



MARTIN TESTA

Uniwersytet Warszawski
m.testa@uw.edu.pl

UNA HEURÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS ARTÍCULOS ESPAÑOLES

Fecha de recepción: 17.11.2020

Fecha de aceptación: 12.05.2021

Resumen: Es bien conocida la dificultad de los estudiantes eslavos en el aprendizaje de los artículos españoles. Sin embargo, en un contexto donde el inglés L2 (lengua con artículos) está cada vez más presente en el repertorio lingüístico de los estudiantes, hay rasgos, como la definitud, que son aprovechables en el aprendizaje de E/LE. No obstante, hay otras regularidades, como es el caso de los sujetos escuetos ingleses con valor genérico, que obstaculizan la transferencia de conocimiento y pueden resultar en interferencias lingüísticas de tipo $L2 > L3$. A diferencia de las lenguas germánicas, en español (y probablemente en otras lenguas romances) los sintagmas nominales con función de sujeto van casi siempre acompañados de artículo. La única excepción a esta regla parecen ser los verbos monádicos, ya que permiten sujetos escuetos posverbiales con valor partitivo en el caso de los nombres plurales y continuos (no así con los nombres discontinuos en singular). Por ello, el objetivo de este trabajo es proponer una heurística (enseñar el artículo como requisito sintáctico de los sintagmas nominales con función de sujeto) a fines de reducir el número de reglas gramaticales y restar carga cognitiva en el uso de los artículos españoles a estudiantes cuya lengua materna carece de un sistema morfológico similar.

Palabras clave: enseñanza de terceras lenguas, español L3, artículos, carga cognitiva, heurística

Title: A Heuristic for Teaching Spanish Articles

Abstract: The difficulty of Slavic students in learning Spanish articles is well known. However, in a context where L2 English (i.e. a language with articles) is increasingly present in the students' linguistic repertoire, there are traits, such as definiteness, that are potentially transferrable to L3 Spanish. However, there are other regularities, as is the case of English bare generic subjects, which hinder the transfer of knowledge and can result in $L2 > L3$ interference. Unlike what happens in Germanic languages, Spanish (and probably other Romance languages) do not normally take bare noun phrases as subjects. The only exception to this rule seem to be monadic verbs, since they allow bare postverbal subjects with partitive readings in the case of plural and uncountable nouns (not so with countable singular nouns). For this reason, we consider that it is possible to reduce the number of rules significantly if the article is taught as a syntactic requirement of Spanish subject noun phrases. This facilitating strategy aims at reducing the cognitive load of students whose mother tongue lacks an article system.

Keywords: third language acquisition, Spanish L3, articles, cognitive load, heuristic

INTRODUCCIÓN

Si bien el uso incorrecto del artículo no afecta demasiado la comprensión en situaciones cotidianas como pueden ser el pedir comida en un restaurante o preguntar por direcciones en la calle, el *saber* una lengua implica no tanto dominar todo su léxico, sino sus categorías funcionales. De hecho, ningún nativo conoce todo el vocabulario de su lengua materna, pero sí conoce y utiliza perfectamente sus preposiciones. En palabras de Bosque y Gutiérrez-Rexach:

No se puede decir que hemos adquirido o aprendido una lengua si desconocemos categorías funcionales como los determinantes o los auxiliares. No tendría sentido decir de una persona que “habla bien” o que “domina el español”, salvo por el pequeño detalle de que no usa adecuadamente palabras como *el, se, que, este, más, haber* y los morfemas de subjuntivo. Sí podríamos decir, en cambio, que habla bien el español, pero no domina el léxico de la caza, el de la viticultura o el de las armas. (2008: 111)

Varios trabajos han demostrado la gran dificultad que tienen con el uso de los artículos españoles los estudiantes cuya lengua materna carece de un sistema morfológico similar, incluso en los niveles más avanzados. Ejemplo de ello son los estudios que se han realizado en estudiantes con L1 polaca (Tarrés Chamorro 2002, Fernández Jódar 2006, Testa 2020, s.f.), L1 checa y eslovaca (Aurová y Martínez Córdoba 2015, Rodríguez García 2019), L1 japonesa (Fernández López 1991) y L1 coreana (Sung-Hye 1999). Asimismo, la falta de dominio de los artículos es especialmente visible en la escritura y ello puede afectar negativamente el desempeño académico de los estudiantes (*cf.* Master 1987, 1990, 1997). Por otro lado, no es un problema que afecte solo a los principiantes, ya que varios autores (p. ej. Master 1994, Tarrés Chamorro 2002, Hidalgo 2015) han señalado que incluso los estudiantes más avanzados utilizan los artículos de forma *intuitiva*, no siempre correctamente.

Asimismo, los estudiantes eslavos L1 [-ART] suelen recurrir a la dicotomía *concreto / no concreto* para determinar la definitud de un sintagma nominal¹, lo que genera aún más problemas², ya que lo concreto se relaciona más con el rasgo de especificidad que con el de definitud. Aún más, los datos lingüísticos que los estudiantes reciben por parte de los hablantes nativos a veces pueden resultarles confusos y, también, incoherentes con las correcciones que reciben en el aula; nótese, por ejemplo, que un estudiante que oiga *Tengo EL plan para este fin de semana* (con acento prosódico que enfatiza la unicidad del referente) probablemente se sienta desconcertado si, en clase, le han corregido enunciados del tipo *Tengo *el plan fantástico para este fin de semana*.

El objetivo de este trabajo es proponer una heurística como estrategia facilitadora para la enseñanza de los artículos españoles a estudiantes cuya lengua materna no posee un sistema morfológico similar, como es el caso de los estudiantes con L1 eslava. En el pre-

¹ En este trabajo utilizamos sintagma nominal (SN) como sinónimo de sintagma determinativo (SD).

² *Cf.* Testa (s.f.) para el español y Ekiert y Han (2016) para el inglés.

sente trabajo no trataremos en detalle la cuestión de la definitud³, sino que nos centraremos en los sintagmas nominales con función de sujeto, ya que constituyen una fuente recurrente de errores, tanto por influencia de la lengua materna (sin artículos) como por la transferencia del valor *genérico* de los sujetos escuetos ingleses. Propondremos que el artículo español puede enseñarse como requisito sintáctico de los sintagmas nominales con función de sujeto, aunque también exploraremos el uso del artículo en los sujetos de verbos monádicos, ya que estos permiten, si bien en muy pocos casos, la presencia de sujetos escuetos.

Este artículo consta de siete partes. En el apartado 1 tratamos brevemente la relación de los rasgos [\pm definido] y [\pm específico] con el uso de los artículos españoles. Luego, en el apartado 2, haremos un repaso de los estudios más relevantes en cuanto a la cantidad y tipos de errores en el uso del artículo español por parte de estudiantes con lengua materna eslava [-ART] (principalmente polacos). En el apartado 3, explicamos sumariamente el concepto de heurística y las condiciones indispensables para la adquisición de conocimiento intuitivo, ya que suele decirse que el uso del artículo es intuitivo. En el apartado 4, demostramos la imposibilidad de transferencia positiva de conocimiento del uso de los artículos ingleses L2 al español L3 en el caso de los sintagmas nominales con función de sujeto. En el apartado 5, analizamos mediante una serie de ejemplos los contextos en que el sistema gramatical español permite la presencia de sujetos escuetos, como posibles excepciones a la heurística aquí propuesta. Finalmente, se ofrecen algunas observaciones finales.

1. DEFINITUD VS. ESPECIFICIDAD

Uno de los mayores problemas que suelen surgir durante el aprendizaje del sistema de artículos españoles es la comprensión del concepto de *definitud* por parte de los estudiantes, ya que a menudo suelen confundirlo con el de *especificidad*. El rasgo de definitud presupone la identificación del referente tanto por parte del emisor como del receptor, mientras que la especificidad refleja solo el estado de conocimiento del emisor (*cf.* Ionin, Ko y Wexler 2004, *NGL* §15.5.1a). En otros términos, la definitud “contiene una información gramatical que sirve para restringir la construcción de una interpretación adecuada por parte del receptor” y, más específicamente, “cuenta como una garantía de que el referente es una entidad identificable, accesible” (Leonetti 1999: 791, 795). En términos de Wilson y Sperber, los artículos –en cuanto categoría funcional– codifican información conceptual/procedimental (*ingl. conceptual and procedural*), mientras que las categorías léxicas, como el nombre, codifican información figurativa/computacional (*ingl. representational and computational*) (2012: 150).

³ Consúltense los ya clásicos Russell (1905), Donnellan (1966), Lyons (1999) y, desde la lingüística hispánica, Leonetti (1999). Para un enfoque contrastivo español-polaco, *cf.* Pawlik (2001) y Fernández Jódar (2017). Dentro del marco de la lingüística generativa es de especial interés Ionin, Ko y Wexler (2004).

A menudo se menciona el rasgo de unicidad del referente como sinónimo de *definido*. Sin embargo, como ha observado el filósofo estadounidense Keith Donnellan (1966), la forma en la que debe entenderse *único* no es en el sentido russelliano⁴, sino en el sentido de *único referente posible en el contexto enunciativo*. Por otro lado, la *indefinitud* “puede caracterizarse como la ausencia de indicaciones para la localización del referente (en otros términos, la falta de indicaciones para acceder a una representación de la entidad denotada por el sintagma)” (Leonetti 1999: 838) y, por lo tanto, su función principal es la de presentar información nueva.

Siguiendo a Hawkins (1978), Leonetti resume los contextos de definitud en anafóricos (1a), deícticos (1b), anafóricos asociativos (1c), no anafóricos basados en el saber enciclopédico de los hablantes (1d), y no anafóricos basados en la presencia de modificadores (1e) (1999: 796-800):

- (1)
- a. Bryce llegó ayer a Santander. *El* escritor participará en un curso de la universidad.
 - b. ¿Me pasas *el* mando a distancia?
 - c. La película se ve con agrado, aunque *el guion* no sea muy original.
 - d. Espere *la señal* antes de marcar.
 - e. No nos gusta *la idea de trabajar con ellos*.

Todos estos casos cumplen con el requisito de unicidad en el contexto enunciativo. Vale la pena notar, sin embargo, que en enunciados como 1c y 1d el valor anafórico no está codificado en el artículo definido, sino que es una consecuencia del saber enciclopédico/pragmático de los interlocutores (Leonetti 2004).

Otra prueba de que *definido* y *específico* no constituyen un mismo rasgo es el hecho de que los sintagmas nominales definidos (y también los indefinidos) pueden ser tanto específicos como inespecíficos⁵ (Donnellan 1966, Lyons 1999, Leonetti 2004):

- (2)
- a. *El ganador* aún no ha llegado. [+def; +esp] (uso referencial)
 - b. *El ganador* recibirá 100 millones de euros. [+def; -esp] (uso atributivo)
 - c. Me he comprado *un apartamento* en el centro. [-def; +esp] (lectura fuerte)
 - d. Algún día me compraré *un apartamento* en el centro. [-def; -esp] (lectura débil)

En general, las lenguas naturales que poseen un sistema de artículos suelen utilizarlos para codificar definitud (p. ej. las lenguas germánicas y románicas), y Leonetti sostiene la hipótesis de que las gramáticas de las lenguas naturales no poseen elementos que codifi-

⁴ Para Russell (1905) en un enunciado del tipo *The φ is ψ* (esp. *El φ es ψ*) hay una única φ posible. En la práctica, este rasgo es observable solo en sintagmas definidos como *el sol*.

⁵ Donnellan (1966) utiliza el término *uso atributivo* (ingl. *attributive use*) para los usos inespecíficos del artículo definido y *uso referencial* (ingl. *referential use*) para los específicos.

quen la especificidad y, por lo tanto, la interpretación [\pm específica] de un sintagma nominal depende de la estructura informativa (2004: 109). De hecho, hay cierto debate con respecto a la existencia de elementos gramaticales que codifiquen especificidad en español. Si bien las gramáticas tradicionales describen recursos tales como la preposición *a* delante de objetos animados⁶, el modo verbal en las oraciones relativas o la posición del adjetivo⁷, Leonetti (2004) sugiere que ninguno de estos recursos codifica el rasgo [\pm especificidad] de forma sistemática, sino que las lecturas específicas son un efecto secundario de la estructura informativa y la prominencia de los argumentos.

Sin embargo, existen lenguas en que los artículos codifican especificidad, como es el caso del samoano que posee dos artículos, *le* [+ específico] y *se* [- específico], y en las cuales el concepto de definitud no tiene mayor importancia (cf. Mosel y Hovdhagen 1992, Ionin, Ko y Wexler 2004). De hecho, Ionin, Ko y Wexler sugieren que los estudiantes cuya lengua materna carece de un sistema de artículos fluctúan entre estos dos valores en su uso de los artículos LX hasta que –los más avanzados– logran ajustar el parámetro a los valores funcionales de la lengua meta. Este proceso se conoce como hipótesis de la fluctuación (ingl. *fluctuation hypothesis*). De hecho, los estudiantes eslavos adscriben frecuentemente el rasgo [+ específico] al artículo definido (tanto en inglés como en español) y, por ello pasan de un estadio inicial en el que omiten radicalmente el uso del artículo (que consideran un elemento *redundante*) a un uso indiscriminado del artículo definido (ingl. *def-flooding*) (Master 1987, Ionin, Ko y Wexler 2004, Fernández Jódar 2006, Ekiert y Han 2016, Rodríguez García 2019).

En suma, lo expuesto anteriormente indica que el rasgo sobre el que debería ponerse más énfasis cuando se enseña la diferencia entre el artículo definido y el indefinido es, justamente, la definitud, y no la especificidad. Sin embargo, los estudios mencionados en el apartado anterior dejan en evidencia la confusión de estos dos rasgos, no solo por influencia de su lengua materna (sobre todo en el caso de los estudiantes con L1 [-ART]), sino también por explicaciones poco claras, tanto en clase como en publicaciones académicas⁸.

2. LOS ERRORES EN EL USO DEL ARTÍCULO

Las categorías ausentes en la lengua materna de los estudiantes de una lengua extranjera suelen ser un aspecto particularmente difícil de afrontar. En el caso del artículo, se suma además el hecho de que se trata de una categoría funcional y no léxica, por lo tanto, los estudiantes se encuentran con la dificultad adicional de comprender exactamente la información *procedimental* contenida en palabras como *el* o *la*. En este apartado nos centraremos en estudios que han analizado las dificultades de los estudiantes eslavos con L1 [-ART] y prestaremos especial atención al caso polaco.

⁶ P. ej. *Juan ha visto (a) muchas chicas / Estaba dibujando (a) una niña* (ejemplos tomados de Leonetti 2004).

⁷ P. ej. *Busco un actor famoso* [- específico] y *Busco a un famoso actor* [- específico] (cf. Bosque 2001).

⁸ Por ejemplo, Leonetti (1999: 861) señala que la interpretación más natural de los sintagmas nominales indefinidos suele ser [- específica], mientras que la de los definidos suele ser [+ específica].

Uno de los primeros estudios realizados en Polonia es el de Tarrés Chamorro (2002) que evaluó la producción oral (entrevistas) y la comprensión (juicio de gramaticalidad) del sistema de artículos españoles por parte de estudiantes polacos del Instituto Cervantes de Varsovia⁹. En ese estudio la mayor dificultad registrada fue el uso del artículo cero (43% de aciertos) y los usos deícticos del artículo (45% de aciertos). Tarrés Chamorro concluye que no puede hablarse de una verdadera *adquisición* del sistema de artículos españoles por parte de los estudiantes polacos, ni siquiera en los niveles más altos.

Por su parte, Fernández Jódar estudió los errores en las redacciones (n = 67) de estudiantes de primer ciclo de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań (Polonia) y encontró que los errores morfosintácticos son, con diferencia, los más numerosos y, entre ellos, la categoría más problemática resulta la de los artículos (11,41% del total de errores). Los resultados sugieren que “el artículo es un punto de especial dificultad en el aprendizaje y adquisición del español para los aprendices polacos, tanto por el número total de errores como por su persistencia” (2006: 106) y Fernández Jódar lo atribuye a la falta de esta categoría en la lengua materna de los estudiantes. Los principales problemas yacen en el uso innecesario del artículo con nombres no actualizados (p. ej. *participar en *unos desfiles*) y en la omisión del artículo con nombres definidos (p. ej. *en *Ø tienda vi a una mujer*). Vale la pena resaltar que los errores que suelen desaparecer son aquellos en los que el uso del artículo se ve incorporado en locuciones cristalizadas¹⁰: ello parece indicar que la información *procedimental* del artículo como categoría funcional (cf. Leonetti 1999, Wilson y Sperber 2012) no termina de ser adquirida por los estudiantes, aun en los niveles más avanzados (cf. Tarrés Chamorro 2002, Rodríguez García 2019). En términos de Bosque y Gutiérrez-Rexach, los estudiantes logran “recordar” la estructura de las locuciones cristalizadas, pero no llegan a “reconocer» las pautas gramaticales con las que está construida” (2008: 16).

En un estudio sobre el uso y la comprensión de los artículos españoles por parte de 25 estudiantes polacos de nivel intermedio (B1 n = 11; B2 n = 14), Testa (s.f.) encontró que las oraciones más difíciles de traducir del polaco al español (menos de un 40% de aciertos) son aquellas en las que es necesario el uso del artículo con valor genérico en sintagmas nominales con función de sujeto, así también como la omisión del artículo en predicados de verbos copulativos (*ser*) (cf. Fig. 1, debajo). Asimismo, en los juicios de gramaticalidad resultó especialmente difícil reconocer los errores por omisión¹¹ de artículo, mientras que, por otro lado, los estudiantes corrigieron sin problemas los usos innecesarios de artículo (cf. Fig. 2, debajo). Finalmente, las entrevistas postarea revelaron la convicción de los estudiantes de que los sintagmas nominales genéricos, *no concretos*, o que se refieren a *verdades universales* no llevan artículo. Dicho de otro modo, los estu-

⁹ Si bien Tarrés Chamorro llevó a cabo entrevistas con estudiantes de todos los niveles, los juicios de gramaticalidad fueron realizados solo por los estudiantes de los grupos *avanzado* y *superior* (según el plan del Instituto Cervantes, y no según el MCER).

¹⁰ P. ej. *no probar bocado; no decir palabra; no dejar títere con cabeza; sentar cabeza; hacer deporte; dar la nota* (ejemplos tomados de Laca 1999: 920).

¹¹ George (1972) llama teoría de la redundancia (ingl. *theory of redundancy*) al hecho de que los elementos de una L2 inexistentes en el sistema lingüístico de la L1 resultan, al menos en los niveles iniciales, redundantes a los ojos de los estudiantes y, por lo tanto, tienden a omitirse.

diantes son conscientes de los matices de significado, pero no logran asociarlos al elemento lingüístico apropiado. Vale la pena mencionar que ese estudio intentó determinar si el conocimiento de una segunda lengua [+ART] ayuda a utilizar los artículos españoles; sin embargo, solo un estudiante (con un nivel casi nativo de inglés) apuntó a la influencia del inglés L2 en el uso del artículo español L3. Esto respalda las observaciones de Tarrés Chamorro (2002) y Otwinowska (2016), entre otros, de que el nivel en una lengua no nativa debe ser lo suficientemente alto como para que haya transferencia de conocimiento.

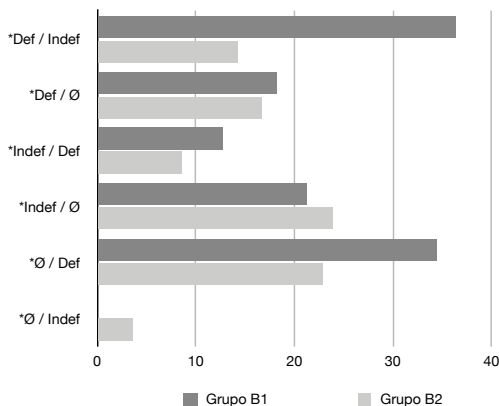


Fig. 1 % de errores de traducción (adaptado de Testa s.f.).

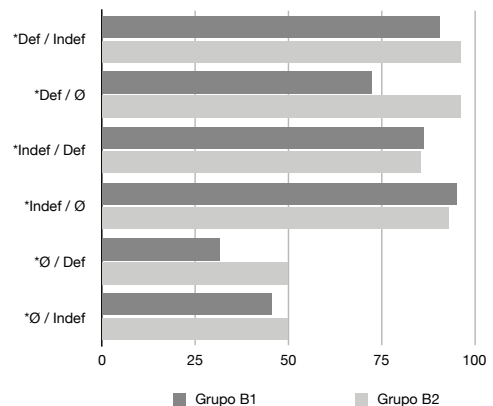


Fig. 2 % de errores corregidos (adaptado de Testa s.f.).

Recientemente, Rodríguez García (2019) analizó los errores de estudiantes universitarios checos y eslovacos de español como lengua extranjera en un corpus de redacciones ($n = 393$) recogido en la Universidad Masaryk de Brno (República Checa). Los resultados son pertinentes, dada la gran similitud tipológica de ambas lenguas entre sí y, a su vez, con el polaco (todas ellas lenguas eslavas occidentales)¹². Rodríguez García concluye que el artículo “es uno de los principales escollos para los aprendices checos y eslovacos en el aprendizaje del español” (2019: 323) y lo atribuye, al igual que Fernández Jódar (2006), a la falta de esta categoría en la lengua materna de los estudiantes, aunque también a la falta de trabajo en clase sobre el concepto de definitud. También en este estudio los errores vinculados al uso del artículo son los más numerosos del corpus, de mayor a menor dificultad: (1) omisión del artículo definido; (2) uso innecesario del artículo definido; (3) uso del artículo definido por indefinido; (4) omisión del artículo indefinido; (5) uso innecesario del artículo indefinido; y (6) uso del artículo indefinido por definido (Rodríguez García 2019: 282). Con creces, la mayor dificultad concierne a los errores por omisión del artículo definido (redundante, cf. George 1972), seguido en segundo lugar por su uso innecesario (ingl. *def-flooding*, cf. Master 1987). Vale la pena notar que si bien

¹² La autora sugiere que los resultados con respecto al uso del artículo también son aplicables a los estudiantes con L1 rusa, bielorrusa y ucraniana (2019: 275, n. 95).

se registra un mayor número de errores entre los estudiantes eslovacos (112 vs. 53), Rodríguez García atribuye la diferencia al hecho de que los estudiantes eslovacos

suelen escribir más que los aprendices checos. Este hecho es positivo, ya que demuestra que los aprendices se arriesgan, pueden elegir estructuras más complejas para su producción escrita y no recurren tanto a la estrategia de la evitación o de la simplificación. (2019: 577)

Este es un aspecto importante a tener en cuenta, ya que la mayoría de los estudios mencionados arriba toman como referencia el número de errores cada 100 palabras. El riesgo es que “a más texto, más uso de la lengua, y, por lo tanto, más riesgo de cometer errores” (Rodríguez García 2019: 577). Asimismo, las diferencias estilométricas resultantes del tipo de redacción elegida pueden influir en el número de sintagmas nominales y, por ende, en el número total de errores por uso del artículo. Efectivamente, a través de una serie de pruebas *t* de Student, Testa (2019) demuestra relaciones estadísticas significativas entre el número de errores vinculados al uso del artículo y el número total de artículos (algo esperable), aunque también entre el número de errores por artículo y el número total de sintagmas nominales, de ahí que los textos de tipo nominal puedan contener un número mayor de errores cada 100 palabras. Por lo tanto, Testa recalca la importancia de aplicar frecuencias relativas (*fr*) para determinar el *coeficiente de error*. Este coeficiente resulta de la división del n.º total de errores (artículo) por el n.º total de sintagmas nominales. De este modo, un coeficiente de 0,5 puede resultar tanto de $2 \div 4$ como de $15 \div 30$, dando así un panorama más real de la cantidad de errores cometidos¹³.

3. ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ARTÍCULOS

La intuición *experta* es aquella que poseen, por ejemplo, un jugador de ajedrez experto, un cocinero profesional o, en el ámbito lingüístico, un hablante nativo. Este tipo de intuición requiere miles y miles de horas de exposición y práctica (*cf.* Kahneman 2011, cap. 22) y consiste en la operación mental *automática* de asociar las señales aportadas por el contexto con la información almacenada en la memoria, como explica el psicólogo cognitivo Herbert Simon (1992). Para desarrollar la habilidad de reconocimiento de tales señales es necesario un entorno lo suficientemente regular para ser predecible, oportunidades para aprender estas regularidades mediante una práctica prolongada y suficiente *feedback* (Kahneman 2011: 240-41); de ahí que un entorno *caótico* no permita detectar regularidades y, mucho menos, aprenderlas. Si bien, las regularidades del sistema lingüístico y una buena cantidad de exposición y práctica satisfarían las primeras dos condiciones, el *feedback* en el uso del artículo, sin embargo, suele ser escaso debido a la creencia de que su uso no afecta mucho la comunicación oral. En palabras de Aurova y Martínez Córdoba:

¹³ Un error del tipo *Me gusta *uno vodka* tendra un coeficiente de 2 (*INDF/DEF; *M/F).

En lo que se refiere a los artículos, creemos que en la práctica escolar [...] hay un *debitum* ejemplar: ocurre muy a menudo que cualquier tema relacionado con los artículos se suspende en las clases *ad infinitum*, ya que “es cosa difícil”, “no hay quien lo entienda”, “lo veremos más adelante”, “da igual como lo uses, te van a entender de todas formas”, etc. (2015: 6)

Una vez que una habilidad ya ha sido adquirida, los problemas se realizan por medio de una operación mental automática e inconsciente de lo que Kahneman (2011) denomina Sistema 1. Ante la ausencia de habilidad, nuestro sistema cognitivo invoca el uso de reglas conscientes (o aprendidas, cf. Krashen 1982), lo que Kahneman denomina Sistema 2¹⁴. Lamentablemente, este sistema consciente tiene una capacidad limitada (la memoria a corto plazo) y se sobrecarga fácilmente (Kahneman 2011: 21). Como afirma Krashen (1982), el uso de reglas conscientes requiere conocimiento, atención y tiempo. Por lo tanto, a mayor cantidad de reglas gramaticales conscientes, menor fluidez en la producción lingüística y mayor carga cognitiva (Kormos 1999: 218-219).

Es en este sentido que resulta útil una heurística que facilite el aprendizaje del sistema de artículos españoles. Kahneman define *heurística* como “a simple procedure that helps find adequate, though often imperfect, answers to difficult questions” (2011: 98). A veces, los juicios heurísticos se conciben como simplificaciones *inconscientes* para reducir la tensión cognitiva y, por lo tanto, como fuente de errores de juicio (Tversky y Kahneman 1974: 1124). En el caso de los artículos, por ejemplo, los estudiantes eslavos [-ART] suelen aplicar la heurística [\pm especificidad] para determinar contextos de definitud y ello resulta en errores en el uso del artículo indefinido específico (p. ej. *tengo *el amigo en Francia*; cf. Ekiert y Han 2016, Testa s.f.). Por otro lado, en contextos de alta validez (es decir, lo suficientemente regulares), los juicios heurísticos pueden aplicarse como estrategias *conscientes* para resolver problemas complejos¹⁵, como lo demuestran, entre otros, el matemático George Pólya (1945) y el psicólogo Gary Klein (1998) (cf. también la discusión en Kahneman y Klein 2009).

En lo que respecta al uso de los artículos, hay evidencia de los beneficios de contar con un idioma de *apoyo* tipológicamente cercano a la lengua meta. Por ejemplo, Jaensch (2008) encontró que los estudiantes japoneses (L1 sin artículos) de alemán L3 con inglés L2 aprovechan el conocimiento que poseen sobre el sistema de artículos ingleses. Algo similar ocurre con los estudiantes turcos (L1 sin artículos) que estudian inglés L3 con alemán L2, con ventaja en comparación a los estudiantes que solo estudian inglés como L2 (Şekerci Arıbaş y Cele 2019).

Si bien los resultados de los estudios mencionados sugieren una cierta mejora en el uso de los artículos en los niveles más avanzados, este tipo de errores continúa siendo el más

¹⁴ Kahneman explica que el Sistema 1 “operates automatically and quickly, with little or no effort and no sense of voluntary control”, mientras que el Sistema 2 “allocates attention to the effortful mental activities that demand it, including complex computations. The operations of System 2 are often associated with the subjective experience of agency, choice, and concentration” (2011: 20-21). En la lingüística, las diferencias entre estos dos sistemas recuerdan la distinción entre adquisición y aprendizaje de Krashen (1982).

¹⁵ De hecho, proviene del griego εὐρίσκειν ‘hallar’ (DLE, s.v. heurístico).

frecuente. Por otro lado, en un contexto donde el inglés L2 [+ART] cuenta con una presencia cada vez mayor en el repertorio lingüístico de los estudiantes (cf. Otwinowska 2016, Kucharczyk 2018, Testa 2018), se esperaría que los estudiantes con L1 [-ART] pudieran beneficiarse de la adquisición del rasgo de definitud de los artículos ingleses (es decir, su L2), siempre y cuando el nivel de los estudiantes en la L2 sea lo suficientemente alto como para que haya transferencia positiva (cf. Tarrés Chamorro 2002, Otwinowska 2016, Testa s.f.). Ello tiene su lógica: de poco nos servirá conocer superficialmente el inglés L2 para aprender los artículos del español L3, ya que seguramente tampoco habremos adquirido correctamente el sistema de artículos ingleses.

Sin embargo, debido a las diferencias fundamentales en el uso del artículo con los sintagmas nominales con función de sujeto en español y en inglés, los errores por omisión de artículo en estos casos representan un desafío adicional para los estudiantes.

4. EL ARTÍCULO Y LOS SUJETOS ESPAÑOLES

Existen claras diferencias entre el español y el inglés en cuanto al uso y la ausencia de artículo. Por ejemplo, Leonetti señala que con el verbo copulativo *ser*, el artículo indefinido es optativo en predicados atributivos (p. ej. *Pilar es [una] persona responsable*) o clasificadores¹⁶ (p. ej. *Juan es payaso*), pero obligatorio en predicados identificativos (p. ej. *Pilar es una chica que trabaja en el instituto desde hace poco*) y evaluativos o metafóricos (p. ej. *Juan es un payaso*); en inglés, por el contrario, el artículo indefinido es indispensable en todos los casos mencionados (1999: 851)¹⁷. Por otra parte, Laca indica que el artículo suele omitirse en español en los complementos de verbos de posesión (*tener*), de vestir (*ponerse; llevar; tener; usar*) y de adquisición (*comprar; conseguir; sacar; buscar*), mientras que en inglés es necesario (1999: 918-923). Sin embargo, una de las diferencias más sistemáticas concierne el uso del artículo con los sujetos.

Desde la lingüística formal, existen importantes diferencias entre los sintagmas nominales con función de objeto y aquellos con función de sujeto. Por un lado, los sujetos son argumentos externos que, sintácticamente, funcionan como especificadores de un sintagma flexivo (sFlex) y, por lo tanto, llevan caso nominativo. Por otro lado, los objetos son argumentos internos y, en el plano sintáctico, funcionan como complementos del verbo (caso acusativo). Asimismo, si bien la presencia de objetos depende del tipo de verbo (p. ej. los verbos intransitivos o monádicos no los poseen), todos los verbos requieren un argumento externo con función de sujeto. Este requisito, probablemente universal, se conoce en la gramática generativa con el nombre de *principio de proyección extendida* (ingl. *extended projection principle*, Chomsky 1981).

¹⁶ No obstante, ambas lenguas admiten nombres escuetos con los verbos designativos (*elegir; coronar; nombrar; proclamar*) de funciones, profesiones o roles de seres animados (Laca 1999: 914-915; para el inglés cf. Bolinger 1980: 20-23).

¹⁷ Nótese que en el estudio de Testa (s.f.) la omisión del artículo en predicados de verbos copulativos (*John is a doctor* vs. *Juan es médico*) resultó, junto a los sujetos, uno de los errores más frecuentes.

Según la hipótesis del sujeto interno al sintagma verbal, el sujeto se origina dentro del sintagma verbal y se desplaza por movimiento ascendente a la posición de especificador del sintagma flexivo. Sin embargo, parece que hay algo en las lenguas románicas por lo que el movimiento de un nombre escueto a la posición de Esp-sflex frustra el proceso derivacional. Esto no ocurre en inglés:

- (3)
- a. [_{SFlex} [_{SN-sujeto} *Polacos_i]_{[Flex'} [_{Flex'} son_j]_{[SV} [_{SN} h_i] [_{V'} [_{V'} [_V h_j]_{[SN} buenos aprendices]]]]]]]
- b. [_{SFlex} [_{SN-sujeto} Poles_i]_{[Flex'} [_{Flex'} are_j]_{[SV} [_{SN} h_i] [_{V'} [_{V'} [_V h_j]_{[SN} good learners]]]]]]]]]

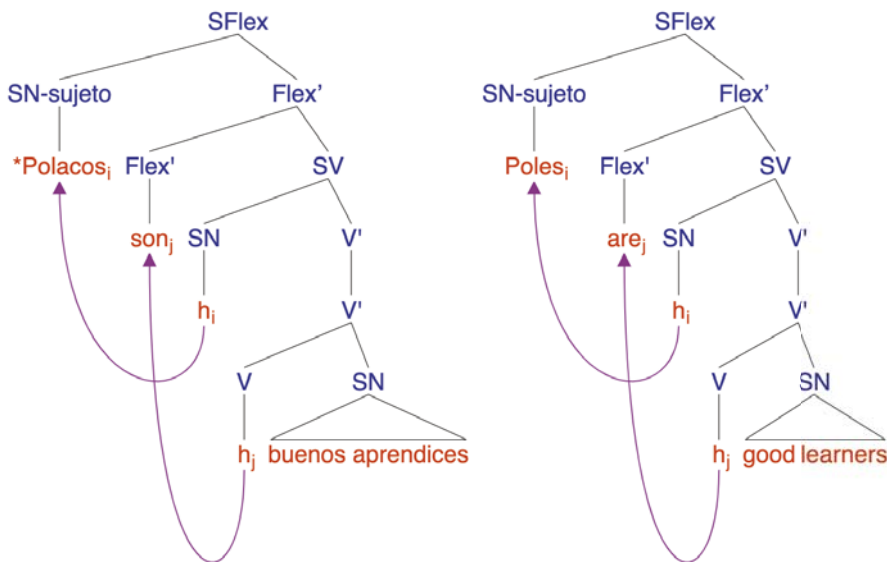


Fig. 3 Hipótesis del sujeto interno al sintagma verbal (español e inglés).

Los errores por omisión del artículo en sintagmas nominales con función de sujeto son frecuentes, como queda ilustrado por los siguientes ejemplos tomados de las redacciones en Fernández Jódar (2006: 103) y de las traducciones en Testa (s.f.):

- (4)
- a. __ Niños no se preocupan tanto de las cosas
- b. me gustaban __ niños
- c. __ Tiempo pasaba
- d. __ Oposicionistas tuvieron su primer ministro, __ comunistas su presidente
- e. No sé si __ palabra ‘desarrolla’ es buena
- f. Małpy są zwierzętami = *monos son animales
- g. Woda jest zdrowa = *Agua es saludable
- h. Ptak śpiewa = *Pájaro canta

Vale la pena notar que no solo la L1 [-ART] de los estudiantes no permite la transferencia del rasgo de definitud contenido en el artículo español, sino que tampoco el inglés L2 ayuda a los estudiantes a dominar el uso del artículo en los sujetos españoles. En inglés, los sujetos genéricos son generalmente nombres escuetos¹⁸ (p. ej. *Water is healthy; Lions are large mammals*) y la presencia del artículo tiene el mismo valor deíctico o anafórico de los sintagmas nominales con función de objeto (p. ej. *The water is cold; The lions are dead*).

En español, en cambio, los nombres escuetos no permiten lecturas genéricas (Leonetti 1999: 874-882; cf. Laca 1990, 1996) y, por lo tanto, el uso del artículo en contextos genéricos es obligatorio¹⁹ (p. ej. *El agua es buena para la salud; Los leones son mamíferos grandes*). Como es bien sabido, los sujetos genéricos españoles admiten tanto el artículo definido como el indefinido²⁰, sea en sus variantes en singular como en plural. La principal diferencia está en el hecho de que el artículo definido singular remite a *clases establecidas* (lo que en biología se denomina *taxón*), lo suficientemente homogéneas como para que puedan recibir lecturas toto-genéricas (Leonetti 1999: 879). Si los elementos que componen tal clase no son lo suficientemente homogéneos, el artículo definido pierde su valor genérico (cf. **El/Un estudiante tiene que leer todos los días*). Por otro lado, el definido plural y el indefinido singular permiten más heterogeneidad entre los componentes del grupo al que se hace referencia y, por lo tanto, asignan lecturas parti-genéricas al sintagma nominal (cf. Laca 1999, Pawlik 2001).

Tampoco es posible, en español, utilizar sujetos escuetos con valor partitivo y, sin embargo, sí es posible en inglés (p. ej. *Water is leaking*). Una de las características de las lenguas iberorrománicas es la existencia de un artículo indefinido plural (*unos/as*) que expresa el significado del cuantificador existencial \exists ('existe al menos uno'). Es un caso paradigmático²¹, ya que el resto de las lenguas neolatinas "emplean en su lugar un artículo partitivo (del que el español no dispone) o un cuantificador equiparable a *algunos*" (Leonetti 1999: 841). En cuanto al indefinido plural *unos/as* en función de sujeto, parece tratarse de un caso de cuantificación flotante (Sportiche 1988), donde el cuantificador *unos/as* permanece en su posición inicial dentro del ámbito del sintagma verbal, mientras que el sintagma nominal se desplaza al ámbito del sintagma flexivo y por ello quedan *separados* (p. ej. Los estudiantes *bebieron unos agua y otros vino*). De esta separación resulta una cadena de tipo partitivo (<Los estudiantes_i ... unos h_i ... otros h_i ...>); de ahí que los sujetos con el indefinido plural en posición inicial remitan a lecturas de tipo partitivo (cf. *Unos estudiantes aprobaron [otros no]*).

¹⁸ Con excepción de los discontinuos singulares (p. ej. *The lion is a large mammal; A lion is a cat*). Hay excepciones: *Man is good by nature* ('el ser humano es bueno por naturaleza').

¹⁹ Su uso se remonta al siglo XVI (Leonetti 1999: 837). Muchos de los textos romances más antiguos utilizan el artículo esporádicamente, incluso con los sujetos. Por ejemplo, en el *Cantar de mio Cid* (siglo XII) aparece: *moros lo reciben por la seña ganar* por 'los moros' (Lapesa 1981: 211).

²⁰ El valor genérico del indefinido se limita a los sujetos: *Adolphe Sax creó el / *un saxofón en 1846* (Leonetti 1999).

²¹ Rohlfs señala el uso de un indefinido plural también en el francés antiguo (p. ej. *unes grosses levres* 'unos labios carnosos', *unes grans narines* 'unas narinas grandes') y en el véneto (p. ej. *une braghe* 'unas bragas', *uni stivai* 'unas botas') (1969: 39).

5. ENSEÑAR EL ARTÍCULO COMO REQUISITO SINTÁCTICO DE LOS SUJETOS: EXCEPCIONES

Si bien lo expuesto arriba indica la imposibilidad de que los sujetos españoles admitan sintagmas nominales escuetos, existen casos en los que estos pueden aparecer en posición inicial (además de usos metalingüísticos y fórmulas braquilógicas). Consideremos los siguientes ejemplos²²:

- (5)
- a. *Trabajadores y sindicalistas* llegaron a la reunión.
 - b. ##*Trabajadores que portaban grandes pancartas* llegaron a la reunión.
 - c. Llegaron *trabajadores* / **Trabajadores* llegaron.
 - d. *VINO TINTO* me ofreció, cuando sabe que lo detesto.
 - e. *RATONES* van a salir de ese armario cuando te decidas a limpiarlo.
 - f. *Prueba de ello* es la lealtad de nuestros clientes.
 - g. **Gente* no merece compasión / *Gente así* no merece compasión.
 - h. *Boca amarga* no esconde miel.
 - i. *Flores* contentan, pero no alimentan.

En un principio, debemos descartar los ejemplos 5d-i. El sintagma nominal del ejemplo 5d es un objeto tematizado y no un sujeto, por lo tanto, no puede decirse que se trate de un *sujeto escueto*. El sujeto en el ejemplo 5e está marcado tanto prosódica como contrastivamente; nótese, sin embargo, que la lectura contrastiva es incompatible con los nombres en singular (p. ej. *Un/*Ø RATÓN* salió del armario). En el ejemplo 5f el sintagma nominal en posición inicial es un atributo tematizado y no el sujeto de la oración, ya que *prueba* no concuerda en número con el verbo *son*, como sí lo hace el sintagma nominal *las inundaciones*. Este tipo de enunciados resultan más evidentes en lenguas con marcas de caso: en su correlato polaco *Dowodem*[INS] *na to jest lojalność*[NOM] *naszych klientów*, el nombre *dowodem* ('prueba') lleva marca de caso instrumental, mientras que *lojalność* ('lealtad') lleva caso nominativo. Por otro lado, vale la pena señalar que los ejemplos del tipo 5g son, según Laca (1999: 908), casos *aparentes* de nombres escuetos, ya que los modificadores restrictivos (con valor parti-genérico) funcionan como sustitutos del determinante *tales* (p. ej. *Hombres así...* / *tales hombres*; *Argumentos como estos...* / *tales argumentos*), o bien de otras estructuras igualmente determinadas (*los hombres como él*; *este tipo de argumentos*). Esto es lo que Suñer denomina *restricción del sintagma nominal escueto* (ingl. *naked noun phrase constraint*): los nombres escuetos no pueden constituir sujetos preverbales en condiciones prosódicas normales, a menos que aparezcan acompañados por modificadores (1982: 209). Por último, los proverbios o máximas (ejemplos 5h-i) suelen admitir

²² Los ejemplos (5a-c) son de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008: 399-400); (5d-e) son de Laca (1999: 918); (5f) es nuestro; (5g) es de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008: 60); (5h-i) son de *NGLE* (§15.6.2a).

nombres escuetos siempre y cuando estos tengan un valor arquetípico. Si bien esto es difícil de determinar, suele ser el caso de los proverbios más antiguos, ya que los refranes más actuales exigen el uso del artículo (p. ej. *La vida son dos días; El tiempo es dinero*).

Los ejemplos 5a-c merecen mayor atención, ya que conciernen la tipología verbal. Según el número de argumentos, un verbo puede ser monádico ($n = 1$), diádico ($n = 2$) o triádico ($n = 3$). Estos dos últimos, también conocidos como transitivos y ditransitivos, seleccionan sujetos con determinante, excepto en ciertos usos idiomáticos (los ejemplos 5h-i) o en el estilo lacónico de ciertos titulares periodísticos²³. En el caso de los verbos monádicos, la situación es algo más compleja (cf. Tabla 1, debajo). Como puede observarse en los primeros ejemplos 5a-c, los verbos monádicos admiten sujetos escuetos solo en construcciones coordinadas (ejemplo 5a) o si están modificados restrictivamente (ejemplo 5b). Sin embargo, el ejemplo 5b, considerado gramatical por Bosque y Gutiérrez-Rexach, resulta algo forzado (al menos en posición preverbal), ya que, como afirman los mismos autores, los nombres escuetos no admiten sintagmas complementantes (scomp) del tipo *subordinadas adjetivas* que especifican o acotan “la referencia del término nominal” (2008: 204). Asimismo, vale la pena notar que en el caso de los verbos ergativos españoles (ejemplo 5c) es solo la posición de sujeto posverbal la que permite nombres sin determinante (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008: 399).

Tabla 1 Tipos de verbos monádicos (adaptado de Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008: 392-406)

Tipo de verbo	Tipo de sujeto	Ejemplos
Inergativos	Agente	<i>sonreír, patinar, trabajar, gritar, caminar, llorar, telefonar, etc.</i>
Ergativos / Inacusativos	Tema / Paciente	de cambio (<i>florecer, caer, crecer, palidecer, morir, huir, romper(se), abrir(se), hundir(se), secar(se), etc.</i>) de aparición (<i>existir, llegar, aparecer, venir, ocurrir, suceder, faltar, sobrar, surgir, nacer, etc.</i>)

Debido a su distinta naturaleza, cabe preguntarse si los sujetos de verbos inergativos y ergativos/inacusativos se comportan de manera diferente en cuanto al uso del artículo. Los verbos *inergativos* son verbos intransitivos con sujeto agente/causativo, que contienen “un componente verbal de naturaleza agentiva o causativa y un complemento abstracto que aporta léxicamente la noción que el verbo manifiesta” (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008: 405). Por otro lado, los verbos *ergativos* seleccionan sujetos con papel temático de tema/paciente²⁴. Según la hipótesis del sv escindido (ingl. *Split-VP hypothesis*; Hale y Keyser 1993, Chomsky 1995), estos dos tipos de sujeto nacen en posiciones diferentes: el SN-Agente se origina como especificador del núcleo *v* de carácter agentivo/causativo, mientras que el SN-Tema se origina en una posición inferior (sv) como complemento del núcleo verbal, donde coteja su rasgo acusativo (cf. el ejemplo 6, debajo). Si bien en esa

²³ Con la excepción de ciertos predicados estativos individuales (cf. Carlson 1977), como p. ej. *Árboles gigantescos bordean el camino* o *Altas murallas rodean la ciudad* (Laca 1999: 906).

²⁴ El italiano (así también como el español y el inglés medievales) utiliza el auxiliar *essere*, en vez de *avere*, con los verbos ergativos (p. ej. *Lei è arrivata; Sono nato a Cosenza*).

posición el SN-Tema es más prominente, es el SN-Agente el que tendrá que ascender al sintagma flexivo (sflex) para cotejar su rasgo nominativo como especificador de la flexión verbal (cf. Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008: 403-406).

(6)

[_{SFlex} SN-Agente/Causa_k [_{Flex'} V + v_i [_{SV} SN-Tema_j [_{SV} h_k [_V h_i [_{SV} [_V (trans)] [_{SD} h_j]]]]]]]]]²⁵

Una vez tomados en consideración los tipos de verbos monádicos, es hora de analizar los siguientes ejemplos de verbos inergativos (7a-f), así como de verbos ergativos/inacusativos *de cambio* (8a-f) y *de aparición* (9a-f):

(7)

- a. {Los ~ Unos ~ *Ø} niños gritaban / lloraban alrededor de la fuente.
- b. Gritaban / Lloraban {los ~ unos ~ Ø} niños alrededor de la fuente.
- c. {La ~ Una ~ *Ø} niña gritaba / lloraba alrededor de la fuente.
- d. Gritaba / Lloraba {la ~ una ~ *Ø} niña alrededor de la fuente.
- e. {La ~ *Una ~ *Ø} paz reina en el mundo.
- f. Reina {la ~ *Una ~ Ø} paz en el mundo.

(8)

- a. {Los ~ Unos ~ *Ø} prisioneros huyeron de la cárcel.
- b. Huyeron {los ~ unos ~ Ø} prisioneros de la cárcel.
- c. {El ~ Un ~ *Ø} barco se hundió en el medio del océano.
- d. Se hundió {el ~ un ~ *Ø} barco en el medio del océano.
- e. {El ~ *Un ~ *Ø} agua hierve en la cocina.
- f. Hierve {el ~ *un ~ Ø} agua en la cocina.

(9)

- a. {Los ~ Unos ~ *Ø} estudiantes vinieron a clase.
- b. Vinieron {los ~ unos ~ Ø} estudiantes a clase.
- c. {La ~ Una ~ *Ø} empleada llegó a la reunión.
- d. Llegó {la ~ una ~ *Ø} empleada a la reunión.
- e. {El ~ *Un ~ *Ø} café falta en la sala.
- f. Falta {el ~ *un ~ Ø} café en la sala.

Como puede observarse en los ejemplos 7-9, los nombres escuetos se comportan de manera casi idéntica tanto con los verbos inergativos como con los ergativos/inacusativos: los sujetos plurales pueden aparecer sin determinante solo en posición posverbal con valor partitivo (ejemplos 7-9b), ya que en posición preverbal suenan forzados (ejemplos 7-9a). Es interesante notar que el valor partitivo de los nombres plurales es asignado por el indefinido

²⁵ Tomado de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008: 406).

plural en posición preverbal pero por el artículo cero en posición posverbal (cf. Chierchia 1997). Por su parte, los nombres en singular exigen siempre el uso del artículo (ejemplos 7-9c-d), mientras que los nombres continuos²⁶ exigen el artículo definido en posición preverbal (ejemplos 7-9e) y admiten el artículo cero con valor partitivo únicamente en posición posverbal (ejemplos 7-9f; sobre esto último cf. Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008: 399).

En los sintagmas nominales con función de sujeto la ausencia de artículo no remite a un nombre no actualizado (es decir, *abstracto* o *genérico*), sino que asigna caso partitivo, especialmente con los verbos inacusativos, de manera análoga a lo que ocurre con los objetos escuetos de los verbos transitivos (cf. Laca 1999: 903). Esto es más visible en lenguas con marca morfológica de caso partitivo como el finés (Belletti 1988) o con un sistema de artículos partitivos, como el francés y el italiano. Sin embargo, a diferencia del italiano que permite sujetos partitivos en ambas posiciones, tanto posverbal como preverbal, los sujetos escuetos españoles prefieren la posición posverbal (p. ej. *Dell'acqua sta gocciolando* / **Agua está goteando*; *Dei cani stanno abbaiano* / **Perros están ladrando*; cf. Chierchia 1997). No obstante, la presencia del artículo resulta indispensable también en italiano, ya que los nombres escuetos tampoco son posibles en posición inicial (p. ej. **Acqua sta gocciolando dal rubinetto*; **Cani stanno abbaiano in cortile*; Chierchia 1997: 74), a diferencia de lo que ocurre en las lenguas germánicas²⁷.

CONCLUSIONES

Retomando la definición de Kahneman (2011), cabe recordar que las heurísticas no son soluciones definitivas, sino que pueden utilizarse como una herramienta facilitadora para resolver problemas complejos, como es el caso del uso de los artículos españoles para estudiantes con L1 [-ART]. El objetivo principal de la heurística es, justamente, reducir la carga cognitiva que produce la memorización de un sinnúmero de reglas de uso del artículo para poder concentrarse en las verdaderas excepciones.

En este trabajo hemos propuesto la utilización de una heurística para la enseñanza de los artículos españoles, especialmente con aquellos estudiantes cuya lengua materna no posea un sistema de artículos. Como hemos visto, los sintagmas nominales españoles con función de sujeto requieren casi siempre la presencia de un determinante, muy frecuentemente un artículo. Este requisito constituye un *rasgo no interpretable*, es decir, un elemento cuya presencia “tiene relevancia morfosintáctica pero no semántica” (Bosque y Gutiérrez-Rexach 2008: 224). De hecho, la diferencia entre **Agua es saludable* y *El agua es saludable* no reside en el significado del enunciado, sino en un requisito sintáctico probablemente relacionado con la estructura informativa de las lenguas romances (cf. Laca 1999, Leonetti 1999, 2004).

²⁶ En los ejemplos 8-9e-f descartamos las interpretaciones de *un agua* en el sentido de ‘una botella de agua’ y *un café* ‘una taza de café’.

²⁷ Le Bruyn (2008) detecta un partitivo ‘corto’ en el neerlandés, aunque con los objetos (*Ik heb van de kersen gegeten* ‘he comido [de las] cerezas’; *Ik heb van die boeken verkocht* ‘he vendido [de los] libros’).

Si bien existen ciertos casos que permiten la presencia de sujetos escuetos, el artículo es necesario con los argumentos externos *prototípicos*, es decir, con los sujetos agentivos y en posición temática (cf. Leonetti 2004: 105). En lo que respecta a la valencia, hemos comprobado que solo los verbos *monádicos* permiten sujetos escuetos posverbales con valor partitivo o contrastivo en el caso de los nombres plurales y continuos (no así con los nombres discontinuos en singular). Los sujetos de verbos diádicos y triádicos, en cambio, seleccionan siempre sintagmas nominales con determinante.

Por otro lado, aunque el inglés L2 no resulte útil en la adquisición del uso de los artículos con los sujetos españoles, sí que podría utilizarse para la transferencia positiva del rasgo [\pm definitud], ya que los estudios empíricos de análisis de errores demuestran que los estudiantes no comprenden del todo la diferencia entre definido y específico.

Finalmente, en futuros trabajos empíricos debería estudiarse la efectividad de la intervención pedagógica en la enseñanza de los artículos L2/L3 (cf. Ekiert y Han 2016), ya sea mediante el uso de la heurística propuesta en este trabajo como mediante una enseñanza enfocada en los valores del rasgo [\pm definitud].

BIBLIOGRAFÍA

- AUROVÁ, Miroslava y MARTÍNEZ CÓRDOBA, María (2015) “Los artículos en español: Una propuesta didáctica para el nivel inicial del aprendizaje”. *Revista redELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 27: 1-24.
- BELLETTI, Adriana (1988) “The case of unaccusatives”. *Linguistic Inquiry*. 19: 1-34.
- BOLINGER, Dwight (1980) *Syntactic Diffusion and the Indefinite Article*. Bloomington, Indiana University Linguistics Club.
- BOSQUE, Ignacio (2001) “Adjective position and the interpretation of indefinites”. En: Javier Gutiérrez-Rexach y Luis Silva-Villar (eds.) *Current Issues in Spanish Syntax and Semantics*. Berlin, Mouton De Gruyter: 17-37.
- BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (2008) *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal.
- CARLSON, Greg (1977) “A unified analysis of the English bare plural”. *Linguistics and Philosophy*. 1 (3): 413-456.
- CHIERCHIA, Gennaro (1997) “Partitives, reference to kinds and semantic variation”. *Semantics and Linguistic Theory*. 7: 73-98.
- CHOMSKY, Noam (1981) *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- CHOMSKY, Noam (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge (MA), MIT Press.
- DONNELLAN, Keith (1966) “Reference and definite descriptions”. *The Philosophical Review*. 75 (3): 281-304.
- EKIERT, Monika y HAN, ZhaoHong (2016) “L1-fraught difficulty: the case of L2 acquisition of English articles by Slavic speakers”. En: Rosa Alonso Alonso (ed.) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Bristol, Multilingual Matters: 147-172.

- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2006) *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Poznań, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Tesis doctoral.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2017) "El artículo". En: Waczesław Nowikow (ed.) *Gramática contrastiva español-polaco*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 353-377.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1991) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- GEORGE, Herbert (1972) *Common Errors in Language Learning*. Rowley, Newbury House.
- HALE, Kenneth y KEYSER, Samuel Jay (1993) "On argument structure and the lexical expression of syntactic relations". En: Kenneth Hale y Samuel Jay Keyser (eds.) *The View from Building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge (MA), MIT Press: 53-109.
- HAWKINS, John (1978) *Definiteness and Indefiniteness. A Study in Reference and Grammaticality Prediction*. London, Croom Helm.
- HIDALGO, Andrea (2015) *Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Tesis doctoral.
- IONIN, Tania, KO, Heejeong y WEXLER, Kenneth (2004) "Article semantics in L2 acquisition: The role of specificity". *Language Acquisition*. 12 (1): 3-69.
- JAENSCH, Carol (2008) "L3 acquisition of articles in German by native Japanese speakers". En: Roumyana Slabakova, Jason Rothman, Paula Kempchinsky y Elena Gavrusseva (eds.) *Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference*. Somerville (MA), Cascadilla Proceedings Project: 81-89.
- KAHNEMAN, Daniel (2011) *Thinking, Fast and Slow*. New York, Farrar, Straus & Giroux.
- KAHNEMAN, Daniel y KLEIN, Gary (2009) "Conditions for intuitive expertise: a failure to disagree". *American Psychologist*. 64 (6): 515-526.
- KLEIN, Gary (1998) *Sources of Power: How People Make Decisions*. Cambridge (MA), The MIT Press.
- KORMOS, Judit (1999) "The effect of speaker variables on the self-correction behavior of L2 learners". *System*. 27: 207-221.
- KRASHEN, Stephen (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London, Pergamon.
- KUCHARCZYK, Radosław (2018) *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin, Wydawnictwo Werset.
- LACA, Brenda (1990) "Generic objects: some more pieces of the puzzle". *Lingua*. 81: 25-46.
- LACA, Brenda (1996) "Acerca de la semántica de los plurales escuetos del español". En: Ignacio Bosque (ed.) *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid, Visor: 241-268.
- LACA, Brenda (1999) "Presencia y ausencia de determinante". En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1 *Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid, Espasa: 891-928.
- LAPESA, Rafael (1981) *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.

- LEONETTI, Manuel (1999) "El artículo". En: Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1 *Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid, Espasa: 787-890.
- LEONETTI, Manuel (2004) "Specificity and differential object marking in Spanish". *Catalan Journal of Linguistics*. 3: 75-114.
- LE BRUYN, Bert (2008) "Full partitives, bare partitives and non-maximal definites". En: Sylvia Blaho, Camelia Constantinescu y Erik Schoorlemmer (eds.) *Proceedings of CONSOLE XV*. Leiden, SOLE: 135-147.
- LYONS, Christopher (1999) *Definiteness*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MASTER, Peter (1987) *A Cross-linguistic Interlanguage Analysis of the Acquisition of the English Article System*. Los Angeles, University of California. Tesis doctoral.
- MASTER, Peter (1990) "Teaching the English article system as a binary system". *TESOL Quarterly*. 24 (2): 461-478.
- MASTER, Peter (1994) "The effect of systematic instruction on learning the English article system". En: Terence Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge, Cambridge University Press: 229-252.
- MASTER, Peter (1997) "The English article system: Acquisition, function, and pedagogy". *System*. 25 (2): 215-232.
- MOSEL, Ulrike y HOVDHAUGEN, Even (1992) *Samoan reference grammar*. Oslo, Scandinavian University Press – Institute for Comparative Research in Human Culture.
- OTWINOWSKA, Agnieszka (2016) *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol, Multilingual Matters.
- PAWLIK, Janusz (2001) *Selección de problemas de gramática española*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- PÓLYA, George (1945) *How to Solve It*. Princeton, Princeton University Press.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2019) *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno, Masarykova univerzita. Tesis doctoral.
- ROHLFS, Gerhard (1969) *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Sintassi e formazione delle parole*. Torino, Giulio Einaudi.
- RUSSELL, Bertrand (1905) "On denoting". *Mind*. 14: 479-493. <https://www.jstor.org/stable/2248381> [20.11.2020].
- ŞEKERCI ARIBAŞ, Derya y CELE, Filiz (2019) "Acquisition of articles in L2 and L3 English: The influence of L2 proficiency on positive transfer from L2 to L3". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1667364>.
- SIMON, Herbert A. (1992) "What is an «explanation» of behavior?". *Psychological Science*. 3 (3): 150-161.
- SPORTICHE, Dominique (1988) "A theory of floating quantifiers and its corollaries for constituent structure". *Linguistic Inquiry*. 19 (3): 425-449.
- SUNG-HYE, Yang (1999) "La adquisición del artículo español por parte de los coreanos". *ASELE Actas*. X (2): 749-758.

- SUÑER, Margarita (1982) *Syntax and Semantics of Spanish Presentational Sentence-Types*. Washington, Georgetown University Press.
- TARRÉS CHAMORRO, Iñaki (2002) *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Trabajo de fin de máster.
- TESTA, Martin (2018) "The psycholinguistic background of L1 Polish students of L3 Spanish". *Crossroads. A Journal of English Studies*. 22: 69-90.
- TESTA, Martin (2019) "The acquisition of L3 Spanish articles: What can be learned from a simple linear regression analysis?". *Research in Corpus Linguistics*. 7: 84-112.
- TESTA, Martin (2020) "Exploring the relation between psychotypologies and article acquisition". *Psycholinguistics*. 27 (2): 252-289.
- TESTA, Martin (s.f.) "The acquisition of Spanish articles by L1 Polish students". *Neofilologia: Perspektywy Transdyscyplinarności*. En prensa.
- TVERSKY, Amos y KAHNEMAN, Daniel (1974) "Judgment under uncertainty: heuristics and biases". *Science*. 185: 1124-1131.
- WILSON, Deirdre y SPERBER, Dan (2012) "Linguistic form and relevance". En: Deirdre Wilson y Dan Sperber (eds.) *Meaning and Relevance*. Cambridge, Cambridge University Press: 149-168.