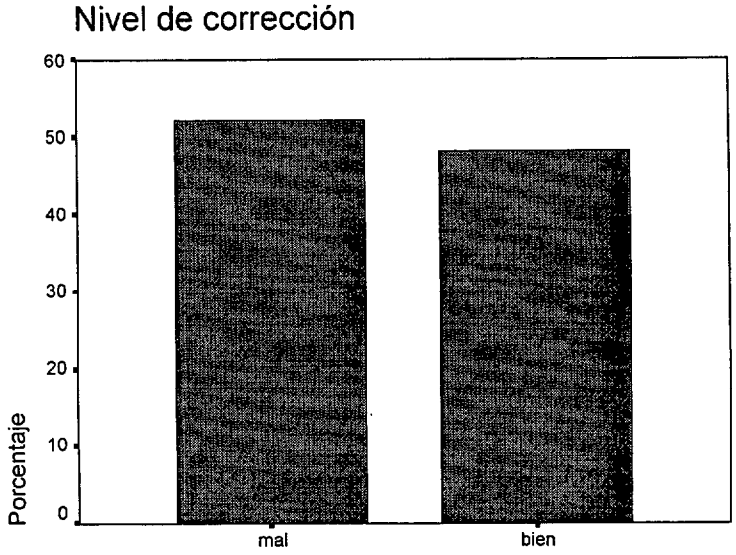
En la primera tabla, que nos sirve para establecer la comparación entre el porcentaje de frecuencias y el de participación en la muestra, observamos que en cuanto a producción no existen desajustes en los primeros grupos, suspenso y aprobado, pues ambos porcentajes son paralelos. En lo que respecta a los otros dos, vemos que la producción del grupo notable pierde un cinco por ciento con respecto a su 21.68% de participación en la muestra, mientras que el grupo sobresaliente sube un tres por ciento. En cualquier caso, no existe una falta de sintonía llamativa entre las cifras de producción y el porcentaje de participación que pueda suscitar comentario significativo alguno.

En lo que se refiere a la segunda tabla, podemos apreciar que, contrariamente a lo que sucedía con el artículo 1, el porcentaje de errores supera al de aciertos. No olvidemos que esta estructura no tiene paralelo exacto en español. En nuestra lengua, el artículo Ø corresponde al determinado *los, las.*

Se exponen a continuación los gráficos de barras correspondientes a las tablas anteriores:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



Los casos que se han contabilizado bajo el epígrafe de G NCP Ø son aquellos en los que claramente se está haciendo alusión a toda la especie. Los sintagmas nominales que llevan el artículo Ø estarán necesariamente bien por omisión y mal por comisión. Son ejemplos reales de uso incorrecto del artículo 3, por comisión, los siguientes:

- GC-16-3 (Susp): "[...] **the** hurricanes are very dangerous."
- TF-103-17 (Aprob): "The effects of **the** natural disasters cannot be controlled."
- GC-133-2 (Not): "Nature is stronger than us, **the** humans."
- TF-140-2 (Sob): "**The** volcanic eruptions are the result of the internal [...]"

A continuación presentamos algunos ejemplos de uso correcto de este tipo de artículo. En todos ellos la referencia genérica está clara:

- TF-36-3 (Susp): "__ Trees are very important in our lifes, [...]"
- TF-66-1 (Aprob): "___ Hurracanes produce ___ terrible consequences [...]"
- GC-160-3 (Not): " __ Volcanic eruptions don't destroy many lives, [...]"
- GC-184-14 (Sob): "They considered ___ natural calamities was caussed [...]"

Mas del 97 por ciento de los errores que incluimos entre los G NCP Ø fueron, evidentemente, motivados por la inclusión del articulo determinado antes del nombre. No obstante, en algunos casos consideramos como errores aquellos sintagmas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

nominales a los que, aunque se les había omitido el artículo, no se habían escrito en plural; por ejemplo:

- GC-147-21 (Not): "[...] __ volcan produce large impacts on our life."

5.2.5.2. Tabla de contingencia

En esta tabla, como ya hemos indicado, cruzamos alumnado con nivel de corrección. En la que a continuación se presenta se observa nítidamente que el nivel de corrección varía sustancialmente según el grado de conocimientos del grupo:

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	91	49	140
	aprobado	60	56	116
	notable	22	38	60
	sobresaliente	13	29	42
Total		186	172	358

En el grupo suspenso, el 65% de los casos es erróneo; en el aprobado, el 51,7%; en el notable, el 36,7%; y en el sobresaliente, el 31%. Dos observaciones se imponen a la vista de esta tabla: el alto porcentaje de errores a nivel general y grupal, y el descenso progresivo de los porcentajes a medida que el nivel de conocimientos aumenta. Consideremos, en primer lugar, la abultada cantidad de errores. Para ello haremos referencia a un estudio anterior que realizamos dentro de los trabajos de esta tesis.

Antes de decidir la división de los sintagmas nominales en los tres grupos que contempla este trabajo, esto es, genéricos, determinados e indeterminados, habíamos realizado otra investigación de la misma magnitud que la presente, y que figura en el anexo 3 de este trabajo, en la que dividimos los sintagmas solamente en dos grandes grupos: generales y particulares. Los generales incluían todos los que ahora llamamos genéricos y todos los ahora llamados generales, que son aquellos que, aunque llevan artículo Ø, no hacen referencia a toda la especie sino que son indeterminados específicos o inespecíficos, y de los que más adelante hablaremos en el capítulo correspondiente. En aquella primera investigación, los alumnos del grupo suspenso producían 444 ocurrencias de generales, de las que 284, esto es, el 64%, eran aciertos, y

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

160, el 36%, eran errores. Comparados aquellos porcentajes con los que ahora mostramos, vemos que existen grandes diferencias en los resultados de este grupo cuando se hace la distinción entre genéricos y generales. En el análisis conjunto, el porcentaje de aciertos es muy superior al de errores: 64/36. Sin embargo, en el segundo análisis, cuando se contabilizan los genéricos independientemente de los indeterminados, aparece un porcentaje mucho más alto de errores: 35/65. Este hecho parece ir confirmando lo que advertimos en el epígrafe correspondiente al artículo 1, esto es, que, precisamente, por el escaso dominio de la lengua, en estos niveles bajos se emplean estructuras oracionales muy simples y en ellas los aprendices tienden a expresar genericidad, no solo por ser proclives a ello sino porque a menor conocimiento se tiende a ser más general e impreciso. Si a esto unimos la diferencia entre las dos lenguas y acaso una supuesta transferencia de enseñanza o instrucción que observamos como enseñantes, creemos que existen razones más que sobradas para que el error se produzca.

El elevado porcentaje de errores que ofrece el artículo 3 y su progresiva mejora según los niveles de conocimientos nos llevan a pensar que, de hecho, se produce una transferencia negativa de la L1 a la L2, que, aunque se va mitigando poco a poco, sigue siendo una constante que permanece aún en niveles altos. Por experiencia sabemos que cualquiera que sea el grado de conocimientos del aprendiz, si en el momento de abandonar sus estudios este error persiste, termina generalmente por fosilizarse. Aunque nuestra investigación no permite llegar a concluir tal cosa, sí parece que, a pesar de la tendencia positiva, el 31% de los errores del grupo sobresaliente apunta en esta dirección.

Pero remitámonos de nuevo a la comparación entre los resultados de esta investigación y los de la recogida en el anexo3. Si analizamos el grupo aprobado, podemos observar las diferencias que existen en ambos trabajos; en el primero, la proporción de aciertos/errores era de 71/29, mientras que en el segundo, cuando se analiza la genericidad de manera independiente, la proporción es de 48/52. En el grupo notable, aunque se conservan las diferencias, los porcentajes van acercándose; la proporción de acierto/error en la primera investigación era de 77/23 y en la segunda de 63/37. En el grupo sobresaliente se aprecia también mayor convergencia: en la primera se daba una proporción de 84/16 y en la segunda, de 69/31. Ahora bien, estas diferencias cobran sentido cuando nos acercamos a analizar minuciosamente el resultado de la investigación de los indeterminados, que son los que en la primera

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

investigación favorecían el alto porcentaje de aciertos, porque está claro que los genéricos propiamente dichos también se valoraron como errores en aquel primer análisis. En los cuatro grupos, los porcentajes de aciertos superaban al de los errores aunque se apreciaban diferencias entre los distintos grupos.

Al separar genéricos de generales, estamos también separando dos aspectos del sistema: en el primero, esto es, en los genéricos, existe una diferencia sustancial con el español; en los segundos, no siempre existe tal diferencia como pudimos apreciar cuando establecimos la comparación entre ambos sistemas.

Una tabla comparativa del primer y segundo análisis nos ayudará a ver con mayor claridad que los que hacían subir el porcentaje de aciertos en el primero eran precisamente los generales pues en el segundo invierten sus porcentajes con respecto a los genéricos. Asimismo, se aprecia que en los dos grupos superiores, esto es, notables y sobresalientes, existe una mayor convergencia entre los porcentajes de ambos análisis lo que demuestra que un mayor nivel de conocimientos lleva aparejado un uso más correcto del artículo, aunque en los genéricos existen aún muchas lagunas, no solo en los dos de menor nivel de conocimientos, sino también en los más avanzados.

Grupos	**Primer análisis GENERALES (genéricos + generales)**			
----------	Bien	%	Mal	%
Suspenso	284	64	160	36
Aprobado	272	71	108	29
Notable	137	77	41	23
Sobresaliente	94	84	18	16
TOTALES	787	72	327	28

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Grupos	Análisis Actual GENÉRICOS				Análisis actual GENERALES			
----------	Bien	%	Mal	%	Bien	%	Mal	%
Suspenso	49	35	91	65	171	55	138	45
Aprobado	56	48	60	52	187	70	81	30
Notable	38	63	22	37	99	76	31	24
Sobresaliente	29	69	13	31	62	91	6	9
TOTALES	172	48	186	52	519	67	256	33

Hemos comentado más arriba la posibilidad de cierta transferencia de instrucción que, evidentemente, no es apreciable en nuestra investigación y por ello apelábamos a nuestra condición de enseñante. Existe la tendencia en una parte del profesorado, especialmente en los niveles iniciales, a transmitir a los alumnos una serie de reglas más o menos elementales que, en muchas ocasiones, propician errores que no se dan tan pródigamente cuando la enseñanza es eminentemente natural, comunicativa o situacional. En lo que se refiere al artículo, nos encontramos con enseñantes que suelen transmitir la idea de que el inglés *the* coincide con el español *el, la, los, las.* En esta simplificación que algunos profesores hacen se olvida el artículo Ø y, comoquiera que esos docentes, de los que desgraciadamente aún tenemos bastantes en nuestra comunidad, entienden la L2 como una simple traducción de la L1, se produce un daño inicial que resulta muy difícil de erradicar. Bien sabido es que, aunque alguna vez se les haya enseñado su pronunciación correcta, muchos hablantes nativos de esta comunidad o de otras siguen diciendo *furbo. Terde* o *amoto,* en primer lugar, porque así lo aprendieron y, en segundo lugar, porque puede más el medio en que los hablantes se desenvuelven que la conciencia de que tal pronunciación sea rechazada por la norma culta. De la misma manera, personas medianamente cultas, aún a sabiendas de su error, dicen *hubieron dos accidentes* o *aquí habemos veinte personas.* Como vimos en los capítulos iniciales, los primeros sonidos, giros y expresiones que se aprenden son como las dos caras inseparables de una moneda: la estructura profunda y su correspondiente estructura superficial. Estas son las que se fijan con arraigo y las que naturalmente permanecen con las mayores posibilidades de persistir ya sea correcta o incorrectamente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Parece, pues, que el elevado número de frecuencias erróneas en la expresión de la genericidad en todos los grupos tiene mucho que ver con el *éxito incompleto* (*incomplete success*) de Mitchell y Myles (1998:13) porque la evolución de las reglas subyacentes de la IL del aprendiz parecen detenerse o, al menos, irse frenando antes de converger con las de la L2. Aunque el aprendiz intenta hacer gala de su mejor inglés a la hora de escribir la redacción, este artículo Ø parece quedar en un segundo plano ya que, además del nerviosismo propio del momento, el foco de atención se centra en el mensaje y en otras estructuras o términos más propios de la L2 que el artículo, el cual puede considerarse algo conocido y superado, en primer lugar, porque los errores en este ámbito habitualmente no le han impedido la comunicación y, en segundo lugar, porque su condición elemental lo convierte en ese tipo de estructura potencialmente fosilizable que emerge en estados de ansiedad.

5.2.5.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

En esta prueba podemos observar cómo en el primer grupo el número esperado de formas incorrectas es sensiblemente inferior al que de hecho se produce. En el grupo aprobado existe igualdad entre lo que se espera y lo que sucede. En los dos grupos de nivel superior el número observado es menor del que se espera.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	91	68,8	22,2
aprobado	60	59,5	,5
notable	22	40,9	-18,9
sobresaliente	13	16,7	-3,7
Total	186		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	16,736
gl	3
Sig. asintót.	,001

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 16,7.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los datos sobre el grupo suspenso resultan sorprendentes pues es el único grupo en que se aprecian fuertes diferencias al aparecer un residual positivo de 22,2. El grupo aprobado presenta unos niveles ideales con respecto a lo que se espera. El grupo notable presenta una fuerte diferencia negativa entre lo observado y lo esperado mientras que en el sobresaliente, aunque el residual es también negativo, la diferencia entre ambos números no resulta tan llamativa como en el caso del grupo notable. De todas formas, estos datos parecen querer confirmar que la producción correcta de sintagmas nominales genéricos expresados de esta manera es acorde con el nivel de conocimientos en general. Todo apunta a que el dominio en el empleo de los G NCP Ø corre paralelo al dominio de otras estructuras.

En los estadísticos de contraste podemos observar que el valor de *Chi*-cuadrado es de 16,736 lo que da una probabilidad (*significance*) de ,001, que, al ser menor de 0,05, nos indica que existen diferencias significativas, pues la distribución de las frecuencias está lejos de ser la que se espera. En principio, esto quiere decir que en un estadio bajo de conocimientos, estos errores, presumiblemente de transferencia, aparecen de forma insistente como si para el aprendiz su uso correcto careciera de interés, acaso no porque lo desconozca sino porque el nivel de arraigo que la estructura tiene o de la importancia que él le da estuviera por debajo del de otras estructuras o intereses a la hora de comunicarse. Sería interesante investigar la posible existencia de un listado de las preocupaciones, finalidades o intereses que tienen los alumnos a la hora de emplear la lengua extranjera en los diferentes estadios de aprendizaje. En cualquier caso, parece que a estos niveles bajos el uso correcto del artículo no es una de las prioridades conscientes porque el apoyo en la estructura de la primera lengua parece resultar suficiente.

5.2.5.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

Esta prueba nos demuestra también que la distribución de las frecuencias no es la que se espera porque la probabilidad es de ,002.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	49	63,6	-14,6
aprobado	56	55,0	1,0
notable	38	37,8	,2
sobresaliente	29	15,5	13,5
Total	172		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	15,193
gl	3
Sig. asintót.	,002

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,5.

Solamente en el grupo suspenso se produjeron menos aciertos de los esperados. En los otros tres el residual es positivo, pero es en el grupo sobresaliente donde el número de aciertos supera con creces las expectativas lógicas. Volviendo a las consideraciones anteriores, parece que una vez superadas ciertas barreras, la concentración, que no tiene por qué ser más intensa que para otros niveles, permite dedicar atención a este asunto para sacar a flote unos conocimientos que, aunque se tengan, no afloran en estadios iniciales, bien porque existen otros intereses y preocupaciones o porque lo impide el estrés propio de la situación.

5.2.6. Artículo 4: G NI Ø

Recordemos que el artículo Ø también se emplea delante de nombres incontables y abstractos cuando estos se usan con sentido genérico. Este es otro de los casos en que no existe coincidencia con el español y cuyos resultados vuelven a evidenciar que las diferencias entre las lenguas parecen estimular un mayor número de errores.

Aunque el número de frecuencias no resulta demasiado extenso, es lo suficientemente amplio como para producir algunos comentarios que, en conjunción con todos los tipos genéricos, puedan llevarnos a extraer algunas conclusiones.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.6.1. Tablas de frecuencia

En primer lugar, llama la atención el desigual porcentaje de frecuencias según los distintos grupos ya que, salvo en el grupo aprobado, que aporta el 30,5% y que, recordemos, constituía el 32% de la muestra, los demás porcentajes en nada se parecen al de sus respectivas participaciones. Así, el porcentaje de producción de G NI Ø en el grupo suspenso es justo la mitad del de su participación. En el grupo notable, aparece una diferencia de nueve puntos a favor de la producción mientras que el sobresaliente, con tan solo un 8,73% de participación, logra un 20,7% de producción. Estas diferencias en cuanto a su empleo, siempre a favor de los grupos de mayor calificación, podrían interpretarse como un ejemplo de inhibición por parte de los aprendices de menor nivel aunque, a juzgar por el uso normal que se hace del artículo en general en todos sus tipos y dado que ambas lenguas poseen un sistema similar, sin descartar absolutamente esa posibilidad, nos inclinamos a pensar que la diferencia, más que producto de la inhibición, podría provenir de la mayor madurez intelectual de los grupos altos, que suele derivar en una mayor madurez lingüística en este uso de abstractos, que no es propio de aprendices cuya capacidad de expresión se limita a estructuras y vocabulario muy simples. Entendemos que esta circunstancia no debe considerarse solamente en el ámbito de aprendices de lenguas extranjeras, pues, probablemente, es reflejo de lo que sucede dentro de la propia lengua.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	15	18,3	18,3	18,3
	aprobado	25	30,5	30,5	48,8
	notable	25	30,5	30,5	79,3
	sobresaliente	17	20,7	20,7	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	54	65,9	65,9	65,9
	bien	28	34,1	34,1	100,0
	Total	82	100,0	100,0	

En este tipo de artículo solamente podemos encontrarnos con casos correctos por omisión e incorrectos por comisión. A continuación transcribimos algunos ejemplos reales incorrectos:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

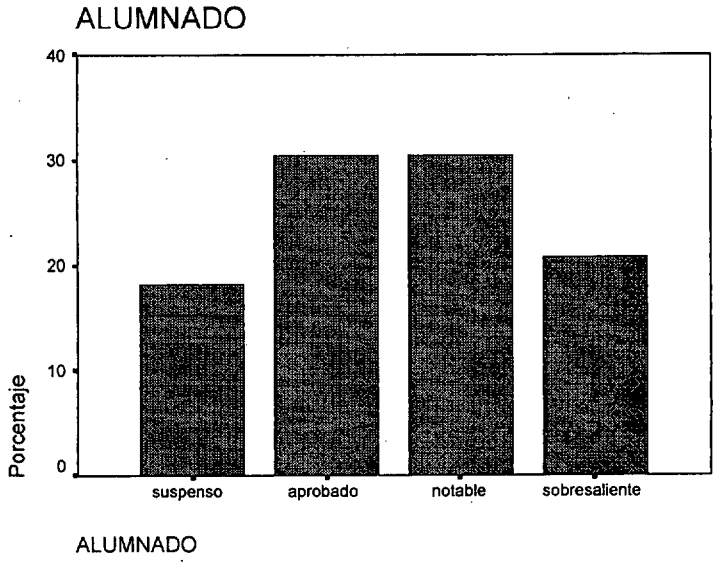
- GC-137-1 (Not): "Many millions of years ago – milleniums- **the** man thought the world was dominated by odds, spirits, [...]"

- GC-22-27 (Susp): "**The** deforestation is a factors that effect of the forest fire."

Son ejemplos de correctos los siguientes:

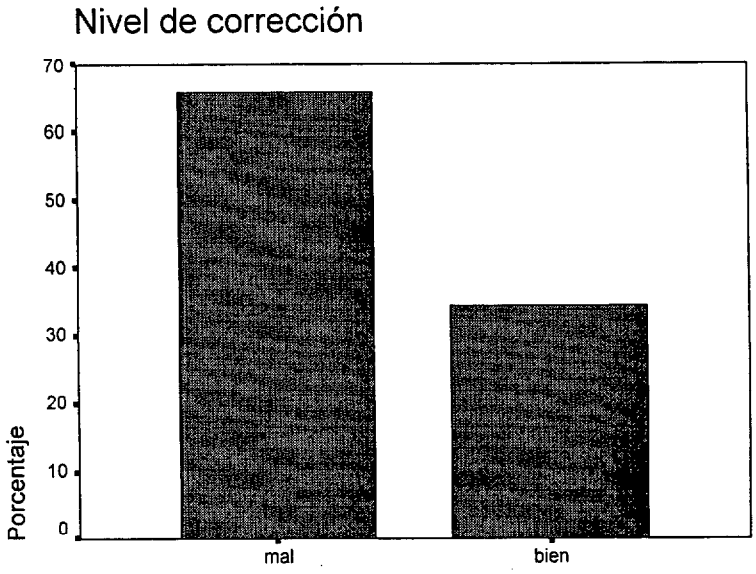
- TF-103-5 (Not): "The most dangerous to ___ human life is the natural disasters ."

- TF-37-1 (Susp): "___ Vegetation, plants, ... have been a significant contribution in woods [...]"



Los gráficos de barras correspondientes a las tablas de frecuencias anteriores demuestran, en primer lugar, y teniendo en cuenta su participación, cómo la producción aumenta a medida que se incrementa el nivel de conocimientos del grupo. En segundo lugar, estos gráficos demuestran el alto índice de frecuencias erróneas, que supera con creces el porcentaje del anterior G NCP Ø, como indicando que para el español aprendiz de inglés es aún más difícil liberarse del artículo cuando habla genéricamente de abstractos o incontables.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



5.2.6.2. Tabla de contingencia

En la siguiente tabla podemos observar que en los dos primeros grupos la proporción correctos/incorrectos es muy desigual en favor de estos últimos. Ya en el grupo notable, la proporción tiende a estabilizarse, si bien, en ningún caso, los aciertos superan a los errores.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	10	5	15
	aprobado	20	5	25
	notable	14	11	25
	sobresaliente	10	7	17
Total		54	28	82

Ya pudimos apreciar que el empleo de este tipo de sintagma nominal se incrementa con el nivel de conocimientos y que, además, a pesar de que pueda quedar algo desdibujado en las pruebas de *Chi*-cuadrado, dicho nivel supone la existencia de un incremento de usos correctos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.6.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	10	20,0	-10,0
aprobado	20	17,3	2,7
notable	14	11,9	2,1
sobresaliente	10	4,9	5,1
Total	54		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	11,228
gl	3
Sig. asintót.	,011

a. 1 casillas (25,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 4,9.

Los datos que la tabla de frecuencia nos presentaba acerca de la limitada producción de G NI Ø en el grupo suspenso contrastados ahora con el porcentaje de participación, hacen que, en esta prueba, el número de formas incorrectas del grupo suspenso sea muy inferior a lo que se espera, de tal manera que es el único grupo que ostenta un residual negativo, mientras que, en los grupos notable y sobresaliente, el número de formas incorrectas observadas es muy superior al de las esperadas. Los grupos aprobado, notable y sobresaliente, casi en orden inverso a sus presumibles conocimientos, presentan un residual positivo, lo que significa que en todos ellos el número de errores es superior a lo que se espera; el valor ,011 de *Chi*-cuadrado nos advierte de lo significativo de las diferencias en las distribución. Pero debemos dejar claro que todos los datos se analizan de forma proporcional a los distintos porcentajes de participación de cada grupo en la muestra. Por ello, si analizamos los porcentajes de acierto/error de cada grupo, veremos cómo, excepto en el grupo aprobado, los porcentajes de las formas correctas van subiendo a medida que aumenta el nivel de conocimientos. Así, en el grupo suspenso, los porcentajes acierto/error son 33/77; en el aprobado, 20/80; en el notable 44/56; y en el sobresaliente, 42/58.

No obstante, para explicar el elevado numero de formas incorrectas, debemos remitirnos a lo que comentamos para los G NCP Ø. Es posible que todavía en los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

niveles en los que la mayoría de los alumnos de los cuatro grupos se encuentran, la trascendencia del artículo en los sintagmas nominales G NI Ø esté ensombrecida por otras preocupaciones comunicativas y no lo suficientemente arraigada para salir a la superficie correctamente. Nuestra experiencia como enseñantes nos dice que, cuando la L2 se aprende en el aula, en ciertos estadios del aprendizaje, aún conociendo las reglas correspondientes y habiéndolas incluso ejercitado en el papel, a la hora de la producción libre, dichas reglas de uso no afloran porque no están lo suficientemente adquiridas, es decir, no se han integrado en la conciencia lingüística del aprendiz. A esto debemos sumar la percepción que en tales estadios tienen los aprendices sobre la diferencia o diferencias entre los distintos sistemas de la L1 y los de la L2, y el grado de conciencia que el aprendiz ha captado de sus profesores o sus interlocutores sobre la medida en que el uso correcto o incorrecto de tal estructura afecta a la comunicación. Por otro lado, y volviendo a la producción cada vez mayor de los G NI Ø, cuanto mayor es el nivel de conocimientos mayor la posible desinhibición, más rica la capacidad léxica y lingüística en general y superior la madurez.

Por lo que se refiere a la exigua producción y, al propio tiempo, bajo nivel de errores en el grupo suspenso, parece prudente otra vez, aunque sin descartarlo rotundamente, quitar el protagonismo a la inhibición y achacarlo a los limitados recursos léxicos y lingüísticos en general. Es conveniente también que tengamos en cuenta que dentro de los 15 casos que se han contabilizado en el grupo suspenso, la palabra *man* se repite 7 veces y otros 4 nombres incontables ya aparecían en el propio examen que se entregó a los alumnos, a saber, *deforestation, flooding, calamity* y *fire.*

5.2.6.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

También en esta prueba la probabilidad (*significance*) es menor de 0,05, lo que indica diferencias significativas en la distribución de las cifras esperadas.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	5	10,4	-5,4
aprobado	5	9,0	-4,0
notable	11	6,2	4,8
sobresaliente	7	2,5	4,5
Total	28		

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	16,291
gl	3
Sig. asintót.	,001

a. 1 casillas (25,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,5.

Las mismas razones que expusimos para las formas incorrectas son válidas para explicar lo que sucede con las correctas. En los dos primeros grupos se espera un número mayor de formas correctas y en los dos últimos, un número más bajo. Nuevamente, los porcentajes de frecuencia, tan opuestos a los de participación, hacen que se produzcan estos residuales aparentemente desconcertantes si los relacionamos con los datos de las formas incorrectas, pero no olvidemos lo que hemos comentado sobre el porcentaje de participación de cada grupo en el total de la muestra. Por ejemplo, en el grupo sobresaliente se esperan tan solo 2,5 correctas y se observan 7, lo que arroja un residual positivo de 4,5. Esto puede parecer un contrasentido si recordamos que en la prueba de formas incorrectas se observaban 10 y se esperaban 4,9, lo que también daba un residual positivo de 5,1. La explicación es nuevamente que con un 8.73% de participación, el grupo sobresaliente tiene un 20,7% de producción.

5.2.7. Artículo 5: G Adj. The

Este artículo no aparece en las tablas de frecuencia de los números totales punto 5.1.1. porque en toda la muestra no encontramos ni un solo caso en el que los alumnos hubieran hecho uso de él. Para significar *la gente pobre* o *la gente rica* en general, en inglés, *the poor* o *the rich,* y *poor people* o *rich people,* los alumnos no emplean en ningún caso el artículo con el adjetivo sino que normalmente traducen la expresión española. Así, nos encontramos con 8 casos en los que usan *the poor people* y 2 casos en los que emplean *the rich people*. También aparecen otros 6 casos correctos de *poor people* y 4 de *rich people.* Comentamos exclusivamente los adjetivos *rich* y *poor* porque son los únicos que han aparecido para hablar de grupos de personas. Existen también otros adjetivos, aunque no muchos, que pueden emplearse con significado plural como *the blind, the unemployed, the old, the handicapped, etc,.* pero ninguno de estos apareció con este sentido.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.8. Artículo 6: G NP Ø

Ya hemos anticipado que este tipo de artículo es exactamente el mismo que el artículo 3, G NCP Ø, solo que el elevado índice de uso de la palabra *people* nos ha aconsejado tratarlo separadamente. La palabra *people* alcanza una cifra total de 528 apariciones dentro de la muestra; de estas, 194, el 37%, se dieron en el grupo suspenso; 117, el 33,5%, aparecieron en el grupo aprobado; 114, el 21,5%, en el notable; y 43, el 8,2%, en el grupo sobresaliente. Resulta sorprendente la coincidencia de estos porcentajes de uso de la palabra *people* con el porcentaje de participación de cada grupo, aunque, como veremos en la siguiente tabla de frecuencia, los porcentajes de su uso genérico no son coincidentes porque son inferiores en los dos primeros y superiores en los más avanzados. Se pretendía incluir en este grupo otras palabras que al igual que *people* no tuvieran forma singular como por ejemplo *police, cattle* o *youth.* Solamente encontramos en total 12 ocurrencias de la palabra *police* y ninguna de las otras, por lo que tanto este tipo G NP Ø, como el I NP Ø y el D NP The, que veremos posteriormente, están compuestos sustancialmente de frecuencias de *people.*

5.2.8.1. Tablas de frecuencia

Más adelante comentaremos la difícil línea que separa la adscripción de los usos de *people,* ya que existen casos en los que la distinción es muy esquiva incluso para el productor. Tal vez las 45 frecuencias que contabilizamos para *people* en este capítulo de genéricos, el 8,6%, parezcan pocas en comparación con el número total de apariciones de la palabra en cuestión pero debemos tener en cuenta dos factores: el primero, el compromiso por nuestra parte de valorar como genérico lo que resulta de todo punto nítido; y el segundo, el hecho de que en muchas de esas 528 apariciones se acompaña con otros determinantes que no son objetos de este estudio como pueden ser demostrativos, cuantificadores o numerales.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	14	31,1	31,1	31,1
	aprobado	12	26,7	26,7	57,8
	notable	10	22,2	22,2	80,0
	sobresaliente	9	20,0	20,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Con respecto a la participación, las frecuencias se reducen aproximadamente en 6 puntos en cada uno de los niveles bajos y sube 1 punto en el grupo notable y 12 en el sobresaliente. De nuevo, el empleo genérico parece más decidido en el grupo de mayor nivel mientras que en el notable permanece estable y en los dos primeros volvemos a encontrarnos con una aparente inhibición, aunque esta vez no achacable a recursos léxicos al tratarse de una sola palabra.

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	22	48,9	48,9	48,9
	bien	23	51,1	51,1	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

En este tipo de artículo solamente pueden existir casos que estén incorrectos por comisión, esto es, porque se les ha añadido un artículo, o correctos por omisión. Son ejemplos reales de uso incorrecto del artículo 4, por comisión, los siguientes:

- TF-43-7 (Susp): "**The** people is nothing comparated with a natural phenomenon of this form."
- GC-158-4 (Not): "I think that the hidden forces of nature are like answer to **the** people."

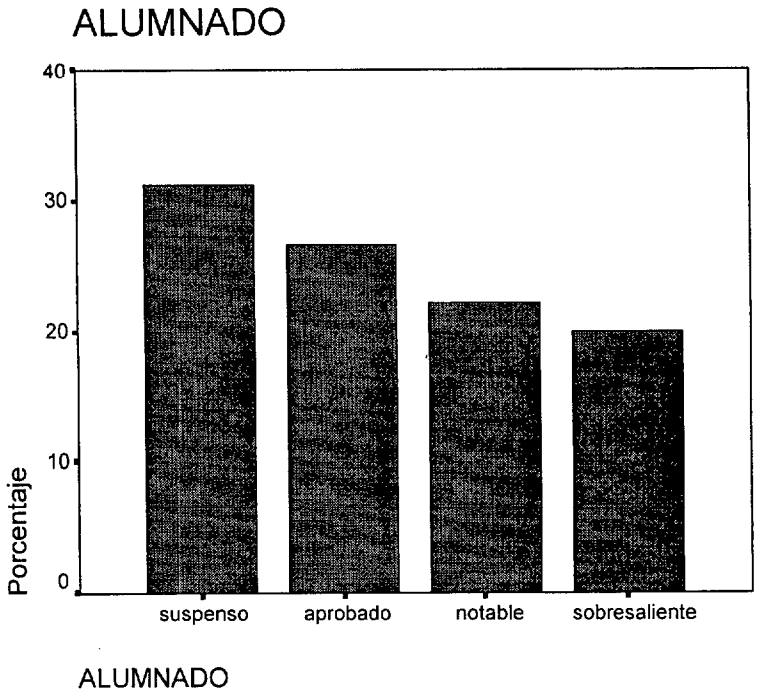
Aunque en ocasiones es difícil decidir el ámbito de referencia del nombre *people,* en todos los casos analizados hemos procurado que la referencia genérica del mismo sea muy clara. Los dos siguientes son casos reales de uso correcto del artículo Ø con nombre plural:

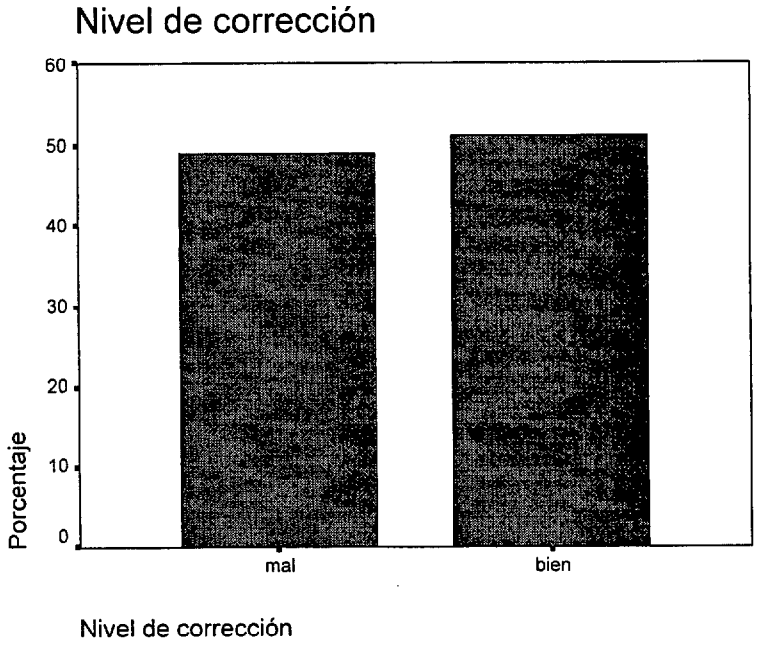
- GC-111-15 (Aprob): "[...] but __ people prefer that volcanic isn't exist because it cause numerous died."
- TF-22-137 (Sob): "I considere that __ people have that know the risks that there are in [...]"

Según podemos extraer del nivel de corrección, el número de formas correctas e incorrectas es aproximadamente el mismo. Esto parece corroborar que las diferencias entre el sistema de la L1 y el de la L2 lleva a los aprendices a cometer errores basados en la mecánica de su L1. Estos errores, que van disminuyendo a medida que avanza el nivel general de conocimientos de la L2, tienen aún una incidencia grande en alumnos aventajados cuando hablamos de los sintagmas nominales con valor genérico que llevan

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

artículo Ø. Recuérdese que en la estructura coincidente entre las dos lenguas, esto es, G NCS A, el porcentaje de correctos fue muy superior al de incorrectos y en el grupo sobresaliente la incidencia de estos últimos fue mínima.





Al igual que la española *gente, people* es un nombre colectivo que empleamos para referirnos a todos los componentes de la sociedad o a cada una de las clases en que esta puede dividirse. Existen ciertas diferencias entre el español y el inglés: aunque puede emplearse en singular o plural con valor similar, en español se suele usar sobre todo en singular. Sin embargo, con el mismo significado del español *gente*, la palabra

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

inglesa *people* es siempre plural, si bien puede usarse como contable ya sea singular o plural cuando significa nación, tribu o raza. Para la referencia singular en inglés es necesario emplear *man, woman* o *person*, mientras que en español podemos emplear también *persona, hombre* y *mujer* o bien *gente*, como en *Pepe es buena gente.*

Dado que nuestra atención está centrada en la posible transferencia de la L1 a la L2 vista desde el artículo, no hemos tenido en cuenta la concordancia entre el sujeto *people* y el verbo que debe ponerse en plural, circunstancia esta que muchos olvidan. El 100% de los casos que se contabilizan dentro de este marco G NP Ø se refiere al nombre *people*. Con este nombre, la referencia genérica puede quedar bastante oscura o difuminada; si, por ejemplo, decimos, *Vengo harto de la clase de primero. La gente cada vez estudia menos.* ¿A qué gente nos referimos? Lo más lógico es pensar que nos referimos a los alumnos de dicha clase, pero cabe también una interpretación genérica en el sentido de que los estudiantes son cada vez menos esforzados. De la misma manera, si en inglés decimos, *I'm tired of first years. People study less and less every day*, la referencia puede ser genérica pero al mismo tiempo podríamos estarnos refiriendo a la gente de primero. Si quisiéramos ser verdaderamente explícitos en cuanto a esta última referencia, diríamos *These people study less and less every day*, en español, *Esta gente estudia cada vez menos.* Parece como si en ambas lenguas encontráramos la existencia de esa ambigüedad pues, en muchos casos, ni siquiera el hablante podría definir con exactitud a quiénes está aludiendo. Pues bien, estos casos de ambigua interpretación se contabilizaron entre los indeterminados I NP Ø.

5.2.8.2. Tabla de contingencia

Contemplando esta tabla se aprecia el descenso de las formas incorrectas en la primera fila y el ascenso de la correctas en la segunda, siempre a favor de los grupos de mayor nivel, que recogen lo más deseable de lo que expresan ambas filas. Con la palabra *people* se pone muy de manifiesto la existencia, en los tres usos analizados, genérico, determinado e indeterminado, de la traducción literal como uno de las manifestaciones típicas de transferencia de comunicación. Ellis (1994:344) sintetiza en un cuadro las transferencias de comunicación cuya existencia sugiere Kasper (1984) y en el que, a mitad de camino entre el sistema de la L1 y el sistema de la IL, después del cambio de código (*code-shifting*) y la extranjerización (*foreignizing*), se encuentra la traducción literal (*literal translation*). Pues bien, esta traducción literal se aprecia en las

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

múltiples ocasiones en que encontramos la expresión española *toda la gente,* traducida al inglés como *all the people*, en vez de su correcta expresión *everybody.*

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	11	3	14
	aprobado	6	6	12
	notable	4	6	10
	sobresaliente	1	8	9
Total		22	23	45

5.2.8.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

Aún teniendo en cuenta los ligeros desfases de producción/participación en los dos primeros grupos y la alteración habida en el grupo sobresaliente en ese mismo binomio, se aprecia un residual positivo, esto es, más errores de lo esperado, en el grupo suspenso, y residuales positivos en los otros tres.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	11	8,1	2,9
aprobado	6	7,0	-1,0
notable	4	4,8	-,8
sobresaliente	1	2,0	-1,0
Total	22		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	1,789
gl	3
Sig. asintót.	,617

a. 2 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,0.

La probabilidad de ,617 nos indica que la distribución de las frecuencias se encuentra dentro de los límites esperados.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.2.8.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

En esta tabla podemos ver que el número esperado de formas correctas para el grupo suspenso, teniendo en cuenta su participación, es de 8,5 y, de hecho, solo se observan 3, con lo que el residual es negativo. En el otro extremo, el grupo sobresaliente logra un residual positivo de 5,9 porque se esperan 2,1 y se producen 8. Si miramos los datos estadísticos de contraste, la probabilidad nos indica que existen diferencias significativas.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	3	8,5	-5,5
aprobado	6	7,4	-1,4
notable	6	5,1	,9
sobresaliente	8	2,1	5,9
Total	23		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	20,981
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. 1 casillas (25,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,1.

Con este tipo de artículo se pone fin al análisis de los datos sobre genericidad aparecidos en la muestra y pasamos a estudiar los casos de indeterminación que se recogen en cuatro tipos de artículos.

5.3. Sintagmas indeterminados

De la misma forma que hemos procedido con los genéricos, vamos a presentar tablas de frecuencia, gráficos de barras y tablas de contingencia de los sintagmas indeterminados producidos, primero a nivel general y luego de manera detallada, esto es, analizando pormenorizadamente cada uno de los cuatro tipos de artículos en los que contabilizamos los sintagmas nominales.

Antes de exponer las tablas de frecuencias es necesario hacer algunas precisiones acerca de la manera en que hemos analizado los sintagmas nominales indeterminados. Llegado el momento comentaremos algún caso excepcional incluido

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en algún tipo específico. Dentro del tipo I NCS A, hemos clasificado el sintagma nominal indeterminado que denota una entidad que no es conocida por el interlocutor y que sirve para aportar esa información nueva y no predecible sobre el mismo; por ejemplo, *A man has come to see you*, en español, *Te ha venido a ver un hombre.* En los otros tres tipos, I NCP Ø, I NI Ø e I NP Ø se contabilizan los casos en los que no existiendo determinante en inglés, no hemos podido considerar que el sintagma nominal sea nítidamente toto-genérico o, lo que es igual, de clara lectura universal o genérica. Según leemos en Laca (1999:903), el hecho de que en inglés los sintagmas nominales que no llevan artículo puedan ser bien genéricos o generales indeterminados obligó a Christophersen (1939:33-35) a distinguir entre lecturas parti-genéricas y toto-genéricas a fin de dar cuenta de las similitudes y diferencias entre las dos interpretaciones posibles que aparecen, por ejemplo, en *John eats potatoes* y *John likes potatoes*, en español, *Juan come papas* y *A Juan le gustan las papas*. En referencia a estos dos, hoy en día son más usuales en inglés los términos de lecturas existenciales y universales. En español la diferencia entre las lecturas parti-genéricas y las toto-genéricas está marcada por la ausencia o presencia del artículo. No obstante, en inglés, la diferencia entre toto-genéricos y parti-genéricos no es en todos los casos absolutamente manifiesta y no siempre se corresponde con presencia y ausencia de artículo en español. Recordemos el ejemplo, *I'm tired of life*, en español, *Estoy cansado de la vida*, en el que hacemos una lectura existencial o parti-genérica de *life* o de *vida,* aunque en español el nombre va acompañado de artículo significando genericidad. Lo mismo puede suceder en el siguiente ejemplo que extraemos del examen GC-174-6 "The sky was full of black clouds and the rain arrived with them. At first, _ people thought it was a normal succes, [...]" donde la palabra *people* no creemos que deba entenderse de manera genérica sino indeterminada, aunque en español lleve artículo. En conclusión, dentro de estos tres tipos incluimos los casos claros de indeterminación que no llevan artículo en español ni en inglés y aquellos otros, como los del ejemplo, en que no consideramos una referencia claramente genérica. En definitiva, entendemos que existe o no referencia genérica no tanto porque en español lleve o no lleve el artículo sino porque en la expresión se pretenda o no hacer referencia a toda la especie.

5.3.1. Tablas de frecuencia

En la primera tabla, relativa al alumnado, llama la atención la exacta proporción existente entre los porcentajes de indeterminados que produce cada grupo y sus

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

porcentajes de participación en la muestra, que, recordemos, son 37%, 32%, 21% y 9%. El número total de frecuencias de indeterminados, 2398, supone un poco menos de la mitad de los 4976 artículos analizados.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	895	37,3	37,3	37,3
	aprobado	763	31,8	31,8	69,1
	notable	491	20,5	20,5	89,6
	sobresaliente	249	10,4	10,4	100,0
	Total	2398	100,0	100,0	

Aunque no por mucho, el tipo I NCS A es el que cuenta con más frecuencias dentro de los indeterminados. Los dos siguientes presentan también una amplia incidencia cuya justificación ya hemos repetido en varias ocasiones. El último, específico de la palabra *people*, cuenta con un número razonable de frecuencias dado el amplio espectro que cubre el término y el hecho de que es una de las palabras básicas de las que normalmente disponen los aprendices de lengua inglesa.

Tipo de artículo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	I NCS A	781	32,6	32,6	32,6
	I NCP 0	775	32,3	32,3	64,9
	I NI 0	673	28,1	28,1	93,0
	I NP 0	169	7,0	7,0	100,0
	Total	2398	100,0	100,0	

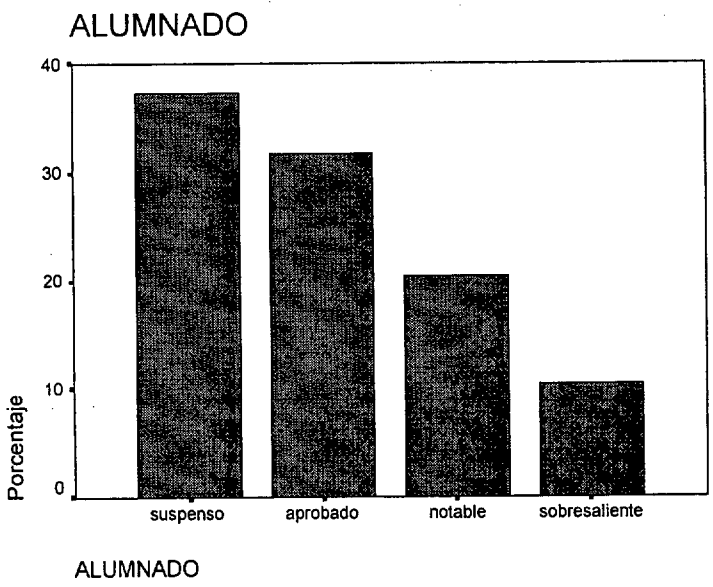
El nivel de corrección presenta un porcentaje de errores tal vez más alto de lo que pueda esperarse cuando sabemos que las similitudes entre las dos lenguas son bastante considerables. Analizaremos detalladamente los errores pues acaso no tengamos que achacar su origen a la transferencia negativa de la L1, como pareció existir en el caso de los genéricos, sino que son producto de otros factores implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	655	27,3	27,3	27,3
	bien	1743	72,7	72,7	100,0
	Total	2398	100,0	100,0	

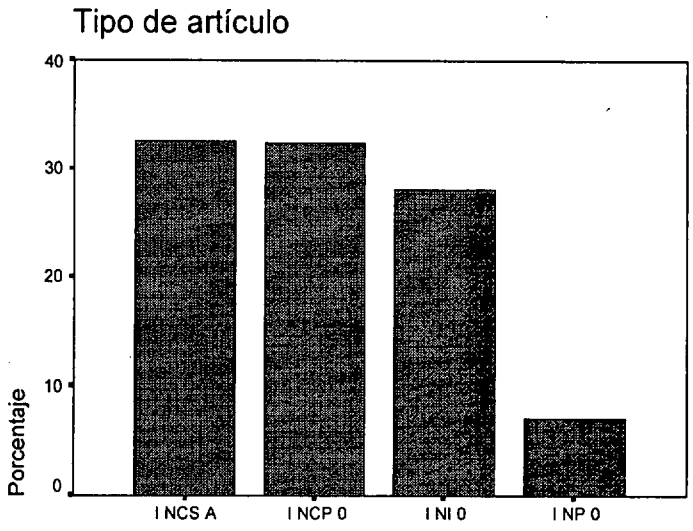
Los siguientes gráficos de barras se refieren a las tres tablas de frecuencias anteriores. Por su coincidencia con aquellos datos, la primera de ellas, que se refiere a la frecuencia general de indeterminados, parece estar hecha con los porcentajes de participación de cada uno de los grupos.

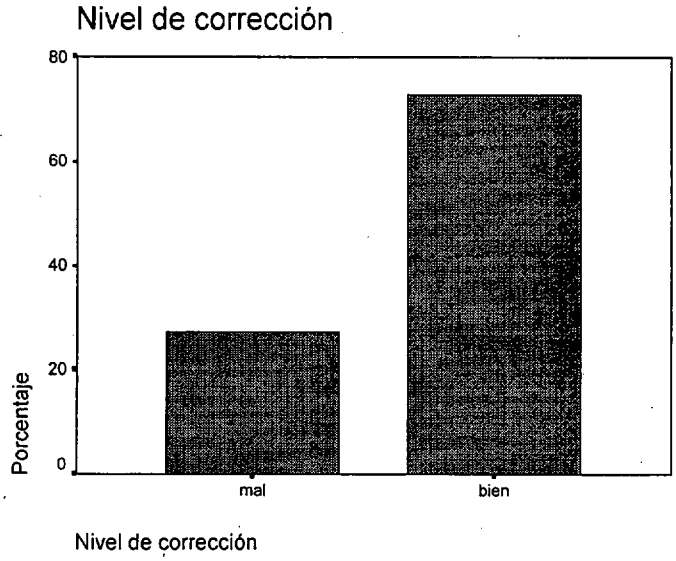


A diferencia de lo que vimos al tratar los genéricos, en el segundo gráfico se aprecia una frecuencia más equilibrada en lo que se refiere a los diferentes tipos de artículo. Recuérdese que el tipo INP Ø es donde se contabilizan las frecuencias de *people* y que, de hecho, podría estar incluido en el segundo tipo.

El tercer y último gráfico muestra claramente un cambio de tendencia en cuanto a la proporción de formas correctas e incorrectas que se apreciaba en la totalidad de los genéricos, donde o bien había más errores que aciertos o el porcentaje de errores era muy abultado. Ahora, en el caso de los indeterminados el porcentaje de errores decrece en favor de las formas correctas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004





5.3.2. Tablas de contingencia

En la primera tabla, donde se cruzan alumnado y tipos de artículo, se observa que la producción en los distintos tipos mantiene aproximadamente el mismo porcentaje.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Tipo de artículo

Recuento

		Tipo de artículo				
		I NCS A	I NCP 0	I NI 0	I NP 0	Total
ALUMNADO	suspenso	264	309	252	70	895
	aprobado	234	268	211	50	763
	notable	171	130	152	38	491
	sobresaliente	112	68	58	11	249
Total		781	775	673	169	2398

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como indica la siguiente tabla, el nivel de corrección es bastante desigual en los diferentes grupos. De la producción total del grupo suspenso, el 38% son errores mientras que en el grupo sobresaliente, las formas incorrectas solo llegan al 10%. En los grupos aprobado y notable los porcentajes son del 25% y el 20%, respectivamente. En resumen, aunque sin el abultado número de errores que encontramos en la genericidad, en el caso de la indeterminación también se mantiene una progresiva tendencia hacia la mejoría.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	336	559	895
	aprobado	193	570	763
	notable	100	391	491
	sobresaliente	26	223	249
Total		655	1743	2398

La última tabla muestra que el tipo I NCS A, cuyo uso coincide con el de nuestra lengua, es el que cuenta con menos formas incorrectas, un 16%. No obstante, parece un porcentaje demasiado elevado cuando no existen diferencias entre las dos lenguas. En los otros tres tipos, el porcentaje de errores ronda el 34%. Al analizar cada uno de los tipos de modo particular profundizaremos en estos datos apreciados aquí de manera general.

Tabla de contingencia Tipo de artículo * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
Tipo de artículo	I NCS A	109	672	781
	I NCP 0	256	519	775
	I NI 0	228	445	673
	I NP 0	62	107	169
Total		655	1743	2398

5.3.3. Artículo 7: I NCS A

Como hemos avanzado previamente, el artículo indeterminado se usa generalmente en inglés para las mismas funciones que en español tanto en lo que se refiere a genericidad, según vimos en G NCS A, como en lo que respecta a

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

indeterminación. En este último caso, se emplea para designar un individuo, objeto o una entidad nueva o desconocida para el interlocutor. Su uso y función es prácticamente coincidente en ambas lenguas aunque existen pequeñas diferencias en expresiones inglesas en las que ha de usarse un nombre contable en singular pero que en español no llevan artículo como *Mi hermano es abogado y tiene coche y casa*, en inglés, *My brother is a lawyer and has got a car and a house.* En principio, salvo en casos muy específicos como los que acabamos de referir o aquellos en los que se aplica un indeterminado *a* delante de un incontable inglés aunque no español, como por ejemplo *a bread*, para significar, *un pan,* no son de esperar muchos errores en este tipo que sean debidos a transferencias negativas procedentes de la L1 aunque, como veremos, el número de casos parece importante.

5.3.3.1. Tablas de frecuencia

En primer lugar nos fijaremos en la producción que de este artículo hacen los diversos grupos.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	264	33,8	33,8	33,8
	aprobado	234	30,0	30,0	63,8
	notable	171	21,9	21,9	85,7
	sobresaliente	112	14,3	14,3	100,0
	Total	781	100,0	100,0	

Salvo en el grupo suspenso y en el sobresaliente, no se observan grandes diferencias de proporción entre el porcentaje de producción de este artículo y el porcentaje de participación en la muestra. A pesar de constituir el 37% de la muestra, el grupo suspenso es el productor del 33,8% de los I NCS A, es decir, que tan solo hay una diferencia a la baja de un 3%. En el aprobado también se aprecia una diferencia a la baja de un 2%; en el grupo notable el porcentaje es ligeramente superior, un 0,9%; y el sobresaliente recoge los porcentajes que pierden los otros grupos, pasando de un 9% a un 14,3%. Estas ligeras desproporciones se deben sin duda a la diferencia de extensión entre las redacciones de unos y otros. La media de palabras por redacción en el grupo suspenso ronda las 97 mientras que en el grupo sobresaliente rebasa ligeramente las 142.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	109	14,0	14,0	14,0
	bien	672	86,0	86,0	100,0
	Total	781	100,0	100,0	

Aunque existan algunas ligeras diferencias entre la L1 y la L2 en cuanto al uso de este tipo de artículo, nos parece que tales diferencias no pueden justificar un 14% de errores. Vamos, en primer lugar, a exponer algunos ejemplos entresacados del corpus para luego analizar algunos errores específicos. El I NCS A solamente puede estar bien por comisión, es decir, cuando se coloca el artículo *a* delante del nombre, y mal por comisión y por omisión. En el primero de ellos, el error se produce al usar un artículo distinto al indeterminado *a*, que es el que necesariamente debe llevar, y el segundo se produce cuando se omite dicho artículo. Son ejemplos reales de uso correcto del artículo 7, por comisión, los siguientes:

- GC-53-2/3 (Susp): "He has **a** small house near of **a** volcano."
- TF-57-13 (Aprob): "There was **a** fire in the mountain."
- GC-131-1 (Not): "Although I live in **a** volcanic island, [...]"
- TF-137-10/11 (Sob): "This can be **an** advantage or **a** desadvantage [...]"

En los casos de error por comisión aparece el artículo determinado cuando tendría que aparecer el indeterminado por ser la primera vez que se introduce en el texto ese nuevo sujeto o entidad del que el lector aún no tiene conocimiento. Son ejemplos de uso incorrecto por comisión los siguientes:

- TF-6-16 (Susp): "While I saw for the windws I see **the** plane [...]"
- GC-2-2 (Aprob): "I have seen in my dream as **the** volcanic eruption [...]"
- TF-11-14 (Not): "I have heard that Moises open sea, because, **the** earthquake do it, [...]"

En los ejemplos que hemos reproducido, los aprendices nunca habían citado previamente un avión, erupción volcánica o terremoto, por lo que el lector no tiene datos para identificar al referente o establecer una representación del mismo. Este tipo de error puede provenir de la propia tensión a la que el alumno está sometido. No debemos olvidar que se trata de un examen y que el tiempo les puede parecer restringido. En estas circunstancias, a muchos alumnos, incluso en su propia lengua, las

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ideas o los conocimientos, y la necesidad de plasmarlos en un papel, van más aprisa de lo que pueden escribir y entonces se producen errores como estos, en los que los antecedentes estaban en la mente de los alumnos pero, aunque creyeron haberlo hecho, jamás llegaron a escribirlos. Además, en una lengua extranjera aprendida en el aula, el alumno normalmente no puede ir directamente a expresar lo que quiere, porque primero tiene que dar con aquella forma que él conozca y que le sirva para expresar eso que quiere en otra lengua. En el camino quedan muchas alternativas y cabos sueltos que no pudo concluir por falta de conocimientos. Muchas de estos usos quedaron en su mente pero no se plasmaron en el texto y, por lo tanto, no es extraño que se refiera a ellos como algo ya conocido, desgraciadamente, solo por él. Estos errores por comisión en una estructura que es tan obvia y además coincidente en ambas lenguas no puede tener una explicación basada en la transferencia que produce la L1 pero sí en ese factor psicológico propio de situaciones de estrés como lo es un examen donde el tiempo, los mayores o menores conocimientos, la necesidad de expresarse y de aprobar, etc., condicionan la producción de los aprendices, ya sea en su propia lengua o, sobre todo, en lengua extranjera.

En el capítulo primero, apartado 1.2.2. hablamos de la distinción que hace Corder (1967) entre *faltas y errores*, *mistakes and errors.* Las primeras se refieren a los errores de actuación o desviaciones debidas a factores de producción tales como fatiga, estrés, etc. Estos que hemos analizado y que aparecen como incorrectos por comisión pertenecen a las faltas de Corder porque no se dan sistemáticamente y, por tanto, no son indicativos de los conocimientos que el alumno tiene en ese momento, esto es, de su competencia transitoria o su interlengua, sino que son producto de otros factores presentes en el proceso de producción.

Veremos ahora algunos ejemplos de formas incorrectas por omisión. Algunos de estos casos en los que los alumnos han olvidado poner el artículo encabezando el sintagma nominal pueden agruparse bajo la denominación de faltas de Corder, pero sobre todo existen otras ocurrencias que, entendemos, se deben a la influencia negativa de la L1.

- TF-5-16 (Susp): "[...] because they are in __ place diferent."
- TF-56-12-14 (Aprob): "[...] but they were in ____ bad state. This discovery have been very important because it means that there is dates about of __ old civilization that we don't know and we should discovere."
- GC-80-13 (Aprob): "[...] my house was full of __ black substance [...]"

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-117-2 (Aprob): "Japon is ____ place very vunerable to volcanic eruptions."

En el primer caso que transcribimos, TF-5-16, el alumno ha traducido palabra por palabra la expresión española, *porque están en lugar diferente,* que también en español puede llevar artículo indeterminado, *porque están en un lugar diferente.* En inglés solo es posible con el artículo indeterminado, *because they are in a different place.* En español la palabra *lugar* puede ser entendida de manera genérica o indeterminada mientras que en inglés es necesariamente indeterminada. En el segundo caso, TF-56-12-14, encontramos dos ocasiones en las que el alumno ha traducido la expresión española literalmente, aunque en inglés, al contrario que en español, no es posible hacerlo porque la palabra *state*, en español *estado*, cuando se emplea para describir el aspecto físico de algo o alguien, su comportamiento o sentimientos, precisa de un determinante. Sin embargo, en la segunda ocasión que omite el artículo, más parece producto de la tensión, esto es, una falta, porque, simplemente, o se ha olvidado de anteponer el artículo determinado o ha olvidado colocar el nombre en plural; ... *about of an old civilization* o ... *about of old civilizations.* Los otros dos casos también dan pie a pensar que la L1 es la base para la producción en L2 y la que impone sus directrices cuando las reglas de esta última no se conocen, no están lo suficientemente asimiladas o al hablante, bien porque está aún en estadios bajos de conocimientos o porque no considera que la regla puede impedir la comunicación que persigue, no le surge verdadero interés por aplicarla.

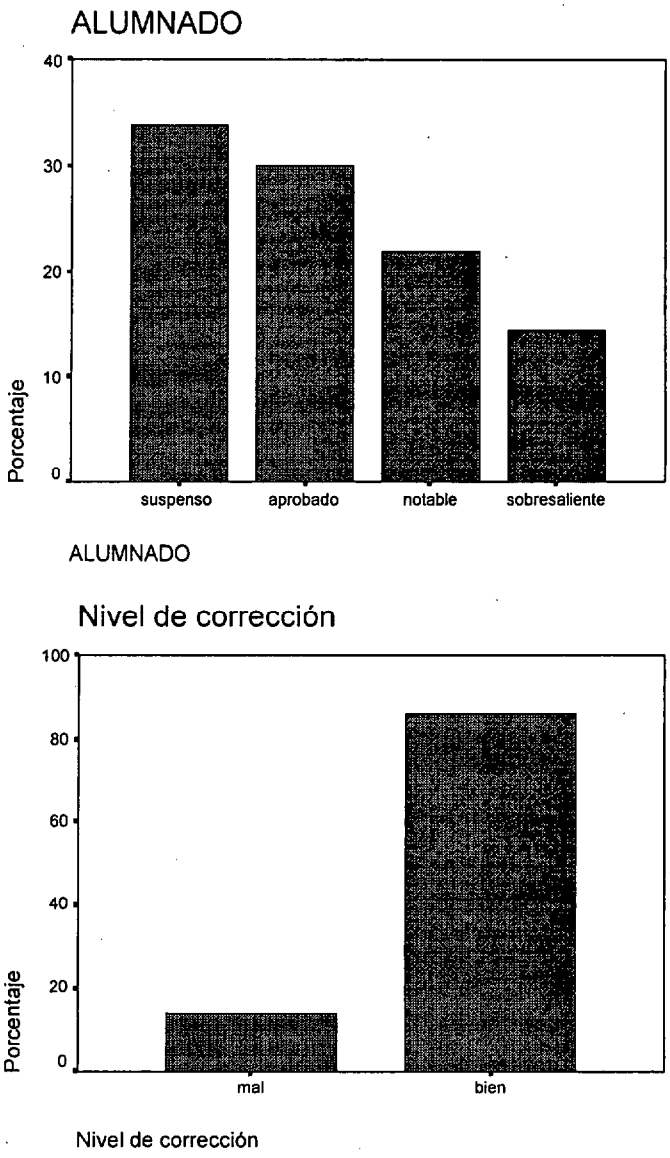
Parece claro que los errores por comisión en I NCS A deben entrar en la categoría de faltas ya que no se deben exclusivamente a carencia de conocimientos, pues en otros lugares del mismo examen la regla suele aparecer aplicada correctamente. En ocasiones, esta desigual aplicación de la regla en distintos lugares se debe a inseguridad, falta de consistencia y conocimiento insuficiente. Esta afirmación está basada en los siguientes datos: los alumnos del grupo suspenso producen 33 errores por comisión, los aprobados 12, los notables 9 y los sobresalientes 3. Esto quiere decir que un mayor nivel de conocimientos contribuye a evitar los errores propios de situaciones más tensas ya que el arraigo y la seguridad son más profundos.

En cuanto a los errores por omisión, que pueden ser motivados por traducciones directas de expresiones propias de la L1 que no coinciden con la L2, así como también por falta de concentración y seguridad, los datos de formas incorrectas fueron los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

siguientes: 32 en el grupo suspenso, 9 en el aprobado, 8 en el notable y 3 en el sobresaliente.

Presentamos a continuación los gráficos de barras correspondientes a ambas tablas de frecuencia.



5.3.3.2. Tabla de contingencia

Es importante detenernos en estos datos donde se cruza el alumnado con el nivel de corrección ya que las grandes diferencias que se aprecian en el número y porcentaje de formas correctas e incorrectas en los distintos grupos de alumnos dará necesariamente una probabilidad muy por debajo de 0,05 indicando diferencias significativas en la distribución.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	65	199	264
	aprobado	21	213	234
	notable	17	154	171
	sobresaliente	6	106	112
Total		109	672	781

Si obtenemos el porcentaje de error/acierto dentro de la producción de cada grupo, vemos cómo el grupo suspenso queda muy retrasado con respecto a los otros y, a medida que se progresa en el nivel, menor es el porcentaje. Los porcentajes son los siguientes: grupo suspenso 25%, el aprobado 9%, el notable 10% y el sobresaliente 6%.

5.3.3.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	65	40,3	24,7
aprobado	21	34,9	-13,9
notable	17	24,0	-7,0
sobresaliente	6	9,8	-3,8
Total	109		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	24,126
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 9,8.

El número de errores que se observa en el grupo suspenso supera con creces el que se espera por lo que el residual es positivo y muy alto, al contrario de lo que sucede especialmente en el grupo aprobado, donde el residual es también alto pero negativo, y en los otros dos grupos, donde igualmente encontramos residual negativo. Con estos resultados y los que aporta la misma prueba para frecuencias de formas correctas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

podremos hacer algunas valoraciones, esta vez, de distinto signo o tendencia a las que nos conducían los datos de los genéricos.

5.3.3.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

El *Chi*-cuadrado que presenta esta prueba da una probabilidad de ,000, lo que demuestra unas diferencias muy grandes con respecto a lo que se supone normal. Si nos fijamos en los residuales de los grupos suspenso y sobresaliente, vemos claramente una horquilla que va desde –49,6 a +45,5, lo que indica que las formas correctas del nivel más bajo son muy exiguas mientras que las del nivel más alto superan las mejores expectativas. Los dos grupos centrales se mantienen cerca de lo esperado, si bien el aprobado tiene un residual ligeramente negativo y el notable, positivo.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	199	248,6	-49,6
aprobado	213	215,0	-2,0
notable	154	147,8	6,2
sobresaliente	106	60,5	45,5
Total	672		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	44,447
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 60,5.

Las grandes diferencias que apreciamos en las dos pruebas paramétricas relativas a este tipo de artículo, donde las diferencias entre las leguas no son excesivamente grandes, hacen pensar que, además de las posibles transferencias negativas que se observan en los errores de omisión, también se dan errores propios de la necesaria evolución en el aprendizaje. Estos pueden confundirse con las faltas de Corder (1967) pero, en un aprendiz de lengua extranjera, tales faltas pueden ser indicativas de evolución. Los conocimientos están ahí, más o menos latentes en una lista de espera y van saliendo a la superficie de la producción cuando otros que ya se han asentado permiten el paso de aquellos. A la hora de comunicarse, en la mente del

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aprendiz existen ciertas prioridades y según las vaya superando dará paso a otras. Hay quienes ponen por delate la corrección gramatical, a otros les importa más el mensaje, y dentro de cada una de las grandes prioridades existen otras sub-prioridades que pueden ser conscientes o inconscientes. En un aprendiz, estas últimas pueden ser conocimientos descontextualizados que aún no han encontrado su encaje en los contextos creados por él mismo. Cada uno de ellos empezará a cobrar sentido y 'engancharse' en la producción cuando estén lo suficientemente interiorizados y estimulados. Esto solo ocurrirá cuando otros anteriores a ellos se hayan identificado con las estructuras que le son propias y, al surgir ya de manera automática, permiten que aquellos conocimientos que hemos llamado latentes porque, aunque se hayan comprendido, aún no se han integrado, puedan iniciar primero su desarrollo y después su uso continuo, presumible aunque no siempre necesariamente correcto.

5.3.4. Artículo 8: I NCP Ø

En repetidas ocasiones nos hemos referido a este tipo y a las distinciones que para este estudio hemos establecido con el G NCP Ø. Estas distinciones se han determinado para clarificar que el impacto negativo de la transferencia de la L1 español es mayor en los casos de manifiesta genericidad en inglés, que entendemos aquí como aquella en la que el que escribe está definiendo inequívocamente alguna característica que comparten todos los miembros de una misma entidad o aludiendo específica y universalmente a tal entidad o a todos sus miembros. En español, La distinción genérico/indeterminado viene dada por el empleo o no del artículo; por ejemplo: *Los monos son fáciles de adiestrar* y *Pepe adiestra monos,* en inglés, *Monkeys are easy to train* y *Pepe trains monkeys.* En esta última lengua, ninguno de los dos sintagmas nominales, aun teniendo las mismas referencias que en español, lleva artículo. En estos dos casos está clara la distinción genérico/indeterminado. También la interpretación genérica se ve favorecida por la propia naturaleza léxica de ciertos predicados. Los verbos de actitud afectiva, tanto en español (*odiar, detestar, amar, gustar)* como en inglés (*hate, detest, love, like),* hacen posible la lectura genérica de sus argumentos, normalmente objetos directos, cuando estos son definidos como en *Detesto el té y las galletas*, en inglés, *I hate tea and biscuits.* Pero en aquellos casos en los que nos encontramos con una expresión en inglés cuya versión española permite al mismo tiempo la existencia de lecturas genéricas y de existenciales o indeterminadas como, por ejemplo, *Wolves eat sheep,* en español, *Los lobos se comen a los corderos* y *los lobos*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comen corderos, nos decantamos por la indeterminación. En resumen, cuando los predicados son agentivos, no estativos ni de afección, y están ligados de alguna manera a cualquier acontecimiento con puntos de referencia espacio-temporal, siempre entendemos la lectura existencial.

5.3.4.1. Tablas de frecuencia

El tratamiento que hemos dado a los sintagmas nominales que llevan Ø puede haber contribuido a que el número de frecuencias de este tipo sea algo elevado aunque entra dentro de los límites normales, siendo ligeramente inferior al número obtenido por el I NCS A. El porcentaje de frecuencias es un calco del G NCP Ø, que a su vez se asemeja mucho al porcentaje de participación.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	309	39,9	39,9	39,9
	aprobado	268	34,6	34,6	74,5
	notable	130	16,8	16,8	91,2
	sobresalient	68	8,8	8,8	100,0
	Total	775	100,0	100,0	

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	256	33,0	33,0	33,0
	bien	519	67,0	67,0	100,0
	Total	775	100,0	100,0	

A diferencia de los datos que se obtuvieron en el tipo G NCP Ø, está claro que en este tipo de artículo se invierte el nivel de corrección. Si en el otro el porcentaje de errores, aunque en pequeña medida, superaba al de aciertos, en este caso, el número de formas correctas dobla al número de formas incorrectas. En cualquier caso, un 33% de errores nos parece un poco alto para tratarse de indeterminados. Los aciertos que se contabilizan en este tipo solamente pueden darse por omisión al tiempo que los errores son únicamente por comisión, esto es, porque se ha antepuesto un artículo al sintagma nominal. Reproducimos ahora algunas formas correctas:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-65-16/17/18 (Susp): "[...] the magma when fluid cover every zone, cover __houses, __ trees, __ animals, [...]." Este es un caso en el que nos encontramos con un verbo agentivo que permitiría en español dos lecturas claras, una genérica, *El magma cuando está líquido cubre todo, cubre las casas, los árboles, los animales...* , y otra indeterminada con plural escueto, *El magma cuando está líquido cubre todo, cubre casas, árboles, animales...*
- TF-58-10/11 (Aprob): "[...] and we saw ___ cows with __ houses and other things."
- TF-118-6 (Not): "It's a very sofistica system that can help us to avoid __ tragedies as dangerous as the Hurricane Mitch."
- GC-176-14 (Sob): "[...]they would have to look for __ new jobs in the other islands."

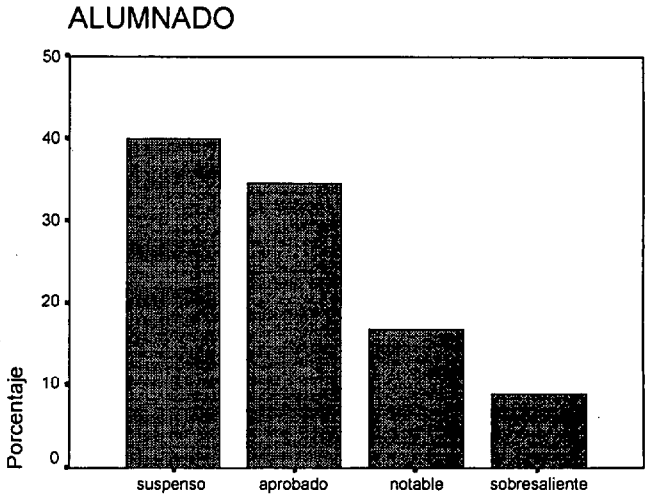
A continuación, transcribimos algunas formas incorrectas. Recordemos que además de la inclusión de algún artículo se producen algunas incorrecciones por falta de concordancia.

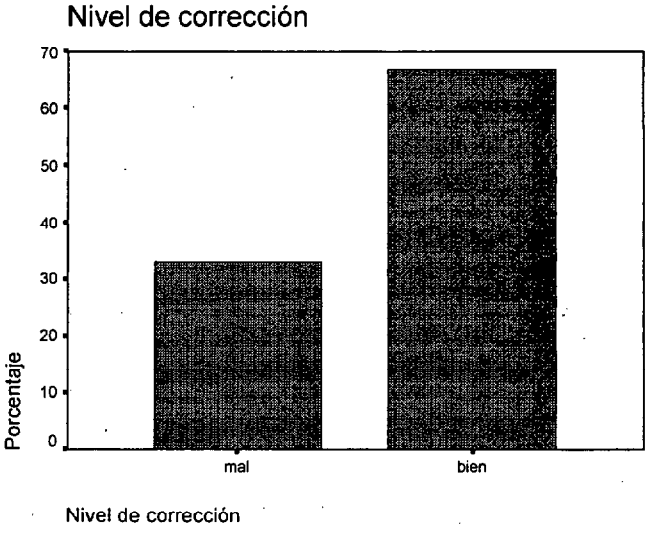
- TF-1-9 (Susp): "In someone cases the violent human provoke to **the** forest fires." En este caso, el español también habría permitido el uso o no del artículo según tuviera referencia genérica o indefinida: *En algunos casos, la violencia humana provoca los incendios forestales,* o bien, *En algunos casos, la violencia humana provoca incendios forestales.*
- GC-72-15/16/17/18 (Aprob): "[...] the humans can't stop the forces of nature, for example **the** strong winds, **the** big storms, **the** rains or **the** hurricanes."
- TF-131-6 (Not): "For example, when we build **the** seaports or roads on sea, [...]"
- GC-146-2 (Not): "In the past there was **the** hidden forces of __ nature but, Nowaday [...]"

En los tres primeros casos, representativos de las formas incorrectas más habituales, podemos percibir traducciones directas del español cuya estructura actúa como modelo en la producción de lengua inglesa. En el primero, aunque en español *puedan existir* dos lecturas, es más lógico que se hable de indeterminados o indefinidos específicos. Tanto en el segundo como en el tercero, la traducción del español es también ostensible. El último de los casos puede parecer extraño si traducimos del

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

español, *En el pasado había las fuerzas ocultas de la naturaleza pero hoy día*, pero creemos que el alumno tenía en la mente la siguiente construcción española, *Las fuerzas ocultas de la naturaleza existían en el pasado.*





5.3.4.2. Tabla de contingencia

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	138	171	309
	aprobado	81	187	268
	notable	31	99	130
	sobresaliente	6	62	68
Total		256	519	775

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Aunque el número de frecuencias erróneas sigue siendo considerable no tiene parecido alguno con el G NCP Ø. En todos los grupos las formas correctas superan a las incorrectas y se aprecia una mejora sustancial a medida que los conocimientos son mayores. Los porcentajes de errores van disminuyendo progresivamente: el grupo suspenso alcanza el 45%; el aprobado desciende al 30%; el notable al 24; y, por último, el sobresaliente se queda en el 22%.

Son muchos los errores que dentro de este tipo se cometen por falta de concordancia; para ser exactos, en el grupo suspenso se produjeron 48 errores de este tipo, casi la mitad del total. En el grupo aprobado se localizaron 29; en el notable 9; y en el sobresaliente, ninguno. Podemos dividir estos errores de concordancia en dos categorías claras. En primer lugar, encontramos auténticos errores de transferencia en los que el alumno no aplica la regla de uso de la L2 y transfiere la expresión española que en algunos casos puede llegar a ser prototípica de nuestra lengua. Ejemplos de esta categoría son:

- GC-5-4/5 (Susp): "[...] volcanic eruption are the bad because it can with ___ city, ___ village [...]" Evidentemente, se trata de un alumno de escasos conocimientos que traduce el siguiente pensamiento a la L2 usando expresión y reglas propias de la L1, esto es, *la(s) erupcion(es) volcánica son lo malo porque pueden con ciudad, pueblo....*
- TF-19-9/10 (Susp): "They lost ___ montain, ___ ocean, ___ food [...]", que parece ser una traducción directa de, *Perdieron, montaña, océano, comida....*
- TF-61-9 (Aprob): "The people use ___ car [...]", con lo que quiere decir, *La gente usa coche.* En inglés, en este caso, habría que poner el plural *cars.*

Este tipo de errores se produce también en el I NCS A, donde el alumno traduce al inglés expresiones propias de la lengua española, por ejemplo:

- GC-78-3 (Aprob): "There was a lot of people whitout ___ house." Probablemente, la intención era decir, *Había un montón de gente sin casa.*
- TF-24-21/22 (Susp): "[...] for people because you have __ family, __. house a day and [...]", que proviene del español, ... *para la gente, porque un día tienes casa, coche y .....*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Pero también, muchos de estos errores son simples faltas similares a las que comentábamos al respecto del I NCS A y que, en este caso, como en el anterior, las produce el estrés, el nerviosismo o la prisa pero que, sin duda, tienen su génesis en la falta de control de reglas de lengua que normalmente los aprendices conocen pero que son incapaces de poner en funcionamiento de manera sistemática en conjunción con otros conocimientos e intereses. Ejemplos de estas son las siguientes:

- GC-79-17 (Aprob): "[...] the planet although that sopause the destruction of __ house or the murder of millions of people."
- TF-116-2 (Not): "[...] some islands in Pacific Ocean where __ natural calamity are destroying [...]"

Estas faltas son abundantes en todos los tipos de artículos si bien parecen ser particularmente copiosas cuando el sintagma nominal debe ir en plural.

5.3.4.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	138	94,7	43,3
aprobado	81	81,9	-,9
notable	31	56,3	-25,3
sobresaliente	6	23,0	-17,0
Total	256		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	43,772
gl	3
Sig. asintót.	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 23,0.

La amplia diferencia entre los residuales positivos y los negativos nos anuncian que el valor de *Chi*-cuadrado va a dar una probabilidad bastante baja, indicando que las diferencias son significativas. Las incorrecciones, muchas de ellas consideradas faltas, son comparativamente mucho más abundantes cuanto más bajo es el nivel de conocimientos. El hecho de que el residual negativo del grupo sobresaliente sea menor

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en 8 puntos al del grupo notable no debe conducirnos a pensar que se ha producido una inversión en la progresión. La progresión es siempre ascendente a medida que los grupos suben de nivel, pues está claro que, si analizamos la diferencia entre lo que se espera y lo que se observa, en el grupo notable, aún siendo un buen resultado, se produce un poco más de la mitad de lo que se esperaba, mientras que en el grupo sobresaliente tan solo se produce una cuarta parte de lo que se esperaba. La progresión en porcentajes es la siguiente: grupo suspenso + 42%; grupo aprobado –1,1%; grupo notable –44%; y grupo sobresaliente –78%.

5.3.4.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	171	192,0	-21,0
aprobado	187	166,1	20,9
notable	99	114,2	-15,2
sobresaliente	62	46,7	15,3
Total	519		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	11,961
gl	3
Sig. asintót.	,008

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 46,7.

La probabilidad de ,008 nos muestra que las diferencias en la distribución son significativas aun cuando la proporción incorrectas/correctas en el total de la producción de cada grupo va mejorándose a medida que mejora su nivel; en el grupo suspenso, la proporción es 138/171, con lo que el porcentaje de formas correctas es del 55%; en el aprobado, la proporción es 81/187, un 69% de correctas; en el notable, 31/99, con porcentaje de 76%; y en el sobresaliente, con una proporción de 6/62, las formas correctas alcanzan un 91%. No obstante, como muestran los datos, la distribución no es la esperada por cuanto, si bien en los dos grupos extremos los residuales parecen lógicos, existe una anormal distribución en los dos intermedios, teniendo el grupo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aprobado un residual positivo y el notable uno negativo. Este hecho se debe fundamentalmente a que este último grupo, a pesar de su alto porcentaje de correctos, mayor que el del grupo aprobado, produce aproximadamente la mitad de las frecuencias que aquel y de aquí que se espere un mayor número de formas correctas. No se debe, por tanto, a una anormalidad en términos de formas correctas del grupo notable, sino consecuencia de la escasa producción de artículos I NCP Ø por parte de estos grupos intermedios..

5.3.5. Artículo 9: I NI Ø

Las consideraciones que previamente hemos hecho tanto acerca de los G NCP Ø y G NI Ø como acerca del I NCP Ø resultan válidas para este apartado en lo que se refiere a criterios de clasificación y al concepto de genérico y de general o indeterminado. También quisiéramos remitirnos a la investigación previa realizada en la que se dividían los sintagmas en generales y particulares. En aquel primer análisis encontrábamos los siguientes datos relativos a este artículo:

Grupos	**Primer análisis GENERALES (Genéricos + Generales)**	
----------	% Bien	% Mal
Suspenso	67	33
Aprobado	62	38
Notable	70	30
Sobresaliente	67	33
TOTALES	66	44

De la misma manera que comentábamos en el apartado de los G NCP Ø, cuando hacíamos referencia al primer análisis, también en este caso, como en todos los que tienen Ø, se aprecia que los errores se concentran especialmente en aquellas construcciones en las que las diferencias entre las dos lenguas son muy acusadas como es la de la genericidad. Arriba podemos ver que, tratados conjuntamente, se diluye la importancia que tienen las diferencias entre estructuras paralelas en dos lenguas. Al

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

contrario de lo que sucede con el segundo análisis, vemos que en ningún caso el porcentaje de formas incorrectas supera al de correctas.

Grupos	**Análisis actual Genéricos G NI**		**Análisis actual Generales**	
----------	% Bien	% Mal	% Bien	% Mal
Suspenso	33	67	62	38
Aprobado	20	80	64	36
Notable	44	56	72	28
Sobresaliente	41	59	76	24
TOTALES	34	66	66	34

En este segundo cuadro, se observa una gran diferencia entre los porcentajes de aciertos y errores cuando se separan los casos de genericidad y los de indeterminación.

5.3.5.1. Tablas de frecuencia

La siguiente tabla resulta llamativa por cuanto los porcentajes de frecuencias en cada uno de los grupos son un calco del porcentaje de su participación en la muestra. Parece que en el uso de incontables y abstractos con valor indefinido dentro del grupo suspenso no se presenta aquella inhibición o inseguridad de la que hablábamos al hacer referencia a estos mismos sintagmas pero con valor genérico, tal vez porque el mecanismo es igual en ambas lenguas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la variedad léxica de este grupo (124 alumnos) es muy escasa; en las 252 frecuencias solamente encontramos 84 palabras diferentes, de las que 31 aparecen dentro de la prueba que se les entrega, ya sea en el texto o en las preguntas. El hacer uso de las palabras del texto insertándolas en contextos similares, cuando no idénticos, es una práctica habitual, en realidad, una estrategia que suelen emplear los alumnos de todos los niveles en este tipo de examen. Por otro lado, en las 58 frecuencias del grupo sobresaliente (29 alumnos), encontramos 23 palabras diferentes, de las que 8 figuran en el examen entregado. La relación de palabras por alumno es la misma en los dos grupos pero no lo es la variedad de términos ni la relación de palabras extraídas del texto.

Conviene hacer notar también que, cuando los recursos léxicos son exiguos, como es el caso del grupo suspenso, existe la tendencia a emplear términos de origen

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

latino muy parecidos al español que en algunos casos son meros intentos o intuiciones de la posible existencia de tales palabras en inglés. Tal es el caso de las palabras terminadas en *–tion;* resulta llamativo que mientras en el grupo sobresaliente encontramos solamente *inundation* y *destruction*, en el grupo suspenso aparecen *inundation, devastation, conservation, deforestation, information, cultivation, destruction, production, preparation, relaxation, contamination, imagination*, e, incluso, *desesperation.*

Pasemos a observar la tabla de frecuencia y sus porcentajes según los distintos grupos para confirmar lo ya comentado acerca de la exacta relación entre porcentaje de frecuencias y porcentaje de participación

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	252	37,4	37,4	37,4
	aprobado	211	31,4	31,4	68,8
	notable	152	22,6	22,6	91,4
	sobresaliente	58	8,6	8,6	100,0
	Total	673	100,0	100,0	

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	228	33,9	33,9	33,9
	bien	445	66,1	66,1	100,0
	Total	673	100,0	100,0	

Conviene centrar ahora la atención en el nivel de corrección, que es, justamente, el caso contrario a lo que vimos para los mismos nombres incontables y abstractos con sentido genérico; allí, la proporción era de 65,9% mal y 34,1% bien. En este caso, se invierte el porcentaje, si bien aún el de formas incorrectas es bastante alto.

Contamos en este apartado de I NI Ø con una palabra que es al mismo tiempo abundante y muy significativa y a la que resulta interesante hacer referencia ya que por sí misma sirve para ejemplificar y validar mucho de lo que en este trabajo se estudia: se trata de la palabra *nature,* pues es la que más se repite en todos los grupos y la que, junto con *fire* y *life*, que le siguen en número, muestra los más claros ejemplos de transferencia negativa. La palabra *nature*, que nunca lleva artículo cuando se refiere a la naturaleza entendida como el poder que, en oposición a la actividad humana, regula el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

conjunto de fenómenos y fuerzas que componen el universo físico, llega a tener en inglés el valor de un nombre propio, ya que, en muchas ocasiones, se emplea con mayúscula. Es preciso hacer notar que ese es el significado con el que se emplea en todas las redacciones que analizamos, pues recordemos que los temas propuestos tenían que ver con las fuerzas ocultas de la naturaleza o con calamidades naturales. En este sentido, al efectuar el primer análisis, incluimos este término donde realmente entendimos que le correspondía, esto es, junto a los nombres singulares de referencia única como *the sun, the moon, the earth* aunque no llevara artículo. En el momento en que decidimos emprender el segundo análisis, la enorme frecuencia de uso que esta palabra obtuvo y lo significativo del mismo nos aconsejaron tratarla separadamente pero dentro de algún apartado con artículo Ø. Decidimos hacerlo en este apartado, ya que los datos que arroja, como veremos a continuación, son idénticos a los que se producen sin su concurso. Aunque pudimos haberlo hecho asignándole una casilla a las palabras *nature* y *society* dentro de los determinados, no lo hicimos en ese apartado por querer contabilizar en él sintagmas que en inglés, no en español, llevan artículo determinado exclusivamente. Dada, pues, su importancia, el número de trasferencias negativas que produce y la conveniencia de tenerla en cuenta por su singularidad y su, tal vez, atípica inclusión en el grupo I NI Ø, queremos referirnos a ella en profundidad y tratarla, como pretendimos desde un principio, de una manera particular.

La palabra *nature* tiene un total de 193 ocurrencias dentro de la muestra analizada, lo que supone un 28% de todas las frecuencias de I NI Ø. De estas 193 frecuencias nos encontramos con 73 usos incorrectos, el 37.8%, y 120 correctos, el 62.2% restante. Restando estas cifras a los datos que aparecen en la tabla anterior de nivel de corrección, obtenemos como resultado esta otra que presentamos a continuación y que, a pesar de haberle restado los datos correspondientes a *nature*, apenas si sufre una ligerísima modificación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	155	32,3	32,3	32,3
	Bien	325	67,7	67,7	100,0
	Total	480	100,0	100,0	

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Bastaría la palabra *nature* para ejemplificar cómo la transferencia en el uso del artículo en una palabra que no lo lleva en inglés pero sí en español va paralela al supuesto dominio en el uso de la lengua extranjera en general. Las siguientes cifras resultan poderosamente significativas:

Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente	
Bien	Mal	Bien	Mal	Bien	Mal	Bien	Mal
22	28	52	23	35	17	21	5
44%	56%	61%	39%	67%	33%	81%	19%

A medida que aumenta el nivel de conocimientos desciende el porcentaje de formas incorrectas en el empleo del articulo Ø o, visto desde otra perspectiva, el empleo correcto del artículo Ø es señal de un considerable dominio de la lengua inglesa en jóvenes españoles aprendices de tal lengua.

Antes de exponer algunos ejemplos de usos correctos e incorrectos de la palabra *nature* es preciso recordar que esta palabra aparecía en el encabezado de una de las alternativas de la quinta pregunta: *The hidden forces of nature*. A pesar de ello, nos encontramos casos incorrectos como:

- GC-70-2 (Aprob): "The people don't know that **the** nature are very import for all them."
- TF-105-13 (Not): "[...] because **the** nature is stronger than the man."
- TF-43-12 (Susp): "The force of **the** nature is superior and we can't to comparer with it." Este caso se antoja curioso ya que a pesar de ser la misma construcción que aparece en el encabezado de la pregunta, la presencia de la lengua materna en la construcción de la segunda lengua es aún tan dominante que impide el uso correcto de la segunda. Visto desde otro ángulo, lo leído o aprendido en la segunda lengua no tiene la suficiente asimilación o arraigo para vencer la tendencia natural a emplear estructuras básicas de la lengua materna.

Entre los usos correctos de esta palabra, encontramos:

- TF-113-13 (Not): "[...] so we can think that __nature is dangerous and misterious."
- GC-185-3 (Sob): "We live in a world in which people considere nature like something very [...]"

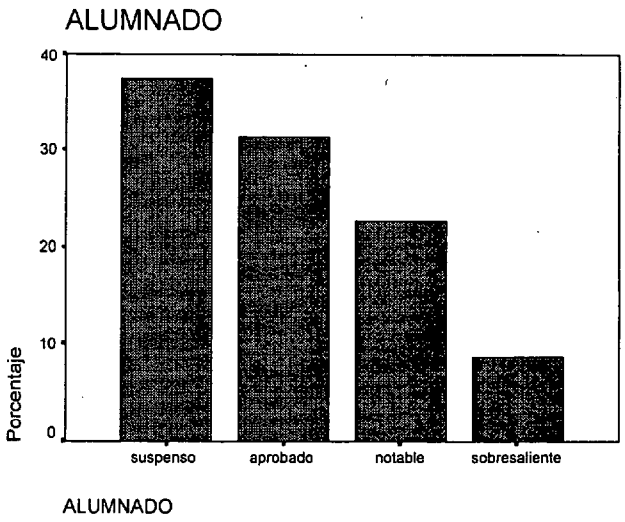
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

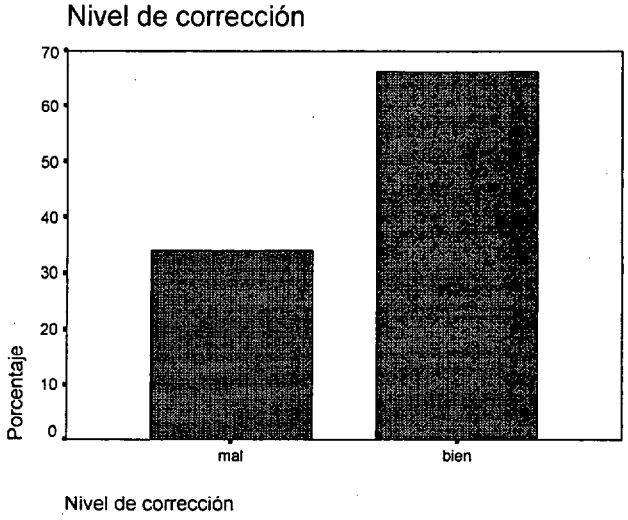
En este, como en otros tipos de artículo, existen también casos en los que la regla se conoce pero no está lo suficientemente asimilada. El aprendiz hace un esfuerzo por aplicar las reglas pero estas aún no se han fundido con su uso de la lengua extranjera y no surgen automáticamente en su discurso sino que las tiene que ir aplicando una a una de manera consciente, aunque no siempre tiene éxito, entre otras razones, por la presencia constante de la lengua materna. En la propia lengua, la comunicación, ya sea oral, escrita, gestual o corporal brota de manera espontánea e inconsciente propulsada por la urgencia del mensaje que se pretende transmitir, y a la búsqueda de las palabras apropiadas no hay que añadir la constante preocupación por la aplicación de las reglas de la lengua porque ya están asimiladas en un todo homogéneo. El uso de una lengua extranjera que está aún en proceso de aprendizaje supone, de forma diferenciada, el uso de nuevo vocabulario y el empleo de nuevas reglas. Atender ambas cosas conjuntamente supone un gran esfuerzo, máxime cuando la presencia de la lengua materna no solo no se puede evitar ni para lo positivo ni para lo negativo sino que sirve de soporte psicológico y, parece ser, lingüístico. No obstante, cuando se llega a la lengua extranjera a través de la asimilación global y simultánea de todos sus componentes sin parcelar reglas, léxico, etc., aunque no se pueda obviar la presencia de la primera lengua, la producción de la segunda será siempre más coherente y evitará aquellos estadios en los que el aprendiz que ha accedido a la lengua de manera menos integrada tiene que atender distintos frentes a la hora de producir. En pocas palabras, difícilmente se llegaría a casos como el siguiente:

> - TF-63-2/5 (Aprob): "__ Nature is very quit, but sudenly it start or move a become a beutiful place in a horrible place, **the** nature have many force and it can destroyed all that it want."

Hechas las consideraciones pertinentes al respecto del término *nature*, pasamos a reproducir los gráficos de barras que nos servirán a su vez para transcribir algunas de las formas correctas e incorrectas más habituales del artículo 9, I NI Ø.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004





En todos los casos de formas incorrectas que reproducimos a continuación, podemos apreciar claramente la traducción que el aprendiz ha hecho de su lengua materna, aunque en la misma oración podamos ver que ha aplicado con corrección la misma o similares reglas que en este caso no ha aplicado correctamente:

- TF-136-21 (Sob): "[...] ___ nature is beautiful and marvellous and it gives us **the** life, [...]" En la palabra *nature* ha omitido el artículo correctamente mientras que en la palabra *life* ha hecho la traducción del español aunque en esta última lengua también podría haberse expresado sin artículo: *la naturaleza es hermosa y maravillosa y nos da (la) vida.*
- GC-3-7- (Susp): "The hurricanes are caused **the** irreparable loss of life, [...]" Con toda certeza, según el contexto, el alumno quería decir: *Los huracanes causaron (la) pérdida irreparable de vida.*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-134-8 (Not):: " ___ People lived in the countries because the main economic help they got with **the** agriculture."
- GC-85-3 (Aprob): "You can felt **the** death so near."

Entre los usos correctos de esta palabra, encontramos:

- GC-2-9 (Susp): "[...] there were __ fire and the rockes [...]"
- GC-172-18 (Sob): "We have to enjoy __ life, we can't live it again."
- TF-115-26 (Not): "I have just a thing to ask for; __ humanity and maybe then we may stop[...]"
- GC-136-4 (Not): "There was ___ fire in every places and [...]"

Una vez vistos estos ejemplos pasamos a analizar las tablas de contingencia correspondientes a este tipo I NI Ø.

5.3.5.2. Tabla de contingencia

Si observamos detenidamente la tabla que antes expusimos relativa a los porcentajes de acierto/error en la palabra *nature*, concluiremos que aquellos son coincidentes con lo que presenta esta tabla de contingencia.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	96	156	252
	aprobado	76	135	211
	notable	43	109	152
	sobresaliente	13	45	58
Total		228	445	673

La cantidad de formas incorrectas disminuye a medida que aumenta el nivel de conocimientos y los porcentajes de error/acierto son los siguientes: en el grupo suspenso es 38/62; en el aprobado 36/64; en el notable 28/72; y en el sobresaliente, 22/78. Si comparamos estas proporciones con las expuestas en el apartado anterior relativas al término *nature*, podemos apreciar el paralelismo existente en todos los grupos excepto en el grupo suspenso que aquí cuenta con un desequilibrio a favor de las formas correctas mientras que en el correspondiente a *nature* el porcentaje de error superaba en 12 puntos al de acierto. Esto resulta obvio ya que esta palabra siempre lleva artículo en español y nunca en inglés cuando se usa con el referido significado y en el grupo de

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

inferior nivel existe una mayor carga de transferencia, en este caso negativa, de la lengua materna.

5.3.5.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

Los residuales que presenta esta tabla son absolutamente normales y la progresión con la que los observados desciende a medida que los niveles suben sigue también una progresión regular. Esta regularidad hace que el nivel de significación sea superior al 0,05 con lo que la prueba a la que sometemos los resultados no detecta diferencias significativas en la distribución de los números que arroja la muestra.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	96	84,4	11,6
aprobado	76	73,0	3,0
notable	43	50,2	-7,2
sobresaliente	13	20,5	-7,5
Total	228		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	5,511
gl	3
Sig. asintót.	,138

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 20,5.

Se puede concluir nuevamente afirmando lo que ya adelantamos en el apartado anterior, aunque a la inversa, sobre la percepción que tenemos de que el empleo incorrecto del artículo Ø es señal de escaso dominio de lengua inglesa en jóvenes españoles aprendices de tal lengua.

5.3.5.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

También en esta prueba sobre frecuencias de formas correctas se observa una distribución regular. En los dos primeros grupos, se esperan más formas correctas que las que de hecho se producen mientras que en los superiores sucede lo contrario. Es evidente que esta circunstancia hará que el nivel de probabilidad supere con creces el 0,05, confirmando la distribución equilibrada de los datos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	156	164,6	-8,6
aprobado	135	142,4	-7,4
notable	109	97,9	11,1
sobresaliente	45	40,0	5,0
Total	445		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	2,709
gl	3
Sig. asintót.	,439

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 40,0.

5.3.6. Artículo 10: I NP Ø

Este grupo, como el ya comentado G NP Ø y el D NP The, del que hablaremos más adelante, está compuesto fundamentalmente por ocurrencias de la palabra *people* y sus resultados podrían agregarse al grupo I NCP Ø.

5.3.6.1. Tablas de frecuencia

Es propio en las redacciones que analizamos que los alumnos hagan referencia a la gente de manera indeterminada o determinada más que de forma genérica, y de aquí que las frecuencias que se observan superen con mucho las de genericidad. Las frecuencias, como vemos, son más altas en el grupo suspenso y un poco más bajas o iguales en los demás grupos. El menor empleo de genéricos en el grupo suspenso se ve compensado aquí por un mayor uso de indeterminados, mientras que en el sobresaliente ocurre lo contrario. En cualquier caso, se trata de números y diferencias muy cortas que no deben llevar a conclusiones generales o definitivas. No pueden sorprender tampoco los porcentajes que ofrece la tabla ya que entran dentro de los límites normales en relación con la participación de cada uno de ellos. Lo que sí mejora en relación con los genéricos es el porcentaje de formas correctas, que avanza 12 puntos con respecto a aquel.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	70	41,4	41,4	41,4
	aprobado	50	29,6	29,6	71,0
	notable	38	22,5	22,5	93,5
	sobresaliente	11	6,5	6,5	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	62	36,7	36,7	36,7
	bien	107	63,3	63,3	100,0
	Total	169	100,0	100,0	

Al tratarse de un artículo Ø, solo podemos contabilizar casos correctos por omisión e incorrectos por comisión. Vamos, a continuación, a reproducir algunos de ellos. Son ejemplos de incorrectos:

- TF-90-7 (Aprob): "It's terrible see **the** people on the television who lost all by a natural phenomenon."
- GC-15-6/7 (Susp): "**The** peoples passed cold and **the** poor people hadn't houses [...]"
- TF-32-6 (Susp): "For causes of that movement, **the** people lost their home, family [...]"

Más corrientes son los casos de empleo correcto de este tipo de artículo como los que ahora transcribimos:

- TF-115-8 (Not): "[...]it is hard, is hard see __ people diying and there is nothing to do from here, [...]"
- GC-174-6 (Sob): "At first, __ people thought it was a normal succes, [...]"
- TF-147-23 (Sob): "[...] both ___ people and animals died due to a mysterious illness [...]"

La palabra *people* aparece en múltiples traducciones directas de expresiones españolas que en inglés carecen de sentido o nunca se dirían de tal forma. Así, entre otras, encontramos:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

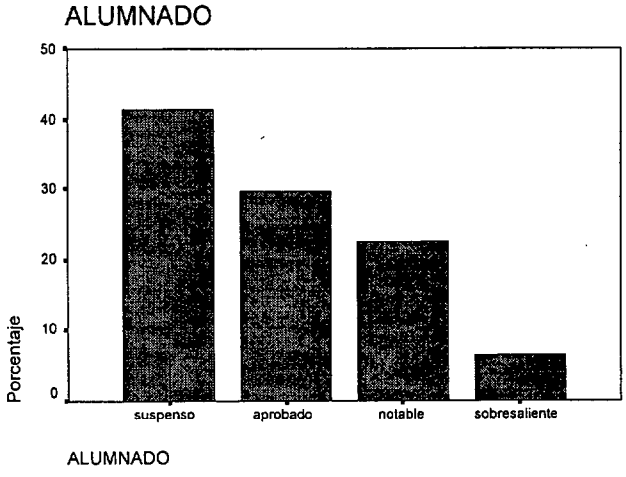
- GC-1-12/13 (Susp): "[...] the film is very good by **the** people[...]" en la que vemos una traducción directa del español, *la película es muy buena para la* gente, que en inglés se expresaría: *people like the film very much.*

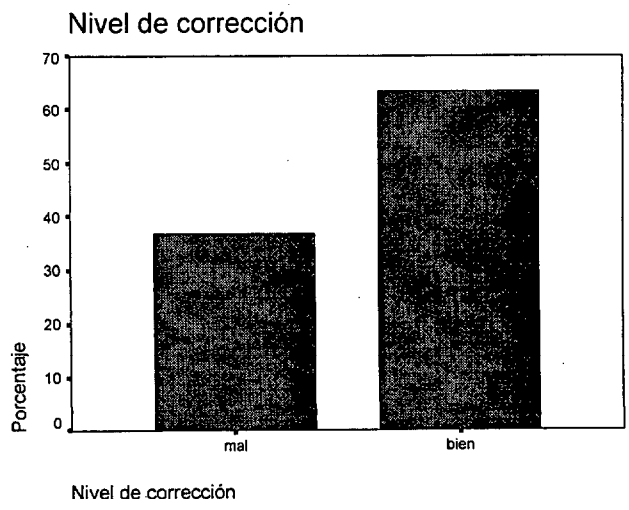
- GC-9-6 (Susp): "The earth can be a place were all **the** people row for to go from city to other city", donde se puede apreciar una trasposición que se da con relativa frecuencia cual es la traducción de *toda la gente* o *todo el mundo* por *all the people* y no por *everybody*, que sería lo correcto.

- TF-107-8 (Not): "All __ People must go to places far [...]" que es una traducción similar a la anterior, equivalente a *everybody.*

- TF-42-10 (Susp): "[...] and we can see every people in the streets [...]" que es también similar a las dos anteriores.

Terminamos este apartado con los gráficos de barras correspondientes a frecuencias por alumnado y nivel de corrección.





© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.3.6.2. Tabla de contingencia

A juzgar por los resultados que se expresan en esta tabla, parece que la profusión de formas incorrectas relacionadas con la palabra *people* marca un nivel bajo de conocimientos.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	37	33	70
	aprobado	15	35	50
	notable	9	29	38
	sobresaliente	1	10	11
Total		62	107	169

Se observa un salto cualitativo importante entre el grupo aprobado y el grupo suspenso en lo que se refiere a la proporción entre formas correctas e incorrectas: mientras que en el primero el porcentaje de la proporción acierto/error es de 47/53, en el segundo pasa a ser de 70/30. Los otros dos grupos mejoran aún esta proporción. Aunque por nuestra experiencia docente sabemos que el uso correcto o incorrecto de la palabra *people* es muy sintomático, este trabajo nos permite afirmarlo de modo más fundamentado. Evidentemente, estos números desproporcionados que aquí vemos han de llevarnos a una prueba de *Chi*-cuadrado que, con toda probabilidad, nos va a corroborar el desigual reparto de estas formas incorrectas.

5.3.6.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	37	22,9	14,1
aprobado	15	19,8	-4,8
notable	9	13,6	-4,6
sobresaliente	1	5,6	-4,6
Total	62		

Efectivamente, solo en el grupo suspenso encontramos un residual positivo muy alto mientras que en los otros tres grupos aparecen sendos residuales negativos todos aproximadamente del mismo tenor.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	15,136
gl	3
Sig. asintót.	,002

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 5,6.

Los estadísticos de contraste, como no podía ser de otra manera, nos confirman nuestras expectativas acerca de las significativas diferencias que se aprecian en este desigual reparto de frecuencias negativas.

5.3.6.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

Las diferencias entre los números esperados y los observados en lo que se refiere a las formas correctas no resultan demasiado extremos como en el caso de las formas incorrectas. No obstante, el grupo suspenso sigue manteniendo un residual contrario a los otros tres como confirmando la excesiva dificultad que la palabra *people* tiene entre los alumnos de niveles de expresión muy bajos.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	33	39,6	-6,6
aprobado	35	34,2	,8
notable	29	23,5	5,5
sobresaliente	10	9,6	,4
Total	107		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	2,394
gl	3
Sig. asintót.	,495

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 9,6.

Tal vez sea necesario repetir que, aunque nos referimos a niveles de conocimientos, tal vez deberíamos hablar de capacidad de expresión. Ya hemos afirmado que, en ocasiones, encontramos alumnos cuyos conocimientos acerca del

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

funcionamiento de la lengua, en lo que a teoría se refiere, pueden ser bastante extensos pero que a la hora de integrarlos adecuadamente en el mensaje no tienen el rodaje suficiente para poder atender los incontables mecanismos que normal e inconscientemente activamos al expresarnos correctamente en nuestra lengua o en cualquier otra que realmente dominemos. Las singulares características de la palabra *people* en sus diferencias con el español, tanto por el artículo Ø y su condición de plural como por las traducciones de expresiones equivalentes en español que no tienen su paralelo en inglés, la convierten en un objeto digno de atención a la hora de presentarlo a los alumnos.

5.4. Sintagmas determinados

Según leemos en Amado Alonso (1982:126), "Entienden los gramáticos por determinar un objeto precisarlo entre sus congéneres, o bien, darlo por consabido a la persona a quien hablamos". No obstante, existen pruebas en las dos lenguas objeto de este estudio de que esta función no es esencial y constante en sus artículos determinados. Tanto en una lengua como en la otra, y no precisamente en los mismos casos, la idea de determinación falla, porque no se trata de un valor idiomático, sino de un valor lógico, al que a veces sirven los valores idiomáticos del artículo. Aunque básicamente el artículo se emplea de manera similar en ambas lenguas, existen algunos casos en los que una de ellas no lo emplea o hace uso de otro determinante o estructura diferente, mientras que en otros sucede totalmente lo contrario. Así, por ejemplo, a diferencia del inglés, que no lo emplea, el español precisa de artículo determinado con los nombres que denotan partes del cuerpo, con los títulos, capítulos y partes o páginas de libros, con expresiones de edad y tiempo, con los complementos directos de los verbos "tocar" y "jugar", con algunos nombres propios, los nombres de las lenguas, los colores, expresiones idiomáticas, etc. También encontramos casos en los que el español omite el artículo mientras que en inglés es obligatorio. Por ejemplo, con nombres en aposición, con nombres que denotan sedes de poderes políticos o gobierno, nombres de ministerios y otros cuerpos administrativos, expresiones como *a principios*, *a mediados* o a *fin,* etc.

En pocas palabras, en las dos lenguas objeto de estudio, el artículo definido determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales contribuyendo de esta manera a la cohesión del discurso. El artículo determinado permite hacer referencia a entidades que ya están presentes en el universo del discurso ya sea porque

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

pueden ser directamente percibidas, porque han sido previamente mencionadas o porque el conocimiento del mundo de los interlocutores lo hace posible. Al compartir esta concepción del artículo como expresión de la información conocida, en este apartado de los sintagmas determinados no son de esperar errores de transferencia negativa ya que los presupuestos fundamentales son coincidentes. Ahora bien, los errores que podamos apreciar pueden resultar más significativos u orientativos que los que hasta ahora hemos analizado. Si los errores se producen en aquellos casos arriba mencionados en que existen diferencias entre ambas lenguas, tendremos que plegarnos ante la evidencia de que el apoyo en la lengua materna es indiscutible o no se puede obviar en algunas etapas del aprendizaje de la L2; estos tendrán que ser considerados como errores localizados de transferencia negativa. Por otro lado, cuando los errores no se circunscriban a las diferencias existentes entre ambas lenguas, probablemente tendremos que rastrear en los errores de evolución o de instrucción o, simplemente, en faltas motivadas por el estrés de la situación.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.4.1. Tablas de frecuencia

Hasta el momento hemos analizado 830 artículos indeterminados que son la suma de los 49 G NCS A y los 781 I NCS A. Ahora nos encontramos frente a 2.040 artículos determinados, que suponen un poco más del doble que los indeterminados. Esto viene a coincidir con lo que ya adelantamos en el apartado 5.1.1. sobre los estudios de Biber *et al.* (1999), en los que se afirma que existe una gran diferencia en los registros de distribución entre artículos determinados e indeterminados, puesto que los primeros, como ocurre en las producciones analizadas en este trabajo, superan a los segundos en más del doble dentro de las producciones escritas.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	684	33,5	33,5	33,5
	aprobado	655	32,1	32,1	65,6
	notable	488	23,9	23,9	89,6
	sobresalient	213	10,4	10,4	100,0
	Total	2040	100,0	100,0	

Por lo que respecta a la distribución de artículos determinados dentro de los grupos analizados, se observa una proporción coherente y proporcional a la

participación de cada uno de ellos en la muestra, con las pequeñas correcciones que supone, al alza en los grupos de mayor nivel y a la baja en los inferiores, la media de palabras empleadas por los diferentes grupos en la redacción analizada. Para poderlo apreciar más claramente, la proporción participación/producción de indeterminados expresada en porcentajes es la siguiente: suspenso 37/33,5%, aprobado 32/32,1%, notable 21/23,9%, y sobresaliente 9/10,4%.

Tipo de artículo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	D NCS The	972	47,6	47,6	47,6
	D NCP The	448	22,0	22,0	69,6
	D NI The	198	9,7	9,7	79,3
	D NS The	301	14,8	14,8	94,1
	D NP The	121	5,9	5,9	100,0
	Total	2040	100,0	100,0	

La distribución entre nombres singulares y plurales en los distintos tipos de artículo en que hemos dividido los determinados tampoco resulta llamativa pues se ajusta a los parámetros que Biber *et al.* (1999:291) señalan acerca de su distribución:

- Singular forms (including uncountable nouns) are more common overall than plural forms in all registers.
- Surprisingly, singular nouns are relatively frequently in conversation, although they are much more frequent in absolute numbers in news and academic prose.

Según la misma fuente, en registros académicos escritos existe una proporción de cerca de 200.000 nombres singulares por millón de palabras mientras que los plurales rondan los 70.000. De igual manera, en esta muestra, si sumamos los 972 D NCS The, los 198 D NI The y los 301 D NS The, obtenemos 1.471 nombres singulares, que, comparados con los 569 plurales que concentran los 448 D NCP The y los 121 D NP The, nos ofrecen exactamente la misma proporción de la que hablan Biber *et al.* a este respecto. Contamos no solo con una concepción similar del artículo determinado en las dos lenguas sino que también las producciones analizadas muestran una distribución de singulares y plurales que podemos afirmar que es coincidente con la distribución propiamente inglesa de los nombres y, presumiblemente, con la española.

En cuanto al nivel de corrección, debemos observar que existe un 11% de formas incorrectas en las que es necesario centrar la atención con el fin de aproximarnos

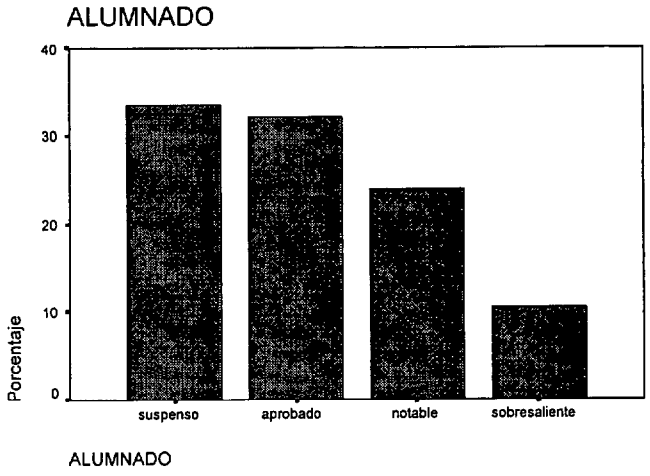
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

a una plausible interpretación de su existencia. Es conveniente también tener en cuenta que existen otros casos en los que están implicados artículos determinados o indeterminados pero que decidimos analizar separadamente; entre ellos, nos encontramos los nombres propios, la transferencia de los sintagmas adjetivos españoles y de la forma *lo,* el empleo de artículo en lugar del determinante indefinido *one,* el uso del numeral *one* en lugar del artículo, expresiones propias de la lengua inglesa, transferencias fónicas, artículo determinado por posesivo, etc. Estos casos se detallarán una vez descritos los resultados de los tres grandes grupos de sintagmas. De todas formas, nos parece que un 11,1% de errores en este grupo resulta algo elevado si pensamos únicamente en transferencias negativas de la L1.

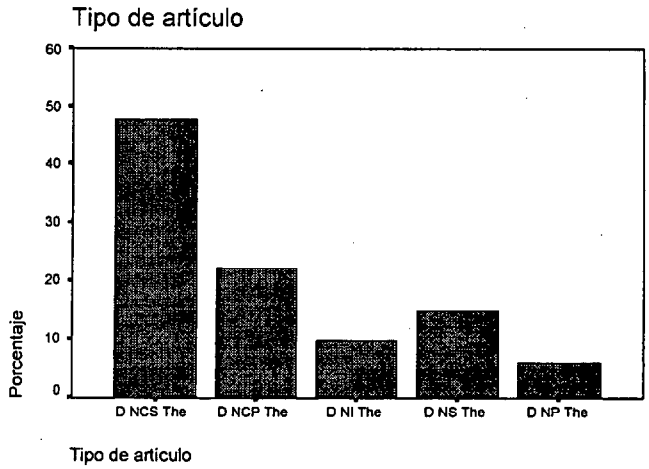
Nivel de corrección

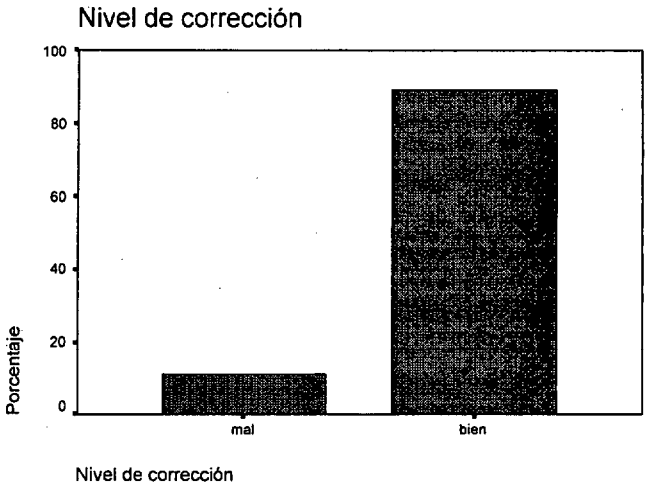
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	227	11,1	11,1	11,1
	bien	1813	88,9	88,9	100,0
	Total	2040	100,0	100,0	

Presentamos a continuación los gráficos de barras relativos a las tres tablas anteriores:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004





5.4.2. Tablas de contingencia

Las producciones de artículos que, con pequeños altibajos respecto a su proporcionalidad se producen en cada grupo, se analizarán convenientemente cuando detallemos cada uno de los tipos.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Tipo de artículo

Recuento

		Tipo de artículo					
		D NCS The	D NCP The	D NI The	D NS The	D NP The	Total
ALUMNAL	suspenso	314	155	60	110	45	684
	aprobado	322	135	60	98	40	655
	notable	238	100	59	63	28	488
	sobresalien	98	58	19	30	8	213
Total		972	448	198	301	121	2040

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	91	593	684
	aprobado	73	582	655
	notable	52	436	488
	sobresaliente	11	202	213
Total		227	1813	2040

Conviene hacer notar desde ahora que el porcentaje de errores con respecto a la producción tiene mucho que ver con el nivel de los grupos. Así, los porcentajes son los siguientes: suspenso 15,3%, aprobado 12,5%, notable 11,5%, y sobresaliente 5,4%.

5.4.3. Artículo 11: D NCS The

No solo dentro de nuestra muestra sino también a niveles generales, tanto en la L1 como en la L2, se trata del artículo que con más frecuencias cuenta dentro de los determinados. Las siguientes tablas nos ayudarán a profundizar en su realidad.

5.4.3.1. Tablas de frecuencia

Como podemos observar, y en la línea de lo que hemos adelantado, el D NCS The supone casi la mitad de los producidos entre los cinco tipos de determinados. Poco podemos comentar acerca de su distribución por grupos dada su condición de normal, según hicimos notar en el apartado 5.4.1.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	314	32,3	32,3	32,3
	aprobado	322	33,1	33,1	65,4
	notable	238	24,5	24,5	89,9
	sobresaliente	98	10,1	10,1	100,0
	Total	972	100,0	100,0	

Sin embargo, conviene hacer hincapié en el nivel de corrección y repasar ese 7,7% de formas incorrectas que nos parece un tanto elevado en un tipo de artículo que es coincidente en las dos lenguas y donde, si de transferencia hablamos, la estructura de la L1 debe suponer un apoyo positivo en la construcción de la misma estructura en la L2.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	75	7,7	7,7	7,7
	bien	897	92,3	92,3	100,0
	Total	972	100,0	100,0	

Por seguir la misma dinámica que en los tipos anteriores, hemos de explicar que los D NCS The solamente pueden producirse de forma correcta por comisión e incorrecta por omisión o comisión. Como ejemplos de formas válidas citaremos los siguientes:

- GC-156-4/7 (Not): "A vulcano exploded in 1933. [...] All the houses there were near **the** vulcano destroyed, [...] **The** explosion produced [...]" En ambos casos el artículo *The* funciona como una instrucción para determinar la referencia del sintagma anafórico. Los referentes quedan identificados a partir de la información proporcionada por la primera oración del contexto lingüístico donde encontramos los antecedentes.
- GC-106-15/16 (Aprob): "We runned with **the** car very fast and finally **the** tornado [...]" Independientemente de que el alumno haya hecho una traducción imposible del español, *Corrimos con el coche muy rápido y finalmente el tornado* ...., el uso de los indeterminados es también correcto.
- TF-111-5/6/7 (Not): "[...] there was an earthquake, **the** earthquake made that **the** volcano of **the** island exploded." De manera similar al ejemplo anterior, aunque no sea esta la expresión correcta en inglés por tratarse de una traducción directa del español, el uso de los artículos es correcto.

Transcribimos ahora dos muestras de formas incorrectas por omisión y otras dos por comisión, esto es, dos casos en los que se ha colocado erróneamente el artículo Ø y otros dos donde se la colocado el artículo indeterminado:

- TF-4-22/23 (Susp): "I agree with _ writer of _ text about _ landslide [...]" Obviamente, el alumno está haciendo alusión al redactor del texto que le ha tocado en suerte en el examen. Aunque no

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

encontramos en la L1 del alumno ni en la L2 en la que escribe una explicación lógica para estos dos errores, no podemos afirmar tajantemente que sean producto de la situación de estrés que supone el examen. El hecho de que haya encadenado tres casos en una sola oración puede llevarnos a pensar en la aplicación de alguna regla que, por supuesto, de manera errónea, el alumno haya podido deducir de otras expresiones.

- TF-6-12 (Susp): "[...] the weather is very hoter for work in _ house." Entendemos que, por asimilación con la palabra *home,* el alumno haya concedido a *house* la misma propiedad de ser usada sin artículo. Puede tratarse igualmente de una traducción literal de la L1 si pensamos que el alumno quería decir: *...para trabajar en/dentro de casa.*
- TF-10-14 (Susp): "In addition, the goverment hadn't a adequate recurses, so, the effects of **a** phenomenon were made worse". En este caso el alumno se está refiriendo a un suceso o fenómeno particular así que la inclusión del artículo indeterminado solamente nos resulta clasificable en el apartado de faltas.
- GC-4-9 (Susp): "[...], there was a volcanic in eruptions. **A** tragedy was immense, therefore a lot of people was [...]". Otro ejemplo claro de incoherencia debido a la tensión de la situación.

Vemos, pues, que los errores parecen responder a causas distintas. Entendemos que los errores de omisión provienen de aplicaciones universales de reglas que el alumno, de manera errónea, infiere de otras expresiones, y generaliza de forma incorrecta o, aunque con menor intensidad, de traducciones literales de expresiones típicas de la L1. Los casos de comisión parecen deberse a despistes potenciados por la inquietud o inseguridad que produce la prueba en sí misma. No obstante, no puede decirse que los errores por comisión sean muy numerosos, ya que tan solo se detectaron 12 en toda la muestra, 8 de los cuales se concentran en el grupo suspenso. Los grupos aprobado, notable y sobresaliente cuentan con 1, 2 y 1, respectivamente. Estos errores, que se producen al introducir el artículo indeterminado cuando su empleo es absolutamente ilógico en ambas lenguas, no pueden nunca clasificarse como transferencias ni como errores de evolución. En primer lugar, no son producto de transferencia porque, al no contener tales características, la L1 no puede propiciarlos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En segundo lugar, no parecen propios de la evolución del alumno, ya que estos errores normalmente provienen de hipótesis de reglas que la IL del aprendiz va probando en su progreso de adquisición o aprendizaje de la L2 y, en los casos en que las estructuras de las lenguas son coincidentes, salvo que la instrucción haya sido errónea, cosa que parece anormal en este caso, la confirmación de la coincidencia de reglas ya desde los primeros estadios de aprendizaje parece imprimir carácter, por lo que su uso correcto perdura. Además, en el supuesto de que el aprendiz no conociera la regla o no hubiese tenido confirmación de la coincidencia en las dos lenguas, lo cual resulta más que imposible en el caso del artículo, habría aplicado la única regla que conoce, que es la de su propia lengua. Estamos de acuerdo con Newmark y Reibel (1968:159) cuando afirman:

> [...] a person knows how to speak one language, say his native one; but in the early stages of learning his new one, there are many things that he has not yet learned to do ... What can he do than use what he already knows to make up for what he does not know?

Si, por un lado, nos parece obvio incluir estos pocos errores de comisión en el capítulo de faltas, creemos que los de omisión deben tener algunas consideraciones diferentes. En primer lugar, es necesario aclarar que este tipo de errores cuenta con 61 casos, un número mayor y más significativo de ocurrencias que los de comisión; así, tenemos que en el grupo suspenso se producen 28 casos, en el aprobado 22, en el notable 12 y ninguna ocurrencia en el grupo sobresaliente. Entendemos que el descenso progresivo de formas incorrectas nos está indicando, al contrario que en los errores de comisión, que, además de un cierto número de faltas, que no podemos descartar del todo, existen otros factores que inciden en su producción. Hemos decidido extraer los errores que encontramos en el grupo notable para intentar desentrañar sus posibles orígenes porque entre todos recogen una gama completa de posibles explicaciones a estos errores de omisión. Se trata de los siguientes:

- GC-144/13 "As result of __ disaster about four hundred people [...]"
- GC-146/7 "In conclusion I think we is doing a lot of pain to _ planet."
- GC-150/4 "For example: _ Eruption of Krakatoa."
- GC-153/10 "When the moving of __ planet provok volcanic eruptions."
- GC-166/11 "[...] and the people begin to run in __ direction to the sea."
- TF-108/10 "[...] great devastation in the west part of __ island, [...]"
- TF-108/12 "But in another part of __ island, in Santa Cruz de la Palma [...]"
- TF-108/22 "[...] Next, __ goverment promised us that many [...]"

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-120/7" "A little island in the pacific ocean called __ island of Kracatoa."
- TF-127/7 "__ Volcanic eruption has been very important and was the [...]"
- TF-127/14 "[...] don't know the impact and ... that __ volcanic eruption has."
- TF-130/8 "When I go out to __ street, some building [...]"

Entendemos que estos casos ejemplifican las diversas causas que llevan a producir errores en este tipo de artículo así como en el resto de los artículos determinados que veremos a continuación o en los indeterminados y genéricos ya vistos, así como en cualquiera de los errores que se producen en el aprendizaje de una L2. Recordemos que Richards (1971:173) distingue tres tipos de errores: los de interferencia, producto de la influencia de la lengua materna, los intralingüísticos, que resultan de la generalización errónea y el desconocimiento o aplicación incompleta de las reglas, y los de evolución, que se originan como resultado de un conocimiento escaso de la L2. En estos ejemplos citados podemos encontrar muestras de todos ellos.

Nos parece un claro ejemplo de error de interferencia el GC-166/11, *en dirección a* por *in direction to*, porque la omisión del artículo se debe a que el alumno ha hecho uso de una expresión que en español no lleva artículo pero que en inglés es imprescindible. El desconocimiento de casos particulares resalta el error de transferencia que se dio en este caso y que es similar al que, de hecho, se da en otros como *con (el) pretexto de,* en inglés, *on the pretext of, de camino a*, en inglés, *on the way to, con (la) intención de,* en inglés, *with the intention of, con (el) deseo de*, en inglés, *with the desire to,* etc. Como vemos, el uso del artículo en español en estas expresiones puede ser opcional o erróneo. En el caso de TF-120/7 podemos atisbar otro error de transferencia motivado por la traducción directa de una expresión española que en inglés precisa de artículo: aunque en español podamos decir *Isla de Fuerteventura,* en inglés tenemos que decir *The island of Fuerteventura,* o mejor, *Fuerteventura island.*

En los casos GC-144/13, GC-150/4, TF-108/22, TF-127/7 y TF-127/14 se recogen las palabras *disaster*, *eruption* y *government,* que en inglés comparten la propiedad de poder emplearse como nombres contables en algunos casos e incontables en otros. En nuestros ejemplos parece como si los alumnos hubiesen estimado que se trata de incontables y entienden además que su uso debe ser considerado como genérico o general, prescindiendo entonces del uso del artículo. En la clasificación de Richards (1971) podríamos incluir estos casos en los errores intralingüísticos y, dentro de estos, compartirían las particularidades de los correspondientes a ignorancia y falsas hipótesis, sin descartar trazas de sobregeneralización. Según la clasificación de Corder (1974) se

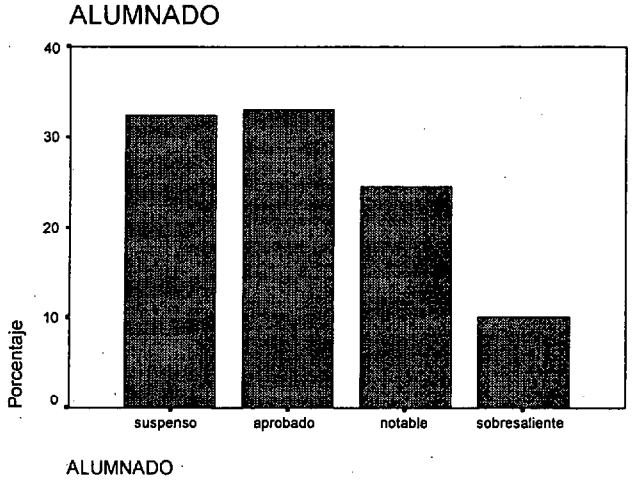
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

podrían ubicar en los errores post-sistemáticos, y en la de Dulay, Burt y Krashen (1982), en errores propios de desinformación.

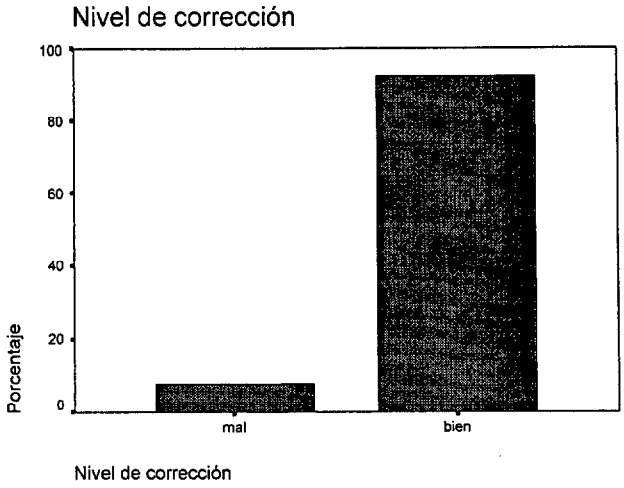
En los casos GC-146/7, GC-153/10, TF-108/10, TF-108/12, que recogen las palabras *planet* e *island*, el contexto deja muy claro que se están refiriendo al planeta Tierra y a la isla de La Palma. Es impensable la omisión del artículo en ninguna de las dos lenguas pues su inclusión es absolutamente necesaria y lógica. Por lo tanto, nos inclinamos a pensar que se trata de faltas motivadas más por el estado de nerviosismo que por desconocimiento de un uso elemental. Otra posibilidad que acaso podría contribuir a la explicación de estos errores, máxime cuando un solo alumno concentra dos de ellos, es que ante la tesitura de anteponer el adjetivo posesivo *our/my* o el artículo determinado *the,* ya que ambos son posibles, se prefiere no usar determinante para no cometer un error.

Por último, en el TF-130/8, la omisión el artículo ante la palabra *street* puede provenir de una generalización errónea al asociar dicha palabra a otras como *home, school, church, bed, etc.,* que no llevan artículo en usos similares a este. Esto puede además verse reforzado por el uso común de la palabra *street* sin artículo cuando nos referimos a una calle en particular, circunstancia esta que no se da en español; *Triana Street*, en español, *La calle de Triana.*

Para terminar este apartado, presentamos las tablas de barras correspondientes a las frecuencias según alumnado y nivel de corrección.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004



5.4.3.2. Tabla de contingencia

La siguiente tabla de contingencia nos demuestra bien a las claras que los errores en este tipo de artículo, cualquiera que sean sus orígenes, dependen también del nivel de conocimiento. El dominio de las reglas produce mayor seguridad y evita no solo la necesidad de atender a muchos frentes al mismo tiempo, con la consiguiente dispersión, sino que también contribuye a la lógica conexión entre los diferentes elementos que empleamos a la hora de producir un discurso coherente y correcto. Por eso, ya sean faltas, errores de evolución, ignorancia o sobregeneralización, los grupos de menor nivel de conocimientos concentran la mayor incidencia de formas incorrectas.

Como hemos visto, los porcentajes totales de D NCS The producidos por los cuatro grupos son aproximadamente proporcionales a los de su participación en la muestra, pero de ningún modo lo son los números de formas incorrectas, que se distribuyen de esta manera: el grupo suspenso produce un 48%; el aprobado un 30%; el notable un 21%; y, por último, el grupo sobresaliente, un 1%.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	36	278	314
	aprobado	23	299	322
	notable	15	223	238
	sobresaliente	1	97	98
Total		75	897	972

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.4.3.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

Como podíamos prever de las anteriores tablas de contingencia, salvo en el caso del grupo suspenso, que arroja un residual positivo, los otros tres grupos presentan un residual negativo, pues se observa una cantidad menor de lo que sería de esperar.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	36	27,8	8,3
aprobado	23	24,0	-1,0
notable	15	16,5	-1,5
sobresaliente	1	6,8	-5,8
Total	75		

No obstante, tras aplicar la fórmula de *Chi*-cuadrado, la probabilidad resultante es de ,057, esto es, superior a 0,05, lo que demuestra la no existencia de diferencias significativas en la distribución de las formas incorrectas.

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	7,529
gl	3
Sig. asintót.	,057

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,8.

5.4.3.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

Como cabía esperar, contrariamente a la prueba anterior, el residual del grupo suspenso es negativo, mientras que el de los tres grupos restantes es positivo. En este caso de formas correctas, las diferencias entre el residual negativo y los positivos son muy diferenciadas. La prueba de *Chi*-cuadrado arroja una probabilidad muy baja, confirmando así la existencia de una distribución irregular de frecuencias como podemos apreciar en el cuadro. Observemos, en primer lugar, què, dado su 37% de participación en la muestra, el grupo suspenso debería haber producido 331,9 formas correctas del total de 897 producidas y, en realidad, sus frecuencias totales solamente fueron 314. Por otro lado, como quiera que no solo produjo ese porcentaje menor de D NCS The del que por participación le correspondía sino que, además, obtuvo un

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

porcentaje menor de formas correctas que los otros tres grupos, la prueba de *Chi*-cuadrado confirma esta circunstancia de distribución irregular.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	278	331,9	-53,9
aprobado	299	287,0	12,0
notable	223	197,3	25,7
sobresaliente	97	80,7	16,3
Total	897		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	15,864
gl	3
Sig. asintót.	,001

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 80,7.

5.4.4. Artículo 12: D NCP The

Salvo que acompaña a sintagmas nominales plurales, este tipo de artículo, que hemos empleado para clasificar los determinados, no presenta diferencia alguna con el anterior. Su naturaleza, uso y características, así como los errores que aparecen en esta muestra son bastante similares a los que hemos analizado en el D NCS The. Sin embargo, es precisamente el hecho de que acompañe a nombres plurales lo que provoca ciertas diferencias en el número de formas incorrectas. Comentaremos solamente las particularidades propias y los datos sobresalientes en los que se aprecian desigualdades.

5.4.4.1. Tablas de frecuencia

En primer lugar, queremos llamar la atención sobre el hecho de que, en total, se produce la mitad de las frecuencias que encontramos entre los singulares; de 972 D NCS The, tenemos ahora 448 D NCP The. No se trata de datos anormales sino, precisamente, todo lo contrario. Según Biber *at al.* (1999:291) las formas singulares, incluyendo los nombres incontables, son mucho más comunes que las plurales en toda clase de registros. Aunque, sorprendentemente, los nombres singulares son relativamente frecuentes en lenguaje oral, son mucho más frecuentes en lenguaje

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

escrito, preferentemente en prosa académica. Según los mencionados autores, de cada millón de palabras escritas en lenguaje académico, cerca de 200.000 son singulares y unas 70.000 plurales. Si a los 972 casos singulares añadimos los 198 incontables que veremos a continuación, tendremos un total de 1,170 singulares y 448 plurales, lo que, en este apartado de determinados, viene a coincidir aproximadamente con la proporción que Biber *et al.* establecen para unos y otros.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	155	34,6	34,6	34,6
	aprobado	135	30,1	30,1	64,7
	notable	100	22,3	22,3	87,1
	sobresaliente	58	12,9	12,9	100,0
	Total	448	100,0	100,0	

En lo que se refiere a las frecuencias por grupos, no existen grandes diferencias con respecto a lo que encontramos en el tipo anterior. En ningún caso se localizan variaciones que superen el 3%. Salvo en los grupos notable y sobresaliente, que son un poco más altos, los porcentajes de producción resultan muy similares a los de participación en la muestra.

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	78	17,4	17,4	17,4
	bien	370	82,6	82,6	100,0
	Total	448	100,0	100,0	

Curiosamente, a pesar de contar con la mitad de las frecuencias totales que encontramos en los D NCS The, este tipo ofrece un número mayor de frecuencias negativas: de 75 en el grupo anterior, pasamos a tener 78 o, lo que es lo mismo, de un porcentaje del 7,7% de formas incorrectas, nos encontramos ahora con un 17,4%. No obstante, como veremos más adelante, esta circunstancia tiene su explicación.

Procede ahora comentar casos significativos de formas correctas y, aun más, de incorrectas, para comprender la razón que provoca este aumento con respecto al tipo anterior. Al igual que en aquel, en el D NCP The solamente pueden producirse formas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

correctas por comisión e incorrectas por omisión o comisión. Reproducimos a continuación algunos ejemplos de formas válidas:

- TF-71-14 (Aprob): "[...] **the** chairs where the people were sat began to dessapeared [...]"
- GC-73-6 (Aprob): "[...] the zone of Europe. **The** countries that were affected are: Spain, France, [...]"
- TF-114-6/7 (Not): "[...] provoked a fire and **the** trees burnt and **the** animals dead."

En el recuadro correspondiente a las formas incorrectas por comisión, esto es, allí donde se clasifican los casos de sintagmas nominales plurales en los que se ha colocado el artículo determinado *a* en vez del determinado *the*, hemos incluido también los errores de concordancia y, de aquí que el número resulte tan desorbitado. De hecho, en el tipo D NCP The, únicamente nos hemos encontrado con un solo caso de forma incorrecta por comisión, en el que se ha usado el indeterminado *a* cuando lo correcto hubiese sido emplear *the*. Nos referimos al caso siguiente:

- TF-50-9 (Susp): "[...]; loss of life and builds were **a** consecuences, however [...]" Aparentemente, este error no tiene una explicación lógica si nos obsesionamos con la transferencia. No obstante, creemos que también podemos achacarlo a falta de conocimiento o dominio de la lengua si pensamos que el alumno quiso decir ... *la pérdida de vida y edificios fueron algunas consecuencias...*

Los demás casos de errores por comisión que hemos contabilizado en el recuadro correspondiente son, en realidad, faltas de concordancia. Dichas faltas han engrosado de una manera un tanto artificial el número de errores por comisión y esa es la razón por la que aparecen 10 casos en el grupo suspenso, 15 en el aprobado, 8 en el notable y un solo caso en el grupo sobresaliente. Como apuntamos en los apartados 4.6.1.3.2. y 4.6.1.4.2. no quisimos pasar por alto estas formas incorrectas por concordancia y decidimos incluirlas en las casillas correspondientes acompañadas de un asterisco colocado a su derecha. En definitiva, de los 34 casos contabilizados en los errores de comisión, 33 son de concordancia. A continuación transcribimos algunos de ellos:

- GC-161-8 (Not): "One of **the** worst consecuence of the fire [...]"
- TF-39-17 (Susp): "The Teide had burst and all **the** house disappear [...]"

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-135-8 (Not) "In these week more people went to live to **the** mountain." Este caso parece claramente una traducción de la oración española ... *fueron a vivir a la montaña.* Aunque, además del singular abstracto, en español puede emplearse también el plural, en inglés solamente es posible la segunda forma, esto es, *the mountains.*
- TF-39-5 (Susp): "This forest fires has destroyed all the trees and **the** plant and flowers."
- GC-14-1 (Susp): "Many years ago in one of **the** island of Pacific [...]"
- GC-44-9 (Susp): "**The** woman with their Childrens and the mens [...]"
- GC-71-8 (Aprob): "On the one hand **the** advantage are fews .[...]"
- GC-79-1 (Aprob): "One of **the** human problem is the need [...]"
- GC-183-8 (Sob): "Those islands are placed [...]; those who live in **the** island [...]"

Como podemos advertir, el uso del artículo es correcto pero no lo es el nombre que lo acompaña pues está en singular, en vez de en su forma correcta de plural.

Recordemos que el número total de errores es de 78, de los que los 34 que acabamos de comentar son por comisión. Esto quiere decir que los 44 restantes son errores de omisión, en los que los alumnos, por alguna razón, no emplearon el artículo determinado *the.* Estos se distribuyeron de la siguiente forma: los grupos suspenso y aprobado obtuvieron 17 cada uno y los grupos notable y sobresaliente se repartieron, a partes iguales, los 10 restantes.

Algunas omisiones parecen simples faltas favorecidas por el cansancio, la propia situación, defectos de concentración o dominio inconsistente en la coherencia del discurso. En estos casos no existe sospecha de transferencia o posible traducción literal del español, sino más bien todo lo contrario. Entre ellas transcribimos las siguientes:

- GC-87-1/13 (Aprob): "One of __ more natural disasters is the Earthquakes, for all the people [...] and then the population feel fear and scare of get out __ streets, [...]"
- TF-65-24 (Aprob): "[...] don't have the necesary mesures in order to avoid __ tragedies of this phenomenos."
- TF-101-2 (Aprob): "The hurricanes are one of ___ most dangerous natural phenomenon."

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-108-6 (Not): "For __ first days, [...]"
- TF-126-24 (Sob): "¡Take care with __ forces of nature!" Tengamos en cuenta que el título de la redacción era *The hidden forces of Nature.*

No obstante, existe también otra categoría de formas incorrectas que ejemplifica claramente que el alumno se ha apoyado ya no solo en las reglas y estructuras de su propia lengua, que pueden o no ser coincidentes con las de la L2, sino que emplea expresiones que son prototípicas de su L1 y que no son literalmente traducibles a la lengua que estudia. Esta circunstancia se produce con mucha frecuencia en la mayoría de las redacciones estudiadas, pero no son tantas las veces en las que el artículo está involucrado en las expresiones usadas. Estas dos que transcribimos son claras muestras de lo que se afirma:

- GC-64-3 (Susp): "[...] all, in this life, are in __ hands of nature." Lo que el alumno ha querido expresar es la traducción literal del español, *...todo en esta vida está en manos de la naturaleza.* En inglés, no es posible la expresión *estar en manos de* porque es necesario el uso del artículo determinado y, por otro lado, la expresión correcta en inglés de lo que el alumno ha querido decir en el contexto es ... *in life everything is in **the** hands of nature.*
- GC-123-10 (Aprob): "[...] where all __ tourist that visit our island pass." De manera similar al anterior, el alumno se apoya en una expresión de su lengua que no es exactamente posible en la L2: .... *por donde pasa todo turista que visita nuestra* isla. Evidentemente, en inglés, si fuéramos a usar *all* tendríamos que emplear el determinado *the.*

No solo por estos dos casos de los que el artículo forma parte, sino por otros tantos que encontramos en la muestra, opinamos que muchos de los alumnos no han estado inmersos en usos auténticos de lengua ni sometidos a suficientes ejemplos reales de lengua oral o escrita para tener una percepción clara sobre lo que es transferible y lo que no lo es. Coincidimos con Kellerman (1983:129) en que las percepciones que el aprendiz tiene acerca de lo que es no o no traducible de su L1 a la L2 está en relación directa con el contacto y la experiencia que de esta última se tenga. Debemos añadir, además, que la instrucción y la naturaleza de la lengua a la que el aprendiz está expuesto son decisivas a la hora de su producción. Si la enseñanza ha estado sobre todo basada en comparaciones y, a la L2 se accede principalmente por las posibles vías de traducibilidad desde la L1, entonces, la transferabilidad tendrá un mayor protagonismo

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en las producciones de los aprendices. De la misma manera, la distancia lingüística y psico-lingüística que el aprendiz percibe está en relación directa con el tipo de lengua al que el aprendiz esté sometido y a la instrucción que reciba. Esta psicotipología, a la que ya hicimos referencia en los capítulos iniciales, determina lo que el alumno transfiere y va cambiando con la experiencia.

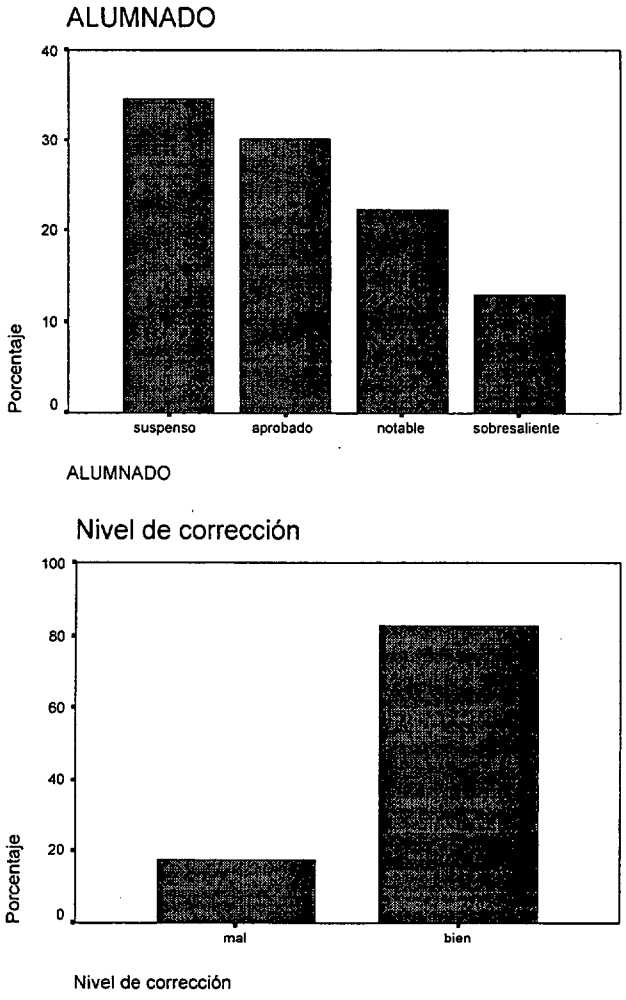
Por último, dentro de estos errores de omisión encontramos múltiples ejemplos de aplicaciones erróneas de reglas, normalmente debidas a generalización. El alumno a veces no diferencia entre los genéricos o generales y los determinados, y tiende a emplear ciertos determinados como si de generales se tratara. Estos casos tampoco podrían ser incluidos en el campo de la transferencia, pues la determinación funciona de manera similar entre las dos lenguas objeto de estudio. Comentaremos los siguientes:

- GC-55-18 (Susp): "The tornadoes [...] We saw animals cars, ...of different tipes. Very people have been affected by ___ tornadoes." El alumno está hablando de ciertos tornados que él vivió y, aunque al final quiso decir que aquellos tornados afectaron a mucha gente, parece hacer una generalización errónea y trata a aquellos tornados como generales.
- GC-98-1/15 (Aprob): "In 1970, the population of Australia were affected by a lot of tornadoes. ___ Tornadoes continued days and days [...] and don't understand ___ effects provoking." En ambos casos, el alumno aplica una regla de manera equivocada.
- TF-72-5 (Aprob): "Three hours later he relised that __ bushes arround him was in flames."
- TF-8-18 (Susp): "[...] wich could destroyed __ countries near of it."
- TF-65-24 (Aprob): "[...] don't have the necesary mesures in order to avoid __ tragedies of this phenomenos."

Estos últimos ejemplos son los más abundantes dentro de los errores por omisión y, a nuestro entender, son muestras claras de desarrollo y transformación, pues suponen una toma de posición ante un problema de comunicación. Los aprendices están aplicando o infiriendo reglas en su intento por comunicarse. Estos casos, en los que no podemos hablar de transferencia, hemos de clasificarlos dentro de lo que Dulay y Burt (1974b:131) denominan errores de evolución y que en Richards (1971:173-174) podrían entrar tanto en los de evolución como en los llamados intralingüísticos y, dentro de estos, en los de sobregeneralización o ignorancia en la aplicación de las reglas en contextos donde estas no se deben aplicar.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Para terminar este apartado, reproducimos los gráficos de barras correspondientes a alumnado y nivel de corrección dentro de este tipo de artículo D NCP The.



5.4.4.2. Tabla de contingencia

Aunque prácticamente hemos comentado y explicado los errores de cada grupo, sus cantidades y características, presentamos la tabla de contingencia, en la que, tal vez, debamos fijarnos en el grupo aprobado, en el que la proporción entre errores y aciertos es la más desfavorable, pues alcanza el 23% de su producción, mientras que en los grupos suspenso, notable y sobresaliente son del 17%, el 15% y el 11% respectivamente. Los 32 errores que presenta el grupo aprobado se dividen en 15 de comisión y 17 de omisión, lo que tal vez podría dar cuenta de que en este grupo, al igual que en el resto, pero en mayor medida, en el intento de aplicar reglas y atender conjuntamente al mensaje y a la coherencia del discurso, se producen muchas faltas derivadas de la imposibilidad del aprendiz de controlar todos los aspectos de la lengua con un bagaje tan exiguo y, al mismo tiempo, se cometen errores propios de estrategias

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

e intentos de aplicación de ciertas reglas que aún no domina. En otras palabras, la imposibilidad real por falta de conocimientos produce una especie de debilidad o impotencia psicológica que provoca otro tipo de desaciertos.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	27	128	155
	aprobado	32	103	135
	notable	13	87	100
	sobresaliente	6	52	58
Total		78	370	448

5.4.4.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

A pesar de que en el grupo aprobado se producen 7 errores más de lo que se espera y en los restantes el residual es negativo, la prueba no paramétrica interpreta que las diferencias producidas en la distribución no son significativas en cuanto a la frecuencia de formas incorrectas.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	27	28,9	-1,9
aprobado	32	25,0	7,0
notable	13	17,2	-4,2
sobresaliente	6	7,0	-1,0
Total	78		

El valor de *Chi*-cuadrado ha sido de 3,262, lo que da una probabilidad de ,353, que, al ser mayor que 0,05, nos habla de una distribución normal.

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	3,262
gl	3
Sig. asintót.	,353

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 7,0.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.4.4.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencias de formas correctas

Al contrario que en el apartado anterior, esta prueba nos viene a demostrar que la distribución de las formas correctas no es la que se espera. La desproporcionalidad existente entre los números observados y esperados hacía suponer que la prueba nos confirmaría anormalidades en la distribución.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	128	136,9	-8,9
aprobado	103	118,4	-15,4
notable	87	81,4	5,6
sobresaliente	52	33,3	18,7
Total	370		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	13,468
gl	3
Sig. asintót.	,004

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 33,3.

5.4.5. Artículo 13: D NI The

Como en el resto de los tipos en que hemos clasificado los determinados, tampoco en este son de esperar muchos errores y, si los hubiere, se supone que no han de provenir de la L1 por cuanto las estructuras son coincidentes en las dos lenguas. Estamos hablando de nombres incontables o abstractos cuando el alumno los emplea de manera determinada.

5.4.5.1. Tablas de frecuencia

Como apuntamos anteriormente, el número de frecuencias en este tipo podría sumarse al de los D NCS The, ya que, salvo que en este caso los nombres no son contables, se trata de estructuras idénticas. De todas formas, 198 frecuencias parecen suficientes a la hora de hacer un estudio detallado que apunte hacia la confirmación de algunas observaciones o conclusiones anteriormente expuestas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	60	30,3	30,3	30,3
	aprobado	60	30,3	30,3	60,6
	notable	59	29,8	29,8	90,4
	sobresaliente	19	9,6	9,6	100,0
	Total	198	100,0	100,0	

En primer lugar, debemos reparar, al igual que lo hicimos al hablar de los genéricos, en que las frecuencias en los dos grupos superiores, especialmente en el notable, superan su porcentaje de participación mientras que en los dos de nivel más bajo, especialmente en el suspenso, la incidencia desciende sensiblemente. Aunque no fue el caso en los I NI Ø, parece repetirse aquello de que los incontables y abstractos son más propios de niveles avanzados, pues exigen seguridad en el uso y madurez intelectual y lingüística. No obstante, esto es algo que no debemos ni podemos relacionar tajantemente, pues unos conocimientos limitados de L2 no necesariamente tienen que ser reflejo de inmadurez o pobreza léxica en la lengua propia.

Como en todos los indeterminados, las formas correctas solo pueden darse por comisión, esto es, porque se antepone el artículo *the* al sintagma nominal. De igual manera, los errores se producen por comisión cuando se hace uso del artículo indeterminado *a*, y por omisión, cuando no se emplea artículo alguno.

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	31	15,7	15,7	15,7
	bien	167	84,3	84,3	100,0
	Total	198	100,0	100,0	

Como vemos en la tabla anterior, el porcentaje de formas correctas es muy alto, si bien aparece un 15,7% de errores que debemos analizar. Como ejemplo de formas correctas podemos citar los siguientes: :

- TF-95-20 (Aprob): "**The** damage was very big but not irreparable."
- GC-174-22 (Sob): "[...] the problem could be solved, but not without **the** strong courage of Extremadura's people."

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-11-14/15 (Susp): "**The** better life is in **the** city because there aren't forest fire."

Como vemos, todos los casos se refieren a nombres abstractos o incontables determinados. No obstante, como dice Swan (1980:164), "[...] we should talk about countable and uncountable uses of nouns, not about countable and uncountable nouns." Como sabemos, no siempre resulta obvio si un nombre es contable o incontable y, por esta razón, hemos seguido fundamentalmente las directrices que marca el Collins Cobuild – English Language Dictionary a este respecto. Por ejemplo, en el tercer caso de formas correctas que citamos, tanto la palabra *life* como la palabra *city* están empleadas de forma incontable; en la primera, se concibe la vida como existencia y, en la segunda, se habla de la ciudad como opuesta al campo, esto es, la misma diferencia que existiría entre *country* con el significado de "país" y, por tanto, contable, o *country* como medio natural.

Los 9 errores por comisión encontrados en este tipo de artículo se localizan de la siguiente manera: 7 en el grupo suspenso, 1 en el aprobado, 1 en el notable y 0 en el sobresaliente. La mayoría de ellos, al igual que ocurría con el tipo anterior, son errores de concordancia porque el artículo empleado puede ser el correcto pero el nombre al que acompaña debe ser incontable y no puede tener forma plural en el contexto en que se utiliza, aunque la pueda tener en otros contextos diferentes. A continuación, reproducimos algunos casos representativos:

- GC-7-12 (Susp): "However I have to say that in every calamity **the** loss are irreparables." Es obvio que por terminar en doble ese, la palabra *loss*, que en este caso debe ser incontable, el alumno la considera plural y, por tanto, contable, como lo demuestran el verbo y el adjetivo en plural: otro tipo común de transferencia.
- GC-48-15 (Susp): "[...] apart people haven't boat died here by **the** volcanic rock." Que entendemos .... *además, la gente que no tenía barca murió aquí por causa de las rocas volcánicas.*
- GC-41-5 (Susp): "This year Mexico has reached **the** highest 'temperaturas'".
- GC-4-16 (Susp): "Only this way these people could to live **a** life like they want." Este caso lo entendemos incorrecto porque pensamos que lo que el alumno pretende decir es *Solamente de esta manera, esta gente podría vivir la vida que quiere* o *como quiere.*

BIBLIOTECA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-19-20 (Susp): "[...] we can evited much of **a** effect of the natural calamitys." El uso del indeterminado *a* es erróneo en este caso porque entendemos *effect* como nombre incontable al tener el sentido de *impact,* aunque también sería igualmente incorrecto si pensáramos en su significado contable de *result* o *consequence.*

Es importante tener en cuenta que en muchas ocasiones a lo largo de nuestro análisis hemos tenido que interpretar la voluntad y el sentido que los alumnos quieren dar a sus expresiones. Otras veces hemos tenido que tomar partido por la opción que creemos más correcta en inglés y en otras, las menos, aun pudiendo ser un caso excepcional correcto en L2, hemos entendido que el acierto no es producto de los conocimientos del alumno. Por esta razón, algunas de las clasificaciones aparentemente no parecen ajustarse a la lógica gramatical o textual sino que están pensadas desde la valoración que hacemos sobre los conocimientos de los alumnos en esta etapa y la intuición de lo que entendemos que quieren expresar. Así, en el segundo caso que reproducimos, podemos inferir del contexto que se trata de las piedras que arrojó el volcán durante su erupción. Evidentemente, la palabra *rock* parece estar tratada de forma incontable cuando debe tratarse claramente de un contable. En el tercer caso, el alumno hace uso del español *temperaturas* probablemente porque no conoce o no está seguro del término inglés que, con toda probabilidad tiene un sentido incontable en este contexto.

En cualquier caso, las pocas frecuencias de formas incorrectas que se producen por comisión no se deben a la desacertada introducción del artículo determinado sino al desconocimiento, ya sea del término en inglés o de su condición de contable o incontable, lo que lleva a producir faltas de concordancia. En ningún caso podemos hablar de errores por transferencia sino que son producidos por la falta de conocimientos suficientes en L2 para expresar lo que se desea.

Los errores por omisión cuentan con un mayor número de ejemplos que los de comisión. Así, se producen 7 en cada uno los tres primeros grupos y ninguno en el sobresaliente. En los casos que citamos a continuación se puede observar nítidamente que, en su mayoría, este tipo de errores no es achacable a transferencia. Como ejemplos representativos reproducimos los siguientes:

- GC-6-3 (Susp): "[...] a nature calamity that suceded in Fuerteventura during ___ summer of 1997." Con toda probabilidad el alumno ha escuchado la expresión *in summer* y ha extrapolado una regla

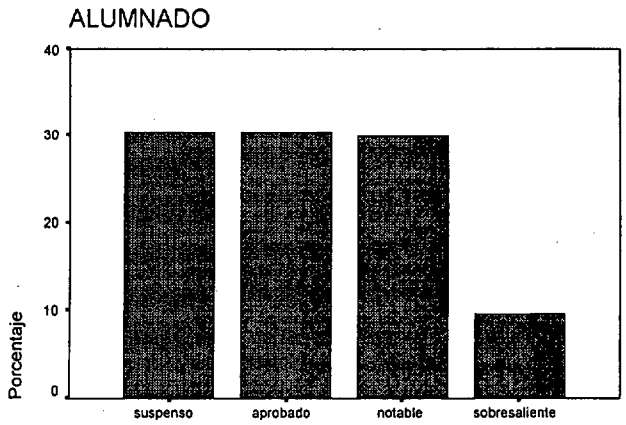
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

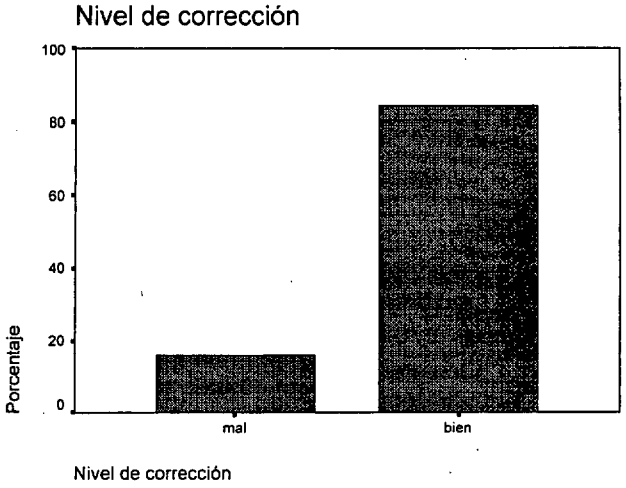
inexistente a partir de aquella. Nos encontramos ante un caso claro de error intralingüístico según Richards (1971) o de evolución en la clasificación de Dulay y Burt (1974b).

- GC-64-12 (Susp): "You can know if will be there is a volcanic eruption, with __ help of machines. Sin embargo, en este caso, parece que la L1 sirve de modelo para la construcción de una expresión imposible en la L2. En inglés no es posible omitir el artículo determinado, que no tenemos necesariamente que emplear en la expresión española *con (la) ayuda de*.
- GC-82-6 (Aprob): "[...] in the land and the trees move very much and the water of ___ rain fell on we." Se observa aquí otro ejemplo de traducción del español *agua de lluvia.*
- GC-42-15 (Susp): "The forest was destroyed due to ___ strong air of .... hurricane." La ausencia de los dos artículos que detectamos en este caso nos lleva a pensar más en alguna falsa hipótesis que el alumno se ha creado que en una falta motivada por el estrés. Lo mismo nos parece que sucede en el siguiente.
- TF-108-17 (Not): "The wind destroyed all the parking that was next to __ water."

Como se puede apreciar, es en el caso de los determinados donde la variedad de errores es mayor. Tanto en los genéricos como en los indeterminados, las formas incorrectas parecen provenir especialmente de las diferencias existentes entre los dos sistemas, mientras que las formas incorrectas que encontramos en los determinados ponen de manifiesto la existencia de otras fuentes de error. No obstante, como hemos visto en los tres últimos tipos y veremos en los dos siguientes, el número de errores que se cometen cuando existe coincidencia entre los dos sistemas es, en efecto, mucho menor y, salvo cuando se quiere traducir literalmente alguna expresión exclusiva o prototípica de la L1, los errores de transferencia son mínimos. De todas formas, como ponen de manifiesto las tablas de frecuencia y resaltan los siguientes gráficos de barras, salvo en el grupo sobresaliente, las frecuencias se distribuyen a partes iguales entre los tres grupos de menor nivel, independientemente de sus conocimientos y, de su participación en la muestra.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004





5.4.5.2. Tabla de contingencia

Como ya se ha adelantado, salvo en el caso de los errores por comisión, donde el grupo suspenso lleva la mayor parte, en los de omisión parece darse también la circunstancia de que las frecuencias se distribuyen también a partes iguales entre los grupos de menor nivel, independientemente de su cuota de participación en la muestra.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	14	46	60
	aprobado	8	52	60
	notable	8	51	59
	sobresaliente	1	18	19
Total		31	167	198

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.4.5.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

Teniendo en cuenta los datos de producción de cada grupo y, sobre todo, la escasa desviación que se produce entre los números observados y los esperados, es fácil predecir que el *Chi*-cuadrado dará una probabilidad superior a 0,05, lo que confirmaría que las diferencias en la distribución de formas incorrectas no resulta significativa.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	14	11,5	2,5
aprobado	8	9,9	-1,9
notable	8	6,8	1,2
sobresaliente	1	2,8	-1,8
Total	31		

Como se aprecia, los residuales no expresan diferencias llamativas entre unos y otros y, de aquí:

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	2,282
gl	3
Sig. asintót.	,516

a. 1 casillas (25,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,8.

Los estadísticos de contraste ratifican nuestra suposiciones en el sentido de que la distribución de formas incorrectas es absolutamente normal.

5.4.5.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

A diferencia de los resultados relativos a las formas correctas, en las formas incorrectas, si bien los residuales negativos corresponden a los grupos de menor nivel y los positivos a los de mayor nivel, se observa una evolución anormal en sus diferencias, que se hace patente en los saltos tan pronunciados que se aprecian entre ellos. Parece pues lógico pensar, como corroborará el *Chi*-cuadrado, que la distribución de estas formas no es la que cabría esperar.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	46	61,8	-15,8
aprobado	52	53,4	-1,4
notable	51	36,7	14,3
sobresaliente	18	15,0	3,0
Total	167		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	10,195
gl	3
Sig. asintót.	,017

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,0.

Evidentemente, la razón principal que lleva a esta probabilidad de ,017 reside básicamente en los datos de producción. Una rápida mirada a la proporción porcentaje de frecuencias/porcentaje de participación nos ayudará a comprender el porqué de lo anormal de esta distribución: suspenso 30/37; aprobado 30/32; notable 30/21; y sobresaliente 10/9.

5.4.6. Artículo 14: D NS The

En el apartado 5.1.1., hicimos una breve referencia a este tipo de artículo y comentamos que bajo este epígrafe contabilizaríamos los nombres que Hawkins (1978:115) denomina de uso cultural general. Se trata de nombres singulares de naturaleza tan específica que los usuarios de una lengua los comprenden inmediatamente porque se refieren a objetos o conceptos comunes y obvios para todos ellos. Son aquellos que Quirk *et al.* (1972:156) denominan clasificatorios y que relacionan con el artículo catafórico por elipsis, ya que los modificadores posteriores son tan obvios como innecesarios. Por ejemplo, al decir *the moon,* en español, *la luna,* entendemos *the moon of the Earth*, en español, *la luna de la tierra*, pero ese modificador no es imprescindible porque se trata de un concepto único que todos los usuarios de cualquier lengua entienden directamente. Nos hemos basado en el diccionario Collins Cobuild para confirmar la condición singular de estos nombres de uso cultural general cuyo significado es común a los hablantes o aprendices de la lengua

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

objeto de estudio. Los nombres más comunes que aparecen en la muestra son *the world, the earth, the sea, the environment, the sky,* etc. Se han incluido también algunos pocos nombres que el citado diccionario clasifica como singulares como es el caso de *the middle (of), the majority (of), the whole (of), etc.*

5.4.6.1. Tablas de frecuencia

De entre los determinados, este es el artículo cuyo porcentaje de frecuencia más se ajusta al porcentaje de participación de cada grupo. Los suspensos, con un 37% de participación, alcanzan un 36,5% del total de frecuencias; los aprobados, un 32%, obtienen un 32,6; el grupo notable, el 21% del total, llega al 20,9%; y el sobresaliente, un 9%, obtiene el 10% de las frecuencias. En las dos lenguas objeto de estudio, por no extenderme a todas las lenguas de nuestra civilización, el uso de este tipo de nombre, resulta muy similar en su cantidad, independientemente del nivel de conocimientos o cultura que se tenga. Por el simple hecho de compartir el mundo con otros hablantes, estos nombres nos resultan conocidos porque están siempre ahí, esto es, porque no surgen de una situación específica sino que son propios de la cultura y el conocimiento general. Por ello, no es de extrañar que su uso sea análogo entre las lenguas y que al propio tiempo se preste a pocos errores como veremos posteriormente.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	110	36,5	36,5	36,5
	aprobado	98	32,6	32,6	69,1
	notable	63	20,9	20,9	90,0
	sobresaliente	30	10,0	10,0	100,0
	Total	301	100,0	100,0	

El hecho de compartir las realidades únicas que denotan estos nombres y el que, en ambas lenguas, tales nombres lleven el artículo determinado presupone que no se van a dar muchos errores en este tipo de artículo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	21	7,0	7,0	7,0
	bien	280	93,0	93,0	100,0
	Total	301	100,0	100,0	

Como vemos, tan solo encontramos 21 errores en 301 casos. Al igual que en todos los determinados, las formas correctas únicamente pueden darse por comisión. Transcribimos algunas de ellas:

- GC-48-2/7 (Susp): "[...] had started a volcanic eruptions in **the** middle of my island [...] and the people this zone begin run, went to **the** ocean;"
- TF-34-3 (Susp) "[...] and suddenly **the** sky begin to full of clothes and begin to rain."
- TF-104-3 (Not): "[...] to show everybody in **the** world the disaster of the Hurricane Mitch."
- GC-137 –2/5 (Not): "[...] the man thought **the** world was dominated by odds, spirits and other immaterial but powerful creatures. The old population of **the** Earth associated elements wich could destroyed countries near of it."

Hemos reproducido algunos de los nombres más significativos, ya que la palabra *world* se repite en cerca de 100 ocasiones y, aunque menos, la palabra *earth* también se prodiga considerablemente.

En lo que se refiere a las formas incorrectas, tan solo hemos encontrado un caso de error por comisión, esto es, donde el alumno ha antepuesto el artículo indeterminado *a* cuando necesariamente ha de llevar *the*. Se trata del caso siguiente:

- GC-1-14 (Susp): "[...] people of Lanzarote only think in **a** future and forgot the past." Es probable que se trate de una transferencia ya que entendemos que el alumno ha traducido directamente la expresión española *en un futuro* cuando la palabra *future* solamente lleva artículo indeterminado en oraciones como *I don't think this business has got a future*, en el que la palabra *future* tiene el sentido de posibilidad de éxito.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Está claro que salvo la transferencia de alguna expresión prototípica española al inglés, pocas son las posibilidades de que se produzca un error por comisión en este tipo de nombres singulares ya que, como hemos dicho, estos nombres, en casi todas las culturas y, sobre todo, en culturas afines como las que analizamos, se entienden y comparten de la misma manera. ¿A qué se debe entonces la existencia de los demás errores, que se producen por omisión? Dado que no son muchos los casos, vamos a analizarlos todos para intentar descifrar las razones de tales errores:

- GC-8-23 (Susp): "Because if produce volcanic eruptions will be the tragedy more important of ___ worls." Independientemente de que la palabra *world* no se ha deletreado con corrección, parece que el alumno entiende que *of* en inglés equivale tanto al español *de* como a *del,* derivada de la contracción del artículo y la preposición.
- GC-36-6 (Susp): "The Canary Islands are places very visit for the tourists of all ___world." Este uso erróneo sugiere que el alumno ha extrapolado el uso correcto de *all* delante de nombres plurales o incontables como en *All Children can be a niusance sometimes* o *All whisky is expensive*, y lo ha suprimido delante de un nombre singular que debe llevar artículo forzosamente. Por otro lado, desconoce la expresión *all over the world.* No resulta siempre fácil encajar los errores dentro de las clasificaciones que dan diversos autores, pero este, al igual que la mayoría de los que nos encontramos en el presente apartado encajarían en los psicolingüísticos (Taylor), en los intralingüísticos de generalización errónea (Richards) y en los de evolución o desarrollo (Dulay y Burt), entre otros.
- GC-44-7 (Susp): "[...] and began to run in direction to ___ north of Lanzarote." Error similar al primero, donde se confunde la preposición con su contracción con el artículo, en este caso *to the,* en español *al.* Podría también provenir de la transferencia de la expresión española, *dirección norte*, si bien, en tal caso, la inclusión de *to* resulta difícilmente comprensible.
- GC-63-5 (Susp): "[...] and they produced in places as America, especially in ____ North." Un error intralingüístico, aparentemente, producido por la aplicación de una falsa hipótesis.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-20-22 (Susp): "[...] and El Hierro is the only one that had covered by ___ sea, totality." Error similar al anterior. Tal vez le haya concedido a la palabra *sea* la misma posibilidad que tendría en este caso la palabra *water, totally covered by water.*
- TF-50-4 (Susp): "[...] San Francisco Earthquake; this earthquake reached category VII in ___ Richter Scale." Se trata de un nombre singular que ha de llevar artículo pero, en todos los casos erróneos donde aparece sin él, los alumnos han entendido que *Richter* funciona como nombre propio más que como nombre en aposición desempeñando la función adjetiva y, siguiendo la regla de los nombres propios, no le anteponen artículo.
- TF-53-11 (Susp): "Teide was in eruption. ___ Land was red as fired." Encontrar una razón probable a este error no parece fácil, lo único claro es que el alumno no usa el artículo porque está aplicando unas reglas hipotéticas producto de sus limitados conocimientos y de la necesaria evolución de su IL.
- GC-118-1 (Aprob): " [...] are a lot of threats against ___ enviroment, [...]" Tanto en ejemplos anteriores como en este y siguientes, se puede atisbar que los alumnos generalizan erróneamente el concepto de genérico o de general y, cuando tratan de entidades o nombres únicos y singulares, no les anteponen el artículo por creer que, como en este caso, están hablando de 'todo' el medio ambiente, o en otros, de 'toda' la tierra, 'toda' la raza humana, etc.
- TF-63-12 (Aprob): "[...] terrible and very dangerous for ___ human race because [...]"
- TF-86-16 (Aprob): "[...] Nowdays we can't say that we know all about __ Earth, becouse [...]"
- TF-91-20 (Aprob): "[...] protected, the nature could be very bad for us in __ future." Otro caso probable de generalización errónea.
- GC-137-29 (Not): "(deforestation, CO2 emisions to __ atmosphere.)" Caso similar al anterior.
- GC_146-8/9 (Not): "[...] because __ environment have helped us. I believe if we don't look after __ environment [...]"

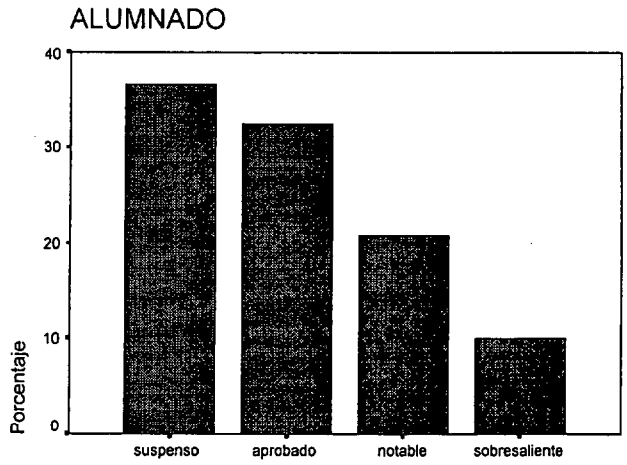
© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

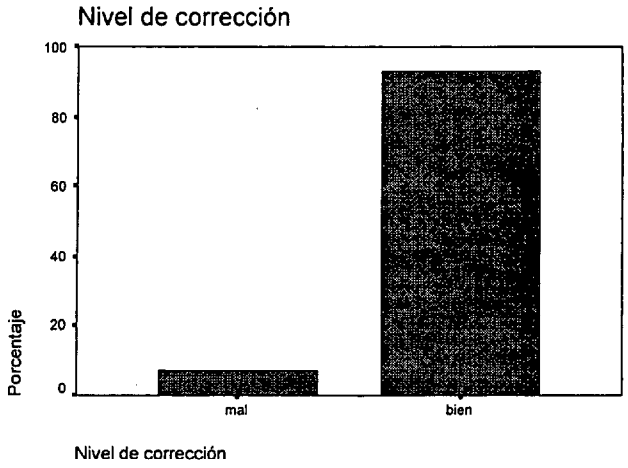
- TF-108-21 (Not): "[...] was shining and in ___ sky there wasn't any cloud."
- TF-112-5 (Not): "[...] in the middle of __ ocean [...]"
- TF-128-10/12/14 (Not): "[...] at __ TV news, the journalist said it was just 4.5 on __ Ritcher's scale. What would have happened if, like in India, had been 7 on __ Ritcher's scale?"
- TF-143-4 (Sob): "The earthquake from 9.5 points in ___ Ritcher scale damaged [...]"

A estas alturas de la investigación, cuando ya hemos analizado prácticamente todos los tipos de artículos, es necesario recordar cómo, al tratar de los genéricos y de muchos de los indeterminados, la mayoría de los casos erróneos tenían que ver con la transferencia de la L1 de los alumnos, porque las divergencias entre las dos lenguas analizadas favorecen la posibilidad de que esto se produzca. Ahora, en los determinados y muy especialmente en estos últimos tipos, cuando las dos lenguas siguen un sistema prácticamente idéntico, nos encontramos con esos otros tipos de error que no vienen forzados por la lengua materna del hablante. Esta, que en todo caso sirve de refuerzo positivo en el aprendizaje del sistema de la L2, no puede en absoluto dar cuenta de la gran mayoría de las formas incorrectas que se producen, porque tales formas son propias de la evolución en el aprendizaje de una L2. A partir de ciertos conocimientos adquiridos, los aprendices generalizan, extrapolan, inventan y mezclan reglas y conceptos creando así su IL o dialecto idiosincrásico, evidentemente, con errores totalmente idiosincrásicos.

No obstante, como nos recuerdan los gráficos de barras que ahora presentamos, si por un lado la producción es acorde a la participación, por el otro, el número de errores psicolingüísticos, intralingüísticos o de evolución es bastante escaso si lo comparamos con el número de errores de transferencia que se daban en aquellos tipos de artículo donde el sistema de la L1 difería en gran medida del de la L2.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004





5.4.6.2. Tabla de contingencia

Como se refleja en el apartado anterior, los errores, aunque significativos por sus características, resultan bastante escasos. Vemos que los grupos suspenso y aprobado tienen 7 y 4 errores cometidos por 7 y 4 alumnos respectivamente. Sin embargo, en cuanto al grupo notable, en el que se aprecia una fuerte subida en el número de errores, conviene comentar que las 9 incorrecciones han sido cometidas por 5 alumnos, pues uno de ellos comete 2 y otro 3.

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	7	103	110
	aprobado	4	94	98
	notable	9	54	63
	sobresaliente	1	29	30
Total		21	280	301

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.4.6.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

A pesar de la subida que se aprecia en el grupo notable en lo que se refiere a errores observados, los datos de frecuencia, sorprendentemente proporcionales a los de participación, así como el reducido número de errores, hacen prever que el *Chi*-cuadrado de la prueba no paramétrica va a dar una probabilidad bastante alta indicando la no existencia de diferencias significativas tanto en las formas incorrectas como en las correctas.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	7	7,8	-,8
aprobado	4	6,7	-2,7
notable	9	4,6	4,4
sobresaliente	1	1,9	-,9
Total	21		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	5,749
gl	3
Sig. asintót.	,124

a. 2 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 1,9.

5.4.6.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

Al igual que en los resultados de la prueba anterior, no tenemos nada que comentar a este respecto ya que la distribución de las formas correctas se ajusta a lo esperado.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	103	103,6	-,6
aprobado	94	89,6	4,4
notable	54	61,6	-7,6
sobresaliente	29	25,2	3,8
Total	280		

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	1,730
gl	3
Sig. asintót.	,630

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 25,2.

5.4.7. Artículo 15: D NP The

Como hemos hecho en las dos ocasiones anteriores en que aparece el NP, debemos recordar que este tipo está básicamente compuesto de frecuencias de la palabra *people* y, de la misma manera que aquellos, este también podría sumarse al tipo NCP The, en este caso, el D NCP The.

5.4.7.1. Tablas de frecuencia

Al igual que en el tipo anterior, nos encontramos con unas frecuencias muy ajustadas a los datos de participación, donde la mayor desviación se produce en el grupo sobresaliente con 2,4 a la baja. De resto, y recordando los porcentajes del I NP Ø, los demás grupos se mantienen muy cerca de sus medias de participación.

ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	suspenso	45	37,2	37,2	37,2
	aprobado	40	33,1	33,1	70,2
	notable	28	23,1	23,1	93,4
	sobresaliente	8	6,6	6,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Conviene fijarse, no obstante, en los datos relativos al nivel de corrección, porque, si los comparamos con los del tipo anterior, veremos que existe una gran diferencia con respecto a aquellos. Los nombres singulares, más universales en su concepto, tienden a ser objeto de menos errores entre los aprendices españoles de inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la palabra *people,* por sus especiales características, por tener esa apariencia de singular, por no coincidir en sus usos y reglas con la palabra española *gente,* y porque se presta a un mayor número de posibles

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

generalizaciones, confusiones y dificultades de instrucción, casi triplica el porcentaje de errores del D NS The, ya que cuenta 22 formas erróneas, un 18,2% de las frecuencias habidas, cuando aquel contaba tan solo con un 7%.

Como en cualquier otro tipo de indeterminados, las formas correctas del D NP The solamente se dan por comisión mientras que las incorrectas pueden serlo por comisión y omisión. En cualquier caso, no se ha presentado ningún error por comisión sino que las 22 frecuencias que aparecen en la tabla son errores en los que se ha omitido el uso del artículo por alguna circunstancia.

Nivel de corrección

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	mal	22	18,2	18,2	18,2
	bien	99	81,8	81,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Transcribimos a continuación algunos ejemplos de formas correctas entre las que destaca el uso de las formas superlativas. En estas últimas, hemos encontrado *more* por *most, more* con monosílabos, polisílabos con desinencias *–er* y *–est,* pero en lo que respecta al artículo, la L1 parece ejercer su influencia positiva y, en ningún caso, se ha omitido el mismo.

- GC-16-8 (Susp): "[...] and where on the other hand **the** poorest people need [...]"
- GC-23-8 (Susp): "In adiction **the** people that live in the tropics are in alarm [...]"
- GC-66-21/23 (Susp): "[...] but now, **the** people who dead in a volcanic eruption is less than **the** people who dead in a volcanic eruptions in old cultures."
- TF-8-1-(Susp) "For **the** people of american countries, [...]"
- GC-137-30 (Not): "We must not forget **the** most vulnerable people, who need our help."
- GC-180-15 (Sob): But **the** people who live there are very poor and it is very necesary [...]"

Aunque acabamos de ver el artículo correctamente empleado antes del antecedente (*people*) en las oraciones de relativo, también encontramos algunas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

omisiones de tal artículo delante de la citada palabra. Tanto el español como el inglés son dos lenguas SVO (Kuno, 1974) en las que las oraciones de relativo se expanden hacia la derecha y, tal similitud favorece el aprendizaje de este tipo de oraciones entre aprendices españoles. Por tanto, los errores en estas oraciones de relativo vienen potenciados no tanto por la dificultad en la asimilación de la estructura cuanto por el desconocimiento acerca del uso correcto de la palabra *people.* A continuación reproducimos los ejemplos más significativos de errores por omisión:

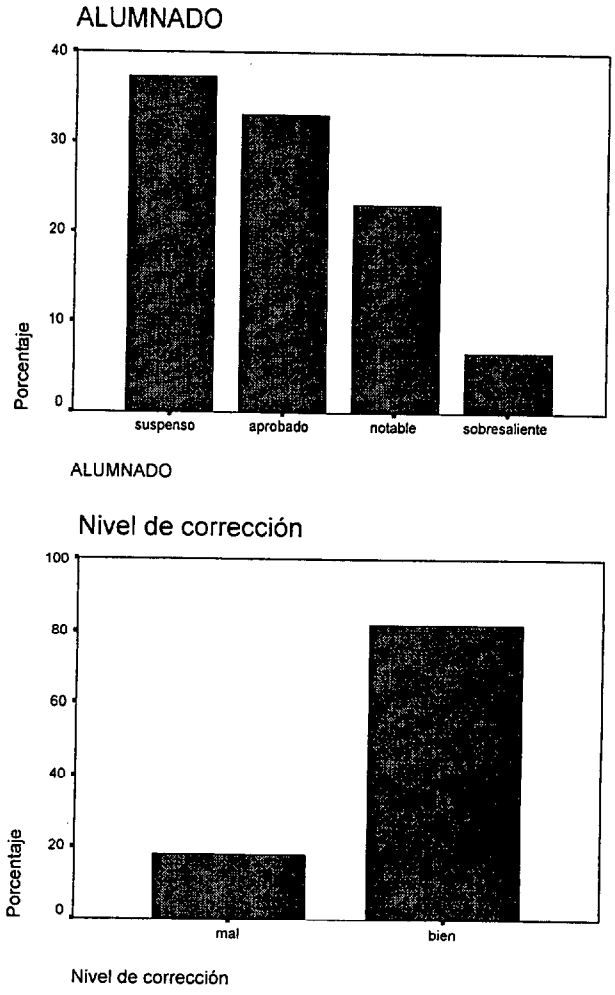
- GC-20-14 (Susp): "___ People who live near the volcano, they have their houses preparated."
- TF-52-25 (Susp): "Five hour later, when volcanic eruption had passed ___ people went out to old man's house and they [...]"
- GC-114-8 (Aprob): "___ People that have could see this espectacular calamity are very lucky."
- TF-65-2 (Aprob): "The nature have many forces that affect ___ people who live in the planet, and this forces are very destructive."
- GC-150-20 (Not): "The land was destroyer and ___ people that survived [...]"
- GC-155- 5/10 (Not): "In several minutes all ___ people of the village began to [...] it was a very big tornado, [...] When this big tornado stopped, and ___ people came back, [...]"
- TF-106-3 (Not): "___ People who must tell us about this kind of things don't do it and we don't want to know about them."
- TF-111-9 (Not): "[...] the volcano exploded with a lot of force, this made that ___ people of Creta died."
- GC-182-10 (Sob): "If ___ people who live in **a** village suffer **a** volcanic eruption in their own village, they will die, [...]"

En los errores que presentamos, casi la mitad de los producidos, nos parece apreciar inseguridad y, sobre todo, desconocimiento acerca de la posibilidad que esta palabra tiene de ser empleada de manera determinada ya que, en algunos casos, como vemos, los alumnos tienden a considerarla siempre como un concepto genérico al que no se le antepone artículo. Una vez más, se abre la puerta a la posibilidad de un cierto tipo de transferencia de instrucción. Al mismo tiempo que parecen haber recibido rígidas reglas incompletas, muchos de los alumnos no han estado expuestos a los distintos usos de esta palabra y, con la encorsetada capacidad de maniobra que ofrecen

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tanto los escasos modelos como la explicación de pautas extremadamente precisas, la alternativa es tender hacia una generalización errónea de la estructura.

Una simple comparación entre los gráficos de barras que ahora presentamos con los que expusimos para el tipo anterior nos hará ver que el primero de ellos es casi idéntico mientras que en el segundo existe un notable incremento en la barra de formas incorrectas correspondiente a este tipo D NP The.



5.4.7.2. Tabla de contingencia

De manera similar a lo ocurrido en el tipo anterior, el grupo notable, en vez de presentar la esperada mejora progresiva con respecto a los anteriores, ofrece un pequeño retroceso en cuanto a errores. También, igual que en el tipo anterior, se da la circunstancia de que un par de alumnos notables concentran 5 de esta formas incorrectas. Por lo demás, la tabla de contingencia no ofrece más comentarios que los ya hechos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tabla de contingencia ALUMNADO * Nivel de corrección

Recuento

		Nivel de corrección		
		mal	bien	Total
ALUMNADO	suspenso	7	38	45
	aprobado	6	34	40
	notable	7	21	28
	sobresaliente	2	6	8
Total		22	99	121

5.4.7.3. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas incorrectas

A pesar del pequeño bache que suponen los 7 casos de formas incorrectas en el grupo notable, el *Chi*-cuadrado que se obtiene da una probabilidad muy alta, con lo que se demuestra que la distribución es absolutamente normal.

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	7	8,1	-1,1
aprobado	6	7,0	-1,0
notable	7	4,8	2,2
sobresaliente	2	2,0	,0
Total	22		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	1,277
gl	3
Sig. asintót.	,734

a. 2 casillas (50,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 2,0.

5.4.7.4. Prueba de *Chi*-cuadrado: frecuencia de formas correctas

No existen diferencias sustanciales entre los resultados de esta prueba y la anterior. En esta ocasión, el *Chi*-cuadrado ha sido de 1,199 lo que da una probabilidad de ,753 que, al ser mayor que 0,05, nos indica que no existen diferencias significativas en la distribución de las frecuencias analizadas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ALUMNADO

	N observado	N esperado	Residual
suspenso	38	36,6	1,4
aprobado	34	31,7	2,3
notable	21	21,8	-,8
sobresaliente	6	8,9	-2,9
Total	99		

Estadísticos de contraste

	ALUMNADO
Chi-cuadrado [a]	1,199
gl	3
Sig. asintót.	,753

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 8,9.

5.5. La posición de los artículos

En el apartado 4.6.1.4.1. hicimos referencia a una micro-tabla que habíamos incluido en la ficha de análisis, con el fin de determinar si la posición de los artículos dentro del sintagma nominal era la correcta. En esta tabla se consigna posición de todos los artículos empleados (*a/an* o *the*), independientemente de su corrección gramatical. El resultado final ha sido el siguiente:

POSICIÓN

Tipo	Artículos	Bien	Mal	Total
Todos	**The – A – Ø**	**3292**	**2**	**3294**

Como se puede apreciar, salvo esos dos casos aislados, que reproducimos a continuación, la colocación del artículo no ofrece dificultad alguna para los aprendices españoles.

- TF-20-20 (Susp): "[...] are flying over **the** all islands [...]" Podría considerarse una transferencia fónica si el alumno pensó decir ... *están volando por encima **de** todas las islas.* En cualquier caso, al igual que en ejemplo siguiente, estamos ante dos faltas propias de la situación.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-85-8 (Aprob): "[...] to see **the** all destroys [...]"

Parece, pues, que la coincidencia entre ambas lenguas de una estructura tan básica favorece su uso correcto. No obstante, por su especificidad, hemos considerado en lugar aparte las ocurrencias de ciertos determinantes cuyas características específicas y diferencias de uso con respecto a nuestra lengua hacían necesario un estudio más detallado, como se verá a través de los errores que debido a ellos se producen y que son muy similares al expuesto más arriba; se trata de *most, next* y *last.* También hemos incluido en el apartado 5.8.4. algunos casos de uso incorrecto de dos determinantes incompatibles.

5.6. Tablas de adaptabilidad

A continuación presentamos el resumen total de las tablas de adaptabilidad cuya función explicamos en el apartado 4.6.1.4.2. En la primera, hemos consignado todas las ocurrencias, correctas e incorrectas, de los artículos *a, the* y Ø, mientras que en la segunda se detallan los tres usos empleados por el alumno y que fueron la causa de los errores en cada uno de los tres apartados.

ADAPTABILIDAD

Artículo	Tipo	Bien	Mal	Total
The	**Nombre singular Nombre plural**	**1767**	**241**	**2008**
A, An	**Nombre singular**	**699**	**123**	**822**
Ø	**Nombre singular Nombre plural**	**1279**	**800**	**2079**

Artículo	Tipo	Bien	Mal	Total
The	**Nombre singular Nombre plural**		**Omisión.- 182 Concordancia.- 47 Uso de *A*.- 12**	**241**
A, An	**Nombre singular**		**Omisión.- 55 Concordancia.- 40 Uso de *The*.- 28**	**123**
Ø	**Nombre singular Nombre plural**		**Concordancia.- 136 Uso de *The*.- 604 Uso de *A*.- 60**	**800**

Aunque ya hemos detallado cada tipo de artículo individualmente, conviene reparar en el número tan elevado de errores que se cometen en el uso del artículo Ø, tal

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

y como podemos comprobar en la primera tabla. La segunda nos sirve para confirmar que la gran mayoría de tales de errores se debe al uso incorrecto del artículo determinado. Esta circunstancia, que denota que es allí donde existen diferencias entre las lenguas analizadas cuando se produce el mayor número de errores, parece apoyar las teorías de aquellos que afirman que la L1 es un soporte básico en el uso de la L2 y que, debido a ello, la mayor parte de los errores, al menos, en el campo del artículo, se producen por la transferencia de la L1.

5.7. El nombre propio

Según comentamos en el apartado 4.6.1.5. los nombres propios son designaciones arbitrarias de referencia única sin significado léxico, que no comparten las características de los nombres comunes. En cuanto a los nombres propios que hemos analizado, no es de extrañar que, dada la temática de las redacciones propuestas en la prueba de acceso, más del 90% de las 526 ocurrencias que contabilizamos sean nombres geográficos. Existe también un ligero porcentaje de nombres que designan fenómenos atmosféricos específicos, como huracanes, vientos, etc, mientras que el número de nombres propios de personas es insignificante. La mayoría de los nombres de países, islas, ciudades, volcanes, etc., de las dos lenguas objeto de estudio tienen las mismas reglas de uso y, aproximadamente, la misma grafía, lo que supone que no deben producirse errores a la hora de emplearlos. No obstante, hemos encontrado 96 formas incorrectas relacionadas con el artículo, de las que gran parte son errores por comisión, aunque también se observan algunos errores de omisión.

Creemos que, de una manera o de otra, detrás de este 18% de errores está la influencia de la L1 de los alumnos, la presión a la que estos están sometidos por la prueba de acceso y los propios mecanismos personales en la construcción de su IL. Se observan también algunos errores que no hemos contabilizado como tales, ya que no tienen que ver con el artículo. Se trata, fundamentalmente, del empleo de algunos nombres españoles en vez de sus formas inglesas correspondientes o la ausencia de mayúsculas. Para valorar los errores o aciertos nos hemos basado únicamente en la presencia o ausencia del artículo de los nombres propios empleados, ya sean ingleses, españoles o híbridos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.7.1. Tablas de frecuencia

Presentamos, en primer lugar, la tabla de frecuencia de alumnado, donde, como es habitual, aparecen los datos de producción de cada grupo, así como el porcentaje que tal producción supone con respecto al total contabilizado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Suspenso	206	39	39	39
	Aprobado	156	30	30	69
	Notable	120	23	23	92
	Sobresaliente	44	8	8	100
	Total	526	100	100	

Se observa que no existen desviaciones llamativas con respecto a los datos de participación, pues la desviación, en ningún caso, supera el 2%. Por tanto, se puede afirmar que el nivel de conocimientos no influye en la mayor o menor producción de nombres propios. No obstante, hemos apreciado que, independientemente del grupo de conocimientos, existen alumnos que, con aparente ánimo de alcanzar sin mucho esfuerzo el número de palabras exigido, hacen un uso exhaustivo de ellos, pues, en ocasiones, en algunas de las redacciones analizadas se concentran más frecuencias de lo que es lógico y deseable.

En segundo lugar, exponemos la tabla correspondiente al nivel de corrección:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mal	96	18,2	18,2	18,2
	Bien	430	81,8	100	100
	Total	526	100	100	

Creemos que la notoria similitud entre ambas lenguas en lo que respecta al nombre propio favorece el acertado uso de las mismas. Evidentemente, las formas correctas pueden serlo por comisión o por omisión dependiendo de si el nombre propio lleva o no artículo en la L2. Hemos seleccionado las siguientes:

- GC-62-1 (Susp): "Here in **the** Canary Islands we can be [...]"

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-94-4 (Aprob): "One day when I was in __ Hawaii on holydays, I opened my door [...]"
- TF-39-10 (Susp): "The name of the mountain was __ Teide."
- TF-132-4 (Not): "This film showed us volcanic eruptions in __ Los Angeles."
- TF-147-15/32 (Sob): "[...] the punishment which __ God gave to the Pharaon [...] scientifics proved that the water of **the** Nile turned into blood."
- TF-120-5/6 (Not): "A little island in **the** pacific ocean, [...]" Para decidir entre las formas correctas e incorrectas del nombre propio, solamente hemos tenido en cuenta el empleo o no del articulo y hemos obviado la grafía y el preceptivo uso de las mayúsculas.
- TF-115-21 (Not): "And if something like __ Hurricane Mitch happens again [...]"

En los seis primeros ejemplos que hemos seleccionado, es posible hacer una traducción literal del inglés al español sin temor a cometer equivocaciones. Sin embargo, la corrección que demuestra el último de ellos puede suponer haber asimilado una regla de la L2 que no es coincidente con la L1. Es en estos casos, en los que los dos sistemas funcionan de distinta manera, donde nos encontramos la mayor parte de las formas incorrectas. Sin duda alguna, esto quiere decir que la gran mayoría de los errores en este campo proviene de la transferencia de la L1. A continuación, vamos a reproducir algunas muestras significativas:

- GC-63-6 (Aprob): "**The** Hurricane Mitch is a clear example, it destroyed [...]" Teniendo en cuenta que el título del texto que los alumnos han trabajado es *The regional impact of Hurricane Mitch* y que *Hurricane Mitch* aparece 6 veces en el papel de examen, resulta muy sintomático que este error se repita en 20 ocasiones: *the tornado Andrew* 1; *the hurricane Loli* 1; *the Hurricane Vanessa* 2; *the Hurricane Mitch* 16.
- GC-1-6 (Susp): "[...] was Teneguía in **the** Palma."
- GC-91-6 (Aprob): "[...] began in the montains of **The** Palma."
- TF-15-4 (Susp): "[...] ruin to the city of **The** Angels."
- GC-52-6 (Susp): "First, the tornado start in **the** Hierro, [...]" En estos cuatro últimos ejemplos, más que transferencia de la L1, se aprecia

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

un desconocimiento de las reglas que rigen la traducción de los nombres propios y, como quiera que muchos alumnos, especialmente los de menor nivel, entienden la composición escrita como una traducción literal de lo que redactan en español, se producen estos errores que, sin duda, tienen bastante que ver con la instrucción recibida.

- GC-66-29 (Susp): "[...] when **the** etna starts the erution, [...]"
- TF-39-16 (Susp): "**The** Teide had burst and all the houses [...]"
- GC-113-5 (Aprob): "On the other hand **the** Vesubio was the [...]"

Como podemos observar, se produce una transferencia de la L1 español, pues los alumnos anteponen el artículo a estos nombres geográficos que en inglés no lo llevan o van precedidos de la palabra *mount.* Este tipo de error se produce en 21 ocasiones con diferentes nombres propios: *the Cariano* 1; *the Etna* 1; *the Teneguía* 3; *the Vesubio 3*; *the Teide* 13.

- TF-55-5 (Susp): " ___ Canary islands are place where there is [...]"
- TF-110-10 (Not): "[...] talking about ___ Canary Islands, I should [...]"

No resulta fácil acercarse al origen de este error, ya que en ambas lenguas, según Celce-Murcia *et al.* (1983:287) y Laca (1999: 925), se requiere el uso del artículo con nombres geográficos plurales o colectivos, especialmente cadenas montañosas y archipiélagos, entendidos como grupos, como, por ejemplo, *the Azores, the Falklands* o *the Falkland Islands, the Alps, the Andes,* en español *las Azores, las Malvinas, las Islas Malvinas, los Alpes, los Andes.* Es posible, no obstante, que haya perdurado en el alumno el primer contacto con la expresión inglesa *Canary Islands* a partir de folletos turísticos, anuncios publicitarios, titulares de revistas y periódicos o direcciones postales, dado que en esta construcción lo correcto es la ausencia de artículo al hacer referencia al lugar, región o comunidad autónoma. sea en algún folleto turístico, en el epígrafe de alguna revista o anuncio, o en alguna dirección postal y, al verla sin artículo, pues es correcto en esos casos, ya que más que a archipiélago se refieren a lugar, región o comunidad autónoma. Se trata de un error, desgraciadamente, bastante frecuente, pues hemos contabilizado 34

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

con las más variadas grafías y estilos: *Canary* 3; *Baleares* 1; *Polinesia* 1; *Filipina's Islands* 1; *Filipinas* 1; *Canary Islas* 1; *Canarias* 4; *Canary Island* 7; *Canary Islands* 15.

- GC-14-1 (Susp): "[...] in one of the island of __ Pacific [...]"
- TF-116-1 (Not): "There are some islands in __ Pacific Ocean [...]" Tanto el anterior como éste parecen ser errores de evolución, por cuanto la transferencia resulta impensable en estos casos. De todos modos, se nos antoja que es prácticamente imposible desentrañar la razón específica que lleva a los alumnos a producir estas formas incorrectas. Evidentemente, se trata de mecanismos de construcción creativa.
- GC-122-1 (Not): "In 1908, **The** New York city was [...]" Claro ejemplo de transferencia de la L1 español.
- GC-2-1 (Susp): "When I went to **the** Tenerife, [...]" Este error debe ser considerado como una falta, producto de los nervios, la fatiga o el estrés.
- GC-3-15 (Susp): "Very people **the** Nicaragua, El Salvador etc. [...]"
- GC-13-5 (Susp): "___ Teide (is the most big **the** Europa), [...]" En este ejemplo y en el anterior, se produce una curiosa transferencia fónica de la L1. Los alumnos son conscientes de que deben traducir la preposición *de* al inglés, pero lo que hacen es mantener un sonido similar al español cuya grafía corresponde al artículo determinado. Tendremos oportunidad de analizar algunas otras más adelante.

Podríamos haber citado aún otros ejemplos de formas incorrectas, aunque creemos que los que hemos reproducido son los más significativos. Entre otros, nos restaría por transcribir algunos que están escritos con ortografía española, como son *La India, Cruz Roja, EE.UU*, etc.; otros de ortografía híbrida como *alicios winds*; y, por último, otros a los que, como los citados más arriba, les sobra o falta el artículo determinado: V*asque Country, United States, USA, The Lanzarote Island* o *The Yaiza Village.*

En resumen, los errores que se producen en este campo parecen provenir de diferentes fuentes. No obstante, creemos que, por ser considerado obvio, no se trata de un tema que se trabaje con cierta frecuencia o profundidad en el aula. Si así se hiciera, se evitarían muchos errores de transferencia e, incluso, muchos de evolución como los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que tienen su origen en la pretendida traducción al inglés de todas las palabras, nombres propios incluidos.

5.7.2. Tabla de contingencia

		Nivel de corrección		Total
		Mal	Bien	
ALUMNADO	Suspenso	42	164	206
	Aprobado	29	127	156
	Notable	23	97	120
	Sobresaliente	2	42	44
Total		96	430	526

Analizando los datos de la presente tabla, no se puede afirmar que la producción errónea en el campo del nombre propio sea directamente proporcional al nivel de conocimientos de cada uno de los grupos; de su producción total, el grupo suspenso acumula un 20% de errores; el aprobado, un 19%; el notable, un 19%; y el sobresaliente, un 4,5%. En los tres primeros, apenas si existe diferencia entre los porcentajes de error. Sin embargo, a tenor de lo que se observa en el grupo sobresaliente, casi podríamos asegurar que el dominio en el uso del nombre propio sería suficiente para calibrar el nivel de conocimientos de los alumnos o, lo que es igual, un nivel alto de conocimientos protege a los alumnos contra las interferencias de su L1, supera las posibles faltas producidas por el estrés, y señala que, en lo que respecta al nombre propio, no hay peligro aparente de cometer errores de evolución.

5.8. Otros campos de análisis

Como apuntamos en apartado 4.6.1.6. durante la transcripción de las composiciones estudiadas y a lo largo del análisis de los sintagmas nominales genéricos, determinados e indeterminados, tuvimos ocasión de encontrar otros casos y ocurrencias directamente relacionados con el artículo, que podían ayudarnos a responder a las preguntas que planteábamos en este trabajo y que decidimos analizar separadamente. A continuación, por su frecuencia e importancia, vamos a centrarnos más detalladamente en algunas cuestiones que nos parecen significativas y clarificadoras cuando de lo que se trata es de analizar errores, descubrir su posible origen, distinguir en su caso la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

influencia de la L1 y, si es posible, hacer alguna propuesta metodológica con el fin de atenuar o evitar su presencia.

5.8.1. La elipsis nominal española y la forma *lo*

Según Leonetti (1999:818), una de las propiedades más características del comportamiento gramatical del artículo en español es la capacidad de combinarse con sintagmas adjetivos, entre otras categorías distintas del nombre. En inglés no es posible decir, por ejemplo, *Este libro y el verde,* ya que el adjetivo tiene que ir necesariamente acompañado de un nombre o, en este caso, del pronombre, en inglés también *pro-form, one/ones*; habría que decir *This book and the green one.* En español, este artículo tiene la misma función que en cualquier otro sintagma nominal aunque se haya elidido el nombre. En inglés, sin embargo, es necesario colocar *one/ones* después del adjetivo, ya que, por sí solos, el artículo y el adjetivo no tienen la propiedad de marcar el número y, puede ser que el contexto discursivo no permita recuperar claramente la información elidida. Este uso de *one/ones* se aplica también a los participios como en *Este problema y los ya referidos*, que, en inglés, puede llegar a constituir la siguiente oración de relativo: *This problem and the ones (which have) already (been) referred to.*

Una estructura similar a la elipsis nominal es la nominalización que se construye con la forma española *lo,* pero que, al contrario de aquella, nunca remite a antecedentes nominales. Para expresar en inglés oraciones como *Lo interesante del libro es ...,* debemos recurrir al uso de un nombre equivalente o, como no resulta siempre fácil encontrar tal equivalente, usar otros nombres como *thing* o *matter;* así, tendríamos *The main interest of the book is ...* o *The interesting thing of the book is ...*

Por nuestra experiencia docente sabemos que esta característica de la L1 español suele introducirse muy a menudo en las producciones de nuestros alumnos y, como no podía ser de otra manera, también hemos encontrado varios ejemplos en los ejercicios analizados. Como se trata solamente de 14 casos, queremos, junto a su transcripción, intentar dar la versión española, génesis de tales errores. Son los siguientes:

- GC-5-2 (Susp): "[...] a natural calamity like volcanic eruption are **the** bad because [...]" *Una calamidad natural como las erupciones volcánicas son lo malo/lo peor porque .....*
- GC-9-23 (Susp): "**The** culpable were the pass of monzone." *El culpable fue el paso del monzón.*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-18-12 (Susp): "This is a Calamity but **the** terrible is that every natural calamity [...]" *Esto es una calamidad pero lo terrible es que toda calamidad natural ...*
- GC-25-13 (Susp): "In **the** place where there are this phenomenon is **the** tropical." *El lugar donde existen estos fenómenos es el tropical,* aunque también podría ser que no se supiera la palabra *trópico* y se hubiese querido decir *En el lugar donde existen estos fenómenos es en el trópico.*
- GC-36-24 (Susp): "[...] because **the** harmful for our islands is that [...]" *Pero lo perjudicial para nuestras islas es que ....*
- GC-38-15 (Susp): "From my point of view **the** responsible must close his industrial for much time." *Desde mi punto de vista, el responsable debe cerrar su fábrica durante mucho tiempo.*
- GC-48-16 (Susp): "In conclusion **the** unic beutiful is the paisaje [...]" *En resumen, lo único hermoso es el paisaje....*
- GC-143-13 (Not): " [...] we didn't knew what was **the** better to do [...]" ... *no sabíamos que era lo mejor que hacer....*
- GC-163-13 (Not): "On **the** opposite this effects are suffered by all [...]" En este ejemplo parece claro que el alumno quería decir *Por el contrario, estos efectos los sufren todos...* pero también existe la posibilidad de que quisiera decir *Por otro lado...*
- GC-165-1 (Not): "I think that **the** best is to talk about forest fires [...]" *Creo que lo mejor es hablar de incendios forestales....*
- GC-173-5 (Sob): "[...] the forest fires have been provocated by the human, so we are **the** guilty of this problem." *Los incendios forestales han sido provocados por los humanos, así que somos los culpables de este problema.*
- TF-68-4 (Aprob): "[...] because he had destroyed **the** natural [...]" Lo más probable es que se hubiese querido decir ... *porque ha destruido la naturaleza...,* pero al ser el título de la redacción *The hidden forces of nature,* también podría haberse pretendido decir ... *porque ha destruido lo natural...*
- TF-87-18/19 (Aprob): "The good notice of this volcan was that the island grew a little bit but **the** bads were more than **the** good." *Pero*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

la buena noticia de este volcán fue que la isla creció un poco pero las malas fueron mejores que las buenas.

- TF-96-7 (Not): "I couldn't take any clothes with me because **the** informal told that we should leave home as soon as we could" *No pude llevarme ninguna ropa porque el informal dijo que deberíamos abandonar la casa en cuanto pudiéramos.* Cabe también la posibilidad de que *the informal* signifique *el telediario* en el idiolecto del alumno.
- TF-103-4 (Not): "**The** most dangerous to human life is [...]" *Lo más peligroso para la vida humana es ...*

Como podemos deducir por la calificación de los alumnos que los han cometido, estos errores no son solamente propios de los grupos de nivel más bajo, sino que también hacen mella en los grupos altos. No cabe duda de que, en español, se trata de una estructura simple y común, muy propia del lenguaje informal que usan los jóvenes y no es de extrañar que se transfiera con cierta facilidad. De todas formas, 14 casos no parecen muchos, aunque no dejan de apoyar la idea de que la L1 está muy implicada en la construcción de la L2, independientemente del nivel que se posea.

5.8.2. Un, una, ¿numeral, artículo o determinante indefinido?

En español, el artículo tradicionalmente llamado indefinido (o indeterminado) proviene del numeral latino *unus,* que también deriva en el numeral español *uno.* La identidad fónica entre *un* y *uno* provoca en los aprendices de inglés errores y confusiones en el empleo del artículo indeterminado *a (an)* y el numeral *one.*

En cuanto al pronombre español *uno,* coincidente con el inglés *one,* no existen problemas para distinguirlo del artículo o del numeral español ni deben existir problemas para que el aprendiz de inglés lo emplee correctamente porque sus usos son paralelos y ambos poseen la característica de no ir seguidos de otro material léxico, mientras que los artículos aparecen obligatoriamente seguidos de otros elementos. El siguiente ejemplo nos ayudará a comprenderlo mejor:

- Uno no debería molestarse por cosas tontas.
- One shouldn't get upset about stupid things.

La distinción entre el artículo y el numeral español se basa en que el primero presenta un contenido de indeterminación del referente, mientras que el segundo se caracteriza por un contenido de estimación numérica. Pero el problema que tienen

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ciertos aprendices no reside solamente en la capacidad de reconocer tal distinción sino en que la indeterminación de *un* no siempre se corresponde con el artículo indeterminado inglés *a,* ya que también *one* funciona como determinante indefinido. Sin embargo, el artículo indeterminado inglés, salvo casos excepcionales, siempre coincide con el indeterminado español *un, una.*

Para clarificar las similitudes y diferencias vamos a presentar un cuadro comparativo en ambas lenguas que nos ayudará a visualizar las posibles interferencias y así comprender el porqué de muchos de los errores que citaremos posteriormente.

<table>
<tr><th colspan="4">ESPAÑOL</th></tr>
<tr><th colspan="4">UN, UNA</th></tr>
<tr><th>Pronombre</th><th>Numeral</th><th colspan="2">Artículo</th></tr>
<tr><td>¿Puedes darme unos clavos? Necesito uno.

Uno no tiene éxito a menos que (uno) se esfuerce.

¿Tienes cuchillos? Necesito uno afilado.</td><td>Mezcle un vaso de leche con una libra de harina.</td><td colspan="2">Un día vendré a visitarte.

Cómprame un paquete de cigarrillos.</td></tr>
<tr><th colspan="4">INGLÉS</th></tr>
<tr><th colspan="3">ONE</th><th>A/AN</th></tr>
<tr><th>Pronombre</th><th>Numeral</th><th>Det. Indefinido</th><th>Artículo</th></tr>
<tr><td>Can you give me a few nails? I need one.

One cannot succeed unless one tries hard.

Have you got any knives? I need a sharp one.</td><td>Mix one glass of milk with one pound of flour.</td><td>One day I'll come and visit you.</td><td>Get me a packet of cigarettes.</td></tr>
</table>

Podemos observar que existe gran coincidencia entre ambos sistemas, excepto cuando el artículo indefinido español equivale al determinante indefinido inglés *one.* Se producen en nuestra muestra 11 errores de este tipo entre todos los grupos, si bien la incidencia parece mayor en los de nivel más bajo. Son los siguientes:

- GC-53-4 (Susp): "**A** day the lard began to move [...]"
- GC-55-2 (Susp): "I went **a** day to West Texas, [...]"

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- TF-24-20 (Susp): "[...] you have family, house **a** day and the next [...]"
- TF-21-1 (Susp): "**A** day the hot sun left for the trees [...]"
- TF-35-4 (Susp): "But **a** day, this changed, [...]"
- GC-74-6 (Aprob): "In the Cariano started to rain **a** day [...]"
- TF-52-21 (Susp): "**A** night when people sleeps [...]"
- TF-59-1 (Aprob): "**A** day people was walking and [...]"
- TF-64-13 (Aprob): "**A** day my mother sold a bill [...]"
- TF-119-8 (Not): "**A** night the neigbours of my village [...]"
- GC-152-10 (Not): "But **a** day France decided [...]"

Como vemos, los alumnos han empleado el artículo determinado, cuando en este tipo de contextos se usa el determinante indefinido *one*. Pero como dijimos más arriba, existen otros casos en los que los alumnos confunden el numeral con el artículo indeterminado. Si en los ejemplos citados anteriormente existe tanto transferencia de la L1 como desconocimiento de algunas reglas y aspectos de la L2, en los casos de confusión de numeral con artículo, que transcribimos más abajo, puede existir, además, un error conceptual, y no solamente lingüístico, en la distinción de las diferencias existentes entre ambos. Estos son los que hemos detectado:

- GC-41-11 (Susp): "This question only has **a** solution [...]"
- TF-9-7 (Susp): "It's horrible because in **a** day you can waste all [...]"
- TF-75-12 (Aprob): "This is only **an** example [...]"
- TF-115-25 (Not): "I have just **a** thing to ask for [...]"
- GC-154-12 (Not): "[...] and a tree doesn't grow up in **a** day, [...]"

De la misma manera que se presentan estos casos en los que se emplea el artículo en vez del numeral, también aparecen otros similares en los que se usa el numeral cuando lo correcto es emplear el artículo. Aunque en español no se trate tampoco del numeral sino del artículo, es la forma *uno* y no su valor semántico lo que prevalece en la mente del alumno. Esto, al igual que en los ejemplos anteriores, significa que estamos ante unas transferencias motivadas por la traducción literal de los componentes de la oración española, en la que el alumno no se detiene a analizar si existe contenido de cardinalidad o de indeterminación del referente, o no sabe distinguir entre ambos en su propia lengua. En el anexo 2 se encuentran los 17 casos detectados de entre los que, por significativos, transcribimos los siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- GC-7-1 (Susp): "In my opinion **one** natural calamity is something irreparable [...]" En realidad, la intención del alumno era emplear un indeterminado genérico (G NCS A) para expresar que todas las calamidades naturales son irreparables.
- GC-129-1 (Aprob): "One day, **one** family go to the country side [...]" Curiosamente, emplea bien el determinante indefinido *one* por el artículo indeterminado español *a*, pero, en el segundo caso, no emplea el artículo, cuando en ambas lenguas son coincidentes.
- GC-11-13 (Susp): "The description, the **one** hurricanes is calamity." En este caso, además del uso del numeral, existe una transferencia fónica porque, en vez de la preposición inglesa *of,* ha empleado una palabra inglesa que recuerda el sonido de la española *de.*

5.8.3. El artículo en lugar del posesivo

En español no es necesario recurrir al posesivo para interpretar la existencia de posesión o pertenencia, ya que, en muchos casos, su empleo, sin llegar a ser agramatical, produce expresiones raras, estilísticamente inadecuadas, que solo son aceptables en contextos enfáticos o en lo que se quiere expresar cierto distanciamiento. De todas formas, el español muestra una clara preferencia por el uso del artículo determinado en contextos gramaticales en los que, en principio, cabría el uso del posesivo. Esta peculiaridad contrasta con el inglés.

En primer lugar, los nombres que denotan partes, facultades psíquicas y propiedades del cuerpo expresan relación de pertenencia o posesión y la presencia del posesivo da lugar a resultados poco naturales: *Nunca le vi la cara* es más natural que *Nunca le vi su cara.* En inglés tendríamos que decir, *I've never seen his face.* En español, el poseedor, es decir, el todo al que pertenecen los ojos, aparece reflejado en un constituyente externo al sintagma nominal determinado, en este caso, el objeto indirecto *le.*

En segundo lugar, los nombres que designan objetos o entidades situables en la esfera personal también permiten la ausencia del posesivo en español, aunque no en inglés: *He dejado el gabán en casa*, en inglés, *I've left my coat at home.*

Por último, los nombres de parentesco, inherentemente relacionales, permiten la supresión del posesivo cuando el otro miembro de la relación viene expresado en el

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

contexto: *Vimos a tu hermana con el marido*, en inglés, *We saw your sister with her husband.*

Estos tres casos que hemos descrito brevemente suelen ser proclives a la producción de interferencias. En lo que respecta a nuestro análisis, no siempre hemos considerado errores algunas expresiones en las que se empleó el artículo en vez del posesivo por no resultar demasiado llamativo por su agramaticalidad y ser fácilmente comprensible. No obstante, en el anexo 2 recogemos unos 7 casos de los que queremos reproducir los 3 siguientes:

- TF-65-8 (Aprob): "[...] people can loss **the** life [...]"
- TF-33-11 (Susp): "My brother is a fanatic of this team *(theme)* [...] **The** favorite film is twister."
- TF-93-12 (Aprob): "[...] and nobody could stay in **the** houses."

Entendemos que la preferencia que muestra el español por el empleo del artículo determinado en lugar del posesivo es el origen de incontables casos de transferencia en los que hemos reparado, aunque no nos hayamos detenido muy profundamente, ya que habíamos centrado el trabajo más especialmente en los artículos usados en la genericidad, determinación e indeterminación. No obstante, creemos que, junto con los demás tipos de errores relacionados con el artículo, constituye un campo de investigación muy interesante, sobre todo, con las miras puestas en la enseñanza y el aprendizaje de este uso de lengua tan habitual y, al propio tiempo, tan complicado de asimilar.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.8.4. El artículo en relación con otros determinantes

Dentro de este apartado vamos a incluir aquellos casos que tienen que ver con la presencia o ausencia de artículo junto a otros determinantes.

5.8.4.1. Coocurrencia de determinantes

En el punto 4.6.1.4.1. hicimos referencia a los determinantes y a los grupos posicionales de los mismos y, tras la exposición de unos cuadros comparativos entre las dos lenguas, concluíamos diciendo que la aparición de errores en este campo era poco previsible dada la coincidencia entre ambas lenguas. Efectivamente, como ya hemos visto, el número de errores en la colocación del artículo dentro del sintagma nominal es prácticamente nulo y muy pocos son los casos en los que se rompe la incompatibilidad del uso de unos determinantes con otros. No obstante, encontramos algunos de ellos en

los que, de manera difícilmente comprensible, los alumnos han transgredido una norma básica que es coincidente en su propia lengua y que tiene que ver con las restricciones que los determinantes presentan respecto a su coocurrencia o a su orden relativo mutuo. Por ello, en casos como los que reproducimos a continuación, no podemos hablar de transferencia, me atrevería a decir que tampoco de evolución, pero sí de faltas o despistes favorecidos por la situación. Aunque no son muchos, encontramos los siguientes casos:

- GC-31-16 (Susp): "[...] the history about **the** this eruptions [...]" ¿Podría *the* no haber sido pensado como artículo sino como la preposición española *de?* Muy probablemente, sí.
- GC-48-4 (Susp): "My mother descibe me all **the** that suceded." Parece una clara traducción del español, *Mi madre me describió todo **lo** que sucedió.*
- GC-55-1 (Susp): "**The** mys friends and I went [...]" No creemos ver en ella un error de evolución ni, por supuesto, de transferencia. Parece claro que se trata de una falta.
- TF-66-9/10 (Aprob): "[...] **a** plenty of people lost their homes [...]**a** plenty of money [...]"
- TF-69-12 (Aprob): " There is **a** several types [...]"

5.8.4.2. El determinante *Most*

Nos encontramos en inglés con un determinante que, cuando se usa para referirse a la mayoría de un grupo de personas o cosas o a la mayor parte de algo, a diferencia del español, en el que es un nombre común femenino, no lleva artículo; se trata de *most.* Por ejemplo, *Most people don't agree with the government* equivale al español, *La mayoría de la gente no está de acuerdo con el gobierno.* Cuando va seguido de *of, most* debe usarse delante de otro determinante o de otro pronombre, pero tampoco lleva artículo: *I've met most of these people / of your friends / of them*, en español, *He conocido a la mayor parte de esta gente / de tus amigos / de ellos.* Hemos analizado separadamente los casos en que, como los anteriores, *most* significa *la mayoría,* para ver si existe transferencia del español en este punto. De los 17 casos localizados, hay 10 en los que *most* ha sido empleado correctamente, mientras que se dan 7 casos en los que la influencia de la L1 parece haber favorecido el error. En el anexo 2 se pueden

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

encontrar todos estos casos pero vamos a transcribir los erróneos para constatar la influencia de la lengua materna en este punto:

- TF-10-3 (Susp): "[...] the fire end with **the most** of parts of our [...]"
- GC-167-1 (Not): "**The most** forest fires happen in summer [...]"
- TF-49-8 (Susp): "**The** most of animals have died [...]"
- TF-102-12 (Aprob): "[...] **the most** of the people [...]"
- GC-134-23 (Not): "And for surprise of somebody, but not for **the most**, all [...]"
- TF-65-27 (Aprob) "[...] and in **the** most of cases [...]"
- TF-10-3 (Susp): "**Most** of people were very worry [...]"

En los 6 primeros ejemplos es fácil afirmar que se trata de una traducción directa del español, mientras que en el último, el alumno parece conocer la regla pero comete un error en el momento de aplicarla totalmente.

5.8.4.3. Los determinantes *Next* y *Last*

Por último, también de manera especial, esto es, dedicándoles su propio espacio, analizamos las ocurrencias de los semi-determinantes *last* y *next* por sus singularidades y diferencias con respecto al español. Como determinantes que son, *next* y *last* se emplean para especificar la referencia de un nombre. Dentro de los determinantes ingleses se distinguen tres subgrupos según su posición en el sintagma nominal. Estos son: pre-determinantes, determinantes centrales y postdeterminantes. Dentro de este último encontramos otros dos subgrupos: por un lado, los numerales ordinales y semi-determinantes y, por otro, los numerales cardinales y determinantes cuantificadores. *Next* y *last* forman parte del primer subgrupo conjuntamente con *same, other, former* y *latter.* Tomamos de Biber *et al.* (1999:259) el presente cuadro, que ya habíamos adaptado en el apartado 4.6.1.4.1., donde se detalla el emplazamiento de cada grupo de determinantes dentro del sintagma nominal.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Positional groups of determiners

Predeterminer	**central determiner**	**postdeterminer** *(1)*	*(2)*	**head**
all	the		four	races
all	those	other		guys
both	these			problems
half	a			cup
half	the			size
twice/double	the			size
	the		many/few	occasions
	her		first	marriage
	the	**last**	two	years
	the/those	other	two	fellows

Last y *next* funcionan a modo de numerales ordinales, ya que sirven para situar hechos y circunstancias en el orden temporal con respecto al momento en que se escribe o habla (referencia deíctica) o en relación con cualquier otro punto de referencia temporal. Normalmente se combinan con el artículo determinado o cualquier otro determinante definido cuando se emplean para hablar de un periodo de tiempo que llega hasta el momento presente o cuando significan el último o el siguiente en una serie, sin relación con el momento presente; por ejemplo, *I've had flu for* ***the last*** *week, I would like to think that this is not* ***his last*** *Olympics, That was* ***the last*** *Christmas I spent at home*, en español, *He tenido gripe durante* ***la última*** *semana, Quisiera pensar que estas no son* ***sus últimas*** *olimpiadas, Esa fue* ***la última*** *navidad que pasé en casa.* Sin embargo cuando *next y last* se emplean en expresiones deícticas de tiempo, siendo el tiempo presente el punto de referencia, no llevan artículo ni pueden ir acompañadas de las preposiciones de tiempo *on, in, at*; por ejemplo, *I'll see him* ___ ***next*** *week*, en español, *Le veré* ***la semana que viene / próxima.***

Hemos detectado 36 casos en los que aparecen los semi-determinantes *next* o *last* en cualquiera de las dos referencias temporales arriba mencionadas. De estas 36, 14 se refieren al día, semana, mes o año previo o posterior al momento presente. De estas 14, el 50% por ciento, esto es, 7 de ellas, son correctas y otras 7 no lo son. Por las diferencias que presenta con el español, este es un aspecto gramatical en el que casi todos los profesores de enseñanza secundaria hacen hincapié, conscientes de que la presión de la L1 es muy fuerte. Creemos, pues, que estos 7 casos señalan nuevamente

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que, en estructuras básicas o elementales de la L1, el riesgo de producir transferencia es bastante alto. Reproducimos tan solo dos casos, ya que todos son muy similares:

- GC-144-1 (Not): "**The** last summer, I went to Tenerife [...]"
- GC-126-2 (Not): "I went to South America **the** last year."

Queremos hacer notar que este tipo de error no es propio de los grupos bajos exclusivamente, ya que también se dan casos en los de mejor nivel de conocimiento.

En cuanto a los casos relativos a la otra referencia temporal en la que se incluye el momento presente como punto de partida o término, así como cuando nos referimos al siguiente o último de una serie, hemos localizado 22 casos. De estos, 16 son correctos, mientras que nos encontramos con 6 casos en los que creemos apreciar el intento de aplicación de unas reglas inferidas por los alumnos ante ciertas carencias de instrucción. Parece como si los alumnos no hubiesen recibido suficiente instrucción al respecto del uso de los nombres plurales con *last* y *next* y de las alternativas que suponen *recent, coming* o *following,* ya que no han sido empleados en toda la muestra o han sido incorrectamente empleados. Nos referimos a casos como los siguientes:

- GC-77-4 (Aprob) "___ **Last** years, the volcanic started his eruptions [...]" En este caso, en el que el alumno quería decir ***En los últimos años, el volcán empezó sus erupciones,*** caben dos alternativas: ***Over the last few years*** o ***In recent years***, pero nunca ***Last years.***
- TF-124-17 (Aprob): "Over ___ **last** years, [...]" Caso similar al anterior. El alumno teme anteponer el artículo a *last*, y, aunque conoce la preposición *over*, no domina la estructura y deduce una regla inexacta.
- TF-93-16 (Aprob): "[...] is going to repeat in **the next** years." En este caso se desconoce la estructura y uso de *In the coming years.*
- TF-97-14 (Aprob): "At 6 o'clock of **the next** days [...]"
- TF-108-5 (Not): "[...] the most heavily weather in ___ **last** years."
- TF-110-12 (Not): " In **the last** years, our mountains [...]"

Como vemos, aunque los alumnos intentan aplicar y combinar las reglas que conocen, carecen de información suficiente acerca de la estructura en cuestión. Por ello, en la mayoría de los casos, no podemos hablar de transferencia sino de errores de evolución, ya que existe un intento por parte de los alumnos de apoyarse en lo conocido para crear sus propias reglas en el uso de estructuras que se les antojan similares a otras pero no suficientemente conocidas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

5.8.5. Cuestiones varias

A los efectos de este trabajo, cualquier ocurrencia relacionada con el artículo es igualmente importante por lo que puede suponer de contrapunto o reafirmación de los resultados obtenidos tras el análisis de los sintagmas nominales genéricos, determinados e indeterminados. No obstante, detenernos tan minuciosamente en todas las secciones que encontramos en el anexo 2, como lo hemos hecho hasta ahora en este apartado 5.8., sería demasiado extenso y, probablemente, repetitivo. Por ello, y para no restarles la importancia que tienen, pretendemos hacer de este apartado un resumen de otros campos y ocurrencias que consideramos interesantes.

En primer lugar, encontramos en inglés una serie de nombres comunes que llevan artículo Ø cuando se emplean de manera abstracta o tienen un uso bastante especializado, sobre todo en ciertas expresiones idiomáticas. Salvo en contadas ocasiones como en *at home* o *by car,* en español, *en casa* y *en coche,* son pocas las veces que existe coincidencia entre ambas lenguas. De las 18 ocurrencias detectadas, 8 son errores provocados por trasposición al inglés de la expresión española. Aunque no en todas, en las 5 primeras no es necesario el artículo *the:*

- GC-47-8 (Susp) : "I dream with it in **the** night too." En este caso como en el siguiente lo correcto hubiese sido, *at night.*
- GC-53-10 (Susp): "[...] because it happened in **the** night."
- GC-108-17 (Aprob): "They go to **the** bed [...]" En este y el siguiente sobra el artículo.
- GC-104-9 (Aprob): "I get up of **the** bed and [...]"
- TF-41-6 (Susp): "[...] eruptioned in **the** night [...]" Lo correcto hubiese sido *erupted one night.*
- GC-86-11 (Aprob): "[...] can slept and spent all **the** day [...]" En este, como en los siguientes se ha hecho una traducción literal del español. Lo correcto hubiese sido *the whole day.*
- TF-58-5 (Aprob): "[...] we drove all **the** night [...]" *The whole night.*
- GC-87-7 (Aprob): "All **the** year the Island has [...]" *Throughout the year.*

De nuevo se aprecia que concebir la L2 como la traducción de lo que pensamos en L1 lleva necesariamente a todo tipo de transferencias. En los tres últimos casos,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aunque el artículo es necesario, se produce un error al traducir literalmente la expresión española.

La memorización continua y la repetición aislada o en contexto de ciertos marcadores del discurso y expresiones adverbiales, que tienen o no una expresión paralela en español, parece servir de freno a posibles casos de transferencia. Muchos enseñantes que preparan a sus alumnos para las pruebas de acceso a la universidad procuran que estos cuenten con una serie de estrategias que les sirvan a la hora de poner sus ideas por escrito. Así, los alumnos memorizan ciertas expresiones que emplean para señalar la estructura de lo que escriben; por ejemplo, para dividir las partes del discurso, *in the first place* o *to begín with;* para ejemplificar, *for example;* para generalizar, clarificar, etc. Pero, en particular, existen dos expresiones, que se emplean para contrastar lo dicho con algo nuevo o para separar dos partes de un argumento, que parecen gustar o prender de manera especial. Nos referimos a *on the one hand* y *on the other hand.* La primera cuenta con 13 ocurrencias en toda la muestra, de las que tan solo 2 aparecen incorrectas por falta de artículo. En cuanto a la segunda, localizamos hasta 36 casos y en todos ellos aparece el artículo, y correctamente colocado. Si pensamos que la versión española de estos dos marcadores es, *por un lado* y *por otro lado,* podemos inferir que tanto el uso contextualizado como la repetición de una estructura elemental favorece su uso correcto independientemente de que, como en este caso, la expresión inglesa lleve artículo determinado y la española no lo lleve. Aparte de la repetición, su empleo correcto y continuo nos hace suponer que los alumnos lo consideran una expresión prototípica inglesa que son capaces de recordar y emplear sin que en ningún caso hayamos encontrado intentos de traducción al ingles de *por un lado* o *por otro lado.* Se recogen también en el anexo 2, bajo el epígrafe de *Expresión adverbial* otras expresiones que contienen artículo y que, producto del uso contextualizado y continuo o de su similitud con la expresión española correspondiente, aparecen correctamente empleadas. Nos referimos, por ejemplo a *at* ***the*** *moment, in* ***the*** *first place, in* ***a*** *moment, in* ***the*** *morning, in* ***the*** *afternoon, once upon* ***a*** *time, for* ***the*** *moment* y *on* ***the*** *contrary.*

Como podemos deducir, este tipo de expresiones más o menos extensas, que se presentan como bloques compactos de lengua y que los alumnos aprenden y practican con cierta regularidad, no manifiestan sujección a ningún tipo de transferencia y, al parecer, tampoco son proclives a errores de evolución producidos por sobregeneralización ni por cualquier otro proceso o estrategia interna. Exista o no una

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

expresión similar en la L1, tales bloques de lengua surgen espontánea y completamente, ya que, en sí mismos, no son producto de ninguna reflexión o aplicación de regla de lengua o interlengua. Esta circunstancia parece apoyar la idea de que el exceso de explicaciones gramaticales y el empleo de la L1 para expresar los significados y usos de la L2 contribuyen a la producción de errores y a la permeabilidad de la IL, mientras que un aprendizaje más independiente de la L1 favorece también una producción más independiente en la L2. Evidentemente, esta producción no estaría exenta de errores de evolución, si bien correría menos riesgos de transferencias, e incluso, de fosilización.

En varias ocasiones hemos dado cuenta de ciertas transferencias fónicas que curiosamente se generan en la producción escrita. Probablemente, el estado de ansiedad propio del examen, unido a un alto nivel de concentración en el que los alumnos, especialmente los de menor nivel, tienen que atender demasiados frentes, llega a producir errores por transferencia fónica como los que a continuación citamos:

- GC-22-25 (Susp) : "This type **the** fire is very vulnerability [...]"
- TF-35-2 (Susp): "In a town **the** small extension [...]"
- GC-86-1 (Aprob): "About 1950 had eruption **the** a volcan [...]"
- GC-3-5 (Susp): "Very people **the** Nicaragua [...]"
- GC-11-2 (Susp): "The description, **the** one hurricanes is calamity."
- GC-13-3 (Susp): "(is the most big **the** Europa)"

En estos 6 primeros casos, se observa que los alumnos pretendían escribir la preposición española *de* pero su IL parece ser débil e insuficientemente interiorizada, por lo que van produciendo paso a paso desde su propia lengua a la L2, favoreciendo así este tipo de error. Resulta sintomático comprobar las calificaciones de estos alumnos. Encontramos también otro tipo de transferencia fónica en el que, en vez de escribir el artículo determinado *the*, los alumnos emplean su, supuestamente, homófono español *de*. Se trata de las siguientes:

- GC-3-21 (Susp): "[...] that **de** force of nature [...]"
- GC-27-13 (Susp): "[...] a night in the beach loked **de** moon [...]"
- GC-32-14 (Susp): " [...] devastation **de** place on **de** every wold [...]"
- TF-75-7 (Aprob): "[...] destroy **de** roads, bridges and high buildings."

Resulta sintomático el que muchos alumnos, ya sea por tensión o desconocimiento de su equivalente en la L2, llegan a incluir términos españoles en su composición escrita inglesa. Decimos que resulta curioso, porque si en el terreno léxico,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

donde es tan obvio el error, algunos alumnos recurren a su L1, cuánto más no lo harán en los terrenos morfológico o sintáctico, en los que, dada su formación, no aciertan a ver las diferencias con su propia lengua. Nuevamente, este tipo de error por transferencia se concentra, sobre todo, en los grupos suspenso y aprobado. En todos los que transcribimos aparece el artículo determinado o indeterminado:

- GC-48-17 (Susp): "In conclusion the unic beutiful is **the paisaje** [...]"
- GC-57-5 (Susp): "Although the region less affected went **the** part **sur**"
- GC-68-23 (Susp): "[...] but, the tourism would visit **the espectacular paisage**"
- GC-81-16 (Aprob): "[...] and by **the clima** that there [...]"
- TF-56-15 (Aprob): "[...]for example, **la** civilization of the [...]"
- TF-68-13 (Aprob): "This natural calamity is wonderfull, is **a foc** of **aire** that can [...]"
- TF-77-12 (Aprob): "But, if **a terremoto** begin [...]"

También se emplean términos españoles sin artículo pero, aunque interesante, sería tedioso e improcedente reproducir todas esas ocurrencias en este trabajo.

En el anexo 2 aparecen diferentes clasificaciones susceptibles de ser analizadas bien dentro de este trabajo o como continuación del mismo, ya que, de alguna manera, gravitan en la misma órbita de la transferencia o de los errores de evolución. Así, encontramos cuatro apartados de características similares. En primer lugar, recogemos una serie de palabras, con su correspondiente artículo, que los alumnos inventan, probablemente, tras ciertas relaciones o deducciones de términos afines o similares tanto en la L1 como en la L2. Ejemplos de ellas son:

- TF-77-8 (Aprob): "[...] because this is **a** very security lugage [...]"
- TF-81-13 (Aprob): " [...] and **a** sining of fireballs [...]"

La primera de ellas se encuentra a medio camino entre *luggage* y *lugar*, mientras que la segunda parece tener algo que ver con el verbo *to shine.*

En segundo lugar, encontramos una serie de oraciones y expresiones en las que aparece cualquier artículo, pero que hemos denominado inaceptables porque difícilmente un nativo inglés entendería: en muchas de ellas se aprecia la traducción demasiado literal; en otras, la traducción de expresiones prototípicas del español; en otras, despistes u olvidos; y, en las más, simple desconocimiento. Pero en todas ellas, la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comprensión sería bastante difícil, cuando no imposible. Citamos las que creemos que constituyen un ejemplo de cada una:

- GC-58-18 (Susp); "[...] start a natural phenomenon what **the** hurricane, nothing can to do."
- GC-55-7 (Susp): "[...] we went give __ walk,[...]"
- GC-26-1 (Susp): "[...] I will begin by saying that **the** in this century has [...]"
- TF-28-20 (Susp): "[...] he helded **a** it didn't loss lifes."

En tercer lugar, bajo el epígrafe *Expresiones inadecuadas*, recogemos aquellas expresiones que nunca se expresarían de esa manera en inglés, pero que, con algo de esfuerzo o sin él, un nativo podría entender. Otra vez, el origen de tales errores estriba, sobre todo, en la aplicación de léxico, morfología y sintaxis de la lengua materna. Transcribimos solamente 3 de los múltiples casos encontrados:

- GC-11-15 (Susp); "The people lost **the** worck and family
- TF-87-7 (Susp): "[...] the panic was in **the** body of many people."
- TF-99-7 (Aprob): "[...] we often have **the** fault [...]"

Por último, hemos incluido un apartado para aquellos casos en los que se introducen términos o expresiones que son incoherentes dentro de los contextos donde aparecen. El límite entre los tres últimos apartados es muy sutil y, a veces, bien podríamos incluir algunos casos bajo otro epígrafe distinto. No obstante, se trata de apartados que, en sí mismos, justificarían una investigación propia, ya que dicen mucho de los procesos mentales y de la dependencia que los alumnos tienen de su L1 cuando se ha recibido un tipo de enseñanza particular. Las conclusiones de tales investigaciones arrojarían luz sobre las mejoras necesarias para evitar este tipo de transferencias en las que la instrucción juega un papel decisivo. Nos limitaremos a citar 4 ejemplos:

- GC-44-18 (Susp); "[...] that volcan stopped when "S. Dolores" push you over **the** fire."
- TF-44-14 (Susp): "All of us had __ hangs [...]"
- GC-101-18 (Aprob): "In conclusion, **the** forest are **the** plugs of **the** world [...]"
- GC-116-11 (Aprob): "In fact **the** man is **a** despreciable animal **the** same others."

Para concluir este punto, hemos de decir que en el anexo 2, incluimos otros epígrafes donde se recogen algunas ocurrencias relacionadas con el artículo, como son

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los artículos acompañados de adverbios o numerales, las fechas, los ordinales, las preposiciones y los sintagmas preposicionales. Como quiera que ya en este punto 5.8. hemos recogido otros aspectos más numerosos e interesantes con la finalidad de apoyar la investigación principal de este trabajo, dejaremos estos otros apartados para futuras investigaciones.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CAPÍTULO 6

RESUMEN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capítulo 6

Resumen de resultados, conclusiones e implicaciones pedagógicas

6.0. Introducción

Al acometer el presente trabajo, nos propusimos hacer un análisis de la interlengua de alumnos españoles del último curso de enseñanza secundaria por medio de un examen detallado del uso del artículo en su producción escrita en lengua inglesa. El objetivo prioritario de dicho análisis ha sido averiguar la posible incidencia que el sistema del artículo del español tiene sobre la IL de los aprendices, el modo en que este se manifiesta, la pervivencia de su influjo y su relación con el dominio de otras áreas de la L2. A la hora de redactar este último capítulo, creemos que los resultados del análisis nos han aportado información acerca de la manera en que nuestros alumnos aprenden el sistema del artículo inglés y, posiblemente, de otras muchas estructuras de esta L2, y nos han, en unos casos, descubierto y, en otros, confirmado, las serias implicaciones pedagógicas que esto conlleva.

Para aprendices como los que hemos analizado, esto es, para aquellos cuya lengua materna es el español, el artículo constituye una estructura conocida desde las primeras etapas de aprendizaje de su propia lengua y necesariamente empleada en su práctica diaria. Por tanto, el uso del artículo en inglés no les supone un esfuerzo extra, ya que, al tratarse también de una estructura básica y similar en la L2, surge de modo espontáneo y natural, lo que, al menos en las primeras etapas de aprendizaje de la segunda lengua, puede prestarse a frecuentes transferencias.

A nivel general, los resultados demuestran que el sistema del artículo español es manifiestamente reconocible en los usos del artículo inglés tanto positiva como negativamente. Al mismo tiempo, a través de la división en los cuatro diferentes grupos de conocimientos, nos es posible aseverar también que, a medida que el dominio de la L2 se hace mayor, el efecto de la predisposición innata y universal de la que nos habla Corder (1967), por medio de la cual los aprendices infieren las reglas a partir de los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

datos a su alcance, se hace patente en la cada vez más correcta producción del artículo. En este sentido, y aun a sabiendas de que todos los alumnos cuya producción escrita se ha analizado pertenecen al mismo curso, creemos que es posible afirmar que existe una secuencia común en la evolución hacia formas correctas en relación con los niveles de conocimientos.

Por último, conviene añadir que, para un aprendiz español de lengua inglesa, el valor comunicativo que tiene el artículo es más bien escaso, y la atención que este pone en su uso correcto no se presenta como una prioridad en el momento de su producción. No será hasta que tome conciencia de su importancia o hasta que el *input* sea lo suficientemente significativo, cuando, de manera consciente o inconsciente, se integre en su *output.* Esto, normalmente, sucede cuando se han asimilado otras estructuras que percibe distintas o más relevantes a efectos de comunicación. Evidentemente, en la escala de valores de muchos de los alumnos analizados, el artículo no se encuentra en las primeras posiciones.

Estas afirmaciones tan amplias que hemos hecho en la presente introducción constituyen un resumen muy general de los resultados parciales de la investigación realizada. Vamos pues a volver sobre los diferentes campos de análisis y comentar la aportación particular de cada uno de ellos a las conclusiones generales para, finalmente, si es posible, dar respuesta a las preguntas que nos hicimos al comienzo de esta investigación.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

6.1. Resumen de resultados y conclusiones

A continuación, vamos a hacer un repaso de los grandes apartados de nuestro análisis y a resumir las ideas más concluyentes que se derivan de los resultados obtenidos en cada uno de los aspectos que estudiados. En realidad, casi todos nos llevan a las mismas conclusiones, pero desde prismas, en ocasiones, distintos. Por ello, solamente nos detendremos en aquellos puntos que pueden aportar nueva luz sobre los interrogantes que animan el presente trabajo.

6.1.1. Números totales

La producción de artículos – *the, a* (*an*) y Ø – a nivel general no está condicionada por el mayor o menor conocimiento de la L2, ya que, como tuvimos ocasión de ver en el apartado 5.1.1., la producción de sintagmas nominales provistos de artículos coincide con el porcentaje de participación de cada grupo. Esta

proporcionalidad, unida a la condición de morfema básico y similar en ambas lenguas, hacen que el empleo del artículo no presente inhibición ni dependa del nivel de conocimientos de los aprendices. Evidentemente, esto no quiere decir que su uso sea correcto, ya que, como hemos visto, los grupos de menor nivel presentan un porcentaje más alto de errores que los de mayor nivel.

La proporción existente entre el uso del determinado *the* (71%) y el indeterminado *a* (29%) coincide exactamente con las cifras de su empleo en los registros escritos de hablantes nativos.

El porcentaje de producción incorrecta de artículos (23,3%) no podría justificarse apoyándose exclusivamente en la magnitud de las diferencias existentes entre los dos sistemas. En otras palabras, las transferencias negativas de la L1, por sí solas, no pueden atribuirse el origen de todos los errores si solamente tenemos en cuenta las diferencias entre ambas lenguas.

6.1.2. Sintagmas genéricos

Como hemos apuntado en el punto 4.7.1. existen tres grandes modos de expresar genericidad en las dos lenguas. En dos de ellos, esto es, cuando en una u otra lengua se hace uso del determinado *el (la)* o *the* con nombres contables en singular y cuando se emplea el indeterminado *un* o *a*, la coincidencia entre ambas lenguas es total. Sin embargo, en lo que se refiere a la manera más usual de expresar genericidad en ambas lenguas, esto es, con nombres contables en plural e incontables, la disparidad es total, pues el español emplea el artículo determinado mientras que en inglés se hace uso del artículo Ø.

En el apartado 5.1.3. tuvimos ocasión de ver que, en lo que a expresión de genericidad se refiere, el porcentaje de errores supera al de formas correctas. Esto no sucede con los indeterminados ni con los determinados, donde las diferencias entre ambos sistemas son mucho menos notables. Por el tamaño y la distribución de los datos globales así como por los particulares de cada grupo existen razones para creer que en las estructuras básicas de ambas lenguas, donde las primeras experiencias o instrucciones nos conciencian de que la coincidencia es bastante general, se tiende al empleo del sistema de la L1 porque de ella se espera una transferencia siempre positiva. Es por eso por lo que, si en tal estructura existe una o más 'pequeñas' diferencias, la propensión a cometer errores en el ámbito de esas diferencias es mucho mayor. En este sentido, estamos de acuerdo con (Wode, 1976) y con Jackson (1981), ya que que no es

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

necesariamente en las estructuras diferentes donde se produce la mayor dificultad, como postulaba el AC, sino que, según nuestros datos, especialmente en las primeras etapas, cuando el aprendiz estima que la estructura de su lengua es muy cercana a la de la L2, existe mayor probabilidad de cometer errores, pues, aunque muy similares, las estructuras entre las dos lenguas, evidentemente, no son idénticas. En su interpretación de la cercanía de ambas lenguas, los aprendices tienden a hipergeneralizar el uso de su L1 con la consecuente producción de formas incorrectas. Tales formas, ejemplos de transferencia negativa, como las que nos encontramos en los casos de genericidad en los que se ha de emplear el artículo Ø y se hace uso del determinado *the*, van desapareciendo a medida que el aprendiz cuenta con mayores datos o una mejor instrucción, pues ambas le permiten inferir o practicar significativamente las reglas correctas.

En la progresión hacia una corrección mayor en el uso de la genericidad a medida que mejora el nivel de conocimientos, encontramos argumentos que contribuyen a la idea de que, en las primeras etapas, la influencia de la L1 y, posteriormente, la construcción creativa son imprescindibles en el proceso de aprendizaje, ambas interdependientes y simultáneas, aunque en la línea que naturalmente se sigue, la influencia de la primera va paulatinamente remitiendo en favor de la segunda. Especialmente en entornos de aprendizaje de aula, donde en la enseñanza de la L2 existen abundantes comparaciones con la L1, mediante la traducción directa o inversa, y un acceso a la L2 a través de reglas gramaticales, la L1 se ofrece como el soporte de seguridad y punto de partida hacia la construcción creativa. Aunque el proceso pueda ser más rápido en el aprendizaje por asimilación inconsciente de las reglas, la influencia de la L1 también se manifiesta en el momento de la producción. En este sentido, estamos con Adjemian (1982), Adjemian y Liceras (1984) y Liceras (1991) cuando postulan que la L1 actúa de intermediario entre la gramática universal (GU) y los datos de la L2.

En una estructura de genericidad idéntica a la de la L1, cual es la del uso del artículo indeterminado *a* (*an*), que en nuestro estudio denominamos artículo 1: G NCS A, parece producirse un fenómeno de regresión hacia formas erróneas en etapas más avanzadas de conocimientos, para luego fijarse correctamente en los niveles superiores. Si se tratara de un estudio longitudinal, realizado a uno o varios alumnos a lo largo de un tiempo determinado, diríamos que el alumno, en su primera etapa, produce estructuras correctas por transferencia de su L1. Posteriormente, a medida que la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

construcción creativa va tomando protagonismo, impulsado por la aplicación de alguna regla 'irregular', generalización, etc., el mismo alumno comienza a producir tal estructura de manera errónea, para, en un estadio posterior de mayor dominio de la lengua, volver a hacer un uso correcto, pero, esta vez, interiorizado y deducido a través de los datos a su alcance de un modo independiente y personal. Esto es lo que Kellerman (1985) denomina *comportamiento de ida y vuelta* (*U-shaped behaviour)* y del que, evidentemente no podemos asegurar su existencia, ya que el nuestro es un estudio transversal. No obstante, los datos apuntan hacia un comportamiento similar, porque la división de la muestra en cuatro grupos según sus diferentes niveles nos permite ver el proceso desde etapas elementales a etapas más avanzadas.

Como ya hemos visto, en los casos donde se ha de emplear el artículo Ø, el porcentaje de errores supera ampliamente al de aciertos o queda a la par con ellos, pero en todos se produce un descenso progresivo de los porcentajes de error a medida que el nivel de conocimientos aumenta. Sin embargo, se aprecia con cierta claridad que estas estructuras erróneas tienden a fosilizarse en aprendices cuya IL denota un buen dominio de la L2. Esta circunstancia encuentra su explicación en el hecho de que, al no impedir la comunicación, muchos de estos aprendices no son conscientes de su error o lo consideran como algo permisible. Por otro lado, en aulas donde se funden distintos grados de dominio de la L2, los aprendices avanzados parecen no sentirse tan presionados o aludidos por las correcciones del profesor. Este fenómeno de *éxito incompleto* (Mitchell y Myles, 1998:13) se explica también porque en tales aprendices el centro de atención de su producción se orienta más hacia el mensaje que hacia la corrección, la cual, prácticamente, dan por supuesta.

En los abundantes errores que los grupos de nivel más bajo cometen en la expresión de la genericidad, especialmente con los sintagmas nominales que emplean el artículo Ø, se aprecia una mayor dependencia del guion que está escrito con las reglas de su L1. La concentración que todos los alumnos de los diferentes grupos dedican a la confección de la prueba se reparte entre distintos centros de interés. En los niveles iniciales, donde la L1 marca totalmente la redacción, lo que llega a apreciarse en el uso de palabras nativas, lo importante del mensaje que se quiere transmitir está en el léxico. Hemos constatado que, en las primeras etapas, los recursos léxicos de los alumnos son muy limitados. Por ello, la mente del alumno se ocupa casi exclusivamente de la búsqueda de palabras de su L1 que conozca en la L2 para transmitir lo más básico del mensaje y no hay lugar para la coherencia, los tiempos de los verbos, los conectores, las

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

preposiciones, etc., que no sean las de su lengua. Esto no quiere decir que el alumno desconozca totalmente la existencia o el uso de estos elementos, pero su interés y preocupación es simplemente decir algo inteligible en la L2. Superadas ciertas barreras de conocimientos, la concentración permite dedicar atención a otros aspectos, porque la IL del alumno es más sólida, lo que no quiere decir correcta, y, aunque los errores persisten, el uso de la L2 se hace paulatinamente más propio o creativo.

En este sentido, conviene hacer mención del artículo G NI Ø, en el que se concentra un porcentaje muy alto de errores. A juzgar por su número, la regla de uso del artículo Ø con los plurales en la expresión de la genericidad se asimila o se aplica con mayor intensidad y prontitud que el artículo Ø con nombres incontables y abstractos. Esta diferencia, probablemente, se debe a que, en el *input*, los alumnos encuentran más datos para inferir la regla en lo que se refiere al G NCP Ø, ya que se trata de una estructura más corriente, y a que, en la propia instrucción parece concedérsele también más tiempo e importancia. En definitiva, en los cuatro grupos analizados, la necesidad del artículo en los sintagmas nominales con G NI Ø no es lo suficientemente conocida o no tiene el arraigo necesario para salir a la luz al estar ensombrecida por otras preocupaciones comunicativas.

Por otro lado, aunque seguimos creyendo que el material empleado es válido para un análisis como el que hemos efectuado, es cierto que la situación y el estado de ansiedad o cansancio contribuyen a la aparición de demasiadas *faltas* que, probablemente, en situaciones más distendidas no se producirían. Aunque estas faltas se registran en todos los grupos, vuelven a ser los de más bajo nivel los que cuentan con el mayor número. Otra vez, la concentración resulta insuficiente para atender todos los frentes que se requieren en la expresión escrita.

En otro sentido, y como indicativo de la influencia del sistema del artículo de la L1 en el sistema de la L2 o, lo que es lo mismo, de la influencia de la lengua materna en la producción escrita de la segunda lengua, podemos añadir la nula incidencia del artículo 5 (G Adj The) en toda la muestra. Se produjeron 20 situaciones en las que los alumnos pudieron optar por esta estructura típicamente inglesa, pero se decantaron hacia otra, también correcta, que tiene idéntica correspondencia en español.

6.1.3. Sintagmas indeterminados

Como hemos apuntado anteriormente, la producción de sintagmas provistos de artículo indeterminado en cada grupo es proporcional al de su participación en la

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

muestra, y su nivel de corrección, aunque más alto del que se observa en el caso de los genéricos, es aún bastante bajo. También en el uso de los artículos con los sintagmas indeterminados se observa una progresiva tendencia hacia la mejoría a medida que aumenta el nivel de conocimientos.

El artículo indeterminado I NCS A inglés tiene, prácticamente, las mismas funciones y usos que su correspondiente español, si bien existen ciertos casos en los que ambas lenguas difieren. Teniendo esta circunstancia en mente, un 16% de formas incorrectas parece demasiado para achacarlas a esos casos específicos donde se concentran las diferencias. En lo que se refiere a errores de comisión, esto es, aquellos en los que al sintagma se le antepone el artículo determinado *the* cuando aún no se tienen datos para identificar al referente, entendemos que pueden deberse a dos diferentes causas: por un lado, puede tratarse de faltas propias de una situación de estrés. Dos estructuras tan obvias, básicas y coincidentes en ambas lenguas, creemos que solamente podrían generar transferencia positiva. Pero, por otro lado, la abultada cantidad de ocurrencias, especialmente, en los primeros grupos, hace pensar que puede tratarse de errores de evolución. De nuevo, las faltas o los errores se producen con menor profusión en los grupos superiores, indicando que un mayor nivel de conocimientos contribuye a evitar los errores propios de situaciones más tensas debido a que el arraigo de las reglas es más profundo y su aplicación es automática. En estas situaciones tensas de las que hablamos, lo que normalmente consideramos faltas pueden ser también indicativos de evolución. En los procesos mentales del alumno, los conocimientos tienen un orden de importancia o preferencia, por lo que van plasmándose en su producción a medida de que otros previos se han consolidado y permiten la aparición de aquellos que estaban aún en estadios incompletos de maduración. La IL del alumno se encuentra en permanente desarrollo y, aunque puede que a nivel consciente conozca la regla correcta, esta todavía no está lo suficientemente interiorizada para prender en su producción. Estos conocimientos latentes, productos de los procesos mentales, empiezan a integrarse o fijarse en las estructuras que les son propias cuando otras anteriores ya surjen de manera automática y les permiten iniciar primero su desarrollo y después su uso continuo, presumible, aunque, como en algunos de los casos que comentamos, no necesariamente correctos.

En cuanto a las formas incorrectas por omisión, esto es, cuando el alumno no antepone ningún artículo, determinado o indeterminado, al sintagma indefinido, además de algunas faltas, como las anteriormente mencionadas, entendemos que la mayoría

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

proviene de traducciones directas de expresiones propias de la lengua materna o, en otras palabras, de transferencia negativa de la L1. Nuevamente, esta transferencia negativa corre paralela al nivel de conocimientos: a menor nivel, mayor incidencia, y viceversa. Los errores producidos en este tipo de expresiones que rompen la igualdad entre las dos lenguas corroboran que, aunque es incorrecto afirmar, como hizo el AC, que diferencia es igual a dificultad, según los datos de nuestra investigación debemos afirmar que contribuye a ella en gran manera, sobre todo, cuando esa diferencia se halla dentro de una estructura que, en líneas generales, se percibe igual a la de la lengua propia.

En cuanto a los restantes tipos de indeterminados, que llevan artículo Ø, conviene hacer notar, una vez más, que las similitudes entre las dos lenguas, que en este caso son mucho mayores que en los de genericidad, llevan aparejada una mejora en la producción. No obstante, los errores por comisión muestran una influencia clara del español, ya que esta lengua, en muchos casos, permite dos lecturas, una genérica, que es la que los alumnos traducen cuando producen los errores, y otra indeterminada o indefinida específica que es la que coincide con el uso inglés de esta estructura.

Como complemento a lo que comentamos más arriba acerca de la concentración, en el caso de los sintagmas indeterminados, especialmente en el tipo I NCP Ø, se aprecia un alto índice de errores de concordancia. Muchos de ellos son simples *faltas* producidas por el nerviosismo propio de la situación pero que, sin duda, están causadas por la incapacidad de controlar al mismo tiempo todas las reglas de la lengua que se deben activar en cada momento. En algunos casos, especialmente en los grupos de más bajo nivel, el desconocimiento de algunas reglas, la inconsistencia en el uso de otras, la búsqueda de términos o diferentes alternativas para la expresión del mensaje, etc., resultan una carga demasiado grande que se escapa al control del alumno. En este tipo de error es donde con más claridad se observa el mayor o menor nivel de conocimientos de los aprendices. Aquellos cuya calificación denota un buen dominio de la lengua raramente producen errores de concordancia. Sin embargo, dentro de estos errores también pudimos localizar varios cuyo origen estaba en la L1. Algunos alumnos transfieren al inglés ciertas expresiones propias de la lengua española y, aunque lo que aparentemente solo producen es una falta de concordancia, lo que subyace a la misma es la traducción a otra lengua de una expresión prototípica de la L1.

Las cuantiosas ocurrencias de la palabra *nature,* que contabilizamos dentro del tipo I NI Ø, nos aportó mucha información acerca de la transferencia negativa de la L1,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

entre otras cosas, porque pensamos que, por sí sola, bastaría para ejemplificar cómo la transferencia en el artículo corre paralela al dominio en el uso de la lengua extranjera en general o, en otras palabras, que el empleo correcto del artículo Ø es señal de considerable dominio de la lengua inglesa dentro de los alumnos analizados. La presencia de la L1, ejemplificada por *la naturaleza,* en inglés, *nature*, se percibe en la L2 de manera más sistemática en los primeros niveles, ya que su regla de uso en inglés, aunque pueda ser conocida, aún no se ha integrado en el uso espontáneo de la L2 o bien, en la escala de estructuras importantes para el aprendiz, el artículo Ø no figura entre aquellos que precisan atención prioritaria.

6.1.4. Sintagmas determinados

En lo que se refiere a la proporción de determinados e indeterminados en el total de la muestra, debemos apuntar que los primeros superan a los segundos en más del doble, diferencia que coincide con su distribución en las producciones escritas inglesas. En el mismo sentido, la distribución entre singulares y plurales se ajusta también a los parámetros de la lengua inglesa. No es un gran dominio de la L2 lo que lleva a los alumnos a emplear correcta y proporcionadamente los diferentes tipos de artículos y su número, sino que se trata del reflejo de lo que sucede en la L1. En resumen, los aprendices no solo transfieren las formas y los usos más o menos específicos de la L1 a la L2, sino que también arrastran consigo hacia esta última la misma frecuencia y cantidad de artículos que emplean en su L1 al no percibir que exista diferencia alguna entre ambos sistemas.

Por otro lado, la distribución de los determinados dentro de los cuatro grupos analizados es proporcional a su participación en la muestra, por lo que en ningún nivel se observa inhibición ni miedo a emplearlos.

El porcentaje de formas incorrectas (7,7%) que presenta el D NCS The resulta demasiado elevado teniendo en cuenta que la coincidencia de las reglas generales de ambas lenguas es total. El análisis de los escasos errores por comisión nos lleva pensar que, efectivamente, estos tienen su génesis en la inquietud o inseguridad que una prueba de estas características conlleva, ya que si los alumnos no conocieran las reglas de uso, como argumentan Newmark y Reibel (1968), recurrirían a las reglas de su propia lengua, que, en este caso, son idénticas a las de la L2. En relación con este tipo de faltas, nuevamente, se demuestra que es en el nivel más bajo donde tienen una mayor incidencia. En lo que respecta a los errores por omisión, mucho más abundantes que los

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

anteriores, sin descartar algunas posibles faltas, hemos detectado, en primer lugar, errores intralingüísticos debidos a ignorancia, falsas hipótesis y generalización; y, en segundo lugar, pero en menor número, errores de transferencia.

Aunque en todos los tipos de errores analizados se aprecia de uno u otro modo, es en el tipo D NCS The donde se observa con mayor claridad que tanto los errores como las faltas, cualesquiera que sean sus orígenes, dependen en gran medida del nivel de conocimientos. El dominio consciente o inconsciente de las reglas y sus excepciones genera mayor seguridad y evita no solo la necesidad de atender a varios frentes al mismo tiempo, con la consiguiente dispersión, sino que contribuye al uso correcto, lógico y coherente de los diferentes elementos que configuran el discurso escrito. Por esta razón, ya se trate de faltas, errores de evolución, ignorancia, transferencia, etc., los grupos de menor nivel concentran la mayor incidencia de formas incorrectas.

Los resultados del análisis del tipo D NCP The vuelven a ratificar muchas de las conclusiones que ya apuntaban los análisis de tipos anteriores. Así, las formas incorrectas por comisión se nutren en un 95% de los casos de errores de concordancia. Como ya hemos señalado, estos errores, que suelen ser más abundantes en los grupos de menor nivel, son, en su mayor parte, despistes, mezcla de nerviosismo y escaso dominio de la lengua, que desembocan en un insuficiente control de los elementos de la producción escrita. También se dan casos de transferencia cuando los alumnos traducen alguna expresión española que difiere de la expresión inglesa. En este sentido, y en referencia a los errores de omisión, además de las consabidas faltas, encontramos formas incorrectas que demuestran que el alumno se ha apoyado no solo en las reglas y estructuras de su lengua materna, sino que emplea expresiones que son prototípicas de ella y, por tanto, no traducibles a la L2.

Las traducciones de estructuras, giros y expresiones propios de la L1 dentro de los que, por comisión u omisión, está implicado el artículo, así como las de otras tantas locuciones que hemos encontrado a lo largo del análisis de las producciones escritas, nos llevan a pensar que gran parte de los alumnos no ha tenido ocasión de acceder a la lengua de modo natural, esto es, recibiendo un *input* real o estando envueltos en situaciones reales de comunicación oral o escrita. Nos parece que la escasa percepción sobre lo que es transferible y lo que no es, las muestras de lengua escrita donde la lengua española se transparenta y el deficiente uso de una sintaxis y un léxico vivos denotan la existencia de una instrucción, cuando menos descompensada. Al decir descompensada, entendemos que la lengua a la que los alumnos están expuestos

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

también reproduce la lengua española, lo que refuerza la idea de que una lengua es poco menos que la traducción de la otra. La descompensación puede también deberse a un acercamiento a la L2 a través de reglas de uso descontextualizadas que nada dicen al alumno acerca de lo que es o no propio o traducible de cada lengua. En este sentido, ya hemos apuntado que las percepciones del aprendiz están en relación directa con el contacto y la experiencia que se tenga de la L2. Si en los comienzos del aprendizaje, la enseñanza se ha basado en la comparación y los accesos a la L2 se orientan a través de las posibles vías de traducibilidad de la L1, sin duda alguna, la transferabilidad ha de tener un protagonismo esencial en las producciones de los aprendices. En este sentido, coincidimos totalmente con Bazo (2001:217) cuando, en las conclusiones de su trabajo sobre la IL de alumnos de enseñanza secundaria en las Islas Canarias, afirma:

> The presence of a high amount of fossilizations and permeability may have to do with the excessive use of Spanish in the class, due to the amount of time teachers of English in the Canaries spend explaining grammar.

En este mismo sentido, la presentación al aprendiz de las reglas de uso del artículo inglés, donde las semejanzas con el español son muchas, debe hacerse de tal manera que el alumno entienda y sienta que, aunque similares, existen notables diferencias entre ambos sistemas, ya que, en caso contrario la escasa distancia lingüística y psicolingüística que aquel percibe le llevará a cometer más errores.

No obstante, independientemente de la mayor o menor exposición a modelos reales de lengua, es en el caso de los determinados, en el que ambas lenguas son más similares, donde, en lógica consecuencia, observamos menos ejemplos de transferencia y más ejemplos de aplicaciones incorrectas de reglas, normalmente debidas a sobregeneralización. Sobre todo en los errores de omisión, se aprecian claras muestras de desarrollo y transformación, ya que al omitir el artículo el alumno está intentando aplicar una regla que su IL supone correcta para la ocasión. Estas reglas, que en nada se parecen a las de la L1 ni a las de la L2 y que, por otro lado, son absolutamente imprescindibles en el proceso, demuestran que no siempre los errores provienen de la L1 de los aprendices. Es en este punto donde entendemos que se concilian las dos posturas que hemos apuntado hace tiempo sobre el origen del error: la de la transferencia de la L1, que postula el AC y la de la construcción creativa, que abanderan principalmente Dulay y Burt (1974a, 1974b). Si no contara con su propia lengua, todos los errores que un aprendiz comete serían intralingüísticos y de evolución. Sin embargo,

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

todos los aprendices analizados cuentan con un ineludible punto de partida en su lengua materna, que les será favorable en unos casos y desfavorable en otros. Si en las primeras etapas, cuando aún su bagaje de L2 no les permite recordar, reconocer o inferir reglas, toman prestadas formas de su lengua materna, cuyas estructuras no pueden evitar. Una vez cuenten con cierto conocimiento de la L2, su IL será más autónoma y estarán en disposición de hacer hipótesis, pues disponen de distintas bases para ello.

Como ya hemos comentado, en los artículos determinados es donde mejor se aprecia la construcción creativa de los alumnos, ya que se producen menos errores de transferencia pero más errores de evolución. No obstante, el número de errores que se producen por esta causa nunca alcanza las cifras que encontrábamos en los genéricos o en los indeterminados, donde las diferencias entre las dos lenguas son más llamativas. Pero es en el tipo D NS The donde los errores de evolución se presentan mas nítidamente. En estos nombres singulares de naturaleza tan específica que son comunes e inmediatamente comprensibles a los que compartimos más que lenguas afines una misma civilización y un mismo mundo, resulta harto significativo que lleguemos a encontrar tantas formas incorrectas por omisión del artículo. Se trata, sin duda, de sobregeneralizaciones, falsas hipótesis, aplicación incorrecta de reglas, etc., errores que no vienen forzados por la lengua materna de los alumnos y que se producen sobre todo cuando las diferencias entre los sistemas es mínima. En resumen, en las áreas donde se concentran las mayores diferencias, se tiende a producir más errores por transferencia, mientras que cuando las estructuras son muy similares, los errores suelen provenir de falsas hipótesis generadas por los alumnos, que, a partir precisamente de las diferencias que perciben o aprenden de otras zonas de la misma estructura, generalizan, extrapolan, inventan y mezclan reglas y conceptos creando así su IL o dialecto idiosincrásico, evidentemente, con errores totalmente idiosincrásicos.

6.1.5. La posición de los artículos

El hecho de que ambas lenguas posean artículo y su idéntica ubicación dentro del sintagma nominal facilitan el uso correcto de esta estructura en la L2 en lo que a colocación se refiere, porque no existen fisuras en la igualdad de las dos lenguas. A través de su L1, los aprendices conocen la posición de este morfema y nunca han observado desviación alguna al respecto el mismo ni en el *input* de la L2 ni en las reglas aprendidas y, por tanto, nunca han sentido la necesidad de construir hipótesis sobre errores anteriores, ya que nunca se han producido.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

6.1.6. Tablas de adaptabilidad

A través de estas tablas apreciamos de manera clara que es el artículo Ø donde se concentra la gran mayoría de los errores producidos en este campo. A tenor de los resultados que vemos en la primera tabla, podemos inferir que dos de cada tres errores que se producen en esta categoría proceden de la influencia de la L1 y el otro es reflejo de la construcción creativa del aprendiz o de las faltas que comete en ocasiones especiales. En otras palabras, los 800 errores concentrados en el artículo Ø denotan que el 69% se produce por transferencia de la L1. En la segunda tabla vemos que de los 800 casos en los que se debería haber empleado el artículo Ø los aprendices han optado por el que, con toda probabilidad, habrían usado en su L1, *The*. De nuevo, los números confirman que la L1 es el soporte básico en el uso temprano de la L2.

No conviene olvidar que, tanto en los errores de transferencia como en los de evolución, al contrario de lo que sucede con el hablante nativo, el aprendiz de L2 cuenta con otra información inevitable para construir hipótesis. Esta información no es necesariamente negativa aunque en ocasiones puede serlo. De la misma manera que cuanto mayor es la exposición del niño a su lengua materna más rápida y rica suele ser su producción, cuanto más recursos lingüísticos tiene el aprendiz, con más medios contará para inferir hipótesis, sin que esto signifique que todas sean positivas. Lo que parece claro es que los aprendices que dominan varios idiomas son más conscientes de usos de lengua, reglas y excepciones que les permiten un aprendizaje más rápido y, probablemente, más exacto, ya que cuentan con mayores paraguas de significación donde enganchar los nuevos conocimientos.

6.1.7. El nombre propio

La notoria similitud entre ambas lenguas favorece el uso correcto de los nombres propios, pero también, como ya vimos, existen casos donde estos funcionan de distinta manera. Precisamente, en tales casos es donde encontramos la gran mayoría de los errores. El capítulo del nombre propio viene a corroborar la influencia de la L1 en la L2 así como el hecho de que la producción errónea es directamente proporcional al nivel de conocimientos de cada grupo.

La tendencia a que tanto los artículos como los nombres propios sean fácilmente transferidos proviene de que se trata de estructuras semánticamente transparentes y, por tanto, poco marcadas. Nuestra investigación coincide con Major (1986; 1987), ya que

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los errores de transferencia son más evidentes en las primeras etapas de adquisición, mientras que los de evolución son más comunes a medida que los progresos van siendo más considerables. En nuestra muestra, esas primeras etapas de adquisición corresponden a los grupos de menor nivel.

6.1.8. Otros campos de análisis

Las conclusiones que arrojan las tres primeras secciones de este apartado, esto es 5.8.1., 5.8.2. y 5.8.3., parecen confirmar la teoría de Kellerman (1987:42) cuando postula que la gran mayoría de los errores son equivalentes de traducción; en otras palabras, transferencias léxicas. En muchos de los ejercicios, y más en particular a través de los errores que hemos analizado en este apartado, apreciamos que los alumnos desconocen que uno de los presupuestos fundamentales para el aprendizaje correcto de una segunda lengua es haber asimilado que cada lengua supone una visión o una expresión diferente del mundo y que, aunque en muchos aspectos pueda coincidir con otra, cada una tiene su propia identidad. Sin embargo, en la mente de muchos de los alumnos estudiados, la L2 parece carecer de tal identidad propia, porque solo la conciben como otra manera de expresar lo que se dice y como se dice en la lengua materna. La iniciación a la L2 a través del aprendizaje memorizado de palabras descontextualizadas imprime en el aprendiz la idea de que para emitir los mensajes en otra lengua basta con conocer la correspondiente versión 'extranjera' de su idea y sus palabras españolas.

A esto debemos añadir que la transferencia es mucho mayor cuando el aprendizaje no se produce de manera natural, esto es, en contextos, de alguna manera, similares a los de la L1, sino que preocupa más el funcionamiento ideal de la lengua y de sus reglas que la lengua en su verdadera función de instrumento real de comunicación.

Todos los campos que se analizan en este apartado se caracterizan por englobar casos puntuales en los que ambas lenguas difieren considerablemente. Una vez más estos vienen a incidir en las conclusiones que hemos adelantado en apartados anteriores. Por el dominio que tiene de su propia lengua, el aprendiz posee, por un lado, el conocimiento metaligüístico del sistema general, esto es, de las categorías de la lengua y de la función de cada una de ellas y, por otro lado, el uso práctico y real de cada estructura. Cuando en el aprendizaje de la L2 el primero de los conocimientos arrastra también al segundo hacia la L2, se está produciendo transferencia. En muchas

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ocasiones, en el caso del artículo, el primero coincide con el de la L2 y, por tanto, el dominio del mecanismo está casi asegurado, pero es en la diferencia que existe en el uso práctico donde vemos que el alumno y, probablemente, el profesor no ponen el cuidado necesario. Como ya hemos dicho, habrá que prestar más atención cuando en este uso práctico se producen muchas coincidencias y algunas diferencias. Volvemos a estar de acuerdo con Ringbom (1992:105) cuando afirma que cuanto más cercana es la distancia mayor es la transferencia.

6.2. Respuestas a los interrogantes de la investigación

Una vez efectuado el análisis y extraídas las conclusiones, creemos que las preguntas que nos hacíamos en la introducción a este trabajo, y cuyas contestaciones levemente podíamos intuir, tienen ahora un respuesta clara y contundente. En lo que se refiere a la primera, ¿se apoya el aprendiz español en estructuras de su propia lengua, en nuestro caso, el artículo, para conformar la IL de la L2 inglés?, tenemos que repetir que, efectivamente, el aprendiz trae de su L1 el conocimiento del artículo como categoría de la lengua y, además, los usos prácticos del mismo. Mientras el primero actúa de forma positiva, pues se trata de algo ya conocido que no tiene que integrar en su conocimiento, el segundo puede facilitar o perjudicar según las similitudes y diferencias que existan entre la L1 y la L2, según la instrucción recibida, según sus habilidades, etc.

En lo que respecta a la segunda, ¿en qué medida las transferencias negativas en el artículo, si las hubiere, van desapareciendo cuando se analizan globalmente ILs más evolucionadas?, los datos recogidos demuestran que, sin duda ninguna, la transferencia negativa va desapareciendo al mismo ritmo en que se enriquece la IL del aprendiz.

La respuesta a la tercera pregunta, ¿existe algún paralelismo entre el dominio del sistema del artículo inglés y el dominio de otros sistemas y habilidades?, va de alguna manera ligada a la contestación anterior, ya que el dominio en el uso del artículo corre paralelo al dominio de las demás estructuras de la lengua en mayor medida en unos sectores que en otros, pero de forma sistemática en todos ellos, se puede apreciar que los alumnos de mayor nivel de conocimientos generales muestran una incidencia menor en lo que a transferencias negativas del artículo se refiere.

Por último, a la pregunta ¿puede una presentación razonable del artículo en el aula modificar positivamente los resultados que se dan entre los aprendices de inglés?, tenemos que contestar con un sí rotundo, ya que, la responsabilidad del enseñante en la aparición de algunas transferencias, pero, sobre todo en su pervivencia y fosilización es

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

extraordinaria, porque depende del grado de conocimiento que este tenga sobre la L1 y la L2 y sobre los procesos y estrategias de aprendizaje.

6.3. Implicaciones pedagógicas

Que no todos los errores se pueden predecir es un hecho, a todas luces, incuestionable, pero que, al menos en nuestra lengua, unos son más previsibles que otros es algo que un enseñante no puede negar. Por su parte, Myers (1992:124) afirma lo siguiente:

> Contours of article use clustered dramatically in patterns defined by the existence or non-existence of articles in the first language of the writers. This is very strong evidence of how first languages can influence the learning of a second, and insofar as that is true, the patterns seem to disconfirm a "universal" learning pattern and reflect one that is language specific.

En este sentido, el modo en que se debe enfocar la enseñanza del artículo y, probablemente, de la mayoría de las estructuras de una L2 dependerá en gran medida de las características de la L1. Según la gramática generativa, los errores no se combaten *a priori*, pero creemos poder afirmar que se puede mitigar su aparición, reducir su persistencia y prevenir su fosilización. Efectivamente, todos los errores son necesarios cuando se producen, pero no todos tienen por qué producirse necesariamente. Los errores de construcción creativa son pasos imprescindibles en el aprendizaje, pero no así todos los de transferencia. La transferencia es una estrategia casi involuntaria, un proceso mental con carácter propio, pero creemos que solamente se produce cuando el alumno no cuenta o no ha tenido acceso a los recursos precisos para evitarla. Evidentemente, en los inicios del aprendizaje, la transferencia está más obligada a producirse, pero su desaparición tiene mucho que ver con la instrucción. Si como enseñantes obviamos la aparición de ciertas transferencias lingüísticas innecesarias y proveemos al alumno de la instrucción pertinente para que esta no se acomode en su producción, podemos acelerar su proceso de aprendizaje, porque, en la mayoría de los casos, aquellas no suponen un progreso, sino un estancamiento, una fácil solución a su problema de comunicación o una señal clara de que el *input* recibido ha sido insuficiente.

Si hemos convenido con las palabras de Myers más arriba citadas, parece indispensable que el enseñante conozca en profundidad tanto la L1 como la L2 a la hora

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de hacer la presentación de ciertas estructuras. Al hablar de presentación no nos referimos, específicamente, a la presentación de reglas con el objeto de que se sigan, ya que seguir un modelo no implica haberlo asimilado. Se trata de proporcionar al alumno el material necesario para que este diseñe sus propias reglas. Es bueno que se transmitan las reglas generales que siempre o casi siempre se cumplen, pero estas deben venir acompañadas de un entorno comunicativo real, de tal manera que el aprendiz tenga una mejor captación de las reglas a partir de la lengua, que no de la lengua a partir de las reglas. En realidad, si desde los inicios del aprendizaje de la L2 se fomenta una actitud dirigista, basada en reglas que persiguen una cierta corrección gramatical, estamos frenando el proceso de construcción creativa y fomentando la aparición de transferencias de la L1, pues, por sí solas, las reglas enseñadas no pueden contener el empuje de la lengua materna del aprendiz. En resumen, si por un lado, el profesor debe esperar que la IL de los aprendices produzca errores de transferencia, ya que muchos son inevitables, por otro lado, la pervivencia de estos y la aparición de otros tiene mucho que ver con su responsabilidad. Por todo lo dicho, es en los inicios del aprendizaje de una L2 cuando las estrategias de enseñanza, el conocimiento de las diferencias sustanciales entre la L1 y la L2 y la actitud que se transmite al alumno sobre el aprendizaje de la segunda lengua son absolutamente fundamentales. En este sentido no sería correcto que un enseñante de primaria, en sus primeros días de clase dijese a sus alumnos que los artículos españoles *el, la, los, las* se traducen al inglés por *the.* En primer lugar porque ya está dando una idea de que aprender una lengua extranjera es traducir la propia y porque se está olvidando de que el artículo Ø también significa *el, la, los, las*. En este mismo sentido, aunque el profesor no debe tratar los errores de transferencia como aberraciones, tampoco debe restarles importancia porque no impidan la comprensión, sino que, por medio de expresiones básicas recurrentes o indicando al alumno que no comprende lo que aquel ha dicho, le permita mejorar en este aspecto.

Para terminar, debemos añadir que son tantas las excepciones a las reglas en una y otra lengua que, a veces, incluso las reglas generales parecen no funcionar coherentemente en todas las ocasiones. Por eso creemos que, al ser una estructura con tantos matices, expresiones hechas y excepciones, el artículo debe ser objeto de enseñanza a lo largo de mucho tiempo. No puede dedicársele atención solamente al comienzo sino que precisa de una exposición continuada. Estamos de acuerdo con Master (1987:188) cuando afirma lo siguiente:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> However, as a general principle, the articles must be taught as a system over a considerable period of time in order to bring about a more rapid improvement than normal exposure to the language will produce.

Al igual que el español, el artículo inglés se encuentra en todas las parcelas y situaciones de la lengua, hasta el punto de que el artículo determinado según Francis y Kucera (1982) es el morfema más empleado de la lengua inglesa. Esto supone que ni su uso ni su enseñanza pueden concebirse en compartimentos estancos. Por un lado, algunos lingüistas como Dulay, Burt y Krashen (1982) afirman que los artículos no se pueden enseñar sino que han de adquirirse a través de una continua exposición a los mismos. Por otro lado, Myers (1992) y Master (1994) han concluido que una enseñanza conveniente y cuidadosamente enfocada ayuda al aprendiz en el proceso de adquisición y mejora en el uso del artículo. La presentación a la que estos teóricos se refieren ha de ser sistemática y diseñada en una escala jerárquica bien segmentada y provista de un reciclaje continuo. Estamos de acuerdo con estos últimos sin que esto suponga rechazar la importancia de la continua exposición de la que hablan Dulay, Burt y Krashen. A pesar de su complejidad, es posible enseñar el artículo inglés, en muchos, aunque no en todos sus aspectos. Una vez más, y acaso porque nuestros alumnos están expuestos a la lengua inglesa solamente durante el escaso tiempo que dura la instrucción, creemos que las diferentes posturas de los lingüistas mencionados deben ser conjugadas de manera coordinada en nuestras aulas de inglés.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

6.4. Propuestas derivadas de la investigación

Hasta el momento presente, todos los análisis de IL como el que presentamos en este trabajo se han llevado a cabo en contextos de ESL (*English as a Second Language*, en español, *Inglés como Segunda Lengua*), principalmente en Estados Unidos y Canadá. Esto quiere decir que, en el entorno social de los aprendices, la lengua inglesa es el instrumento habitual de comunicación. Por el contrario, nuestra investigación se ha llevado a cabo en un contexto de EFL (*English as a Foreign Language*, en español, *Inglés como Lengua Extranjera*), lo que significa que, excepto en el aula, el aprendiz no emplea la lengua inglesa para comunicarse. En líneas generales, la gran diferencia entre los análisis realizados en esos dos contextos supone que también han de producirse diferencias en lo que respecta a las conclusiones o a las propuestas que de ellas se derivan. Entre otras, como hemos tenido ocasión de leer, muchas de nuestras

conclusiones parecen abarcar criterios de teorías opuestas en lo que se refiere a enseñanza y aprendizaje, ya que nuestro entorno y realidad educativa no permite que nos decantemos hacia un modelo único.

En primer lugar, solamente un exiguo número de alumnos 'privilegiados' tienen ocasión de vivir la lengua inglesa de manera comunicativa y real dentro del aula y del centro, especialmente en las primeras etapas de enseñanza. Pero, en esas mismas etapas, el acceso a la lengua inglesa que tiene la mayoría de los alumnos de nuestra comunidad se produce a través de un enfoque excesivamente gramatical y dirigista en el que la lengua aprendida no proviene de situaciones reales de comunicación sino que deriva de la exacta aplicación de las reglas y, como hemos visto, de la permanente traducción de la lengua materna.

Una gran parte del material empleado por el profesorado pero, sobre todo, los datos y directrices en los que se apoyan las autoridades académicas y los responsables educativos para diseñar los *curricula* de inglés de nuestra comunidad autónoma se extraen de los trabajos realizados en contextos de ESL que en muy poco tienen que ver con nuestra realidad. Entendemos que no todas las conclusiones, datos y materiales derivados de los estudios de ESL son aplicables a situaciones de EFL. En consecuencia, parece sensato proponer a las autoridades académicas que se promuevan estudios imparciales sobre nuestra situación educativa real y se tomen en consideración cuestiones pertinentes a tal situación. En este mismo sentido, las dos universidades canarias, que ya cuentan con algunos estudios en esta línea, podrían erigirse en pioneras de un campo de investigación que, siendo tan necesario, parece haberse demorado más de la cuenta. Por último, ya que en el gobierno de nuestra comunidad autónoma parece existir bastante sensibilidad hacia este problema y se intenta poner remedio a una situación como la que vivimos, en la que después de al menos 10 años de enseñanza de lengua extranjera no parece que nuestros alumnos lleguen a dominarla convenientemente, proponemos una revisión a la luz de trabajos que, como este, investiguen en la realidad de nuestras aulas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BIBLIOGRAFÍA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Bibliografía

Abbot, G. 1980. 'Toward a more rigorous analysis of foreign language errors'. *International Review of Applied Linguistics* 18: 121-134.

Adams, M. 1978. 'Methodology for examining second language acquisition' en Hatch (ed.) 1978a.

Adamson, H. 1988. *Variation theory and second language acquisition.* Washington D.C.: Georgetown University Press.

Adjémian, C. 1976. 'On the nature of interlanguage systems'. *Language Learning* 26: 297-320.

Adjémian, C. 1982. 'La especificidad de la IL y la idealización en el análisis de lenguas segundas' en Liceras 1991.

Adjémian, C. y J. M.Liceras. 1984. 'Accounting for adult acquisition of relative clauses: Universal Grammar, L1 and structuring the intake' en Eckman, Bell y Nelson (eds.) 1984.

Alonso, A. 1982. *Estudios Lingüísticos.* Madrid: Editorial Gredos.

Allen, J. y S.P. Corder. (eds.). 1974. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. 3.* London: Oxford University Press.

Allwright, R. 1984. 'The analysis of discourse in interlanguage studies: the pedagogical evidence' en Davies, Criper y Howatt (eds.) 1984.

Allwright, R. 1988. *Observation in language classroom.* London: Longman.

Altis, J. (ed.). 1968. *Contrastive linguistics and its pedagogical implications.* Washington D.C.: Georgetown University Press.

Andersen, R. 1977. 'The impoverished state of cross-sectional morpheme acquisition/accuracy methodology (or the leftovers are more nourishing than the main course)'. *Working Papers in Bilingualism* 14: 49-82.

Andersen, R. 1978. 'An implicational model for second language research'. *Language Learning* 28: 221-282.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Andersen, R. (ed.). 1979. *The acquisition and use of Spanish and English as first and second languages.* Washington D.C.: TESOL.

Andersen, R. 1983. 'Transfer to somewhere' en Gass y Selinker (eds.) 1983.

Andersen, R. (ed.). 1984. *Second language: a crosslinguistic perspective.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Ard, J. y T. Homburg. 1993. 'Verification of language transfer' en Gass y Selinker (eds.) 1993.

Arditty, J. y C. Perdue. 1979. 'Variabilité et connaissances en langue étrangère' en Perdue y Porquier (eds.) 1979.

Ballester, J. 1998. 'Las teorías literarias y su aplicación didáctica' en Mendoza (ed.) 1998.

Bailey, N., C. Madden y S. Krashen. 1974. 'Is there a "natural sequence" in adult second language learning?'. *Language Learning* 24: 235-244

Bailey, K., M. Long, y S. Peak (eds.). 1983. *Second language acquisition studies.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Bates, E. y B. MacWhinney. 1981. 'Second language acquisition from a functionalist perspective' en Winitz (ed.) 1981.

Bazo, P. 2001. 'A quantitative analysis of the interlanguage found in compulsory secondary education students in the Canary Islands'. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 43: 209-218.

Beebe, L. 1977. 'The influence of the listener on code-switching'. *Language Learning* 27: 331-339.

Beebe, L. 1980. 'Sociolinguistic variation and style-shifting in second language acquisition'. *Language Learning* 30: 433-447.

Berry, R. 1991. 'Re-articulating the articles'. *ELT Journal* 45: 252-259.

Biber, D., S. Johandon, G. Leech, S. Conrad y E. Finegan. 1999. *Grammar of spoken and written English.* London: Longman.

Bickerton, D. 1975. *Dynamics of a creole system.* London: Cambridge University Press.

Bickerton, D. 1981. *Roots of language.* Ann Arbor, Michigan: Karoma Press.

Birdsong, D., C. Johnson y J. McMinn. 1984. 'Universals versus transfer revisited'. Paper presented at the 9th Boston University Language Development Conference.

Bley-Vroman, R. 1983. 'The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of sistematicity'. *Language Learning* 33: 1-17.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Bley-Vroman, R. 1989. 'What is the logical problem of foreign language learning?' en Gass y Schachter (eds.) 1989.

Bloomfield, L. 1933. *Language.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Blum-Kulka, S. y E. Olshtain. (eds.). 1984. 'Requests and apologies: a cross-cultural study of speech act realization patterns'. *Applied Linguistics* 5: 196-213.

Bosque, I. y V. Demonte (ed.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe.

Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning.* New York: Harcourt Brace and World.

Brown, H. 1987. *Principles of language learning and teaching.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Brown, R. 1973. *A first language.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Butterworth, G. y E. Hatch. 1978. 'A Spanish-speaking adolescent's acquisition of English syntax' en Hatch (ed.) 1978a.

Cancino, H., E. Rosansky y J. Schumann. 1978. 'The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers' en Hatch (ed.) 1978a.

Cazden, C., H. Cancino, E. Rosansky y J. Schumann. 1975. *Second language acquisition in children, adolescents and adults. Final report.* Washington D.C.: National Institute of Education.

Celce-Murcia, M. y D. Larsen-Freeman. 1983. *The grammar book.* Rowley, Mass: Newbury House.

Clahsen, H. 1984. 'The acquisition of German word order' en Andersen (ed.) 1984.

Clashen, H y P. Muysken. 1986. 'The availability of universal grammar to adult and child learners – the study of the acquisition of German word order'. *Second Language Research* 2: 93-119.

Close, R. A. 1975. *A reference grammar for students of English.* London: Lomgman.

Coleman, L. y P. Kay. 1981. 'Prototype semantics: the English word "lie"'. *Language* 55: 26-44.

Cook, V. 1999. 'Going beyond the native speaker in language teaching'. *TESOL Quarterly* 23: 185-209.

Corblin, F. 1987. *Indéfini, défini et démostratif.* Ginebra: Droz.

Corder, S.P. 1967. 'The significance of learners' errors'. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Corder, S. P. 1971. 'Idiosyncratic dialects and error analysis'. *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-159

Corder, S.P. 1974. 'Error Analysis' en Allen y Corder (eds.) 1974.

Corder, S. P. 1975. 'Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition'. *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 8: 60-78.

Corder, S. P. 1978. 'Language-Learner Language' en Richards (ed.) 1978.

Corder, S. P. 1981. *Error analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Chamot, A. 1978. 'Grammatical problems in learning English as a third language' en Hatch (ed.) 1978.

Chamot, A. 1979. 'Strategies in the acquisition of English structures by a child bilingual in Spanish and French' en Andersen (ed.) 1979.

Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: research on teaching and learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. 1959. 'Review of "Verbal Behaviour" by B.F. Skinner'. *Language* 35: 26-58.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding.* Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin and use.* New York: Praeger.

Christophersen, P. 1939. *The articles. A study of their theory and use in English.* Copenhague: Munksgaard.

Close, R. 1975. *A reference grammar for students of English.* London: Longman

Dato, D. P. (ed.). 1975. *Developmental psycholinguistics: theory and applications.* Washington D.C.: Georgetown University Press

Davies, E. 1983. 'Error Evaluation: The importance of viewpoint'. *ELT Journal* 37: 304-310.

Davies, A., C. Criper y A. Howatt (eds.). 1984. *Interlanguage.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Dechert, H., M. Brüggemeir y D. Futterer. 1984. *Transfer and interference in language: A selected bibliography.* Amsterdam: John Benjamins.

Dechert, H. y M. Rapauch. (eds.). 1989. *Transfer in Language production.* Norwood, *NJ: Ablex.*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De Villiers, J. y P. De Villiers. 1973. 'A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech'. *Journal of Psycholinguistic Research* 2: 267-278.

Dickerson, L. 1974. 'Internal and external patterning of phonological variability in the speech of Japanese learners of English'. Unpublished PhD thesis, Urbana: University of Illinois.

DiPietro, R., W. Frawley y A. Wedel. (eds.). 1983. *The first Delaware symposium on language studies.* Newark, Del.: University of Delaware Press.

Downing, A. y P. Locke. 1992. *A university course in English grammar.* London: Prentice Hall.

Dulay, H y M. Burt. 1972. 'Goofing, an indicator of children's second language strategies'. *Language Learning* 22: 234-252.

Dulay, H y M. Burt. 1973. 'Should we teach children syntax?' *Language Learning* 23: 245-258.

Dulay, H y M. Burt. 1974a. 'You can't learn without goofing; an analysis on children's second language errors' en Richards (ed.) 1974.

Dulay, H y M. Burt. 1974b. 'Errors and strategies in second language acquisition'. TESOL *Quarterly* 8: 129-136.

Dulay, H. y M. Burt. 1974c. 'Natural sequences in second language acquisition' en Hatch (ed.) 1978a.

Dulay, H. y M. Burt. 1974d. 'A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition'. *Language Learning* 24: 253-278.

Dulay, H. y M. Burt. 1975. 'A new approach to discovering universal strategies of child second language acquisition' en Dato (ed.) 1975.

Dulay, H., M. Burt y S. Krashen. 1982. *Language two.* New York: Oxford University Press.

Duskova, L. 1969. 'On sources of errors in foreign language learning'. *International Review of Applied Linguistics* 7: 11-36.

Eckman, F. 1977. 'Markedness and the contrastive analysis hypothesis'. *Language Learning* 27: 315-330.

Eckman, F. 1981. 'On the naturalness of Interlanguage phonological rules'. *Language Learning* 31:195-389.

Eckman, F. 1983. 'The importance of NL and TL in interlanguage phonology: a response from Eckman'. *Language Learning* 33: 383-387.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Eckman, F. 1984. *Universals of second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Eckman, F. 1985. 'The markedness differential hypothesis: theory and applications' en Wheatley, Hastings, Eckmen, Bell, Krukar y Rutkowski (eds.) 1985.

Eckman, F., L. Bell y D. Nelson. (eds.). 1984. *Universals of second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Eliasson, S. (ed.). 1984. *Theoretical issues in contrastive phonology.* Heidelberg: Julius Groos.

Ellis, R. 1982. 'Informal and formal approaches to communicative language teaching'. *ELT Journal* 36: 73-81.

Ellis, R. 1984. *Understanding Second Language Development.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ervin-Tripp, S. 1974. 'Is second language learning like the first?' *TESOL Quarterly* 8: 111-127.

Faerch, C. y G. Kasper. (eds.). 1983. *Strategies in interlanguage communication.* London: Longman

Faerch, C. y G. Kasper. 1986. 'Cognitive dimensions of language transfer' en Kellerman y Sharwood Smith (eds.) 1986.

Fathman, A. 1975. 'The relationship between age and second language productive ability'. *Language Learning* 25: 245-253.

Felix, S. 1978. *Linguistische untersuchungen zum naturlichen Zweitsprachenerwerb.* Munich: W. Fink.

Felix, S. (ed.). 1980a. *Second language development: trends and issues.* Tübingen: Gunter Narr.

Felix, S. 1980b. *Zweitsprachenerwerb als kreativer prozess.* Tübingen: Gunter Narr.

Fernández, M.S. 1991. *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Fisiak, J. (ed.). 1980. *Theoretical issues in contrastive linguistics.* Amsterdam: John Benjamins.

Fisiak, J. 1981a. 'Some introductory notes concerning contrastive linguistics' en Fisiak (ed.) 1981.

Fisiak, J. (ed.). 1981b. *Contrastive linguistics and the language teacher.* Oxford: Pergamon Press.

Fisiak, J. 1990. *Further insights into contrastive analysis.* Amsterdam: John Benjamins.

Flege, J. 1980. 'Phonetic approximation in second language acquisition'. *Language Learning* 30: 117-134.

Flynn, S. 1984. 'A universal in L2 acquisition based on a PBD typology' en Eckman, Bell y Nelson (eds.) 1984

Flynn, S. 1987. 'Contrast and construction in a parameter-setting model of L2 acquisition'. *Language Learning* 37: 19-62.

Flynn, S. 1989. 'The role of the head-initial/head final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers' en Gass y Schachter (eds.) 1989.

Flynn, S. e I. Espinal. 1985. 'Head-initial/head-final parameter in adult Chinese L2 acquisition of English'. *Second Language Research* 1/2: 93-117.

Flynn, S. y W. O'Neill. (eds.). 1988. *Linguistic theory and second language acquisition.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Francis, W. y H. Kucera. (1982). *Frequency analysis of English usage.* Boston: Houghton Mifflin.

Frauenfelder, U., Noyau, C., Perdue, C. y R. Porquier. 1980. 'Connaissance en langue étrangére'. *Langages* 37: 43-60.

Fries, C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Fries, C. 1952. *The structure of English: an introduction to the construction of English sentences.* New York: Harcourt Brace.

García Ferrando, M. 1985. *Introducción a la estadística en sociología.* Madrid: Alianza Universidad.

Gass, S. 1979. 'Language transfer and universal grammatical relations'. *Language Learning* 29: 327-344.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Gass, S. 1983. 'Second language acquisition and universals' en DiPietro, Frawley y Wedel (eds.) 1983.

Gass, S. 1984. 'A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals'. *Language Learning* 34: 115-131.

Gass, S. 1986. 'The resolution of conflicts among competing systems: a bidirectional perspective'. Unpublished manuscript.

Gass, S. 1988. 'Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer' en Flynn y O'Neill (eds.) 1988.

Gass, S. y C. Madden (eds.). 1985. *Input in second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Gass, S. y L. Selinker (eds.). 1983. *Language transfer in language learning.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Gass, S. y L. Selinker. (eds.). 1993. *Language transfer in language learning.* Amsterdam: John Benjamins.

Gass, S. y J. Schachter. (eds.). 1989. *Linguistic perspectives on second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gilsan, E. 1985. 'The effect of word order on listening comprehension and pattern retention: an experiment in Spanish as a foreign language'. *Language Learning* 35: 443-472.

Gingras, R. (ed.). 1978. *Second language acquisition and foreign language teaching.* Arlington, VA.: Center for Applied Linguistics.

Givón, T. 1984. 'Universals of discourse structure and second language acquisition' en Rutherford (ed.) 1984.

Granfors, T. y R. Palmberg. 1976. 'Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns at a commercial college level' en Ringbom y Palmberg (eds.) 1976

Greenbaum, S. y R. Quirk. 1990. *A student's grammar of the English language.* Harlow: Longman.

Hakuta, K. 1974. 'A report on the development of the grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language'. *Working Papers on Bilingualism* 4: 18-44.

Hakuta, K. 1976. 'A case study of a Japanese child learning ESL'. *Language Learning* 26: 321-352.

Hakuta, K. y E. Cancino. 1977. 'Trends in second language acquisition research'. *Harvard Educational Review* 47: 294-316.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Hammarberg, B. 1979. 'On intralingual, interlingual and developmental solutions in interlanguage' en Hyltenstam y Linnarud (eds.) 1979.

Halliday M. y R. Hasan. 1976. *Cohesion in English.* London: Longman.

Hatch, E. (ed.). 1978a. *Second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Hatch, E. 1978b. 'Discourse analysis and second language acquisition' en Hatch (ed.) 1978a.

Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: a second language perspective.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Haugen, E. 1956. *Bilingualism in the Americas.* The American Dialect Society.

Hawkins, J. 1978. *Definiteness and indefiniteness. A study in reference and grammaticality prediction.* London: Croom Helm.

Henning, C. (ed.). 1977. *Proceedings of the Los Angeles second language acquisition research forum.* Los Angeles: Department of English, University of California at Los Angeles.

Herranen, T. 1978. 'Errors made by Finnish university students in the use of the English article system'. *Jyväskylä Contrastive Studios* 5. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

Higgs, T. (ed.). 1982. *Curriculum, competence and the foreign language teacher.* Skokie, Illinois: National Textbook Company.

Higgs, T. y R. Clifford. 1982. 'The push towards communication' en Higgs (ed.) 1982.

Huebner, T. 1979. 'Order of acquisition vs. dynamic paradigm: a comparison of methods in interlanguage research'. *TESOL Quarterly* 13: 21-28.

Huebner, T. 1983. *A longitudinal analysis of the acquisition of English.* Ann Arbor, Michigan: Karoma Press.

Huebner, T. 1985. 'System and variability in interlanguage syntax'. *Language Learning* 35: 141-163.

Hughes, A. y Ch. Laskaratou. 1982. 'Competing criteria for error gravity'. *ELT Journal* 36: 175-182.

Hyltenstam, K. 1977. 'Implicational patterns in interlanguage syntax variation'. *Language Learning* 27: 383-411.

Hyltenstam, K. 1984. 'The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: the case of pronominal copies in relative clauses' en Andersen (ed.) 1984.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Hyltenstam, K y M. Linnarud (eds.). 1979. Interlanguage Workshop at the Fifth Scandinavian Conference of Linguistics.

Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence.* Philadelphia, P.A.: University of Pennsylvania Press.

Ioup G. y A. Kruse. 1977. 'Interference and structural complexity as a predictor of second language relative clause acquisition' en Henning (ed.) 1977.

Ioup, G. y S. Weinberger (eds.). 1987. *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Jackson, H. 1981. 'Contrastive analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English' en Fisiak (ed.) 1981b.

Jackson, K. y R. Whitnam. 1971. 'Evaluation of the Predictive Power of Contrastive Analyses of Japanese and English'. Final Report; Contract No. CEC-0-70-5046 (-823), US Office of Health, Education and Welfare.

Jafarpur, A. 1971. 'Persian and English articles: a contrastive study'. *English Language Teaching Journal* 33: 133-159

James, C. 1971. 'The exculpation of contrastive linguistics' en Nickel (ed.) 1971.

James, C. 1980. *Contrastive Analysis.* London: Longman.

Johnson, D. 1982. *Communicative Syllabus design and methodology.* Oxford: Pergamon Press.

Johnston, M. 1985. *Syntactic and morphological progressions in learner English.* Research Report, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Commonwealth of Australia.

Jordens, P. 1977. 'Rules, grammatical intuitions and strategies in foreign language learning'. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 5-76.

Kasper, G. 1984. 'Perspectives on language transfer'. *BAAL Newsletter* 24.

Kasper, G. 1992. 'Pragmatic transfer'. *Second Language Research* 8: 203-231.

Keenan, E. 1985. 'Relative clauses' en Shopen (ed.), vol. 2, 1985.

Kellerman, E. 1977. 'Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning'. *Interlanguage Studies Bulletin* 2: 58-145.

Kellerman, E. 1978. 'Giving learners a break: native language intuitions as a source of prediction about transferability'. *Working Papers on Bilingualism* 15: 59-92.

Kellerman, E. 1979. 'Transfer and non-transfer: where we are now'. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 37-57.

Kellerman, E. 1983. 'Now you see it, now you don't' en Gass y Selinker (eds.) 1983.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Kellerman, E. 1984. 'The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage' en Davies, Criper y Howatt (eds.) 1984.

Kellerman, E. 1985. 'If at first you do succeed .....' en Gass y Madden (eds.) 1985.

Kellerman, E. 1986. 'An eye for an eye; crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon' en Kellerman y Sharwood Smith (eds.) 1986.

Kellerman, E. 1987. *Aspects of transferability in second language acquisition. Chapter 1. Crosslinguistic influence: a review.* Unpublished manuscript, University of Nijmegen.

Kellerman, E. 1992. 'Another look at an old classic; Schachter's avoidance'. Lecture notes, Tokyo: Temple University Japan.

Kellerman, E. y M. Sharwood Smith. (eds.). 1986. *Cross-linguistic influence in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Kharma, N. 1981. 'Analysis of errors committed by Arab university students in the use of English definite/indefinite articles'. *International Review of Applied Linguistics* 19: 333-345

Klein, W. 1986. *Second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Klima, E. y U. Bellugi. 1966. 'Syntactic regularities in the speech of Children' en Lyons y Wales (eds.) 1966.

Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning.* London: Pergamon Press.

Krashen, S. 1983. 'Newmark's ignorance hypothesis and current second language acquisition theory' en Gass y Selinker (eds.) 1983.

Krashen, S., V. Sferlazza, L. Feldman y A. Fathman. 1976. 'Adult performance on the SLOPE test: more evidence for a natural sequence in adult second language acquisition'. *Language Learning* 26: 145-151.

Krashen, S., J. Butler, R. Birnbaum y J. Robertson. 1978. 'Two studies in language acquisition and language learning'. *International Review of Applied Linguistics* 39-40: 73-92.

Kotsi, I. 1995. *Language transfer in interlanguage.* Unpublished dissertation. Institute of education, University of London.

Kuno, S. 1974. 'The position of relative clauses and conjunctions'. *Linguistic Inquiry* 5: 117-136.

Labov, W. 1969. 'The study of language in its social context'. *Studium Generale* 23: 30-87.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Laca, B. 1999. 'Presencia y ausencia de determinante' en Bosque y Demonte (ed.) 1999.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Langer, S. 1942. *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite and art.* Cambridge: Harvard University Press.

Larsen-Freeman, D. 1975. 'The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students'. *TESOL Quarterly* 9: 409-430.

Larsen-Freeman, D. (ed.). 1980. *Discourse analysis in second language research.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Larsen-Freeman, D. 1991. 'Second language acquisition research: staking out the territory'. *TESOL Quarterly* 25: 315-350.

Lee, W. 1968. 'Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching' en Altis (ed.) 1968.

Le Page, R. y A. Tabouret-Keller. 1985. *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lennenberg, E. G. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley. (Trad. al español *Fundamentos biológicos del lenguaje,* Madrid, Alianza, 1981).

Lennon, P. 1991. 'Error: Some problems of definition, identification and distinction'. *Applied Linguistics* 12: 180-195.

Leonetti, M. 1999. 'El artículo' en Bosque y Demonte (eds.) 1999.

Lehtonen, J. y K. Sajavaara. 1984. 'Phonology and speech processing in cross-language communication' en Eliasson (ed.) 1984.

Levenston, E. 1971. 'Overindulgence and under-representation: aspects of mother tongue interference' en Nickel (ed.) 1971.

Liao, T. S. 1984. 'A study of article errors in the written English of Chinese college students in Taiwan'. Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder, 1984. *Dissertation Abstracts International* 45, 2017.

Liceras, J. M. 1989. 'On some properties of the "pop-drop" parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish' en Gass y Schachter (eds.) 1989.

Liceras, J. M. 1991. *La adquisición de lenguas extranjeras.* Madrid: Visor.

Lightbrown, P. y L. White. 1987. 'The influence of linguistic theories on language acquisition research: description and explanation'. *Language Learning* 37: 483-510.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Lyons, J. y R. Wales. (eds.). 1966. *Psycholinguistic papers.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mager, R. F. 1961. 'On the sequencing of instructional content'. *Psychological Reports* 1961: 405-412.

Major, R. 1986. 'Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English'. *Second Language Research* 2: 53-71.

Major, R. 1987. 'A model for interlanguage pronunciation' en Ioup y Weinberger (eds.) 1987.

Makino, T. 1979. 'English morpheme acquisition order of Japanese secondary school students'. Doctoral Dissertation, University of New Mexico. *Dissertation Abstracts International* 43, 07A.

Master, P. A. 1987. 'A cross-linguistic interlanguage analysis of the acquisition of the English article system'. Doctoral Dissertation, University of California. Dissertation Abstract, 1987, nº 8719963.

Master, P. A. 1994. 'Effect of instruction on learning the English article system' en Odlin (ed.) 1994.

McCarthy, M. 1990. *Vocabulary.* London: Oxford University Press.

Meisel, J. 1980. 'Linguistic simplification' en Felix (ed.) 1980a.

Mendoza, A. (ed.).1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura.* Barcelona: ICE.

Meisel, J., H. Clahsen y M. Pienemann. 1981. 'On determining developmental stages in natural second language acquisition'. *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-135.

Milon, J. 1974. 'The development of negation in English by a second language learner'. *TESOL Quarterly* 8: 137-143.

Mitchell, R. y F. Myles. 1998. *Second language learning theories.* London: Arnold.

Mizuno, H. 1986. 'Interlanguage analysis of article error in English among Japanese adult learners in an acquisition-poor environment'. Doctoral Dissertation, Columbia University Teachers College, 1986. *Dissertation Abstracts International*, 47, 816.

Mizuno, H. 1988. 'Interlanguage Analysis for foreign language teaching'. *Studies in Language* 11: 73-78.

Mizuno, H. 1990. 'How to analyze interlanguage errors'. *The Journal of Psychology & Education* 9: 113-122.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Mizuno, M. 1999. 'Interlanguage analysis of the English article system: some cognitive constraints facing Japanese adult learners'. *International Review of Applied Linguistics* 37: 127-152.

Myers, S. 1992. 'In search of the genuine article: a cross-linguistic investigation of the development of the English article system in written compositions of adult ESL students'. Doctoral Dissertation, The Florida State University. Dissertation Abstract, 1992, nº 9234238.

Nemser, W. 1971. 'Approximative systems of foreign language learners'. *International Review of Applied Linguistics* 9: 115-123.

Neuber, K.A. 1980. *Needs Assessment. A model for community planning.* Newbury Park: SAGE Publications.

Newmark, L. 1966. 'How not to interfere in language learning'. *International Journal of American Linguistics* 32: 77-87.

Newmark, L. y D. Reibel. 1968. 'Necessity and sufficiency in language learning'. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 6: 145-164.

Nickel, G. (ed.). 1971. *Papers in contrastive Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nickel, G. (ed.). 1978. *Error analysis.* Stuttgart: HochschulVerlag.

Odlin, T. 1989. *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Odlin, T. 1990. 'Word-order transfer, metalinguistic awareness and constraints on foreign language learning' en Vanpatten y Lee (eds.) 1990.

Odlin, T. (ed.). 1994. *Perspectives on Pedagogical Grammar.* New York: Cambridge University Press.

Oller, J. y Redding, E. 1971. 'Article usage and other language skills'. *Language Learning* 20: 183-189.

Pankhurst, J. N. 1978. 'Slavic learners and English articles: insights from error analysis' en Nickel (ed.) 1978.

Parrish, B. 1987. 'A new look at methodologies in the study of article acquisition for learners of ESL'. *Language Learning* 37: 361-383.

Pavesi, M. 1986. 'Markedness, discoursal modes and relative clause formation in a formal and an informal context'. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 38-55.

Perdue C. y R. Porquier. (eds.). 1979. *Linguistique apliquée.* Edición especial de *Encrages.* París: Presses Universitaires de Vincennes.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Pica, T. 1982. 'Second language acquisition in different language contexts'. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania. *Dissertation Abstracts International* 43, 07A.

Pica, T. 1983. 'Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure'. *Language Learning* 33: 465-497.

Porquier, R. 1974. *Analyse d'erreurs en francias langue étrangére.* Thése Univ. De Paris VIII.

Purcell, E. y R. Suter. 1980. 'Predictors of pronunciation accuracy: a re-examination'. *Language Learning* 30: 271-287.

Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech y J. Svartvik. 1972. *A grammar of contemporary English.* London: Longman.

Ravem, R. 1968. 'Language acquisition in a second language environment'. *International Review of Applied Linguistics* 6: 175-185.

Ravem, R. 1974. 'The development of Wh-questions in first and second language learners' en Richards (ed.) 1974.

Richards, J. 1971. 'A non-contrastive approach to error analysis' en Richards (ed.) 1974.

Richards, J. (ed.). 1974. *Error Analysis*. London: Longman.

Richards, J. (ed.). 1978. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Richards, J. 1980. 'Conversation'. *TESOL Quarterly* 14: 413-432.

Ringbom, H. 1985. 'Word frequencies in Finnish and Finland-Swedish learner language.' ERIC Document Reproduction Service No. ED 27 968.

Ringbom, H. 1992. 'On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production'. *Language Learning* 42: 85-112.

Ringbom, H. y R. Palmberg. (eds.). 1976. *Errors made by Finns and Swedish speaking Finns in the learning of English.* Abo, Finland: Dept. of English, Abo Akademi. ERIC Report ED 122628.

Rosansky, E. 1976. 'Methods and morphemes in second language acquisition research'. *Language Learning* 26: 409-425.

Rutherford, W. 1982. 'Markedness in second language acquisition'. *Language Learning* 32: 85-108.

Rutherford, W. 1983. 'Language typology and language transfer' en Gass y Selinker (eds.) 1983.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Rutherford, W. (ed.). 1984. *Typological universals and second language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

Sajavaara, K. (ed.). 1983. *Cross-language analysis and second language acquisition* 1. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Sajavaara, K. y J. Lehtonen. 1983. 'From traditional contrastive linguistics towards a communicative approach: theory and applications within the Finnish-English cross-language project' en Sajavaara (ed.) 1983.

Santos, G. 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.* Madrid: Síntesis.

Saussure, F. 1916/1945. *Curso de lingüística general.* Traducción y prólogo por A. Alonso. Buenos Aires: Losada.

Scovel, T. 1988. *A time to speak: a psycholinguistic enquiry into the critical period for human speech.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Schachter, J. 1974. 'An error in error analysis'. *Language Learning* 27: 205-214.

Schachter, J. 1983. 'A new account of language transfer' en Gass y Selinker (eds.) 1983.

Schachter, J. 1986. 'In search of sistematicity in interlanguage production'. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 119-133.

Schachter; J. y M. Celce-Murcia. 1977. 'Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly* 11: 441-451.

Schachter, J. y B. Hart. 1979. 'An analysis of learner production of English structures'. *Georgetown University Papers on Languages and Linguistics* 15: 18-75.

Schachter, J. y W. Rutherford. 1979. 'Discourse function and language transfer'. *Working Papers on Bilingualism* 19: 1-12.

Schmidt, R. 1983. 'Interaction, acculturation and the acquisition of communication competence' en Wolfson y Judd (eds.) 1983.

Shopen, T. (ed.). 1985. *Language typology and syntactic description.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schumann, J. 1976. 'Social distance as a factor in second language acquisition'. *Language Learning* 26: 135-143.

Schumann, J. 1978a. 'The acculturation model for second language acquisition' en Gingras (ed.) 1978.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Schumann, J. 1978b. 'The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition'. *Language Learning* 8: 367-388.

Schumann, J. 1979. 'The acquisition of English negation by speakers of Spanish: a review of the literature' en Andersen (ed.) 1979.

Seliger, H. 1979. 'On the nature and function of language rules in language teaching'. *TESOL Quarterly* 13: 359-369.

Selinker, L. 1969. 'Language transfer'. *General Linguistics* 9: 67-92

Selinker, L. 1972. 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.

Selinker, L. 1989. 'CA/EA and IL: The earliest experimental record'. *International Review of Applied Linguistics* 27: 267-291.

Selinker, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

Selinker, L. y J. Lamendella. 1978. 'Two perspectives on fossilization in interlanguage learning'. *Interlanguage Studies Bulletin* 3: 143-91.

Sey, K.A. 1973. *Ghanaian English: An exploratory survey.* London: Macmillan.

Sharwood Smith, N. 1994. *Second language learning: theoretical foundations.* New York: Longman.

Sharwood Smith, M. y E. Kellerman. 1986. 'Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction' en Kellerman y Sharwood Smith (eds.) 1986.

Skinner, B. 1957. *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Stauble, A. 1984. 'A comparison of Spanish-English and Japanese-English interlanguage continuum' en Andersen (ed.) 1984.

Stockwell, R. y J. Bowen. 1965. *The sounds of English and Spanish.* Chicago: Chicago University Press.

Stockwell, R., J. Bowen y J. Martin. 1965. *The Grammatical structures of English and Spanish.* Chicago: Chicago University Press.

Sridhar, S. N. 1981. 'Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: three phases of one goal' en Fisiak (ed.) 1981b.

Swam, M. 1980. *Practical English usage.* Oxford: Oxford University Press.

Swam, M. y C. Walter. 1997. *How English works.* Oxford: Oxford University Press.

Sweet, H. 1899/1972. *The practical study of languages.* London: Oxford University Press.

Tarallo, F. y J. Myhill. 1983. 'Interference and natural language in second language acquisition'. *Language Learning* 33: 55-76

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tarone, E. 1979. 'Interlanguage as chamaleon'. *Language Learning* 29: 181-191.

Tarone, E. 1982. 'Systematicity and attention in interlanguage'. *Language Learning* 32: 69-82.

Tarone, E. 1983. 'On the variability of interlanguage systems' en Liceras 1991.

Tarone, E. 1985. 'Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax'. *Language Learning* 35: 307-404.

Tarone, E. 1988. *Variation in interlanguage.* London: Edward Arnold, a division of Hodder & Stoughton.

Tarone, E., A. Cohen y G. Dumas. 1976. 'A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies'. *Working Papers on Bilingualism* 9: 76-90.

Tarone, E. y B. Parrish. 1988. 'Task-related variation in interlanguage: the case of articles'. *Language Learning* 38: 21-40.

Taylor, B. 1975. 'The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL'. *Language Learning* 25: 73-107.

Taylor, G. 1986. 'Errors and explanations'. *Applied Linguistics* 7: 144-166.

Thompson, S. 1978. 'Modern English from a typological point of view'. *Linguistische Berichte* 54: 19-35.

Thorndike, E. 1932. *The fundamentals of Learning.* New York: Columbia Teachers College.

Trévise, A. 1986. 'Is it transferable, topicalization?' en Kellerman y Sharwood Smith (eds.) 1986.

Van Lier, L. 1988. *The classroom and the language learner.* London: Longman.

VanPatten, B. y J. Lee. (eds.). 1990. *Second language acquisition – Foreign language learning.* Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Vigil, F. y J. Oller. 1976. 'Rule fossilization: a tentative model'. *Language Learning* 26: 281-295.

Wardhaugh, R. 1970. 'The Contrastive Analysis Hypothesis'. *TESOL Quarterly* 4: 123-130.

Watson, J. 1924. *Behaviorism.* New York: Norton.

Weinrich, U. 1953. *Languages in Contact.* The Hague: Mouton.

Wenk, B. 1986. 'Crosslinguistic influence in second language phonology: speech rhythms' en Kellerman y Sharwood Smith (eds.) 1986.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Wheatley, B., A. Hastings, F. Eckmen, L. Bell, G. Krukar y R. Rutkowski. (eds.). 1985. *Current approaches to second language acquisition.* Bloomington: Indiana University Linguistics Club.

White, L. 1987. 'Markedness and second language acquisition: the question of transfer'. *Studies in Second Language Acquisition* 9: 261-286.

Whitman, R. y Jackson. 1972. 'The unpredictability of contrastive analysis'. *Language Learning* 22: 29-41.

Whitman, R. 1974. 'Teaching the article in English'. *TESOL Quarterly* 8: 253-262.

Willcott, P. 1978. 'Problems of definiteness in the written English of Arabic speakers'. *English Language Teaching Journal* 33: 67-73.

Winitz, H. (ed.). 1981. *Native language and foreign acquisition.* Annals of the New York Academy of Sciences 379.

Wode, H. 1976. 'Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition'. *Working Papers on Bilingualism* 15: 37-57.

Wode, H. 1978. 'The The L1 vs. L2 acquisition of English negation'. *Working Papers on Bilingualism* 15: 37-57.

Wode, H. 1980. 'Phonology in L2 acquisition' en Felix (ed.) 1980a.

Wode, H. 1981. *Learning a second language: an integrated view of Language acquisition.* Tübingen: Gunter Narr.

Wode, H. 1983a. 'Four early stages in the development of L1 negation' en Wode (ed.) 1983d.

Wode, H. 1983b. 'On the systematicity of L1 transfer in L2 acquisition' en Wode (ed.) 1983d.

Wode, H. 1983c. 'Language acquisition, pidgins, and language typology' en Wode (ed.) 1983d.

Wode, H. (ed.). 1983d. *Papers on language acquisition, language learning, and language teaching.* Heidelberg: Julius Groos.

Wolfson, N. y E. Judd. (eds.). 1983. *Sociolinguistics and second language acquisition.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Zobl, H. 1980a. 'The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition'. *Language Learning* 30: 43-57.

Zobl, H. 1980b. 'Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning'. *TESOL Quarterly* 14: 469-479.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Zobl, H. 1982. 'A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences'. *TESOL Quarterly* 16: 169-184.

Zobl, H. 1983. 'Contact induced language change, learner language, and the potentials of a modified contrastive analysis' en Bailey, Long y Peak (eds.) 1983.

Zobl, H. 1984. 'Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis' en Davies, Criper y Howatt. (eds.) 1984.

Zobl, H. 1986. 'Word order typology, lexical government, and the prediction of multiple, graded effects in L2 word order'. *Language Learning* 36: 159-183.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Índice de anexos

Anexo 1: En el anexo 1, se recogen todos los datos referentes a cada una de las producciones escritas de los 332 alumnos analizados. Con el fin de hacerlo más operativo, hemos dividido la información en 8 archivos. En cada uno de ellos encontramos las transcripciones de las redacciones analizadas, los listados de ocurrencias, las micro-tablas de posición de los artículos, las tablas de adaptabilidad, las tres tablas donde se clasifican los genéricos, los indeterminados y los determinados, y, por último, las notas explicativas que hemos considerado oportunas. Los archivos son los siguientes:

SuspGC	- 69 alumnos	1-199
SuspTF	- 55 alumnos	1-145
AproGC	- 61 alumnos	1-169
AproTF	- 46 alumnos	1-128
NotGC	- 38 alumnos	1-102
NotTF	- 34 alumnos	1-94
SobGC	- 17 alumnos	1-49
SobTF	- 12 alumnos	1-35

Anexo 2 En el anexo 2, se recogen las ocurrencias producidas en otros campos de análisis. Estas ocurrencias, de las que el artículo forma parte, se trabajaron separadamente por tratarse de casos muy específicos cuyas características aconsejan un tratamiento propio. Al propio tiempo, sus singularidades hacían difícil encajarlos en cualquiera de los 15 tipos de artículos que diseñamos para nuestro estudio. Recogemos los siguientes epígrafes:

El nombre propio	1-16
La elipsis nominal y la forma lo	17

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Un, una ¿numeral, artículo o determinante indefinido?	18-19
El artículo en lugar del posesivo	20
Coocurrencia de determinantes	21
El determinante Most	22
Los determinantes Next y Last	23-24
Expresiones sin artículo en inglés	25
Expresiones adverbiales con artículo	26-28
Transferencia fónicas	29
Palabras españolas	30
Palabras inexistentes en inglés	31
Expresiones inaceptables	32-33
Expresiones inadecuadas	34-35
Incoherencias	36
Another	37
Artículo con adverbio	37
Artículo con numeral	37
Artículo con pronombre	37
Fechas	38
Ordinales	38
Preposiciones	38

Anexo 3

En este anexo, se recogen los datos de la investigación previa a esta tesis mencionados en el capítulo 5 y que difieren de los que se presentan en el anexo 1, ya que en este, los artículos se clasifican en solo dos aspectos: generalización y particularización. En el resto de las fichas se recoge la misma información que en el anexo1. Los archivos son los siguientes:

TF1-32	1-80
TF 33-72	1-98
TF 73-112	1-105
TF 113-147	1-92
GC 1-50	1-132
GC 51-95	1-124

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

GC 96-138	1-121
GC 139-180	1-114
GC 181-185	1-16



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004