

# La adquisición del artículo definido: Evidencia oral y escrita

AIXA SAID-MOHAND  
University of Wisconsin-Green Bay  
*profesoraisa@yahoo.com*

Aixa Said Mohand es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada. Cursó el Master de ELE de la Universitat de Bacerlona. Su tesis de Master versó sobre los usos y las actitudes lingüísticas de jóvenes gibraltareños hacia el español y el inglés. Tiene un doctorado en Lingüística Hispánica por University of Florida. Su tesis doctoral es un estudio sociolingüístico del uso de los marcadores del discurso en el discurso oral de jóvenes bilingües en la Florida. Impartió clases de ELE en University of Miami, Galway-Mayo Institute of Technology (Irlanda) y coordinó el programa de español del Galway Language Center en Irlanda. En la actualidad imparte clase de lengua y lingüística española en University of Wisconsin-Green Bay en los Estados Unidos. Ha presentado ponencias sobre el español en los Estados Unidos, la enseñanza del español a hispanoparlantes (Instituto Cervantes de Nueva York), y el tiempo de habla del profesor en el aula (Instituto Cervantes de Dublín).

**Resumen:** En la siguiente investigación se analiza el uso y omisión del artículo definido entre estudiantes de nivel inicial de ELE. Para ello, se tiene en cuenta tanto los contextos obligatorios para el uso del definido como su uso excesivo en contextos que no lo requieren o en los que se deberían haber usado otro elemento lingüístico. En base a los resultados, se intenta postular una serie de etapas en la adquisición del artículo definido. Los resultados indican que las dificultades relacionadas con el artículo definido se caracterizan por su omisión en contextos obligatorios y su uso excesivo en contextos no obligatorios. En cuanto al tipo de narrativa (oral versus escrita) se observa mayor nivel de corrección en el discurso escrito. Al tener en cuenta el factor tiempo (primer semestre versus segundo) el uso excesivo del definido disminuyen a lo largo del año académico. Finalmente, se postulan cuatro etapas de adquisición del definido según el tipo de narraciones (oral versus escrita).

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso / omisión de los artículos definidos parecen ser unos de los elementos lingüísticos de la gramática española que, aun en los niveles más avanzados, continúan subyaciendo en la producción oral y escrita de aprendices de español como lengua extranjera (ELE). Concretamente, nos interesa abarcar este tema teniendo en cuenta aprendices de español que tienen como lengua materna el inglés. A la hora de revisar estudios previos sobre la adquisición del artículo definido por parte de hablantes de inglés, es sorprendente que el único estudio existente hasta la fecha sea el de Mayberry, publicado en 1998.

El siguiente trabajo tiene como objetivo primordial analizar el uso y omisión del artículo definido entre estudiantes de nivel inicial de ELE. Para ello, se tendrá en cuenta tanto los contextos obligatorios para el uso del definido como su uso excesivo en contextos que no lo requieren o en los que se deberían haber usado otro elemento lingüístico. Finalmente y, en base a los resultados, se intentará postular una serie de etapas en la adquisición del artículo definido. A continuación se presenta un breve repaso de los estudios previos sobre los artículos definidos.

## II. ESTUDIOS PREVIOS

En los estudios previos sobre los artículos definidos se establecen dos líneas de investigación: una enfocada en analizar los artículos desde un punto de vista descriptivo (Padrón, 1999; Solís, 1999; Leonetti, 1999), y otros estudios que se centralizan en la adquisición *per se* de los artículos, bien estableciendo la existencia de estadios de adquisición (Mayberry, 1998), o bien desde el punto de la variabilidad de la interlengua (Cohen, 1976, Fernández, 1997; Tarone, 1988; Salaberry y López-Ortega, 1998).

En los estudios descriptivos se constata un mayor uso de los artículos definidos que los indefinidos. Por lo tanto, se espera que la frecuencia de errores de uso / omisión se de más con los artículos definidos. Por ejemplo, Padrón (1999: 561) considera que el artículo definido es el más difícil de adquirir entre aprendices de ELE. Los resultados de su estudio confirman que los errores más comunes son la omisión del artículo definido en contextos obligatorios, y su uso innecesario en contextos que no lo requieren.

Para un mejor entendimiento de los usos de los artículos en su contexto es menester mencionar el constructo de Condición de Unicidad establecido por Leonetti (1999: 39). Leonetti considera que la habilidad de identificar el referente ayuda a determinar el uso / omisión de los artículos. La fuente de información que se establece en el discurso es fundamental en el aprendizaje de los artículos. El uso del artículo definido aparece en aquellos contextos en los que el referente es compartido tanto por el emisor como por el receptor, y se usa el indefinido cuando la información es nueva. Solís (1999: 698) estima que el uso de los artículos viene propiciado por valores expresivos. Así por ejemplo, cuando se presenta un referente con una valoración personal que no depende del receptor se usa el definido, y el artículo indefinido cuando el emisor quiere expresar una valoración personal.

Fernández (1997: 92-97) indica que la frecuencia de errores es mucho más alta para el uso / omisión del artículo definido que para el indefinido por su poca frecuencia. La autora concluye que el error se produce por 1) el uso innecesario del artículo para nombres no actualizados<sup>1</sup>, 2) omisión del artículo para nombres determinados, 3) omisión de artículos con nombre propios que se han fijado en el español con el artículo, 4) en las construcciones introducidas por la preposición *de*, 5) en la combinación del artículo con otro determinante, y 6) la omisión / uso innecesario del artículo en expresiones hechas.

Los resultados de los estudios mencionados arriba son de gran importancia para poder entender por qué cierto artículo se adquiere antes o después que otro y, por ende, poder establecer la existencia o no de etapas de adquisición de los artículos por parte de aprendices de ELE. Con referencia a la pregunta de por qué cierto elemento se adquiere antes que otros, se especula que existe una correlación entre uso correcto de cierto elemento lingüístico y adquisición temprana, y menos corrección y adquisición tardía (Camps, 2004).

El único estudio existente sobre las etapas de adquisición de los artículos definidos es el de Mayberry (1998). Si bien su investigación se centró solamente en los usos de los artículos definidos, es sumamente interesante el modelo que propone ya que se basa en un estudio longitudinal. Mayberry (1998) usó datos escritos de estudiantes de primer año de español que tenían como lengua nativa el inglés<sup>2</sup> La autora establece cuatro estadios progresivos en la adquisición del artículo definido: 1) omisión del artículo, 2) uso excesivo (mi traducción), 3) variación en su uso / omisión de los artículos, y 4) gramaticalización. Pese a esto, la autora recalca que los resultados no son muy consistentes ya que es posible que un estudiante use correctamente los artículos en un momento dado, y en otros puede producir errores<sup>3</sup> En su estudio no se trata con detalle la etapa número dos. Es decir, los usos por exceso pueden ser debido a "errores de generalización", o por un uso excesivo en contexto no obligatorio" (cf. Larsen-Freeman y Long 1994: 284). El hecho de que Maybeny (1998) se haya enfocado en las etapas de adquisición del definido, plantea el interrogante si objetivamente se puede hablar de etapas de adquisición de los artículos en general, o del artículo definido *per se*. No olvidemos que Fernández (1997) constató que la frecuencia de los artículos indefinidos es muy baja con relación a los artículos definidos. Se puede observar que la etapa tres

---

<sup>1</sup> Ejemplos: Las gentes se ponían las ropas muy interesantes; No tuve las vacaciones; Hace tiempo estuve por la primera vez aquí en España. (pp. 92)

<sup>2</sup> Es importante mencionar que los participantes de Mayberry, al igual que los de la presente investigación, usaban el libro de texto "Puntos de Partida" (Mayberry, 61)

<sup>3</sup> Véase Kellerman (1983) para un estudio detallado sobre la ruta de desarrollo en forma de U

“variación en uso / omisión del artículo” que propone Mayberry (1998), tiene relación con los estudios de investigación que postulan la existencia de la variabilidad, sea esta sistemática o no, en el sistema interlingüístico de los aprendices de español (Cohen, 1976; Tarone, 1988; Salaberry y López-Ortega, 1998).

La variabilidad de la interlengua de los aprendices de L2 también se debe al tipo de tarea comunicativa que los participantes de un estudio tienen que realizar (Tarone, 1988). Los postulados de Tarone son importantes para la presente investigación ya que se analizarán los artículos definidos según el contexto comunicativo: grabación en el laboratorio de idiomas y la redacción de una composición<sup>4</sup> Los resultados de Tarone ponen en tela de juicio el modelo del monitor de Krashen (1985) ya que la autora encuentra que hay menos corrección en las actividades escritas o test de juicio de gramaticalidad (en las que se supone que el aprendiz tendrá más tiempo para usar la forma correcta de un elemento lingüístico en particular), y más corrección en las tareas de expresión oral.

Teniendo en cuenta la revisión de los estudios previos, la presente investigación plantea los siguientes interrogantes: 1) ¿En qué tipo de narración (oral versus escrita) se da mayor corrección en cuanto al uso de los artículos?, 2) ¿Qué efecto tiene la variable “tiempo” en el uso correcto de los artículos?, y 3) ¿Qué etapas de adquisición de los artículos se pueden plantear?

### III. METODOLOGÍA

Con referencia a los participantes de este estudio, estos se matricularon en las clases de español que ofrece el Departamento de Lenguas y Literaturas Romances de la Universidad de Florida y nunca recibieron instrucción formal del español en la escuela secundaria. Los participantes cursaron los dos cursos iniciales que se ofrecen en el nivel inicial de español (SPN 1130 y SPN 1131). El curso de español 1130 se ofreció en el semestre de otoño del 1998, y el curso de 1131 en el semestre de primavera de 1999.

La base de datos<sup>5</sup> que contiene 266 ejemplos, corresponde a tres estudiantes hablantes nativos de inglés. Los datos se obtuvieron de doce

---

<sup>4</sup> Es importante recordar el modelo del monitor de Krashen (1985) que presupone que la intervención del Monitor se producirá si el estudiante tiene tiempo suficiente y por consiguiente pueda enfocarse en la forma lingüística. Por tanto, en la presente investigación se estima que los usos correctos de los artículos se darán más en la composición escrita que en la grabación del laboratorio.

<sup>5</sup> Los datos provienen de un corpus de datos más amplio que recopiló Joaquim Camps, profesor de lingüística aplicada de la Universidad de Florida, y que transliteraron el Dr. Camps y dos ayudantes de

narraciones orales que se grabaron en el laboratorio de lenguas. Se usaron cuatro narraciones por participante (dos por semestre). En el corpus de Camps estas narraciones corresponden a los segmentos F1, F6, S1 y S6. También se usaron doce narraciones escritas, cuatro narraciones por participante (dos por semestre) que pertenecen a los segmentos F1, F4, S1 y S4.

Tabla 1: Base de datos

NARRACIONES	TIEMPO <sup>6</sup>			
	Tiempo 1	Tiempo2	Tiempo 3	Tiempo 4
oral	F1	F6	S1	S4
escrito	F1	F4	S1	S4
	Primer semestre		Segundo semestre	

En cuanto al análisis de los datos, se llevó a cabo un análisis descriptivo de las frecuencias de uso y omisión de los artículos definidos. Para ello se tuvo en cuenta los contextos obligatorios y relevantes. En los contextos obligatorios se tuvo en cuenta el uso del definido en contexto obligatorio (estudio en la universidad de Florida), la omisión del definido en contexto obligatorio (me gusta matemáticas, química) y el uso del indefinido en contexto obligatorio para el definido (compro una luna de miel). Los contextos relevantes constituyen los contextos obligatorios, mencionados anteriormente, más el uso excesivo del definido en contexto no obligatorio (como ensalada, pollo y a veces el atún) y contexto para el indefinido donde se usa el definido (como el sándwich de pollo).

#### IV. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los ejemplos (o contextos obligatorios y relevantes). Como se puede observar en la Tabla 2, al tener en cuenta los contextos obligatorios y relevantes, se puede observar un uso más apropiado del definido en las narraciones escritas (82%) que en las narraciones orales (76%). Con relación al tiempo, en las narraciones escritas se observa mayor corrección del uso del definido en el segundo semestre. En cuanto a las narraciones orales, se observa menos uso apropiado, al compararlas con las escritas, pero también se observa mayor corrección en el segundo semestre. Finalmente, al tener en cuenta los dos tipos de narraciones (orales y escritas) se observa mejor uso en el segundo semestre. Es decir, los niveles de corrección

---

investigación (Erica Fischer-Dorantes y José Ignacio González). Deseo constatar mi profundo agradecimiento al Dr. Camps por haberme permitido usar su base de datos para la presente investigación.

<sup>6</sup> Tiempo1: principio del semestre de otoño, Tiempo2: final del semestre de otoño, Tiempo 3; principio del semestre de primavera, Tiempo 4: final de semestre de primavera

aumentan un 8% entre el tiempo 1 (77%) y el tiempo 5 (85%). (véase en el apéndice los resultados para los contextos obligatorios)

Tabla 2: Uso apropiado del artículo definido I contextos relevantes según discurso y tiempo

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4	TOTAL
<b>Oral</b>	(27/33) 81%	(23/37) 62%	(19/23) 82%	(26/32) 81%	(95/125)76%
<b>Escrito</b>	(35/47) 74%	(30/36) 83%	(25/29) 86%	(26/29) 89%	(116/141) 82%
<b>TOTAL</b>	(62/80) 77%	(53/73) 72%	(44/52) 76%	(52/61) 85%	(211/266)79%

El segundo paso en el análisis de los datos fue averiguar en qué contextos los participantes usaban el definido adecuadamente y en qué contextos se omitían o se usaban por exceso. Para ello, se tuvieron en cuenta cinco categorías: **CO**: contexto obligatorio para el artículo definido, **CON** contexto no obligatorio pero se usa el definido, **O**: omisión del artículo definido en contexto obligatorio, **CI**: contexto para el artículo indefinido pero se usa el definido, **CD** contexto para el artículo definido pero se usa el indefinido.

Como se puede observar en la Tabla 3, el uso y la omisión del artículo indefinido en las narraciones orales se caracteriza por cierta variabilidad. Por ejemplo, se constata un uso excesivo del definido a finales del primer semestre (19%) y principios del segundo semestre (12%). Con relación a la omisión del definido, los niveles de menos corrección se dan al principio del primer semestre (12%) y a finales del segundo semestre (15%). Quizás lo más sobresaliente es el uso del definido en contextos reservados para el indefinido (19%).

Tabla 3: Uso / omisión del artículo definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
<b>CO</b>	(27) 84	(23) 62	(19) 80	(26) 81
<b>CON</b>	(1) 3	(7) 19	(3) 12	(0) 0
<b>O</b>	(4) 12	(0) 0	(1) 2	(5) 15
<b>CI</b>	(0) 0	(7) 19	(1) 2	(1) 3
<b>CD</b>	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(0) 0
	(32) 100%	(37) 100%	(24) 100%	(32) 100%

Como se puede observar en la Tabla 4, se confirma un uso excesivo del definido durante el primer semestre (19% y 15%) pero los niveles de corrección aumentan a lo largo del año académico. Los mismos patrones se observan con relación al uso del definido en contextos reservados para el artículo indefinido (3%). Por otro lado, la omisión del definido en contextos obligatorios se caracteriza por cierta variabilidad Así por ejemplo, al principio del semestre observamos un 8%

y a finales del segundo semestre un 6%. En líneas generales, las Tablas 3 y 4 indican que las dificultades relacionadas con el uso del artículo definido se caracterizan por su omisión en contextos obligatorios y su uso excesivo en contextos no obligatorios.

Tabla 4: Uso / omisión del artículo definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
<b>CO</b>	(35) 75	(30) 85	(25) 90	(26) 89
<b>CON</b>	(9) <b>19</b>	(4) <b>15</b>	(0) 0	(0) 0
<b>O</b>	(1) <b>8</b>	(0) 0	(3) <b>10</b>	(2) <b>6</b>
<b>CI</b>	(2) <b>3</b>	(1) <b>3</b>	(0) 0	(0) 0
<b>CD</b>	(0) 0	(0) 0	(0) 0	(1) <b>3</b>
	(47) 100%	(35) 100%	(28) 100%	(29) 100%

Al comparar los datos orales y escritos, observamos que se da mayor nivel de corrección en el discurso escrito que en el oral en cuanto al uso del definido en contextos no obligatorios. Sin embargo, en los dos tipos de narraciones se observa que los niveles de corrección en cuanto a su omisión en contextos obligatorios son cismáticos.

Seguidamente, se pasó a analizar los datos reflejados en las Tablas 3 y 4 según cada participante. Este análisis detallado nos ayudará a saber si los patrones generales se corroboran a nivel individual. Las Tablas 5-10 (véase apéndice) ilustran el uso / omisión del definido según el participante, el tiempo y tipo de narración. Como se puede observar, los niveles más altos de uso excesivo del definido son producidos por los participantes 1 y 3. Por ejemplo, el primer participante usa excesivamente el definido 7 veces en las narraciones orales y 4 en las narraciones escritas. Con referencia al participante 3, los usa excesivamente 4 veces en las narraciones orales y 7 en las narraciones escritas. El participante 2 tan sólo usa el definido en contextos no obligatorios dos veces. Los usos por exceso se da principalmente con el vocabulario sobre la comida y con verbos del tipo *comer*, *cenar*, *desayunar*, *escuchar*, *tener* y *haber*.

- (1) como ensalada o pollo, o bistec o a veces el atún.
- (2) a veces de la mañana como las manzanas
- (3) y como el sándwich de pollo o otra comida
- (4) me gusta escuchar la música clásica
- (5) tengo español, biología, las comunicaciones y las económicas

Los ejemplos citados arriba no se pueden atribuir a la transferencia de la L1 de los participantes ya que en estos ejemplos no se necesitaría el definido en el

inglés. Por lo tanto habría que indagar a qué se debe este tipo de errores. La respuesta más acertada sería examinar la lista de vocabulario sobre la comida en libro de texto que estos participantes usaron en la clase de español. En la lista de vocabulario sobre la comida en el libro de texto "Puntos de Partida", los sustantivos aparecen acompañados por el artículo definido. Así por ejemplo, el aprendiz de español infiere erróneamente que 'las patatas' es igual a 'patatas' ya que el libro de texto aparece traducido como 'potatos' en inglés.

Al tener en cuenta la frecuencia de omisión del definido, el participante 1 los omite tres veces en las narraciones al final del segundo semestre. El participante 2 los omite dos veces en las narraciones orales durante el segundo semestre, y una vez al principio del primer semestre, y cinco veces durante el segundo semestre en las narraciones escritas. Finalmente, el participante 3 los omite seis veces en las narraciones orales durante el primer semestre, aunque disminuye durante el semestre (de 4 a 2), y los omite una vez en el segundo semestre.

(6) Ø viernes por la noche fuimos al cine.

(7) Ø sábado, mis amigos y yo tomamos el sol!

(8) ten ten tuve than I had tu tuvo eh en uh Ø escuela de niño uh

(9) no me gusta Ø arquitectura

(10) mi gustan Ø español y Ø teatro

Estos ejemplos podrían atribuirse a la transferencia de la L1 de los participantes ya que en estos ejemplos si se necesitaría el definido en el inglés. En líneas generales, los resultados nos indican que los errores del definido se dan principalmente en su uso en contextos no obligatorios (o uso excesivo) y omisión en contextos obligatorios. Con referencia al factor tiempo, los niveles de uso excesivo disminuyen a lo largo del año académico tanto en las narraciones orales como escritas. Sin embargo sería arriesgado intentar correlacionar el factor tiempo con el uso / omisión del definido ya que el tipo de narrativa fue diferente. Es decir, las narrativas orales del primer semestre versaban sobre la rutina diaria en la que los estudiantes hablaron sobre la comida mientras que las narrativas durante el segundo semestre versaban sobre las vacaciones pasadas. En cuanto a las narraciones escritas, las del primer semestre versaron sobre la rutina diaria y durante el segundo semestre sobre las vacaciones pasadas y consejos a un amigo/a.



## V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección se compararan los resultados obtenidos de esta investigación con los resultados y postulados teóricos citados en la sección de la revisión de estudios previos. Los estudios de Fernández (1997) y Padrón (1999) indicaban un mayor uso de los artículos definidos que los indefinidos. Los resultados de la presente indagación confirman también que los participantes usan más el artículo definido que el indefinido. Además, este fue el objetivo primordial de la presente investigación, es decir analizar el uso / omisión de artículo definido. Por ejemplo, se observó que el uso excesivo del definido se daba en contextos donde se esperaba el indefinido. Como comenta Leonetti (1999), el definido debería aparecer en aquellos contextos en los que el referente es compartido tanto por el emisor y el receptor, y se usa el indefinido cuando la información es nueva.

Ya se mencionó anteriormente que el uso del definido como en “como las patatas” no se debe a una transferencia de la L1 a la L2 sino a la presentación del listado de vocabulario que presenta el libro de texto *Puntos de Partida*. El objetivo de presentar el nuevo vocabulario con los artículos es el de ayudar a los aprendices a aprender el género de los sustantivos, conclusiones a las que llega también Mayberry (1998: 6i). Con referencia a los postulados de Fernández (1997), los resultados corroboran el uso innecesario del artículo para nombres no actualizados como “llevamos unas camisas y los blue jeans”. También se encontró, aunque su frecuencia fue menor, la omisión del artículo para nombres determinados como “Viernes por la noche fuimos al cine”.

Si tenemos en cuenta la primera pregunta de investigación que se planteó en esta investigación ¿en qué tipo de narración (oral versus escrita) se da mayor corrección en cuanto al uso de los artículos?, se puede confirmar los postulados de Krashen (1985) sobre el modelo del monitor. Es decir, se da mayor corrección en las narraciones escritas que en las orales (véase Tablas 3 y 4) y, por consiguiente, no corroboran los postulados de Tarone (1988) de que hay menos corrección en las tareas escritas que en las tareas de expresión oral. Sin embargo, no podemos olvidar que no todas las narrativas de la presente indagación versaban sobre el mismo tema. Por tanto, para poder refutar o confirmar los postulados de Tarone o Krashen sería necesario que la metodología usada para la recogida de datos fuese consistente para poder obtener unos resultados más fiables, y que se pudiesen generalizar.

Con respecto al pregunta dos, ¿qué efecto tiene la variable “tiempo” en el uso correcto de los artículos?, hemos podido afirmar que al tener en cuenta todos los participantes en conjunto, conforme avanza el año académico se producen

mejores niveles de corrección. Finalmente, con relación a la tercera pregunta de esta investigación ¿qué etapas de adquisición de los artículos se pueden plantear?, sería atrevido generalizar los resultados de este estudio debido a que se tomaron en cuenta tan solo tres participantes. Por otro lado, y como se mencionó anteriormente, los temas de las narrativas deberían ser similares a lo largo del tiempo. Las únicas narrativas que versaban sobre la rutina diaria se dieron durante el primer semestre solamente. Es decir, encontramos que los errores de omisión y uso se dieron principalmente cuando los participantes describían sus hábitos alimenticios, y estos temas no aparecieron durante el segundo semestre. Pese a esto, podemos resaltar ciertos aspectos que vienen a confirmar parte de las etapas de adquisición que plantea Mayberry (1998). Tan sólo se pueden ratificar sus postulados al tener en cuenta los resultados a nivel individual o por participante.

Recordemos que Mayberry delinea cuatro etapas de la adquisición del artículo definido: 1) omisión del artículo, 2) uso excesivo (mi traducción), 3) variación en su uso / omisión de los artículos, y 4) gramaticalización. Para comentar estas etapas, se tendrán en cuenta los resultados de las narraciones escritas y orales por separado, ya que Mayberry plantea estas etapas en base a las composiciones escritas de sus participantes. Con respecto a la primera etapa, no se confirma que los estudiantes omitan el definido. En el presente estudio se refleja un uso por exceso del definido. Esta etapa corresponden a la etapa dos de Mayberry (overuse of articles). En la Tabla 4 se observó que los participantes omitían el definido un 8%. A nivel individual, la primera etapa de Mayberry se da con el participante 2 que omite el definido sólo una vez. En segundo lugar, nuestros resultados sí verifican la etapa 2 (overuse of articles). En nuestros datos se uso el definido en exceso un 22% y se omite 8%. Con respecto a la etapa 3 o 'vacillation stage', lo que observamos es que los participantes omiten los artículos un 10% y los usos por exceso son un 0%. Podríamos decir, que en cierto sentido, si se ratifica la tercera etapa de Mayberry. Finalmente, la cuarta etapa de Mayberry no se corrobora en el sentido de que los estudiantes lo usan pero continúan omitiéndolo (6%) y también usándolo por exceso (3%).

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

---

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

---

**Presente investigación**

- 1) Uso por exceso
- 2) Omisión
- 3) Vacilación
- 4) Vacilación

**Mayberry**

- 1) Omisión
  - 2) Uso por exceso
  - 3) Vacillation
  - 4) Grammatical
- 

Ahora bien, si tenemos en cuenta los resultados de las narraciones orales, las etapas serían las siguientes.

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

---

Etapas de adquisición del definido en las narraciones escritas

---

**Presente investigación**

- 1) Omisión
- 2) Uso por exceso
- 3) Vacilación
- 4) Omisión II

**Mayberry**

- 1) Omisión
  - 2) Uso por exceso
  - 3) Vacillation
  - 4) Grammatical
- 

## VI. CONCLUSIONES

En líneas generales, los resultados de esta indagación demuestran que el artículo definido es un elemento lingüístico que ofrece cierta dificultad al estudiante nativo del inglés. Se ha podido comprobar que los errores de uso por exceso no se pueden acatar a la transferencia de la L1. Sin embargo, si se ha comprobado que en los casos de omisión del definido si se deben a transferencia de la L1 a la L2.

Con respecto al efecto del tipo de narración (oral versus escrito) los resultados reflejaron niveles altos de corrección en las composiciones escritas que en las orales, lo que ratificaba el postulado de Krashen (1985) del modelo del monitor. Esto contradecía los resultados de Tarone (1988) aunque sin embargo si ratifica que la variabilidad en el uso / omisión del definido es de tipo sistemática. Es decir, se ha comprobado que los errores se daban con cierto tipo de verbos como *comer, gustar, haber, etc.*

Al tener cuenta las etapas de adquisición del definido, sería arriesgado generalizar los resultados de este estudio debido a que se tomaron en cuenta tan solo tres participantes. Lo que se puede afirmar es la existencia de cierta variabilidad en el orden de adquisición. Es decir, se observó que los participantes

omitían y usaban en exceso, más tarde los omitían, y seguidamente los omitían y también los usaban por exceso los artículos. Para poder llegar a conclusiones convincentes sería menester tener un grupo de participantes más grande. Otra de las limitaciones de este estudio fue el tema de las narraciones escritas y orales. En futuras investigaciones se debería controlar el tema de la narración ya que se caería en el problema de que cada tema produzca un listado de vocabulario dispar. Finalmente, para poder confirmar la existencia de una variabilidad sistemática o asistemática se debería incluir más tareas como tests de juicios de gramaticalidad e interacciones entre los participantes.

Lo que si se ha demostrado este estudio es que la adquisición del artículo definido no es tan fácil como parece a primera vista. Nos encontramos ante un elemento lingüístico cuya forma es simple pero cuya función semántica es bastante compleja. Por tanto, se recomienda que el profesor de ELE pueda que encontrar algún tipo de estrategia que alerte al aprendiz de español desde el primer momento sobre este tipo de errores ya que si se ignora se corre el riesgo de que se fosilicen en el sistema interlingüístico del aprendiz.

## **Bibliografía**

- Camps, J. (2004) Introducción a la adquisición del español como lengua extranjera. Manuscrito inédito
- Cohen. A. (1976). The Acquisition of Spanish Grammar through Immersion: Some Findings after Four Years. *The Canadian Modern Language Review*, 32, 562-574.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Leonetti, M. (1999). *Los determinantes*. Madrid: Arco/Libros.
- Mayberry, M. (1998). The acquisition of the Spanish definite articles by English-speaking learners of Spanish. *Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 5 1-57.
- Padrón Than, M. E. (1999). El artículo: Contraste el/una/ausencia del artículo. En F. Mariano, C. Soles, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 559-568). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Salaberry, M R. y López-Ortega, N. (1998). Accurate L2 Production across Language Tasks: Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 5 14-532.

Solís García, I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica. En F. Mariano, C. Soles, M. Rivas y F. Ruiz (eds.), *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 695-705). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Tarone, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London: Edward Arnold.

## **Apéndice.**

Tabla 5: Uso / omisión del definido

Participante 1

Tabla 5: Uso / omisión del definido definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	5	13	7	8
CON	1	3	3	0
O	0	0	0	3
CI	0	0	1	1
CD	0	0	0	0

Tabla 6: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	7	12	6	6
CON	3	1	0	0
O	0	0	0	0
CI	2	0	0	0
CD	0	0	0	1

Participante 2

Tabla 7: Uso / omisión del definido definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	12	4	7	6
CON	0	0	0	0
O	0	0	1	1
CI	0	1	1	0
CD	0	0	0	0

Tabla 8: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	19	11	13	13
CON	0	2	0	0
O	1	0	2	2
CI	0	1	0	0
CD	0	0	0	0

Participante 3

Tabla 9: Uso / omisión del definido del definido en las narraciones orales

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	10	6	5	12
CON	0	4	0	0
O	4	0	1	1
CI	0	3	0	0
CD	0	0	0	0

Tabla 10: Uso / omisión del definido en las narraciones escritas

	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4
CO	9	7	6	7
CON	6	1	0	0
O	0	1	0	0
CI	0	0	0	0
CD	0	0	0	0

Tabla 11. Uso del artículo definido en contextos obligatorios

Narración	Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo 3	Tiempo 4	TOTAL
oral	(27/31) 87%	(23/23) 100%	(19/20) 95%	(26/31) 83%	(95/105) 90%
escrito	(35/36) 97%	(30/30) 100%	(25/28) 89%	(26/29) 89%	(116/123) 94%
TOTAL	(62/67) 92%	(53/53) 100%	(44/48) 91%	(52/60) 86%	(211/228) 92%