

LA ADQUISICIÓN DEL SD EN ESPAÑOL POR
ADULTOS DE LENGUA MATERNA ÁRABE
EGIPCIO

Marta Vilosa Sánchez

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/672838>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-
NoComercial-SenseObraDerivada

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-
NoDerivatives licence



TESIS DOCTORAL

**LA ADQUISICIÓN DEL SD EN ESPAÑOL POR
ADULTOS DE LENGUA MATERNA ÁRABE EGIPCIO**

Marta Vilosa Sánchez

2021



TESIS DOCTORAL

**La adquisición del SD en español por adultos de lengua
materna árabe egipcio**

Marta Vilosa Sánchez

2021

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS, DEL
PATRIMONIO Y DE LA CULTURA

Dirigida por: Dra. Juana Muñoz Licerias

Dr. Francesc Roca Urgell

Tutor: Dr. Francesc Roca Urgell

Memoria presentada para optar al título de doctor por la Universitat de Girona

Lista de publicaciones derivadas de la tesis

Vilosa, Sánchez, M. (2019). La interlengua española de estudiantes egipcios. Un estudio experimental sobre la adquisición del género del Sintagma Determinante. *Asociación Española de Lingüística Aplicada E-Aesla* n. ° 5, 23-33. <https://cvc.cervantes.es>

Vilosa, Sánchez, M. (2018). La adquisición del género en la interlengua española de estudiantes egipcios. *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Oriente Medio CELEOM* (pp. 343-360). <https://cvc.cervantes.es>

Vilosa, Sánchez, M. (2015). La adquisición del determinante en la interlengua de los estudiantes egipcios. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp.1001-1010). <http://cvc.cervantes.es>

Vilosa, Sánchez, M. (2014). La interlengua española de estudiantes egipcios. El uso del artículo determinado y la concordancia de género. *En Camino hacia el plurilingüismo* (pp.674-681). Universidad Nebrija. <https://www.nebrija.com>

Lista de abreviaturas y siglas

Término español	abreviatura	Término inglés	abreviatura
AC	Análisis Contrastivo		
Adj	Adjetivo		
AE	Análisis de Errores		
AL3	Adquisición lengua tercera		
ANI	Animado		
Arb	Árabe		
Art	Artículo		
C	Continuo		
CD	Cuerpo Directo		
	Modelo Mejora Acumulativa	<i>Cummulative Enhancement Model</i>	CEM
CI	Cuerpo Indirecto		
CLP	Conocimiento Lingüístico Previo		
Compl	Complemento		
DE	Desviación Estándar		
D/Det	Determinante		
DAL	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje		
Def	Definido		
Dem	Demostrativo		
Dir	Directo		
DP	Sintagma Determinante	<i>Determiner Phrase</i>	
Esp	Español		
EP	Estructura Profunda		
ES	Estructura Superficial		
Espec	Especificador		
F	Femenino		
FF	Forma Fonética		
FL	Forma Lógica		
FOC	Femenino Opaco Congruente		
FON	Femenino Opaco No congruente		
FPA	Femenino Plural Animado		
FPDA	Femenino Plural Discontinuo Animado		
FPDI	Femenino Plural Discontinuo Inanimado		
FPI	Femenino Plural Inanimado		
FSA	Femenino Singular Animado		
FSCI	Femenino Singular Continuo Inanimado		
FSDA	Femenino Singular Discontinuo Animado		
FSI	Femenino Singular Inanimado		
FTC	Femenino Transparente Congruente		
Gen	Género		
GG	Gramática Generativa		
GU	Gramática Universal		
HAT	Hipótesis del Acceso Total		
HDF	Hipótesis de la Diferencia Fundamental		
HIL	Hipótesis de la Interlengua		

IL	Interlengua		
IND	Indirecto		
Indef	Indefinido		
L1, L2, L3, Ln	Lengua primera, Lengua segunda, Lengua tercera, Lengua consecutiva		
Estatuto de la L2		<i>L2 Status Factor Model</i>	L2SFM
LE	Lengua Extranjera		
Lengua-E	Lengua-Externa		
Lengua-I	Lengua-Interna		
M	Masculino		
MOC	Masculino Opaco Congruente		
MODLI	Academia del Ministerio de defensa		
MON	Masculino Opaco No congruente		
MPA	Masculino Plural Animado		
MPDA	–Masculino Plural Discontinuo Animado		
MPDI	– Masculino Plural Discontinuo Inanimado		
MPI	Masculino Plural Inanimado		
MSA	Masculino Singular Animado		
MSCI	Masculino Singular Continuo Inanimado		
MSDA	Masculino Singular Discontinuo Animado		
MTC	Masculino Transparente Congruente		
N	Nombre		
No Pron	No Pronominal		
NCD	No pronominal Cuerpo Directo		
NCI	No pronominal Cuerpo Indirecto		
O	Oración		
OD	Objeto Directo		
P	Persona		
Pas	Pasado		
PB	Portugués Brasileño		
Pos	Posesivo		
Pron	Pronominal		
PJA	Prueba Juicios Aceptabilidad		
Pl	Plural		
CLP	Conocimiento Lingüístico Previo	<i>Prior Linguistic Knowledge</i>	PLK
PM	Programa Minimista		
PP	Principios y Parámetros		
Prep	Preposición		
Pres	Presente		
PRD	Pronominal Ropa Directo		
PRH	Prueba de Rellenar Huecos		
PRI	Pronominal Ropa Indirecto		
PSF	Prueba de Selección Forzada		
RD	Ropa Directo		
RI	Ropa Indirecto		
SAdj	Sintagma Adjetivo		
SC	oraciones de relativo		
SCLa(sificador)	Sintagma Clasificador		
SD	Sintagma Determinante		
SDem	Sintagma Demostrativo		
SFLEX	Sintagma Flexión		
Sg	Singular		

SGen	Sintagma Género		
SN	Sintagma Nominal		
SNum	Sintagma Número		
SP	Sintagma Preposicional		
SV	Sintagma Verbal		
	Modelo de Primacía Tipológica	<i>Typology Primacy Model</i>	TPM
(Φ)	rasgo de concordancia de género		
#	ambigüedad/poco usual		
*	agramaticalidad		

Agradecimientos

En la vida hay pocas ocasiones en las que la suerte te viene a buscar. A mí me encontró durante mis estudios de filología hispánica, en que tuve a Francesc Roca como profesor de Lingüística. A través de sus clases despertó en mí la curiosidad por el análisis y tipología de las lenguas.

Francesc, “moltes gràcies” porque desde el primer momento me has transmitido confianza y has estado cerca a pesar de estar lejos geográficamente. Gracias por toda la ayuda que se ha plasmado en responder con paciencia a todas mis preguntas, por tu gran talento en saber enseñar, por explicar lo abstracto de manera tangible, por tu entusiasmo por la lingüística, por ayudarme a disipar mis incertidumbres y a motivarme a lo largo del trayecto.

Otro momento en que me topé con “la suerte” fue cuando me asignaron a Juana Liceras como directora de mi trabajo de fin de máster, en aquel momento no sabía quién era. Poco a poco me animó a asistir a congresos y allí es donde conocí a otros compañeros que me hablaron de su gran valía como persona y como profesional.

Juana, “muchas gracias” por hacerme descubrir más a fondo el mundo de la adquisición, por hacerme sentir como una más de la familia en mi estancia en Ottawa, por todos los ratos entrañables. Por inspirarme tanto en el terreno humano como en el profesional, por irradiar energía, por tu profesionalidad, ¡por tantas cosas!

A los dos, muchas gracias por inspirarme. Que dos personas de tanta valía aceptaran dirigirme la tesis fue una oportunidad que no podía dejar escapar. No sabéis lo afortunada que me siento.

Un GRACIAS con mayúsculas a Anahí Alba de la Fuente, porque desde el primer momento se brindó a ayudarme de manera desinteresada. Anahí, te debo una grande, gracias por todas tus explicaciones sobre el programa SPSS, por tus videos, mensajes de apoyo y aliento.

A Charris Grigoriadis, “Ευχαριστώ” por tu tiempo y empeño en sacar adelante la estadística.

También agradezco a todos los compañeros que se han cruzado en mi camino, a todos los que habéis tomado tiempo por contestar las pruebas y ayudarme a resolver dudas: a todos los compañeros del Laboratorio de investigación sobre la adquisición del lenguaje de la Universidad de Ottawa así como a Caterina Santos, Mar Bosch, Abeer Abdl Salam, Alba Navas, Margarita Asensio, Carla Ferrerós, Isabel Contro, Estela García, Tere Soria, Maryse Frege, Susi Beltagy, Sara Nael, Yasmine Haggag y Joselyn Brooksbank, mil gracias por vuestra ayuda, cariño y apoyo. Muchas gracias a todos los estudiantes del Cervantes, sin ellos este trabajo no tendría razón de ser. ¡Y a tanta gente que de manera directa o indirecta me han ayudado a llevar a buen puerto este trabajo! No puedo escribir todos vuestros nombres, pero todos los que me habéis ayudado, os lo agradezco de corazón.

No puedo olvidarme de mis profesores de árabe, “شكرا” a Islam Fares, a mis profesoras de la Escuela Oficial de Idiomas: a Anna Stern y a Ana Pallarés.

Un “gracias” especial a mis padres, por educarme, por darme tanto. Y también un profundo agradecimiento a toda mi familia y a mi otra familia en Grecia por apoyarme siempre.

Y termino con la persona que más quiero, a quien dedico especialmente este trabajo, a Dimitri, por ser el primero en creer en mí.

Dedicatoria

A mis padres, a Dimitri, a mis profesores, y a todos aquellos que me han
acompañado en este camino.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

(Antonio Machado)

Índice

Índice de figuras.....	xvii
Índice tablas.....	xix
Resumen.....	xxiii
Resum.....	xxiv
Abstract.....	xxv
0. Introducción.....	1
1. La visión chomskiana de la adquisición del lenguaje y la gramática generativa ...	9
1.1. Fundamentos biológicos, psicológicos y modelos formales de representación del lenguaje.....	9
1.2. El modelo de Principios y Parámetros y la lengua-I	13
1.3. El Programa Minimista.....	18
1.4. Más allá del Programa Minimista: las teorías conexionistas	199
1.5. Diferencias y similitudes entre la adquisición nativa y no nativa	201
1.6. Síntesis	22
2. El sintagma Determinante	25
2.1. La Hipótesis del Sintagma Determinante	25
2.2. El Sintagma Determinante en español.....	35
2.2.1. La concordancia nominal.....	36

2.2.2. Las relaciones de posesión inalienable.....	41
2.2.3. Los sintagmas genéricos.....	44
2.3. El Sintagma Determinante en inglés.....	45
2.3.1. La concordancia nominal.....	46
2.3.2. Las relaciones de posesión inalienable.....	48
2.3.3. Los sintagmas genéricos.....	49
2.4. El Sintagma Determinante en árabe.....	50
2.4.1. La concordancia nominal.....	52
2.4.2. Las relaciones de posesión inalienable.....	59
2.4.3. Los sintagmas genéricos.....	60
2.5. El Sintagma Determinante en español, inglés y ameya.....	61
3. La adquisición del Sintagma Determinante.....	67
3.1. Teorías sobre la adquisición de la L1, L2 y L3.....	67
3.2. La adquisición del Sintagma Determinante.....	76
3.3. La adquisición del Sintagma Determinante en español.....	78
3.3.1. La adquisición del Sintagma Determinante en español L1 y L2.....	79
3.3.2. La adquisición de Sintagma Determinante en español L2.....	82
3.3.3. La adquisición del Sintagma Determinante en español L3.....	84
3.4. Síntesis.....	86

4. El estudio	87
4.1. Preguntas de investigación e hipótesis sobre la adquisición del SD	88
4.1.1. El género en la IL	88
4.1.2. La posesión inalienable en la IL	90
4.1.3. Los genéricos en la IL	91
4.1.4. Diferencias en la IL según el nivel de la L3	93
4.2. Cuestionarios y tests de nivel de lenguas.....	93
4.2.1. Cuestionario sobre la biografía lingüística	93
4.2.2. Test de nivel de español.....	94
4.2.3. Test de nivel de inglés	94
4.2.4. Test de nivel de francés	94
4.3. Perfil de los participantes	95
4.3.1. Grupo de control	95
4.3.2. Grupos no nativos	96
4.4. Elaboración de las pruebas experimentales	99
4.4.1. Tipos de pruebas	99
4.4.2. Fiabilidad de la metodología.....	103
4.4.3. Pruebas sobre la concordancia de género del SD.....	106
4.4.4. Pruebas sobre el SD en la posesión inalienable	110
4.4.5. Pruebas sobre el SD en las construcciones genéricas	113

4.4.6. Administración y temporalización	116
4.5. Respuestas esperadas según la interlengua	118
4.6. Síntesis	126
5. Análisis y discusión de los datos	127
5.1. Resultados de la concordancia de género entre Det y N (PJA-1)	127
5.1.1. Resultados	128
5.1.2. Discusión	135
5.1.3. Síntesis.....	137
5.2. Resultados de la concordancia de género entre Det y N (PRH-2)	137
5.2.1. Resultados.....	138
5.2.2. Discusión	149
5.2.3. Síntesis.....	151
5.3. Resultados del artículo vs. el posesivo en la posesión inalienable (PJA-3).....	152
5.3.1. Resultados.....	152
5.3.2. Discusión	160
5.3.3. Síntesis.....	162
5.4. Resultados del artículo vs. posesivo en la posesión inalienable (PRH-4)	163
5.4.1. Resultados.....	163
5.4.2. Discusión	171
5.4.3. Síntesis.....	172

5.5. Resultados del artículo definido en las construcciones genéricas (PJA-5).....	173
5.5.1. Resultados.....	173
5.5.2. Discusión	181
5.5.3. Síntesis.....	182
5.6. Resultados del artículo definido en las construcciones genéricas (PSF-6).....	183
5.6.1. Resultados.....	184
5.6.2. Discusión	190
5.6.3. Síntesis.....	191
5.7. Comparación con otros estudios similares.....	192
5.7.1. El género.....	193
5.7.2. El artículo definido vs. el posesivo	198
5.7.3. La presencia-ausencia del artículo	199
5.8. Síntesis	201
6. Conclusions	203
6.1. Findings.....	203
6.1.1. The Role of Linguistic Transfer.....	203
6.1.2. The Role of Input	207
6.1.3. Level of L3 Competence	208
6.2. Summary of Findings	208
6.3. Contributions, Limitations, and Future Research.....	209

Referencias bibliográficas	211
Anejo 1. Cuestionario de la biografía lingüística.....	227
Anejo 2. Pruebas experimentales	229
Anejo 3. Resultados estadísticos Two way ANOVAs	237

Índice de figuras

Figura 0.1. Mapa político de los 22 países de la liga árabe (Hermes Furián, 2016).....	4
Figura 4.1. PJA. Hoja de respuestas.....	101
Figura 4.2. PRH-2 y 4. Hoja de respuesta.....	102
Figura 4.3. PJA-1 Género. Diapositiva n.º 18	106
Figura 4.4. PRH-2 Género. Diapositiva n.º 2 y 3	108
Figura 4.5. PJA-3 Artículo vs Posesivo. Diapositiva n.º 1.....	110
Figura 4.6. PRH-4 Artículo vs Posesivo. Diapositivas n.º 1 y 2	112
Figura 4.7. PJA- 5 Presencia- ausencia artículo. Diapositivas n.º 1 y 2	114
Figura 4.8. PSF-6 presencia- ausencia artículo. Diapositiva n.º 6.....	115
Figura 5.1. PJA-1 Género. Medias de preferencia globales en la discordancia	129
Figura 5.2. PJA-1 Género. Medias de preferencia globales en la concordancia	129
Figura 5.3. PRH-2 Género. Respuestas esperadas árabe vs. español.....	139
Figura 5.4. PRH-2 Género. Respuestas esperadas $Det_{ARB} + N_{ESP}$	140
Figura 5.5. PRH-2 Género. Respuestas esperadas $N_{ARB} + Det_{ESP}$	142
Figura 5.6. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Medias de preferencia globales	153
Figura 5.7. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Pronominalidad	154
Figura 5.8. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. No pronominalidad	154
Figura 5.9. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Estilo Directo	155
Figura 5.10. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Estilo Indirecto.....	155
Figura 5.11. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Resultados globales $O_{ESP} + SD_{ARB}$	164
Figura 5.12. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Resultados globales $O_{ARB} + SD_{ESP}$	165
Figura 5.13. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Respuestas esperadas según la lengua...	166

Figura 5.14. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Resultados globales.....	174
Figura 5.15. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Singular	175
Figura 5.16. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Plural	175
Figura 5.17. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Inanimados	176
Figura 5.18. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Animados	176
Figura 5.19. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Resultados globales.....	186

Índice tablas

Tabla 0.1. Sistema vocálico del árabe egipcio.....	5
Tabla 2.1. Análisis del rasgo de género (Gil y Gutiérrez, 2015)	37
Tabla 2.2. Paradigma de los artículos en español	39
Tabla 2.3. Paradigma de los demostrativos en español	39
Tabla 2.4. Paradigma de posesivos átonos	40
Tabla 2.5. Terminaciones femeninas en ameya	53
Tabla 2.6. Paradigma del artículo en ameya.....	55
Tabla 2.7. Demostrativos del ameya	57
Tabla 2.8. Paradigma de los posesivos del ameya	58
Tabla 2.9. La concordancia de género Det + N en español, ameya, inglés.....	62
Tabla 2.10. La posesión inalienable en español, ameya e inglés.....	63
Tabla 2.11. Estructuras de interpretación genérica en español, ameya, inglés.....	64
Tabla 2.12. Comparación género, posesión inalienable y genéricos	65
Tabla 3.1. Hipótesis de la Diferencia Fundamental (Bley-Vroman, 1989, 1990)	70
Tabla 3.2. El problema lógico de la adquisición del lenguaje nativo y no nativo (Licerias, 1996)	70
Tabla 4.1. Edad de los participantes.....	95
Tabla 4.2. Lengua de instrucción en la educación	97
Tabla 4.3. Lengua en que se siente más cómodo	98
Tabla 4.4. Nivel de inglés grupos experimentales	98
Tabla 4.5. PJA-1, 3 y 5. Muestra de distractores	101
Tabla 4.6. PRH-2, 4 y PSF-6. Muestra de distractores	103
Tabla 4.7. PJA-1 Género. Muestra de estímulos.....	107

Tabla 4.8. PRH-2 Género. Muestra de estímulos	109
Tabla 4.9. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Muestra de estímulos	112
Tabla 4.10. PRH-4 Artículo- vs Posesivo. Muestra de estímulos.....	113
Tabla 4.11. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Muestra de estímulos	114
Tabla 4.12. PSF-6 Presencia- Ausencia artículo. Muestra de estímulos	116
Tabla 4.13. HIL género canónico de la L3 en la concordancia	119
Tabla 4.14. HIL Masculino género por defecto en la concordancia	119
Tabla 4.15. HIL transferencia de la L1 en la concordancia.....	120
Tabla 4.16. HIL transferencia de la L2 en la posesión inalienable	121
Tabla 4.17. HIL transferencia de la L1 en la posesión inalienable	122
Tabla 4.18. HIL Influencia pronominalidad en la posesión inalienable	123
Tabla 4.19. HIL Influencia estilo (in)directo en la posesión inalienable	124
Tabla 4.20. HIL transferencia de la L2 genéricos (singular y plural)	125
Tabla 4.21. HIL transferencia de la L1 genéricos (singular y plural)	125
Tabla 4.22. HIL transferencia y nivel de competencia L3	126
Tabla 5.1. PJA-1 Género. Grupo de control	131
Tabla 5.2. Género PJA-1. Grupos no nativos	134
Tabla 5.3. PRH-2 Género. Grupo de control	145
Tabla 5.4. PRH-2 Género. Grupos no nativos	147
Tabla 5.5. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Grupo de control.....	157
Tabla 5.6. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Grupos no nativos.....	159
Tabla 5.7. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Grupo de control.....	167
Tabla 5.8. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Grupos no nativos.....	169
Tabla 5.9. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Grupo de control	177
Tabla 5.10. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Grupos no nativos.....	179

Tabla 5.11. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Número de participantes	183
Tabla 5.12. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Nivel de inglés	184
Tabla 5.13. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Global	185
Tabla 5.14. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. M Animado vs. Inanimado	187
Tabla 5.15. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. F Animado vs. Inanimado.....	187
Tabla 5.16. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Grupo de control.....	188
Tabla 5.17. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Grupos no nativos.....	189
Tabla 5.18. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Respuestas esperadas	191

Resumen

El objetivo general de esta tesis doctoral es investigar el proceso de adquisición del español como lengua tercera (AL3) por parte de adultos con árabe como lengua materna e inglés como lengua segunda. De forma específica, nos proponemos investigar las propiedades del Sintagma Determinante (SD) español de dichos aprendices. De acuerdo con el Modelo de Primacía Tipológica (Rothman, 2011, 2015), de las dos lenguas que constituyen conocimiento lingüístico previo (CLP) del aprendiz de L3, la que tiene una estructura más similar a la lengua objeto es la que va a tener más influencia en el proceso de adquisición. Centrándonos en los bilingües secuenciales tardíos de árabes egipcios (L1) - inglés (L2), estudiamos el papel del CLP en la adquisición del SD, teniendo en cuenta en qué medida las similitudes y las diferencias entre las lenguas del CLP van a incidir en la formación de la interlengua. En concreto se investiga: (1) la concordancia de género, (2) el uso del artículo o del posesivo en estructuras de posesión inalienable, y (3) la presencia o ausencia del artículo en estructuras genéricas. Contamos con tres tipos de pruebas experimentales: una primera de juicios de aceptabilidad, una segunda de rellenar espacios en blanco y una tercera de selección forzada. A partir de estas pruebas hemos obtenido datos de percepción y de producción de un total de 80 participantes: 60 hablantes de árabe L1 de tres niveles de competencia de español y 20 hablantes de español L1. Los resultados obtenidos han demostrado lo siguiente: 1) no se confirma el uso del masculino como género por defecto; 2) las simetrías morfo-fonéticas entre la L1 y la L3 facilitan la adquisición del género; 3) hay una transferencia parcial de la L1 y de la L2 hacia la L3; 4) los resultados de las pruebas de producción y selección forzada aportan datos más estables que los de las pruebas de juicios; 5) se observa una progresión hacia el español nativo a medida que se avanza en nivel de competencia global en la L3.

Resum

L'objectiu general d'aquesta tesi doctoral és investigar el procés d'adquisició de l'espanyol com a llengua tercera (AL3) per part d'adults amb àrab com a llengua materna i amb anglès com a llengua segona. Més específicament, investiguem les propietats del Sintagma Determinant (SD) en espanyol en aquests aprenents. D'acord amb el Model de Primacia Tipològica (Rothman, 2011, 2015), entre les dues llengües que constitueixen el coneixement lingüístic previ (CLP) de l'aprenent de L3, tindrà més influència en el procés d'adquisició la que presenta una estructura més similar a la llengua meta. Centrant-nos en els bilingües seqüencials tardans d'àrab egipci (L1)-anglès (L2), estudiem el paper del CLP en l'adquisició del SD, tenint en compte el grau d'incidència de les simetries i divergències entre les llengües del CLP en la formació de la interllengua. En concret s'investiga: (1) la concordança de gènere, (2) l'ús de l'article o del possessiu en estructures de possessió inalienable, i (3) la presència o absència de l'article en estructures genèriques. Comptem amb tres tipus de proves experimentals: una primera de judicis d'acceptabilitat, una segona d'emplenar espais en blanc i una tercera de selecció forçada. Totes tres proves ens han permès obtenir dades de percepció i producció d'un total de 80 participants: 60 parlants d'àrab L1 de tres nivells de competència en espanyol i 20 parlants d'espanyol L1. Els resultats obtinguts han demostrat que: 1) no es confirma l'ús del masculí com a gènere per defecte; 2) les simetries morfofonètiques entre la L1 i la L3 faciliten l'adquisició del gènere; 3) hi ha una transferència parcial de la L1 i de la L2 cap a la L3; 4) els resultats de les proves de producció i selecció forçada aporten dades més estables que els de les proves de judicis; i 5) s'observa una progressió envers l'espanyol natiu a mesura que s'avança en el nivell de competència global en la L3.

Abstract

The general aim of this dissertation is to examine the process of Spanish acquisition as a third language (AL3) by adults who have Arabic as a mother tongue and English as a second language. Specifically, our purpose is to study the properties of the Spanish Determiner Phrase (DP) of these learners. According to the Typological Primacy Model (Rothman, 2011, 2015), from the two languages that constitute the prior linguistic knowledge (PLK) of the L3 learner, the one that has a similar structure is the one that will influence the acquisition process. Focusing on sequential late bilinguals of Egyptian Arabic (L1) - English (L2), we study the role of PLK in the acquisition of the DP taking into account to what extent the similarities and differences between the languages of the PLK interfere in the formation of the interlanguage. Particularly, we investigate: (1) gender agreement, (2) the use of the article or possessive in structures of inalienable possession, and (3) the presence or absence of the article in generic structures. We have three types of experimental tasks: acceptability judgments, filling in the blanks, and forced choice. From these tasks, we obtained perception and production data from a total of 80 participants: 60 L1 Arabic speakers with three varying levels of Spanish proficiency and 20 L1 Spanish speakers. The results obtained have shown the following: 1) the use of masculine as the default gender is not confirmed; 2) morpho-phonetic symmetries between the L1 and the L3 facilitate gender acquisition; 3) there is partial transfer of the L1 and L2 towards the L3; 4) the results of the production and forced choice tasks provide more stable data than the results of the judgment tasks; and 5) a progression towards the native Spanish language is observed as the participants advance in the global L3 proficiency level.

0. Introducción

En esta introducción exponemos el objetivo, la metodología y la organización de la tesis. En un estudio de este tipo es importante tener presente tanto la situación lingüística de Egipto como la situación del español en este país, por lo que incluimos también dos de contextualización que cubren estos aspectos.

OBJETIVO

Esta tesis nace de la curiosidad por entender cómo adquiere una persona adulta una lengua tercera o L3 y cómo influye en ello el conocimiento lingüístico previo (lengua materna o L1 y lenguas segundas o L2, que en nuestro caso de estudio son, respectivamente, el árabe y el inglés).¹ Mi experiencia como profesora de español en Alejandría, el contacto con estudiantes en el aula, ha sido la razón básica que me ha movido a investigar sobre las características de la interlengua (IL) española de estudiantes adultos egipcios. Durante mi práctica docente, he detectado que los aprendientes suelen presentar dificultades en el uso del determinante; así, por ejemplo, es frecuente que produzcan secuencias como las siguientes: el ciudad, la problema, cierro mi ojo.

En las investigaciones sobre la adquisición de la L1 ya se ha advertido que los niños adquieren el género gramatical a partir de la asociación entre el sustantivo y el determinante que lo acompaña. Así, por ejemplo, un niño hispanohablante aprende el género gramatical porque forma una amalgama entre el determinante y el sustantivo que aprenderá a segmentar con el paso del tiempo (Mariscal, 1996). Una de las cuestiones que nos planteamos en el presente trabajo es

¹ Se emplea la sigla L1 como sinónimo de lengua. La sigla L2 hace referencia a la lengua que se ha aprendido después de haber adquirido la L1 y en un contexto formal (institucional). La mayoría de participantes del presente estudio han aprendido inglés L2 como asignatura en la escuela y algunos además de inglés, francés. En este caso continuamos considerando el inglés o el francés la L2 por haber sido aprendido en un contexto escolar. Las siglas L3 o (Ln) se refieren a aquellas lenguas aprendidas después de haber adquirido una L2, pero no necesariamente tiene que ser la número tres, sino que puede ser la cuarta o la quinta lengua aprendida.

de qué manera adquiere el género gramatical un adulto, y cómo adquiere, en general, las propiedades del determinante. También intentaremos descubrir cuáles son las estrategias que se utilizan, teniendo en cuenta que los adultos adquieren los sustantivos de manera aislada y que las similitudes y diferencias de las lenguas de su experiencia lingüística previa pueden contribuir a una transferencia positiva o negativa. Así, pues, nuestra investigación se centra en la influencia interlingüística a lo largo del proceso de adquisición de la L3.

Se presta especial atención a las características sintácticas y morfológicas de las lenguas implicadas, especialmente de la L3, que influyen en el proceso de adquisición. Los tres aspectos gramaticales que analizamos son: la concordancia entre el determinante y el nombre, la posesión inalienable y los sintagmas de interpretación genérica. Teniendo en cuenta que cada lengua presenta propiedades diferentes en estos aspectos, estas características pueden facilitar, dificultar o no interferir en la adquisición. En el caso del género, el rasgo femenino o masculino de los sustantivos no animados no concuerda siempre en la L1 el árabe y la L3, el español. La dificultad a la que se enfrenta el aprendiente es que algunos sustantivos comparten género entre la L1 y la L3, pero otros no. Dado que la L2, el inglés, carece de rasgo formal de género, no se espera que esta lengua juegue papel alguno en la adquisición del rasgo de género del español. En las construcciones de posesión inalienable en español se hace uso del artículo definido, mientras que en inglés se emplea el determinante posesivo y en árabe se elige el posesivo en el campo semántico del cuerpo y el artículo en el de la ropa. Por lo que se refiere a los sintagmas genéricos, el español emplea el artículo, igual que el árabe, pero el inglés, en cambio, permite el sustantivo plural escueto.

Otro aspecto que sopesaremos es el nivel de competencia en cada una de las lenguas que dominan los participantes. De esta manera comprobaremos, por ejemplo, si hay correlación entre el nivel alto de la L2 y las transferencias a la L3 como sugieren las teorías psicolingüísticas. Partimos del supuesto de que el CLP es un elemento influyente en el proceso de adquisición, y que, como han acordado muchos estudiosos (Cenoz, 2003), en general es un elemento facilitador para la AL3. En otras palabras, el hablante de una L1 que se enfrenta al aprendizaje de una L2 tiene menos recursos y por ende más dificultades que aquel hablante de L1 que ya cuenta con una L2 y que se dispone a adquirir una L3.

METODOLOGÍA

Con el fin de observar el papel del conocimiento lingüístico previo hemos llevado a cabo tres tipos de pruebas experimentales: pruebas de juicios de aceptabilidad, pruebas de rellenar espacios en blanco (de alternancia de código) y pruebas de selección forzada. Estas pruebas se han aplicado a tres niveles de español (principiante, intermedio y avanzado) y a un grupo de nativos de español con el que se han comparado los resultados.

La razón por la cual se ha optado por utilizar pruebas de diferente naturaleza ha sido para poder disponer de datos tanto de percepción como de producción. Las pruebas de juicios permiten recoger las intuiciones que tienen los hablantes sobre ciertas estructuras, mientras que las pruebas de rellenar huecos y selección forzada nos ofrecen datos de competencia y actuación. Ambos conceptos están relacionados con la concepción del lenguaje que defiende el generativismo.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

El país implicado en este estudio es Egipto. Desde el punto de vista lingüístico, la lengua oficial es el árabe, entendiendo como tal el árabe clásico o fushà. Como es sabido, la situación de la lengua árabe es compleja, no solo en Egipto, sino en todos los países de habla árabe, por su situación que se ha denominado tradicionalmente diglósica (según el concepto de Ferguson, 1953). No obstante, autores como Blanc (1960) y Badawi (1973) prefieren hablar de continuum diglósico, para ellos el hablante arabófono no se limita a elegir entre una Variedad Alta (VA) y una Variedad Baja (VB) exclusivamente, sino que fluctúa entre las diversas variedades ya que entre la VA y la VB existen niveles intermedios (Youssi, 1983; Asensio, 2018).

Así, atendiendo a esta cuestión, el árabe es lengua oficial en 22 países y lengua relevante por su importancia religiosa en 45. Ahora bien, desde el punto de vista de las variedades del árabe, se establecen dos áreas lingüísticas que tienen repercusiones en las variedades dialectales habladas en los diferentes países: el árabe oriental y el occidental.

Los países donde se habla árabe occidental van desde la zona del Magreb, hasta Libia, y el árabe oriental se habla en Egipto, Sudán, la zona mesopotámica y la península Arábiga. Esta gran extensión territorial conlleva que una persona de la zona extremo oriental tenga dificultades

Apuntamos a continuación algunas características consonánticas y fonéticas del árabe egipcio. El árabe, como el resto de lenguas semíticas, es una lengua consonántica. La mayoría de las palabras se forman con tres consonantes y las vocales no forman parte de la raíz semántica. Este aspecto diferencia al árabe del español y del resto de las lenguas románicas, cuyo núcleo silábico es siempre vocálico (Nicolás, 2015).

Tabla 0.1. Sistema vocálico del árabe egipcio

Fonema vocal breve	Alófono	Alófono
/ a /	[æ]	[ɑ]
/ i /	[e]	[ɪ]
/ u /	[o]	[ʊ]

En el árabe ameya egipcio, podemos encontrar cinco consonantes que cambian su pronunciación con respecto del árabe clásico: *ḍāl* [ð] suena *dāl* [d], *zā* [z] como *ḍād* [dʰ], *ǧīm* [dʒ] como la [g] oclusiva, *qāf* [q] como oclusiva glotal [ʔ] y *tāʾ* [θ] como [t]. Respecto al sistema vocálico, el árabe estándar tiene tres vocales, con formas cortas [a], [i], [u] y largas: [a:], [i:], [u:] (Corriente, 1988). Sin embargo, en árabe dialectal egipcio el repertorio es más rico, porque de estas vocales cortas se derivan los seis alófonos que se detallan en la tabla 0.1. En concreto, Las vocales [e] y [o] se consideran a menudo como alófonos de las vocales /i/ y /u/, respectivamente, en lugar de constituir fonemas vocálicos separados. Esta es la causa de que muchos hablantes de árabe tengan problemas para distinguir entre las vocales /e/ y /i/ y entre /o/ y /u/ pero no, en cambio, para pronunciarlas ya que las emplean en su repertorio fonético (Ould Mohamed Baba, 2010).³

EL ESPAÑOL EN EGIPTO

Consideramos relevante tener en cuenta la situación del español en Egipto para tener una imagen más completa del perfil de los participantes del estudio que se presentará en el capítulo IV. El español se imparte en los distintos niveles educativos, su presencia es minoritaria en los

³ Con el fin de sistematizar la transliteración de las vocales árabes, se ha decidido simplificar en tres: <a>, <i>, <u>, tal como dicta el árabe estándar moderno, aunque hay que tener en cuenta que en la lengua hablada existen los alófonos [e] y [o.] En este trabajo seguimos el sistema de transliteración propuesto por Bezos (2006) y adaptamos la pronunciación de las palabras según el dialecto egipcio excepto en los casos que empleemos ejemplos del árabe estándar.

centros educativos de primaria o secundaria y mayor en el sistema universitario. La titulación equivalente al Grado de Filología Española se imparte en cinco universidades públicas egipcias de El Cairo (*Ain Shams, Al-Azhar, El Cairo, Minia y Sur del Valle*), en una universidad privada (*Universidad 6 de octubre*) y en dos institutos privados de titulación superior (*Heliópolis y 6 de octubre*). Esto supone que el español se estudia en 8 de las 23 universidades egipcias. Asimismo, el español es asignatura optativa en muchas titulaciones y se estudia como segunda lengua extranjera en casi 20 centros universitarios, públicos y privados.

En el caso de Alejandría, solo dos universidades privadas disponen de un departamento de español (*Pharos y The Arab Academy*), mientras que en la universidad pública de Alejandría (*Universidad de Alejandría*) se ofrece como asignatura optativa dentro del Departamento de Lingüística Aplicada de Francés. Al margen del sector universitario, varias academias privadas y el *Instituto Cervantes* están presentes tanto en El Cairo como en Alejandría (Moratinos, 2006). Por otro lado, en esta misma ciudad, la *Academia del Ministerio de defensa* (MODLI) también ofrece cursos de español. Por último, también existen escuelas privadas que ofrecen español como lengua segunda: *Licée Francaise par la Mission Laïque Française, Collège Saint Marc, Collège de la Mere de Dieu, American Egyptian School*.

Como indica Moratinos (2006), las razones principales que llevan a los jóvenes egipcios a elegir aprender español son de índole diversa: motivos laborales, sociales o bien de ocio: quieren viajar y conocer más de cerca la cultura hispana.

ORGANIZACIÓN

La presente tesis está estructurada en seis capítulos: los tres primeros están dedicados al marco teórico; el cuarto presenta la metodología seguida en el estudio; el quinto analiza los resultados extraídos de las pruebas experimentales; y en el último se exponen las conclusiones finales.

El capítulo I presenta las dos grandes corrientes lingüísticas que han marcado la historia de la lingüística moderna: la conductista y la innatista. Se hace una descripción de las diferentes teorías desarrolladas por Noam Chomsky, en especial, del Programa Minimista (PM) por ser el modelo que tomamos como marco teórico. Las razones por las que se ha escogido este modelo

son principalmente dos: es un programa con un alto nivel descriptivo de la lengua y otorga mucha importancia a los rasgos formales como los que configuran el Determinante (D), la pieza gramatical en la que nos centramos. Se concluye el capítulo con algunos apuntes sobre las características más relevantes de las teorías conexionistas.

El capítulo II describe y compara las características del Sintagma Determinante (SD) del español, del inglés y del árabe en los tres aspectos gramaticales que nos ocupan: la concordancia de género entre determinante y nombre, la presencia del artículo en las construcciones que expresan relaciones de posesión inalienable y los sintagmas de interpretación genérica. El capítulo se inicia con la explicación de la hipótesis del SD planteada por Abney (1987), según la cual la categoría funcional D codifica rasgos formales de las expresiones nominales y coteja rasgos de concordancia con las categorías léxicas.

El capítulo III aborda la diferencia entre la adquisición de una segunda lengua en edad infantil y la adquisición de una segunda y tercera lengua en edad adulta. Asimismo, también se detallan las teorías que se han desarrollado y los trabajos empíricos más relevantes que se han elaborado al respecto. Pondremos especial atención en los trabajos que, como nuestra tesis, se ocupan de la adquisición del Sintagma Determinante español, en especial de la concordancia de género y del uso del artículo en la posesión inalienable y en las construcciones genéricas. Si bien la L1, L2 y L3 tienen una naturaleza y particularidades propias, la comparación entre ellas puede servir al lingüista para perfilar mejor el funcionamiento de la adquisición del lenguaje en general.

En el capítulo IV planteamos las preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis de trabajo a las que damos respuesta a lo largo del capítulo V, y describimos el procedimiento de elaboración de las seis pruebas experimentales dando detalle de las variables y de los distractores empleados, así como las respuestas esperadas en la interlengua considerando las preguntas e hipótesis. Nos cuestionamos, de manera general, cuál es el papel del CLP en el proceso de adquisición de los rasgos del determinante intentando delimitar, si las características que detectamos en la interlengua pueden explicarse en términos de transferencia lingüística de la L1 y L2 o bien por las características morfosintácticas de la L3. Por lo que se refiere a la concordancia entre el determinante y el nombre, exploramos si, en el momento de resolver el género gramatical los sustantivos de terminación transparente son más fáciles de adquirir que los

de género opaco, si se asigna un género por defecto o si se da transferencia positiva de la L1. En las construcciones de posesión inalienable, nos preguntamos si el uso del posesivo en vez del artículo expletivo se debe a la influencia de la L2 (el inglés), si es por transferencia positiva de la L1 (el árabe), que discrimina entre el uso del artículo y el posesivo según el campo semántico, o de no ser así observamos el papel de las propiedades morfosintácticas de la L3. Por último, en relación a las construcciones de interpretación genérica, planteamos, por un lado, si la omisión del artículo en las construcciones con sustantivos en plural se explica por influencia de la L2 y, por otro lado, si en las construcciones con sustantivos en singular, donde hay similitudes entre la L1, la L2 y la L3, se opta por el uso del artículo. Adicionalmente intentaremos determinar las diferencias que presenta la interlengua española en cada uno de los aspectos gramaticales descritos en función del nivel de competencia en la L3.

En el capítulo V se discuten los hallazgos clave de las seis pruebas experimentales y se intenta responder a las preguntas e hipótesis planteadas en el capítulo IV. La discusión se articula en torno a las propuestas teóricas sobre las teorías de la adquisición de una L3 desde la óptica morfosintáctica: la transferencia absoluta de la L1, el Modelo de Mejora Acumulativa, el Estatuto de la L2 y el Modelo de Primacía Tipológica presentados en el capítulo III. El capítulo termina con una comparación de nuestros resultados con los de las tesis de Rosado (2007), Landa (2010), Nicolás (2015) y Xiuchuan (2015).

En el capítulo VI, se destacan las principales conclusiones de la tesis, así como sugerencias para futuras investigaciones. Finalmente se incluyen las referencias bibliográficas y los anejos.

1. La visión chomskiana de la adquisición del lenguaje y la gramática generativa

En este capítulo hacemos, primero, un recorrido muy general por las corrientes que han marcado el camino de la historia de la lingüística moderna: la corriente conductista y la innatista. Prestaremos especial atención a las teorías innatistas de Noam Chomsky por ser de interés para el marco teórico de la presente tesis. Nos detendremos en las últimas teorías que se han propuesto dentro de la gramática generativa: la teoría de Principios y Parámetros (1981) y el Programa Minimista (1995). Observaremos los aspectos más relevantes de cada uno, así como la evolución y búsqueda constante por la simplicidad, para llegar a la conclusión de que los rasgos formales son los elementos que pueden dar cuenta de la variación paramétrica de las lenguas. Para terminar, nos referiremos a las teorías conexionistas (los modelos conductistas actuales), para abordar las similitudes y divergencias con el Programa Minimista.

1.1. Fundamentos biológicos, psicológicos y modelos formales de representación del lenguaje

La cuestión sobre el origen y desarrollo del lenguaje es uno de los temas que ha preocupado a filósofos, lingüistas y neurocientíficos, desde la época clásica hasta nuestros días: ¿Es el lenguaje una facultad innata o, por el contrario, es una capacidad adquirida? Esta cuestión sigue generando teorías e hipótesis de investigación y, al mismo tiempo, es inseparable de otra pregunta más profunda y de carácter epistemológico: ¿cuál es el proceso que sigue nuestra mente para adquirir y construir el conocimiento?

El input externo, la experiencia o la memoria son factores, entre otros, involucrados en este proceso de construir el conocimiento general y que encontramos también en el de adquirir el conocimiento lingüístico. Este hecho nos conduce a pensar que la lingüística como ciencia no puede desentenderse de la teoría cognitiva y de la neurociencia, porque aprender una lengua es, al fin y al cabo, un proceso más de adquirir/construir un conocimiento, en este caso, lingüístico.

En la historia de la teoría lingüística moderna se pueden distinguir dos grandes corrientes que han indagado en estas preguntas, nos referimos a la teoría conductista y a la innatista. La primera considera el lenguaje como entidad externa a la mente, como un conjunto de reglas compartido por una sociedad y que existe de manera independiente al ser humano.⁴ Uno de los representantes de esta corriente es Saussure (1916), padre del estructuralismo europeo. En América los representantes más destacados son Bloomfield (1933) y Skinner (1957). Saussure desarrolla una serie de explicaciones para describir qué es el lenguaje y qué es una lengua, y considera la lengua un producto social de la facultad del lenguaje, un sistema de convenciones adoptadas por una comunidad. Skinner (padre del conductismo radical) defiende que la conducta humana, en general, se puede explicar en función de la relación entre el estímulo y la recompensa que este produce. Este comportamiento lo extrapola al desarrollo del lenguaje considerando que, a partir de los estímulos externos, el niño puede imitar y repetir los enunciados en los que encuentra su recompensa en el refuerzo de su sentimiento de poder. Según este psicólogo, un enunciado llega a formar parte del “repertorio” de una lengua por los conceptos de “semejanza” y “generalidad”.

La segunda corriente (la llamada innatista), en cambio, concibe el lenguaje como una propiedad estable de la mente e interna al ser humano. Uno de los defensores de esta teoría es Chomsky (1959) quien refuta la teoría conductista de Skinner porque no considera que el lenguaje sea una conducta basada en el estímulo y la respuesta. En contra, argumenta que el lenguaje es una actividad creativa en tanto que, por un lado, los hablantes tienen la posibilidad de generar y entender un número infinito de oraciones nuevas a partir de un conjunto de reglas finitas.⁵ De esta idea emerge la teoría de la Gramática Generativa (GG), modelo de gramática que se fundamenta en una serie de reglas y principios específicos de carácter innato que permiten al hablante comprender, hablar y “generar” oraciones. Para Chomsky no se da una correlación directa y predecible entre estímulo y respuesta en las producciones lingüísticas, sino que es

⁴ Consideramos importante diferenciar el concepto de *lenguaje* del de *lengua*. El lenguaje es la facultad exclusiva del ser humano que le capacita para expresar el pensamiento y aprender lenguas. La lengua es el sistema de reglas empleado por una comunidad con el fin de comunicarse, este sistema se materializa a través del habla. El término idioma se suele emplear como sinónimo de lengua (Muñoz-Basols et al., 2017).

⁵ El aspecto creador de lenguaje ya fue abordado por pensadores como: Descartes, Harris y Humboldt - “todo individuo que habla una lengua o la comprende es capaz de producir crear [...] un número infinito de frases distintas...” (Velilla, 1975, pp. 53-54).

precisamente la propiedad de “imprevisibilidad” la que distingue el lenguaje humano del resto de los lenguajes del mundo animal. El hecho de que las oraciones no sean predecibles hace que no se encuentren en “el repertorio” porque el acto del habla no es una combinación de refuerzos predecibles, sino que es un acto nuevo y creativo. Asimismo, las producciones lingüísticas son, en general, coherentes y apropiadas a la situación en las que se produce el acto de habla.

Todas estas observaciones sobre el lenguaje (que se pueden resumir en tres términos: creatividad, imprevisibilidad y coherencia) llevan a Chomsky a defender que debe existir en el cerebro un dominio interno destinado propiamente a la facultad del lenguaje. Aunque su teoría no ofrece explicaciones sobre el lugar exacto que ocupa esta facultad entre las otras facultades humanas, sí que defiende su autonomía, su existencia como un módulo independiente. Muñoz-Basols et al. (2017) explica que: “lo que sí ha quedado demostrado es que la mayor parte de las funciones lingüísticas se localizan en el lóbulo izquierdo del cerebro, tal y como se observa en las afasias o trastornos cerebrales relacionados con la producción o comprensión del lenguaje” (p.24). Algunos datos que avalan la autonomía del órgano mental del lenguaje son, entre otros, los casos de Gennie, Christopher y Chelsea, niños que fueron aislados, recibieron estímulos tardíos y no lograron la competencia de un hablante nativo.⁶

Pensamos que esta premisa sobre la concepción modular chomskiana del lenguaje (siguiendo a Fodor, 1983) no tiene por qué estar reñida con teorías que defienden que todos los módulos cognitivos están interconectados, a pesar de que este aspecto de la teoría ha sido bastante criticado por otros lingüistas cognitivistas. Muchos autores se oponen a la idea de que el lenguaje exista con autonomía y como sistema independiente: las teorías neurolingüísticas defendidas por Germain y Netten (2013) entre otros, consideran que el lenguaje es una facultad cognitiva pero que no necesariamente ocupa un dominio específico en el cerebro. No es objetivo de la tesis extendernos en esta dialéctica, pero queremos incidir en que, independientemente de si se puede localizar un módulo autónomo para la adquisición del lenguaje o no en el cerebro,

⁶ El caso de Genie (1970), estudiado por Smith y Tsimpli (1995) es el de una niña americana que hasta los 13 años estuvo aislada y no estuvo expuesta al lenguaje, solo limitadas palabras, y cuando en edad adolescente fue trasladada a una clínica y se intentó con grandes esfuerzos durante 8 años enseñarle una lengua, aprendió solo algunas frases repetidas. Este caso ha sido puesto en duda por otros autores, ya que no se sabe si el hecho de haber sido maltratada (era golpeada si emitía sonidos) provocó fobia u otro tipo de trastorno emocional cognitivo; no se conoce la historia y detalles de la niña en edad temprana (Eguren y Soriano, 2014; Muñoz-Basols et al., 2017).

las teorías que nos conciernen para el presente trabajo son las representaciones formales que se han desarrollado para explicar el funcionamiento del lenguaje.

Otro tema debatido es la evolución del lenguaje. Según las teorías innatistas el lenguaje no puede explicarse por el proceso evolutivo, sino que es la evidencia de un salto evolutivo que surge de manera inaudita. En palabras de Ramírez (2018):

(...) habida cuenta de lo que se sabe sobre evolución, que un lenguaje *evolucionable* haya sido la consecuencia de una acumulación de cambios genéticos con repercusiones cerebrales (entre otras) a lo largo de muchísimo tiempo y que las propiedades del cerebro de quienes tenemos un lenguaje en estado humano sean identificables, a grandes rasgos, en todas las especies emparentadas. (p. 67)

Según la teoría mentalista, el lenguaje se concibe como un sistema de principios internos, preestablecidos genéticamente en la mente del ser humano, que Chomsky llama Gramática Universal (GU), el cual se activa gracias al dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). El ser humano no nace con un cerebro que es una tabula rasa, sino que está dotado de un órgano interno (equiparable a otros órganos biológicos) que le dará la capacidad y habilidad de adquirir el lenguaje una vez se exponga a la experiencia lingüística. La teoría del DAL da respuesta al problema lógico de la adquisición del lenguaje, también llamado problema de Platón o problema de la pobreza de estímulo, a partir del cual se quiere dar respuesta a cómo un niño en circunstancias normales llega a construir y a aprender una lengua, a pesar de recibir un input pobre, desordenado y, la mayoría de las veces, incluso incompleto.⁷ También se plantea por qué el ser humano es capaz de interpretar enunciados que nunca ha escuchado antes y de emitir un número potencialmente infinito de enunciados nuevos a partir solamente de un conjunto finito de unidades.

Una de las comparaciones que se utiliza en las distintas versiones de la teoría chomskiana es que el modelo innatista es como un sistema operativo con las siguientes propiedades: sistematicidad, infinitud discreta, recursividad, dependencia de las estructuras, entre otros.

⁷ Es una cuestión que Chomsky (1986) plantea explícitamente y que se mantiene en el Programa Minimista (1995).

Además, el “órgano” del lenguaje sigue las pautas de cualquier órgano natural: fase de desarrollo, fase de maduración y periodo crítico, en el que deja de evolucionar. De esta manera, se puede dar explicación a que la edad para adquirir una lengua oscila entre los 2 y 7 años, (los científicos todavía no se ponen de acuerdo en delimitar la edad exacta), siempre que el niño haya estado, expuesto a un input lingüístico; de no ser así, raramente podrá adquirir el lenguaje en su totalidad.⁸

Partiendo, pues, de la hipótesis de que existe una dotación genética, Chomsky desarrolla diferentes teorías (que revisa de forma regular) con el fin de explicar cómo es el lenguaje y cómo se adquiere. En la historia de la lingüística chomskiana se distinguen las cuatro etapas siguientes: (i) Teoría Estándar (Chomsky, 1965), (ii) Teoría Estándar Ampliada (Chomsky, 1975), (iii) Teoría de Principios y Parámetros (Chomsky, 1981, 1986), y (iv) Programa Minimista (Chomsky, 1957, 1959, 1965, 1974, 1981, 1986, 1994, 1995, 1998a, 1998b, 2001). Pero pueden resumirse básicamente en dos: el modelo de la Teoría Estándar y el modelo de Principios y Parámetros (PP). La teoría estándar reivindicó la dotación genética lingüística y su objetivo consistía en proporcionar una descripción compleja de la GU la cual interactúa con el conocimiento lingüístico. Principios y Parámetros, modelo que describimos a continuación, aumentó la capacidad descriptiva contemplando un gran abanico de lenguas y preservando la adecuación explicativa de la teoría.

1.2. El modelo de Principios y Parámetros y la lengua-I

El inicio de este modelo se encuentra en las conferencias pronunciadas por Chomsky en la Scuola Normale Superiore de Pisa en 1979. El objetivo de este modelo, como su precedente (la Teoría Estándar Ampliada), sigue siendo dar explicación al problema lógico de la adquisición del lenguaje. Para conseguirlo describe de manera explícita y detallada las propiedades de la GU y las gramáticas mentales de los hablantes. Una de las bases de este modelo y de su evolución como Programa Minimista (PM) es que la gramática interna o GU es un sistema óptimo, compuesto de una serie de principios y parámetros. Esto permite entender y explicar por qué la

⁸ Retomaremos este tema en el capítulo III, § 3.3.

adquisición del lenguaje nativo y, en concreto, la adquisición de la sintaxis, es rápida y eficaz, ya que garantiza la propiedad de la finitud de la lengua; en otras palabras, hace que el ser humano sea capaz de aprender una lengua porque debe aprender solamente un limitado número de propiedades.

Los principios son propiedades fijas, universales y finitas. Son también innatos al ser humano, no son aprendidos a través de la instrucción formal, son abstractos y tienen un carácter universal, hecho que puede explicar la similitud entre todas las lenguas. Mencionamos solo tres principios, a modo de ejemplo:

- Principio de la dependencia estructural: en la gramática interna del hablante el lenguaje sigue una organización jerárquica y no secuencial. De esta manera los hablantes entienden los mensajes a partir de la relación entre sus componentes y no por el orden en que aparecen.
- Principio de la predicación: todas las oraciones están configuradas en dos componentes, el sujeto y el predicado. En consecuencia, toda oración tiene un sujeto.
- Principio de la X-barra: regula la relación jerárquica de las oraciones definidas en términos de relaciones de dominio. Determina una proyección máxima donde debe aparecer un núcleo y del que nace una ramificación binaria.

Los parámetros, en cambio, son propiedades particulares que interactúan con los principios, son los que se activan partir del input exterior, *i.e.*, son aprendidos y serán los responsables de dar una explicación a la variación entre lenguas. Las características de los parámetros es que son concretos y aprendidos. Los parámetros se suelen definir binariamente, con dos opciones, una no marcada y otra marcada. La opción no marcada es el estado inicial de la GU y la marcada se activa a partir del input lingüístico externo recibido. Los parámetros se fijan con la entrada de input el cual puede ser directo o indirecto (Nicolás, 2015). Chomsky (1986) utiliza la metáfora de un interruptor para explicar los parámetros:

Se trataría de algo así como un sistema con un complejo e intrincado entrelazamiento de cables, alguna de cuyas conexiones no han sido establecidas todavía, y como una caja de interruptores que deben estar en una de varias (quizás solo dos) posiciones, para que así el sistema en su conjunto pueda

comenzar a funcionar. A estos interruptores es a lo que denominamos “parámetros”, y estos tienen que ser fijados por la experiencia que es la que dice cómo deben colocarse estos interruptores. (p.454)

Así pues, para la fijación de parámetros, no solo se necesita evidencia positiva, que es la más patente (como en el caso de un niño que adquiere el orden de palabras a través de los datos de su L1), sino también evidencia negativa, ya sea directa (a través de las correcciones de los hablantes) o indirecta (sin instrucciones directas).⁹ Algunos ejemplos de parámetros son:

- Parámetro del sujeto nulo (o Pro Drop) en el que el sujeto de la oración puede ser explícito o no. La omisión del sujeto en este caso sería la opción no marcada.
- El parámetro de la direccionalidad del núcleo, en el que se determina la posición del núcleo respecto de sus complementos. Se puede encontrar en posición inicial o final con respecto al complemento.
- Parámetro transformacional: se basa en relación entre la Estructuras Superficial (ES) y la Estructura Profunda (EP) y está restringido por otros parámetros como los de rección, caso, tema etc. Asimismo, afecta a la aplicación de la operación general “Muévase α .”

En síntesis, la fijación de una serie de parámetros u opciones abiertas de la GU forma la gramática nuclear (*core grammar*) es decir una lengua-I concreta que permite dar cuenta de la infinitud discreta del lenguaje, esto es, en una serie (finita) de operaciones que, sometidas a ciertas restricciones, combinan un número (finito) de unidades lingüísticas para derivar las (infinitas) expresiones posibles en una lengua. Al ser interna habrá tantas lenguas-I como individuos.

La lengua-E, en cambio, es el uso particular y concreto de la lengua que tiene lugar a partir de la interacción entre la gramática interna y la experiencia lingüística recibida del exterior (Eguren y Soriano, 2004). Las lenguas comunes no son en realidad objetos del mundo, son

⁹ La evidencia negativa indirecta se da cuando un niño no está expuesto a una determinada construcción, por lo que deduce que no es posible en su lengua. Por ejemplo, adquiere una lengua de sujeto obligatorio (como el inglés) respecto al parámetro pro-drop y descubre que en su lengua los sujetos son obligatorios debido a la ausencia de datos en los que el sujeto aparece sin realización fonética (Aguirre y Mariscal, 2001; Nicolás, 2015).

estados relativamente estables de la mente de los individuos. El español, a modo de ejemplo, será un fenómeno sin correspondencia en el mundo de las cosas, al igual que otros conceptos de naturaleza social como los de patria o comunidad. En resumen y de acuerdo con la corriente innatista, las lenguas se conciben como:

- a) Propiedades de la mente y no un acto social externo.
- b) Individuales, es decir, estados mentales de los individuos y no códigos compartidos por una comunidad.
- c) Intensionales, cuentan con mecanismos limitados potencialmente infinitos.

En este sentido las propiedades de las lenguas-I pueden ser controladas, y por ende estudiadas como las de otras ciencias naturales. Según Chomsky la tarea primordial del lingüista es descubrir las propiedades del lenguaje humano interno, es decir la gramática mental (o lengua-I) y no describir de manera impresionista el habla de individuos concretos.

(...) para poder explicar cómo adquiere el niño que aprende su lengua materna un conocimiento lingüístico rico y estructurado a partir de datos pobres y desestructurados, deben caracterizarse de manera precisa, piensa Chomsky, tanto el estadio inicial de este proceso, la Gramática Universal (GU), como el estadio final, las lenguas-I, no queda más remedio que dejar de lado las innumerables idiosincrasias de las variantes idiolectales. (Eguren y Soriano, 2014, p.30)

Así, los individuos son capaces de compartir un código gracias a que está representado en sus mentes. Se plantea la hipótesis sobre los principios generales que permitirán activar la lengua y no se niega el papel del input externo, sino que le da un papel determinante en el proceso de adquisición del lenguaje, ya que será el encargado de activar el lenguaje.

Otra de las aportaciones sustanciales del modelo de PP es el carácter modular de los principios: los principios no son independientes, sino que actúan simultáneamente para formar construcciones gramaticales y bien formadas. Al contrario de lo que era propio de la Teoría Estándar Extendida, en este modelo no hay transformaciones, sino que la operación *Muévase α* , supone que cualquier elemento se puede mover a cualquier lado siempre que no exista alguna restricción. Dichas restricciones se relacionan con módulos internos de la gramática. Una noción esencial para comprender el funcionamiento de estos módulos es la de cadena: un elemento

movido deja una huella y esa huella debe mantener una relación «correcta» con el elemento movido. De este modo, el principio transformacional *Muévase a* debe interactuar con otros principios para determinar qué elementos pueden trasladarse y a qué posiciones. Este carácter modular permite hacer generalizaciones para que los principios sean aplicables a construcciones diversas. Por esto, el principio de X-barra explica no solo un tipo particular de sintagma sino cualquier sintagma en general.

Retomando la idea mencionada al inicio de este apartado de que la adquisición de la sintaxis es relativamente rápida de aprender, enfatizamos que este modelo da una especial importancia al componente sintáctico. La derivación de una oración parte de dos estadios (como ya se había descrito en los modelos teóricos anteriores de la Teoría Estándar (1965) y la Teoría Estándar ampliada (1975)), la Estructura Profunda (EP) y la Estructura Superficial (ES), y a partir de esta da lugar a dos formas interpretables: la Forma Fonética (FF) y la Forma Lógica (FL) o semántica. Cada oración sigue un patrón estructural compuesto de un núcleo y una jerarquía que determina las relaciones de dependencia entre los sintagmas y sus componentes internos.

Las preguntas que surgen a partir de los supuestos anteriores son si este estado inicial (GU) que propone Chomsky está sujeto a variación y si puede “madurar” o crecer de algún modo. Se observa que los niños cuando aprenden una lengua pasan por unas fases determinadas, no se aprende una lengua de manera instantánea, en bloque, a pesar de recibir desde el nacimiento la misma cantidad de input. No queda todavía claro qué principios son accesibles en los primeros estadios, si la memoria u otros factores tienen un papel en este proceso y cómo se desarrolla cada etapa del lenguaje (Chomsky, 1986; Nicolás, 2015).

1.3. El Programa Minimista

El Programa Minimista empieza a tomar forma a finales de los años 80 y principios de los años 90. La concepción minimista sigue defendiendo que el lenguaje está diseñado de manera óptima y añade que el funcionamiento del lenguaje está constituido por unas leyes internas sencillas y más generales que las del modelo anterior, en que se habían diseñado reglas transformacionales demasiado complejas. El objetivo primordial es ahora la búsqueda de la

simplificación y para conseguirlo reduce al mínimo los principios lingüísticos de las teorías anteriores con el fin de que respondan a las condiciones de “buen diseño” de este sistema.¹⁰

Teniendo en cuenta que el modelo se basa en el principio de economía y bajo el supuesto de que el lenguaje es un sistema “óptimo”, perfecto, se simplifica en tres puntos los componentes para que se dé la adquisición del lenguaje: (i) un sistema de conocimiento formado por la sintaxis y por el léxico, (ii) un sistema articulatorio perceptual, y (iii) un sistema conceptual-intencional. Los sistemas de actuación se producen a través de dos modelos de representación: la forma fonética y la forma lógica. También se reformulan los dos niveles de representación sintáctica, el de la estructura profunda (con relaciones semánticas) y el superficial (relacionado con la forma fonética). Huelga decir que el mismo Chomsky se replantea y matiza el concepto de perfección del lenguaje y admite que puede haber imperfecciones bien en el sistema o bien con los otros sistemas con los que el lenguaje debe interactuar (Nicolás, 2015).

Retoma también la tarea de reducir la tensión entre la adecuación explicativa y descriptiva de la adquisición del lenguaje, entre la teoría y los datos. En este proceso la sintaxis representa la adecuación explicativa, es concebida como un sistema computacional caracterizado sobre todo por la recursividad y que se simplifica al máximo. Con este fin reconsidera principios como los de la teoría de la X-barra y postula una restricción de mecanismos de operaciones, entre las que destacan: *Merge* (ensamble) y *Move* (movimiento). A medida que se construyen estructuras sintácticas, la información para cada interfaz debe ser separada (Forma Lógica y Forma Fonética).

La variación paramétrica se explica a partir de las propiedades morfológicas. En otras palabras, la Forma Lógica explicaría la similitud entre las lenguas particulares y la Forma Fonética explicaría la variación entre estas. Se pasa pues a considerar el léxico como la base de la variación lingüística y se revaloriza el papel de los rasgos morfológicos, dándoles el papel

¹⁰ Los ejes de este programa son la búsqueda de la simplicidad y de la idealización, como también son los ejes de cualquier ciencia naturalista y racionalista. Se aplica la teoría de la navaja de Occam (1280-1349), filósofo medieval pionero en emplear el concepto según el cual “en igualdad de condiciones, la explicación más sencilla es la más probable”.

principal en la variación.¹¹ En este marco se introduce la distinción entre rasgos interpretables y no interpretables.

En definitiva, el objetivo final de las teorías chomskianas es encontrar una explicación a los mecanismos mentales responsables de la adquisición del lenguaje, teorías que como hemos indicado han estado y siguen en constante evolución con la finalidad de diseñar una teoría sin establecer demasiados presupuestos teóricos.

1.4. Más allá del Programa Minimista: las teorías conexionistas

Las partes débiles de las teorías son la base de la evolución para nuevas hipótesis y teorías. En la teoría chomskiana encontramos algunos puntos débiles que no dejan de ser sino el arranque y la base para nuevos enfoques. Justamente el planteamiento que hace Chomsky sobre la modularidad del lenguaje suscita críticas por parte de autores conexionistas como Elman et al. (1996). Sin embargo, debemos tener en cuenta que las teorías conexionistas no se diferencian de forma radical de las teorías innatistas, ya que se encuentran puntos comunes (así como otros divergentes) con las teorías chomskianas.

Los conexionistas consideran que el conocimiento proviene de la interacción entre la naturaleza (*nature*) y el medio (*nurture*) y, teniendo en cuenta este supuesto, el aprendizaje tiene lugar gracias a las conexiones sinápticas entre las neuronas. Los conexionistas no se declaran en contra de la modularidad del lenguaje *per se*, sino que se plantean, al igual que las teorías innatistas, si los módulos pueden ser pre-existentes. Lo que no creen es que existan módulos específicamente lingüísticos, es decir, no creen que haya unos genes específicos para el lenguaje. Por ejemplo, Karmiloff-Smith (1986, 1992) considera que el lenguaje se puede disociar de otros sistemas cognitivos, pero esto no indica que existan fronteras innatas o de dominio específico; llama a todo esto modularización progresiva.

¹¹ Nos parece interesante añadir la idea de Licerias y Díaz (2000) siguiendo la propuesta de Bickerton (1990) según la cual, las categorías funcionales constituyen la base que diferencia el lenguaje humano del *homo sapiens* y el lenguaje que pueden adquirir los simios, ya que, según este autor, la protolengua que hablaban los primeros hombres no contiene categorías funcionales solamente categorías referenciales o sustantivas.

Al igual que la teoría chomskiana, el conexionismo considera que es gracias al input que se generan representaciones lingüísticas. El modelo conexionista concibe el lenguaje como la habilidad de aprender, y esto es posible porque la mente está formada por una red de nodos que recogen el input de varias fuentes. Estos nodos están unidos entre sí e interactúan recibiendo y mandando información, creando una red de conexiones que median en el aprendizaje. Por otra parte, reflexionan sobre la plasticidad del cerebro en cuanto a las funciones del lenguaje y en comparación con otras áreas. Este hecho los lleva a postular que la función específica del lenguaje en el ser humano es relativamente reciente en la evolución de la especie. Por lo que se refiere al periodo crítico, piensan que se debe más a una limitación de recursos como la memoria y relacionan el factor edad con la capacidad de memoria: una persona joven tendrá más retención de memoria que una persona mayor.

Otra de las críticas que reciben las teorías chomskianas por parte de los conexionistas es su poca atención a los datos. Liceras (2003) siguiendo la propuesta de Piatelli-Palmarini (1989) nombra a los conexionistas “datosos” y a los innatistas “teoricones”. La diferencia principal entre los “datosos” y los “teoricones” es que para los primeros la adquisición es un proceso de instrucción que se desarrolla sin la necesidad de recurrir a una GU mientras que para los segundos la adquisición es un proceso de selección de los elementos existentes en la gramática interna (Nicolás, 2015).

Para terminar este apartado recalcamos la idea de que no existe una teoría perfecta, y que tanto las descritas aquí como las que no se mencionan son parte de la búsqueda por entender cómo funciona el proceso de adquirir una lengua. Generativistas, conexionistas, sus similitudes y sus diferencias, son de hecho la construcción de la ciencia de la lingüística. Aunque en esta tesis nos centramos básicamente en el marco generativista, no queremos obviar otras teorías ni enfoques, que pueden también abrir y ayudar a entender el enigma del lenguaje humano.

1.5. Diferencias y similitudes entre la adquisición nativa y no nativa

Las teorías innatistas, y en concreto la teoría de la adquisición de corte chomskiano, intentan dar una explicación a cómo el ser humano, a no ser que padezca alguna patología, adquiere el lenguaje de una manera rápida, pese a recibir un input muchas veces incompleto. Un niño que está expuesto a un caudal lingüístico desde su nacimiento obtendrá al cabo del tiempo

una competencia plena en su lengua en todos los niveles: léxico, sintáctico, fonológico y semántico. Así, por ejemplo, un niño será capaz de producir con precisión y claridad todos los fonemas de la lengua a la que está expuesto. En cambio, para un adulto que aprende una L2, las propiedades fonéticas son una de las áreas más arduas de adquirir, aunque no es una tarea imposible, y por norma general emplea más tiempo y, a pesar de ello, no consigue el mismo nivel de competencia que un nativo.¹² El logro de la adquisición del lenguaje está, pues, relacionado con el factor de la edad y, según los defensores del modelo chomskiano, con el acceso a la GU.

Asimismo, una persona puede estar expuesta a más de una lengua desde su infancia, o bien puede estar expuesta en diferentes etapas a más de una lengua, hecho que va a afectar a su nivel de competencia y al desarrollo de la lengua. Por ello, el input, el tiempo, el orden y el contexto en que se aprende la lengua son aspectos, aparte de la edad y del acceso a la GU, que deben ser tenidos en consideración para entender las características idiosincráticas del lenguaje nativo y las del no nativo.

Podemos decir, por un lado, que la L1 y la L2 tienen en común la necesidad de que haya un input que active la producción lingüística, pero se alejan en que la lengua nativa logra un éxito total, mientras que en la L2 el logro es parcial y variable, porque no todos los aprendientes de L2 alcanzan el mismo nivel de competencia (comparable o no al de los nativos), ni está garantizado que lo alcancen. Por otro lado, en el proceso de adquisición de una L1 se parte directamente del acceso directo a la GU, mientras que en la L2 existe un “sustrato” que es la L1, inexistente en la adquisición de una L1. Por último y no menos importante, el entorno juega un papel decisivo en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Algunos elementos importantes son: la inmersión lingüística, y el aprendizaje en un entorno escolar o de formación institucional.¹³ De manera general, se emplea el concepto de bilingüismo simultáneo para referirse a hablantes que adquieren sus dos primeras lenguas de manera esencialmente implícita

¹² Hemos simplificado el ejemplo. El proceso es más complejo y depende también del repertorio fonético de la L1 y L2, de la distancia tipológica entre las lenguas y de factores externos.

¹³ Un caso cada vez más usual debido a los movimientos migratorios es el de comunidades de hablantes de una lengua minoritaria que emigran a otro país en el que se habla una lengua diferente a la suya y su lengua queda relegada al entorno familiar. Son los denominados hablantes de herencia. Son bilingües que han aprendido su lengua materna antes del periodo crítico, pero reciben un input limitado y, en muchas ocasiones, carecen de las habilidades lingüísticas necesarias y su competencia comunicativa es menor que la de un hablante nativo (Montrul, 2008).

y antes de los tres años, mientras que el bilingüismo secuencial hace referencia a la adquisición una segunda lengua de manera explícita, si esta adquisición ocurre en un contexto formal y si se adquiere después del periodo crítico. Cabe decir que no hay un consenso al respecto y los límites entre bilingüismo simultáneo y secuencial no están claros (Montrul, 2008, Lacroix, 2020).

El empeño del lingüista de corte chomskiano consiste especialmente en describir el estado inicial (la GU) y la gramática interna (lengua-I) en la adquisición de una L1 el terreno parece ser más nítido porque el conocimiento es un único sistema lingüístico, o en el caso de niños bilingües, de dos sistemas lingüísticos. Para describir la interlengua¹⁴ de una L2 o L3 en edad adulta las preguntas que se plantea el lingüista se aumentan: ¿es el proceso de la adquisición no nativa y nativa, a pesar de las diferencias descritas, de algún modo similar?, ¿el aprendiente adulto que se enfrenta al aprendizaje de una nueva lengua tiene acceso a la GU del mismo modo que un niño? Existe mucha bibliografía y trabajos empíricos, así como teorías que han tratado estas cuestiones, a las que nos referiremos en el capítulo III.

1.6. Síntesis

En este primer capítulo hemos presentado dos de las corrientes de la lingüística moderna: la conductista y la innatista. Hemos explicado la evolución del pensamiento chomskiano sobre el lenguaje y sus diferentes teorías centrándonos en los modelos de Principios y Parámetros (§ 1.2) y en el Programa Minimista (§ 1.3). Hemos prestado especial atención al PM por ser el modelo que tomamos como marco teórico en la presente tesis. Las razones por las que se ha escogido son principalmente dos: por ser un programa con un alto nivel descriptivo de la lengua y por la importancia que otorga a las propiedades morfológicas, en concreto al Determinante.

En el capítulo siguiente vamos a hacer un análisis del SD en las tres lenguas que son de interés para este trabajo: el español, el inglés y el árabe. El objetivo es subrayar las similitudes y diferencias de algunos aspectos morfológicos en las tres lenguas mencionadas como el rasgo del género morfológico, y de cuestiones sintácticas como el uso del determinante en construcciones de posesión inalienable y genéricas.

¹⁴ La interlengua es el sistema lingüístico de un aprendiente de segundas o terceras lenguas, se retomará la definición de este concepto en el capítulo III, § 3.1.

2. El sintagma Determinante

En las siguientes páginas describimos las características del SD en la tríada de lenguas que nos ocupan (el español, la lengua meta, el inglés, la lengua segunda y el árabe, la lengua materna) destacando aquellos aspectos en que coinciden y aquellos en que divergen, con el fin de que la comparación interlingüística nos permita formular hipótesis sobre las estructuras de la IL de nuestros participantes. Partimos de la base de que la gramática nativa es uniforme, a diferencia de la gramática no nativa, que es más permeable (Liceras, 1981; Adjémian, 1982; Baralo, 1996) y de que acercarse al conocimiento lingüístico previo (CLP) de los hablantes es una tarea que puede ayudar al lingüista o investigador a explicar y definir si existe algún tipo de patrón en la IL como es el caso de todas las lenguas naturales.

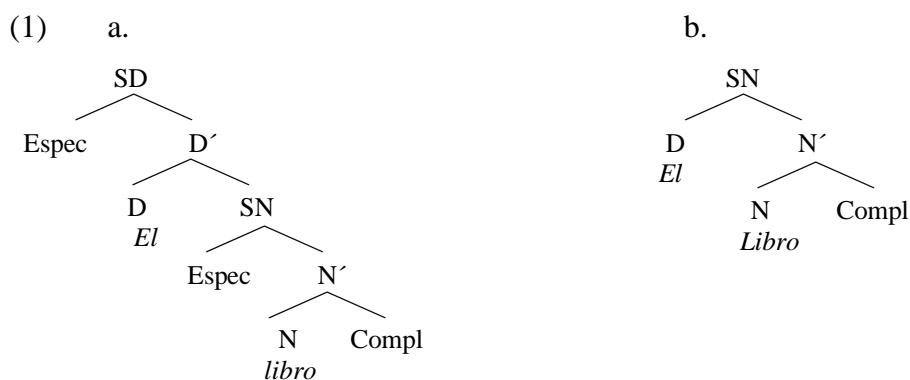
Empezaremos con la hipótesis del SD planteada por Abney (1987), seguidamente incluimos tres apartados dedicados específicamente a la descripción del SD del español, del árabe y del inglés desde el punto de vista de la morfología, la sintaxis y la semántica. Nos centraremos en tres aspectos gramaticales: la concordancia de género entre D y N, la presencia del artículo en las construcciones que expresan relaciones de posesión inalienable y los sintagmas de interpretación genérica. El capítulo concluye con una comparación de los aspectos más relevantes en las tres lenguas.

2.1. La Hipótesis del Sintagma Determinante

Steven Abney fue el primer lingüista que planteó explícitamente la existencia del Sintagma Determinante (*Determiner Phrase Hypothesis*; Abney, 1987). Su investigación sobre las estructuras de posesión en inglés, húngaro, turco, maya y yupik, le llevó a concluir que el Determinante (D) es el componente crucial de las construcciones nominales y no el nombre (N), como se había defendido hasta el momento. Por lo tanto, propuso analizarlo como una categoría funcional que encabeza su propia proyección sintagmática (SD) y que tiene como complemento la proyección sintagmática del nombre, el Sintagma Nominal (SN). Así, en el análisis sintáctico de las construcciones nominales la proyección máxima pasa a ser el SD, una categoría funcional

de carácter nominal que incluye en su dominio estructural el SN, la proyección léxica del nombre.

Los esquemas siguientes reflejan este cambio: en (1a) se muestra la estructura sintagmática propuesta por Abney en la que SD es la proyección máxima y donde el determinante (D) tiene como complemento el SN; en la representación (1b) se da la estructura asumida anteriormente, con el determinante incluido en la proyección máxima SN. Ambos muestran que se mantienen la condición de endocentricidad y las posiciones de especificador (Espec) y complemento (Compl) postuladas por la Teoría X' (Chomsky, 1981).¹⁵



El análisis del SD fue adoptado de forma generalizada en el marco de la gramática generativa (Chomsky, 1995 y ss) y enseguida se aplicó a otras lenguas (v. Eguren, 1989, para el español). En las últimas décadas, las investigaciones en este marco han sido muy fructíferas y se han revelado útiles para identificar los elementos que sintácticamente actúan como núcleo D y los rasgos sintáctico-semánticos con que se asocia, así como también para describir y explicar las propiedades formales y la interpretación semántica de las expresiones nominales (v. Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). A continuación, comentamos solo algunas de ellas sin entrar en detalles y sin abundar en la ejemplificación ni en la discusión, ya que queda fuera del ámbito de esta tesis (remitimos para ello a Eguren, 2006).

¹⁵ Los núcleos son fundamentales porque: “determinan la naturaleza categorial del segmento en el que aparecen” (Bosque, 1989, p.60). Los núcleos pueden prescindir de sus complementos, pero estos no pueden prescindir de su núcleo. De esta idea, ya apuntada por Bloomfield, se desarrolló el principio de la endocentricidad.

En primera instancia, el determinante es la categoría que (valga la redundancia) determina y da referencia al sustantivo, y no al revés, por lo que, en este sentido, es la categoría que forma el sintagma, la proyección máxima de la estructura arbórea. En los análisis anteriores de la X-barra el D era simplemente un especificador y, por lo tanto, era opcional (Chomsky, 1970, 1981; Jackendoff, 1977). Con la Hipótesis del SD de Abney (1987) D es, de facto, el núcleo del sintagma y como tal es un elemento obligatorio porque determina tanto la interpretación semántica del sintagma como su distribución sintáctica. En este marco, el núcleo D pasa a ser considerado sintácticamente como el constituyente fundamental en la proyección nominal en la medida en que otorga el carácter referencial a la proyección sintagmática (SD) y facilita que esta pueda funcionar como argumento en la oración. En español, así como en otras lenguas románicas, la presencia del determinante es clave para desempeñar la función de sujeto en posición preverbal:¹⁶

- (2) a. **Médico* trabaja en el hospital.
- b. *El médico* trabaja en el hospital.

En (2a) el constituyente *médico* no está determinado y, por ende, tampoco es referencial, y no resulta admisible como argumento externo en la posición de sujeto; en contraste, en (2b) *el médico* es un sintagma determinado, referencial y puede funcionar como sujeto.¹⁷ Como indica Roca Urgell (2015), los rasgos de determinación son cruciales: “solo los SN [+d] son argumentos; un SN que no es [+d] es una construcción nominal, pero no un argumento” (p.186). En español los nombres comunes requieren la presencia de un determinante o cuantificador para obtener el rasgo [+d], pero los nombres propios, que son referenciales intrínsecamente, contienen el rasgo [+d] de manera inherente, de manera que no precisan de un determinante para ser argumento, como muestra (3):

¹⁶ A lo largo de la tesis empleamos el término *románico* y *romance* como sinónimos.

¹⁷ Este tema ha generado cierta polémica, algunos autores sostienen que si en otras lenguas se da el caso de expresiones escuetas en posición de sujeto es porque existe un determinante vacío (Zamparelli, 2000; Eguren, 2006), en contra, otros estudiosos defienden que se debe a un caso de variación paramétrica (Chierchia, 1998; Rosado, 2007).

- (3) *María compra una camisa.*

La clase de sustantivo también está estrechamente vinculada con la presencia o ausencia del determinante. El nombre continuo *café* del ejemplo (4a) y los sustantivos discontinuos plurales como *camisas* (4b) aparecen escuetos, sin determinante, pero mantienen un valor referencial vinculado a la cuantificación.¹⁸ Estos nombres escuetos pueden ser argumentos y funcionar como objeto directo o como sujeto en posición posverbal (compárense (4b) y (2a)):

- (4) a. Juan toma *café*.
b. María compra *camisas*.
c. Aquí trabajan *médicos*.

En segundo lugar, el análisis con SD identifica propiedades de una clase de elementos (determinantes y cuantificadores) que coinciden en la capacidad para facilitar que la expresión nominal funcione como argumento y proporcione más espacio estructural para recoger estructuras en las que coaparecen dos (o más) elementos de esta clase. Piezas léxicas como, por ejemplo, el artículo definido, el indefinido o los demostrativos son simples y se adecuan a un análisis como núcleo:¹⁹

- (5) a. la casa
b. un libro
c. ese coche

Tratar al determinante como especificador del SN no es congruente con alguno de los principios de la Teoría X' como que todo núcleo proyecta un sintagma (o bien, que, si no se es núcleo, se es proyección sintáctica del núcleo) y con la idea de que las posiciones de complemento y de especificador albergan sintagmas. Que el especificador de SN contenga un

¹⁸ Contreras (1996), considera que los nombres escuetos sí llevan un D, en concreto, un cuantificador existencial nulo. Por tanto, no serían una excepción a la idea de que el núcleo D es necesario para convertir una proyección nominal en argumento. En contra, Laca (1996) o McNally (2004), argumentan que los nombres escuetos no son expresiones referenciales, no refieren a entidades individuales sino a la clase o especie denotada por el SN, o a propiedades (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

¹⁹ Estas categorías codifican la definitud del sintagma. El estatus del rasgo [definitud] en D es debatible. Leung (2002), por ejemplo, defiende que no es un rasgo intrínseco de D porque hay lenguas que carecen de artículos. Nosotros, como Nicolás (2015), pensamos que sí puede ser un valor intrínseco de D ya que las lenguas que carecen de artículos expresan la definitud a partir de otras categorías, o partículas funcionales.

elemento con propiedades de núcleo es una asimetría respecto a otras posiciones de especificador en la teoría.

Respecto a la coaparición de determinantes y cuantificadores, la estructura con SD permite, de entrada, disponer de más posiciones (el núcleo D y los especificadores de SD y de SN) donde ubicar constituyentes prenominales como los siguientes:²⁰

- (6) a. los dos libros
- b. todos esos libros
- c. unos pocos libros

En tercera instancia, la Hipótesis del SD dio lugar a una fructífera comparación entre la construcción nominal y la oracional. La misma proyección SD se equiparó inicialmente a SFlex, (Abney, 1987; Rosado, 2007; entre otros): la proyección del verbo (el SV) tiene la categoría funcional SFlex por encima, y la del nombre tiene el SD. Este paralelismo está en la base de las similitudes observadas entre oraciones (7a) y construcciones con sustantivos deverbales (7b):

- (7) a. Juan rechazó la oferta.
- b. su rechazo de la oferta

El nombre propio y el posesivo se generarían, respectivamente, en el especificador de SV y en el de SN, donde reciben el valor semántico Agente y se desplazarían a la posición de especificador de una proyección funcional (SFlex y SD) en la que se "pronuncian" (Eguren, 2006).

El afán por equiparar construcciones verbales/oracionales con construcciones nominales, ha provocado que a lo largo de las últimas décadas²¹ diversos autores postulasen, con objetivos y presupuestos diferentes, la existencia de varias categorías funcionales por encima de SN y por debajo de la proyección "máxima" SD, como, por ejemplo, el SNum(ero) (Ritter, 1991), el

²⁰ En el caso del español, por delante del nombre solo se encuentran determinantes, cuantificadores y ciertos adjetivos (*unos buenos libros*), pero en otras lenguas como el inglés pueden aparecer constituyentes más complejos: *John's book, the building's roof*.

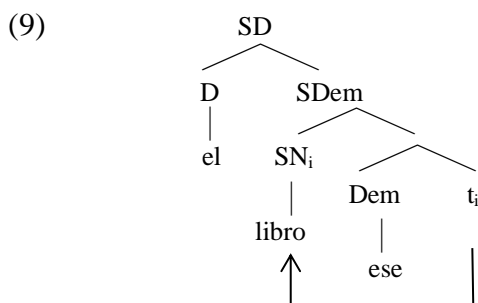
²¹ Los orígenes del paralelismo, así como la conveniencia de contar con estructuras ampliadas se remonta, en la teoría generativista, a Abney. Por ejemplo, Jackendoff (1977) diseñó un modelo con tres proyecciones barra para expandir el nivel máximo de V'' (= SV) a V''', en la que el especificador era el sujeto de la oración. Para evitar la asimetría entre la proyección de V en tres niveles y las de N, A y P, que mantenían dos niveles, apuntó la extensión de los tres niveles a todas las categorías para poder cubrir secuencias del tipo de *toda la película de terror*.

SGen(ero) (Picallo, 1991) o los equivalentes nominales a la hipótesis del SC escindido (Guéron, 2003; Aboh, 2004; Laenzlinger, 2005 o Roca Urgell, 2005).²² No entraremos aquí en la revisión de estos análisis y nos limitaremos a señalar que, en general, constituyen un marco cuyo objetivo general es facilitar la ubicación en la estructura de diferentes elementos prenominales de acuerdo con sus propiedades sintácticas y semánticas. Así, se han articulado propuestas con varios niveles de determinación (Zamparelli, 2000; v. Roca Urgell, 2015 y referencias allí citadas) que permiten dar respuesta a casos con múltiples determinantes como los siguientes:

- (8) a. *el este libro
- b. el libro este

La coaparición de dos determinantes definidos como el artículo y el demostrativo no es esperable, pues según el análisis básico del SD de Abney ambos compiten por el mismo núcleo D. Sin embargo, en algunas lenguas coaparecen bajo ciertas condiciones y órdenes (en español, por ejemplo, separados por un nombre que puede ser modificado por un adjetivo: *el libro rojo este*). Para dar respuesta a casos como este y similares, en Roca Urgell (1997, 2015) se da una estructura compleja en la que el demostrativo es un núcleo diferente a D que encabeza su propia proyección funcional S_{Dem} y que está por debajo del artículo definido, como se observa en la estructura sintáctica de (9) (Landa, 2010):

²² La proliferación de proyecciones funcionales en el ámbito nominal ha seguido pautas comparables con las del llamado proyecto cartográfico (Cinque y Rizzi, 2010; entre otros). Esta corriente defiende que la semántica está presente en la estructura profunda, pero solo en cierta medida. Para eso propone distintas posiciones sintácticas que codifican una función semántica, pero sin llegar al extremo de incluir el significado conceptual en la estructura sintáctica (Gallego, 2011).



Esto permite dar cuenta de construcciones con coaparición de artículo y demostrativo en lenguas como el español (8b) y el árabe (10), que contrastan con la situación del inglés (11).

(10) āl-kitāb dā
 Art-libro este
 'el libro este'

(11) *the book this, *the this book, *this the book, etc.

Por qué hay lenguas que no permiten la coaparición de estos determinantes se explica por los valores inherentes de las piezas léxicas. Los demostrativos pueden tener rasgos fuertes o débiles: si tienen el rasgo fuerte (caso del inglés), el demostrativo asciende y el núcleo D debe estar vacío (hay competencia entre artículo y demostrativo en SD); si es débil (caso del español), el artículo se realiza en D y el demostrativo queda en el nivel más bajo y ambos pueden coaparecer.

La concordancia nominal en el Programa Minimista

En el Programa Minimista (Chomsky, 1995 y ss.) los rasgos de los ítems léxicos y su relación con los de las categorías funcionales juegan un papel fundamental en las operaciones del componente sintáctico: ensamble (*merge*), concordancia (*agree*) y movimiento (*movement*). El ensamble toma dos objetos lingüísticos diferenciados X e Y y forma con ellos un objeto nuevo que proyecta las propiedades o bien de X o bien de Y, como ya se ha mencionado en el capítulo I (§ 1.3). La operación de concordancia posibilita las relaciones de concordancia gramatical entre determinante y nombre, el asunto que nos concierne en esta tesis, así como las que se dan entre sujeto y verbo, y entre nombre y adjetivo (Liceras, Zobl, Goodluck, 2008). El movimiento es

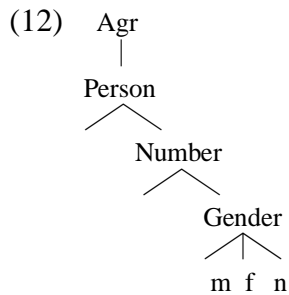
una operación que actúa sobre elementos presentes en la derivación tomando uno de ellos y ensamblándolo con otro.²³ Esta operación facilita el cotejo de rasgos entre, por ejemplo, un núcleo funcional y un constituyente desplazado desde su posición inicial y ensamblado como especificador del núcleo funcional.

Los rasgos se clasifican en interpretables y no interpretables, los primeros aportan un contenido semántico a la interpretación (Adger, 2003; Pesetsky y Torrego (2001), y los segundos información sintáctica.²⁴ A modo de ejemplo, la definitud [Def] se considera un rasgo interpretable mientras que el género [Gen], cuando no aporta ninguna distinción semántica, es un rasgo no interpretable. Dado que los rasgos no interpretables carecen de valor semántico deben validarse y borrarse de la derivación sintáctica mediante la operación de concordancia. En español, por ejemplo, encontramos nombres con rasgos interpretables de género (*azafata*) y de número (*azafatas*), pero en otros sustantivos como *mesa* o *lunes* estos rasgos no son interpretables.

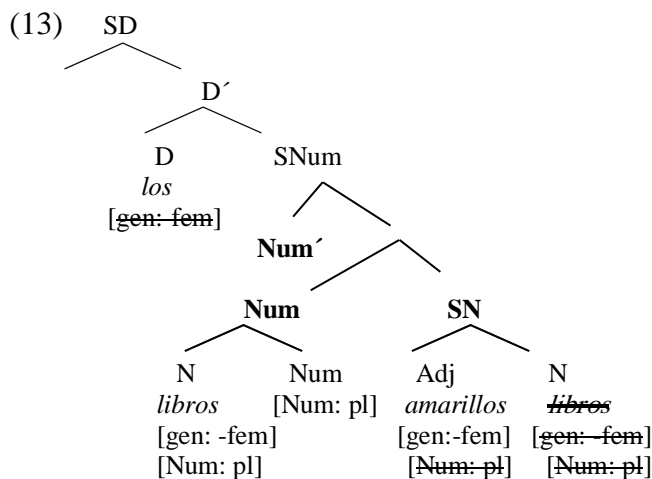
Respecto al estatus sintáctico de los rasgos nominales de género y número varios autores han sugerido que deben escindirse en nudos sintácticos independientes (Ritter, 1991; Picallo, 1991; Valois, 1991). Ritter (1993) propuso que el SGen se genera a partir del SNum, o, dicho de otro modo, el número domina y selecciona al género. Esta propuesta es avalada por la extensión de la concordancia de número por toda la proyección nominal, y la recuperación del núcleo nominal en construcciones con elipsis. Harley (1994) ubicó el género gramatical por debajo del nivel de la persona y del número para indicar que es una propiedad más incrustada y más compleja que estas (Noyer, 1992; Harley, *op.cit.*). La representación sintáctica es:

²³ Tanto el movimiento como el ensamble implican la combinación de dos entidades y la proyección de una de ellas. Por ello se ha considerado que son, esencialmente, el mismo tipo de operación: ensamble externo (o ensamble) y ensamble interno (o movimiento).

²⁴ En trabajos recientes (Chomsky, 2001; Horstein, Nunes y Grohmann, 2005; Pesetsky y Torrego, 2001; Radford, 2004) se considera que la clasificación binaria entre rasgos interpretables y no interpretables puede unificarse dado que los rasgos no interpretables son potencialmente interpretables mediante el cotejo de rasgos (Liceras, Zobl, Goodluck, 2008).



Franceschina (2001) también interpreta el género como un rasgo derivado del número, cuya proyección SNum se sitúa entre SD y SN. En (13) adaptamos el análisis de Franceschina (el doble tachado indica la posición inicial de *libros*):



Las propiedades de SNum forzando o no el traslado de N sirven para recoger casos de variación paramétrica respecto al orden entre nombre y adjetivo: ‘N-A’ en español, francés y árabe frente a ‘A-N’ en inglés, por ejemplo (Nicolás, 2015).

También se encuentran argumentos a favor de Gen como proyección sintáctica independiente por presentar propiedades similares a SNum y al Caso. En su trabajo sobre adquisición del SD, Nicolás (2015) contempla propuestas de proyecciones intermedias referidas al género, como la existencia de una categoría funcional *n* (Liceras et al., 2008) o la propuesta de SGen y SClasificador de Fábregas y Pérez Jiménez (2010). Ambas propuestas se enmarcan en la morfología distribuida y propugnan dos áreas distintas para el género, una relacionada con D y otra relacionada con N.

Basándose en la hipótesis del doble cotejo de rasgos del caso Nominativo y Concordancia (Pesetsky y Torrego, 2001, 2007; Kihm, 2005), Licerias et al., (2008), desarrollan la Hipótesis de la validación doble de los rasgos (*Double Feature Valuation Hypothesis*) para explicar casos de cambio de código entre el determinante español y el nombre inglés. Esta hipótesis explica por qué los hablantes bilingües (español-inglés) prefieren sintagmas del tipo *La moon* en que el criterio que se sigue es el analógico, es decir, el sustantivo inglés (carente de morfología) adopta el género de la palabra en español mediante los rasgos del determinante. La categoría *n* es una propiedad formal idiosincrática de los sustantivos que los distingue de los verbos y que en español se formaliza en dos valores de género: masculino y femenino. Así, Género es un rasgo *n* en D y la concordancia de género es un rasgo D en *n*. El género (Gen) y la concordancia gramatical de género se validan y eliminan en los SD del español, donde son rasgos no interpretables, pero no en el SD del inglés, donde no se expresa morfológicamente el género.

En español el rasgo no interpretable de género queda validado mediante el rasgo interpretable de N y en el caso del rasgo no interpretable de concordancia de género de N encuentra la validación en el rasgo interpretable de D, como se observa en (14):

(14) rasgo [\pm interpretable] de género (ap. Nicolás, 2015, p. 84)

D		N
rasgo no interpretable de género (<i>el</i>)	→	rasgo interpretable de género (<i>niño</i>)
rasgo interpretable de concordancia de género (<i>la</i>)	←	rasgo no interpretable de concordancia de género (<i>mesa</i>)

Fábregas y Pérez Jiménez (2010) también proponen dos géneros en el SN: el primero, SGen, está en la zona más alta del SD y se encarga de la flexión y concordancia del determinante; el segundo, SClas (clasificador nominal), afecta al “área nominal” (Sn) donde se definen los rasgos semánticos del sustantivo y sus propiedades morfosintácticas (Alexiadou et al., 2007; Nicolás, 2015). Como refleja (15), SGen domina a SAdj (Sintagma Adjetivo y a Sn, mientras que SClas es dominado por el nudo que define la estructura como nominal.

(15) [_{SD} Determinante [_{SGen} Género [_{SNum} Número [_{SAdj} Adjetivo [_{Sn} n [_{SClas}]]]]]]]]

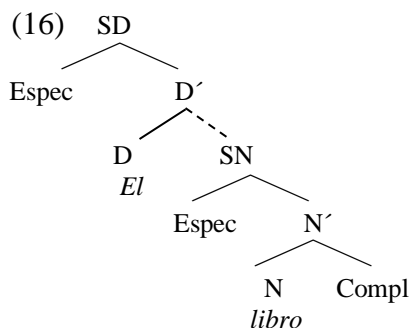
La concordancia convergente habitual entre determinante y nombre (*una pared hueca*) se vehicula mediante el vínculo sintáctico entre las dos categorías SGen y SClas, pero su

habilitación como nudos independientes y con características diversas permite explicar también casos en que es divergente (*un mala cabeza, un cabeza hueca*).²⁵ La discordancia de género indica que dentro de la proyección nominal hay dos valores de género y no uno solo y apoya la idea de que SGen y SClas, al igual que SNum, son proyecciones que incumben a todo el sintagma nominal.

Para nuestro trabajo resultan válidas las dos últimas propuestas, pero especialmente, y en la misma línea de Nicolás (2015), la primera. El análisis de Liceras, et al., (2008) implica menos proyecciones, es más simplificado, considera *n* una propiedad formal de los sustantivos que incorpora el género y entiende que el Género es una propiedad inherente de *n* en D y la Concordancia de Género es un rasgo de D en *n*.

2.2. El Sintagma Determinante en español

Los constituyentes básicos del SD son D, N y su proyección SN. D es el núcleo del sintagma, a su izquierda se sitúa el especificador y a su derecha la posición de complemento, en la que se encontrará el SN o, como hemos visto, categorías funcionales que la dominan:²⁶



Los nombres pueden ir modificados por adjetivos (SAdj), sintagmas preposicionales (SP) y por oraciones de relativo (SC). En español el orden básico es ‘Det-N-Compl’ (*el libro de matemáticas*) y, en caso de coaparición de varios de ellos, el orden menos marcado es ‘adjetivo > sintagma preposicional > oración’: *el libro nuevo de matemáticas que me prestaste*. Los

²⁵ Como advierten Fábregas y Pérez Jiménez (2010), los sintagmas con esta discordancia tienen forzosamente interpretación animada.

²⁶ Por motivos de simplicidad y porque no son cruciales para nuestro trabajo, obviaremos la posibilidad de tener diversos niveles en la proyección superior (varios SD, SCu, SDem) tema mencionado en el § 2.1.

adjetivos de cierta clase (calificativos, adverbiales) y con ciertas interpretaciones (valorativas, modales, intensionales, etc.) se encuentran en posición prenominal (Demonte, 1999). Desde el punto de vista de la estructura sintáctica, estos sintagmas ocupan posiciones de complemento, de adjunto o de especificador.²⁷

Los determinantes son una categoría funcional y, como tal, constituyen una clase cerrada, con un inventario limitado, y no poseen red temática, pero sí propiedades de selección categorial (Liceras, 1996). Los miembros de esta clase pueden dividirse en dos grupos, según ayuden a identificar el referente o aporten un valor de cantidad. Los primeros serían los determinantes (in)definidos (*el, este, un, cierto*, etc.) y los segundos, los cuantificadores nominales (*todos, muchos, varios, tres*, etc.) (Lyons, 1977). En este trabajo nos centraremos en los determinantes definidos. En la mayoría de lenguas románicas los determinantes preceden al sustantivo y, si admiten los morfemas flexivos pertinentes, concuerdan con él en género y número. Los elementos que se consideran determinantes definidos en español son el artículo, los demostrativos y los posesivos prenominales. A continuación, trataremos las características de estos determinantes respecto a la concordancia, la posesión inalienable y los sintagmas genéricos.

2.2.1. La concordancia nominal

La expresión del género

La expresión del género se encuentra en las categorías del determinante, el sustantivo y el adjetivo, aunque no siempre está presente en todas y cada una de ellas. Encontramos casos en que el género es visible en el sustantivo como (*el niño*) y otros en que el determinante recoge el género formal del sustantivo (*el lápiz*). Las marcas morfológicas vienen dadas por los sufijos que se añaden a la raíz de la palabra y siguen siempre el orden ‘género-número’. Presentamos en la tabla 2.1 el análisis de Gil y Gutiérrez (2015) respecto al género gramatical:

²⁷ Hay divergencias entre autores sobre el tratamiento de cada tipo de complemento o modificador. Esta discusión excede los límites y objetivos de la tesis, por lo que no entraremos en ello (v. Roca Urgell, 2015 y referencias allí citadas).

Tabla 2.1. Análisis del rasgo de género (Gil y Gutiérrez, 2015)

		interpretable (con significado, sexo)	alternante (masculino y femenino)	con marca flexiva	<i>niño, niña, él, ella</i>
	Inherente (nombre y pronombre)			sin marca flexiva	<i>estudiante, quién</i>
Género		no interpretable (sin significado)	fijo (masculino o femenino)	sin marca flexiva	<i>persona, mesa; alguien</i>
	Por concordancia	no interpretable (sin significado)	alternante (masculino y femenino)	con marca flexiva	<i>rojo, roja, este, esta</i>
				sin marca flexiva	<i>azul, bastante</i>

El sistema flexivo español es binario: masculino y femenino. En los sustantivos animados el género es más evidente porque va acorde con el sexo biológico (*niño-niña*), pero en los inanimados, se asigna un género formal sin una base de este tipo (*el mes-la mesa*). Es decir, el rasgo de género puede seguir un criterio semántico o un criterio formal. El criterio formal presenta más dificultad en el proceso de adquisición por atribuirse de manera arbitraria; es por esto que es el objeto de nuestro interés. En las palabras inanimadas la oposición de género adquiere una variedad de significados: tamaño (*cesto-cesta*), árbol versus fruto (*manzano-manzana*), contable versus no contable (*leño-leña*), etc. (v. RAE-ASALE, 2009: §2.3).

Una de las maneras más comunes para formar el género es añadir el sufijo *-o* a las palabras masculinas (*libro*) y el sufijo *-a* a las femeninas (*mesa*).²⁸ Esta regla general se encuentra con una serie de excepciones, como, por ejemplo, el nombre *día*, con terminación *-a*, pero de género masculino.²⁹ Llamaremos a las primeras de terminación transparente y a las segundas de terminación opaca.

El género masculino es el no marcado y se puede demostrar porque en muchos casos no recibe marcas formales específicas y se usa para la coordinación entre nombres masculinos y

²⁸ Según Harris (1991) en los nombres las terminaciones son marcadores de palabra, más que indicadores de género (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

²⁹ Existen otras terminaciones como *-triz*, *-isa/esa*, *-ina* y finales en vocal *-e* o en consonante para los dos géneros: *coche-llave* o *lápiz-pared*, por ejemplo; Klassen (2016) considera que en estos casos la marca de género es nula: \emptyset .

femeninos, en los compuestos y con las frases hechas. Por ello, Roca (1989) y González-Vilbazo (2005) formalizan el género por defecto o no marcado como [\pm femenino]. En oposición, el género femenino es el marcado porque requiere una marca formal y no se utiliza en la coordinación de nombres masculinos y femeninos (*el pantalón y camisa rojos*) (Nicolás, 2015). Como dato singular, en español abundan más los sustantivos de género masculino: alrededor del (52%) de los nombres son masculinos y el (45%) femenino (Bull, 1965; Klassen, 2016).³⁰

La expresión del número

Por lo que concierne al número, los sustantivos se pueden clasificar en numerables, i.e. aquellos que admiten singular y plural (*libro-libros*) o *pluralia tantum*, aquellos que solo admiten plural (*gafas*). El plural se marca morfológicamente mediante un morfema que se realiza como *-s* o *-es* en función del final del sustantivo en singular: *mesa-mesas, jabalí-jabalíes, árbol-árboles*.

La noción de número se puede expresar mediante otros procedimientos: combinación con un numeral, sustantivo colectivo (*enjambre*), sustantivo continuo (*agua*), grupos nominales genéricos (*el león/los leones*), etc.

La flexión y coordinación de los determinantes

Los determinantes del español reflejan el género y el número de manera regular. En el caso del género se emplea *-o* para masculino y *-a* para femenino, con la excepción de algunas formas masculinas singulares que no están marcadas (*el, un, aquel*)³¹ o acaban en *-e* (*este, ese*) y de los posesivos pronominales monosilábicos, que no lo expresan (*mi, tu, su*). Respecto al número, se sigue la sufijación regular con *-s* cuando las palabras terminan en vocal o *-es* cuando los sustantivos terminan en consonante. Los numerales no se flexionan, pero marcan el número por el propio contenido semántico.

³⁰ El 3% restante hace referencia a todos aquellos sustantivos que pueden referirse al género masculino o femenino como *tenista* (Clegg, 2010; Klassen, 2016).

³¹ Hay una forma *el* femenina que se emplea, por razones morfofonológicas, ante nombres femeninos con /a/ tónica inicial: *el agua, el hada* (RAE-ASALE, 2009: §14.2f-h; Clegg, 2011).

Los artículos

Los artículos definidos e indefinidos (tabla 2.2) presentan el morfema de género en todas las formas plurales, pero solo en el femenino en las formas en singular:

Tabla 2.2. Paradigma de los artículos en español

		Masculino	Femenino	Neutro
Definido	Singular	el	la	lo ³²
	Plural	los	las	-
Indefinido	Singular	un	una	-
	Plural	unos	unas	-

Los demostrativos

El paradigma de demostrativos español cuenta con tres formas: *este, este, aquel*. Al igual que con los artículos, el sufijo de género no aparece en las formas singulares de masculino:

Tabla 2.3. Paradigma de los demostrativos en español

		Masculino	Femenino
singular		este	esta
		ese	esa
		aquel	aquella
plural		estos	estas
		esos	esas
		aquellos	aquellas

Los demostrativos coinciden con el artículo en muchos aspectos, ambos son definidos, concuerdan en género y número con el nombre, encabezan la construcción nominal, pueden hacer referencia a un sustantivo nulo y comparten raíz latina. Pero también existen razones para diferenciarlos, ya que el artículo no tiene valor deíctico y sirve básicamente para identificar el referente, a diferencia de los demostrativos que tienen una carga deíctica fuerte (Rosado, 2007).

³² Las peculiares características de *lo* han dado lugar a la polémica acerca de su denominación gramatical: artículo o pronombre. Los lingüistas que lo consideran artículo le dan el valor de “nominalizador” de adjetivos, adverbios, pronombres posesivos, sintagmas preposicionales con *de* y oraciones de relativo.

Además, a diferencia del artículo, que solo puede precederlo, en el habla coloquial el demostrativo, puede preceder o seguir al sustantivo (*este libro, el libro este*) con el fin de resaltar matices semánticos como la mayor o menor implicación del hablante y el carácter remático (Eguren, 1999; Nicolás, 2015).

Los posesivos

El determinante posesivo en español es conocido tradicionalmente como adjetivo posesivo (Bello, 1847), que puede encontrarse en posición antepuesta o pospuesta al sustantivo. En este trabajo nos referimos solamente a las formas antepuestas, mayoritariamente átonas:

Tabla 2.4. Paradigma de posesivos átonos

	Masculino	Femenino
	Mi	
singular	Tu	
	Su	
	nuestro/s	vuestra/s
plural	vuestro/s	vuestra/s
	su/s	

Los posesivos del español expresan la persona y el número del poseedor y el número de la cosa poseída salvo en la primera y segunda persona del plural, donde también reflejan el género: *nuestros libros, nuestras casas* (versus *mi libro, mi casa*). El posesivo de tercera persona plural es *su*, no distingue entre poseedor singular o plural y concuerda en número con lo poseído: *su coche, sus coches*. Los posesivos concuerdan, pues, en dos niveles, con el poseedor y con lo poseído.

Tanto el artículo definido como el posesivo pronominal aportan referencialidad y definitud al sintagma. Por esto, el posesivo no coaparece con el artículo, como vemos en (17),³³ y tampoco es aceptable en predicados con el verbo existencial *haber* (portador de significado inespecífico (18):

³³ Salvo en variantes dialectales de Asturias y León, donde secuencias como las de (17) son productivas y gramaticales (Picallo y Rigau, 1999).

- (17) a. *la su casa
 b. *una su casa
- (18) *Hay mi ordenador en la mesa.

2.2.2. *Las relaciones de posesión inalienable*

En las construcciones de posesión inalienable del español el artículo definido se interpreta como un posesivo:

- (19) a. Me duele la pierna. (*la pierna* = “mi pierna”)
 b. Levanta la mano. (*la mano* = “tu mano”)
 c. El alumno movió la cabeza. (*la cabeza* = “su cabeza”)

Este uso particular del artículo en lugar de un determinante posesivo no concuerda con las características prototípicas de referencialidad: por un lado, se confiere al sintagma el valor [+definido] sin hacer referencia a entidades únicas o que hayan sido mencionadas en el discurso (Rosado, 2007); por otro lado, existe una relación de posesión o pertenencia a pesar de no contener valor posesivo en sí mismo (Picallo y Rigau, 1999).³⁴

Algunas de las propiedades más destacables en estas construcciones a nivel semántico son que, en primer lugar, se puede percibir cierta gradación en el tipo de sustantivo que expresa la relación con el poseedor, según exprese una idea de unidad (parte-todo) o autonomía frente al sujeto. De esta manera, puede aumentar o disminuir la relación de posesión según se hable de las partes del cuerpo, prendas de la ropa o los nombres de parentesco (Güell y Roca Urgell, 2008).³⁵

³⁴ Algunos autores como Feijóo (2005), Picallo y Rigau (1999), entre otros, denominan artículo expletivo a aquel artículo carente de sus valores idiosincráticos de referencialidad que aparece ante nombres propios (1) *la María*; en construcciones de posesión inalienable (2) *Levanta la mano*; o bien en construcciones de interpretación genérica (3) *Los leones son salvajes*. Otros autores argumentan que la palabra expletivo no es adecuada para todos los contextos mencionados evidenciando así poco consenso en el uso de “expletivo”, especialmente para los dos primeros casos. En nuestra tesis empleamos únicamente el término expletivo en los casos de construcciones genéricas, la razón es que consideramos que en dichas construcciones no aporta contenido denotativo, mientras que ante un nombre propio y en construcciones de posesión inalienable puede expresar relaciones de familiaridad o de énfasis (subrayando la relación del poseedor con el objeto poseído).

³⁵ Los nombres de parentesco son intrínsecamente relacionales. Este carácter facilita la recuperación del referente por la situación pragmática en ausencia de un posesivo o de un determinante: *¿Has hablado con madre?*

Una segunda diferencia sintáctico-semántica entre las clases de palabras que designan partes del cuerpo es que las de carácter único no permiten la presencia de otro determinante (20a) pero las que expresan entidades múltiples como *brazo, pie, dedo*, etc. sí (20b), como ocurre con los objetos de la esfera personal (21) (Picallo y Rigau, 1999).

- (20) a. *Me duele esta cabeza.
b. Me rompí este/un dedo.

(21) Me he lavado este/un traje.

La tercera singularidad de la posesión inalienable en español es su carácter distributivo en los SN en plural. La interpretación de (22) es que cada niña se sacó su propio sombrero:

(22) Las niñas se sacaron el sombrero.

Vergnaud y Zubizarreta (1992) concluyen que este comportamiento es propio del artículo en las lenguas románicas, pero no en inglés. Para ellos, en las primeras, pero no en la segunda, puede funcionar como expletivo, es decir, desprovisto del contenido semántico prototípico, pero su carácter definido o determinado permite establecer una relación de predicación entre los argumentos. Los casos con interpretación distributiva se siguen de la flexión morfológica, en especial la concordancia de género y número entre D y N existente en español (Feijóo, 2005).

Estos autores, Vergnaud y Zubizarreta, dividen las construcciones de posesión inalienable en tres grupos, según la relación de predicación que se establece entre los argumentos externos e internos: construcción externa al SD (23), construcción no especificativa interna al SD (*DP-internal type construction*) (24) y construcción especificativa interna al SD (*DP-internal token construction*) (25):³⁶

- (23) a. María les lava las manos a los niños.
b. María se lava las manos.

(24) María lava la cara de los niños.

³⁶ Rosado (2007) traduce los términos *DP-internal type* y *DP-internal token* como, respectivamente, *construcción no especificativa* y *especificativa* a sugerencia de R. Fernández Fuertes. En Feijóo (2005) se traduce *type* como un solo elemento y *token* como una pluralidad de elementos.

- (25) a. *María lava sus manos (de los niños).
b. Mary washes their hands.

En (23a) el dativo preverbal *les* y el SP posverbal *a los niños* permiten identificar el poseedor del SD *la cara* y lo mismo sucede en (23b), pero con el clítico reflexivo *se* y el SD sujeto *María*. En (24), en cambio, el poseedor está expresado dentro del SD objeto directo por medio del sintagma preposicional complemento del nombre: *la cara* [SP de *los niños*]. El verbo *lavar* sólo selecciona un argumento interno (el OD *la cara de los niños*) y no es necesaria la presencia del dativo. Ahora bien, el poseedor debe quedar expresado mediante el complemento, de no ser así se requiere la presencia del dativo para completar el significado de la construcción de posesión. La construcción de (25) en que se expresa el poseedor mediante el posesivo dentro del SD es agramatical en español mientras que es la opción preferida en lenguas como el inglés (Güell y Roca Urgell, 2008; Rosado, 2007).

Lo relevante es que en estas construcciones posesivas en las que se expresa una relación de posesión no aparece ningún elemento morfológicamente posesivo (Güell y Roca Urgell, 2008) y es interesante observar que la aparición del determinante posesivo sirve para enfatizar y contrastar a quién pertenece el objeto. Si bien el uso del artículo es el prescrito como adecuado, en el habla cotidiana pueden producirse los dos ejemplos de (26):

- (26) a. Me pongo la chaqueta.
b. Me pongo mi chaqueta.

En (27b), en cambio, hay interpretaciones que van más allá del énfasis. Se puede entender que el sujeto *Javier* levanta el brazo con la ayuda del otro brazo (interpretación facilitada por el carácter bímembre de esta parte del cuerpo) o bien que levanta el brazo de otra persona:³⁷

- (27) a. Javier levantó el brazo maltrecho.
b. #Javier levantó su brazo maltrecho.

La necesaria relación de inalienabilidad que implica el artículo definido se rompe con la presencia del determinante posesivo. Con referentes múltiples y cuanto más enajenable es el objeto poseído más natural resulta el uso del posesivo y, en consecuencia, la posibilidad de

³⁷ Indicamos la interpretación ambigua de esta secuencia mediante el símbolo #.

romper la relación de inalienabilidad entre los referentes. Es importante insistir en la importancia y la exégesis del campo semántico (cuerpo humano, relaciones, esfera personal): las partes del cuerpo humano se entienden, *per se*, como las partes más inherentes y en consecuencia no admiten la presencia del posesivo. Tampoco es trivial el papel de los verbos y de los papeles temáticos, como advierten Zubizarreta y Vergnaud (1992). En el diseño de las pruebas empleadas para esta tesis tenemos en cuenta estos factores (capítulo IV).

2.2.3. *Los sintagmas genéricos*

En el apartado 2.2 hemos visto que en español los sujetos preverbiales deben ser sintagmas determinados. Los sintagmas con interpretación genérica en posición de sujeto se ajustan a este patrón y requieren de la presencia del artículo:

- (28) a. Los leones son salvajes.
- b. *Leones son salvajes.

En estos contextos los rasgos del artículo no son los idiosincrásicos de definitud y referencialidad, sino que más bien desarrollan una función meramente sintáctica, vacía de contenido semántico. Por esta razón este uso del artículo ha sido denominado expletivo.

Los sintagmas genéricos aluden a todo el conjunto de individuos que integran una clase y se pueden formar en singular con el artículo definido o bien, con el artículo indefinido:³⁸

- (29) a. El león es un mamífero.
- b. Un diplomático debe ser educado.

Si bien en todos los casos la interpretación es genérica, hay características que los hacen diferentes. El plural de (28) se emplea para referirse a un conjunto plural de individuos heterogéneo que incluye todas las subespecies de esta clase de animales y adquiere una interpretación universal. En el singular de (29a) se escoge un individuo en representación de toda

³⁸ Garrido (1987) discrepa de la interpretación genérica del artículo indefinido en plural. Este autor argumenta que se da en casos como *Unos caballeros españoles nunca mienten*, pero es menos frecuente. Otros autores, como Solís García (1999), sí reconocen esta interpretación.

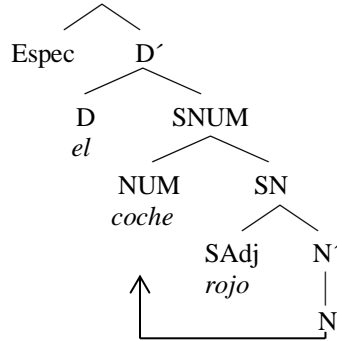
la clase y mantiene una lectura no existencial. Y en el indefinido de (29b) la interpretación genérica viene dada sobre todo por el contexto oracional y la semántica del verbo.

Como Rosado (2007) pensamos que el valor genérico de los sintagmas con artículo definido del español resulta de interés porque, por una parte, muestra que la competencia del artículo que posee el hablante trasciende del mero conocimiento del paradigma morfológico y, por otra parte, porque hay diferencias respecto a otras lenguas como el inglés.

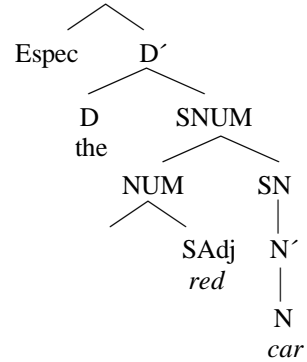
2.3. El Sintagma Determinante en inglés

Las construcciones nominales del inglés constan, como las del español, de determinantes, sustantivos y complementos adjetivales, preposicionales y oracionales. Las diferencias más significativas entre las lenguas que nos conciernen recaen en el plano morfo-sintáctico. Por lo que atañe al plano morfológico, en inglés ni el determinante ni el nombre tienen morfemas de género. Este aspecto tiene implicaciones en la concordancia que se establece entre los constituyentes del SD. Respecto a relaciones internas al SD, el adjetivo es prenominal, es decir, el orden es 'Adj-N'. Este orden se debe a que los rasgos de número en inglés son débiles, lo que hace que los sustantivos no suban al núcleo Num, como sucede en español (Landa, 2010):

(30) a. SD



b. SD



Otra diferencia sintáctica que nos incumbirá especialmente es la ausencia del artículo definido en construcciones de posesión inalienable y en construcciones de interpretación genérica.

2.3.1. La concordancia nominal

La expresión de género y número

Los determinantes del inglés carecen de marcas morfológicas de género y número, por lo que una misma forma es válida para actualizar cualquier sustantivo. Los sustantivos tampoco varían en género, pero sí en número: singular-plural. La distinción se expresa regularmente mediante el morfema de plural *-s*. Los sustantivos se clasifican en contables (*apples, person, table*) y no contables (*coffee, sugar, water*). Esta propiedad tiene un papel importante en la construcción de sintagmas con o sin un determinante en los sintagmas genéricos. Los adjetivos son invariables, por lo que, a diferencia del español, no reflejan superficialmente una relación de concordancia: *my new book/books*.

Flexión y concordancia de los determinantes

La clasificación de determinantes del inglés es similar a la del español: artículos (definido e indefinido), demostrativos y posesivos.

Los artículos

Hay una sola forma para el artículo definido (*the*) y dos para el indefinido (*a* ante consonante y *an* ante vocal). La particularidad del artículo definido inglés es que carece de marcas morfológicas de género y número, por lo que una misma forma es válida para actualizar los sustantivos de cualquier género biológico (31a) y cualquier número (31b):³⁹

- (31) a. the boy / girl
‘el chico / la chica’
b. the dog / dogs
‘el perro / los perros’

Los demostrativos

Los demostrativos indican dos grados de distancia deíctica: cercanía (*this*) o lejanía (*that*) respecto al hablante. A diferencia del artículo, distinguen el número plural, pero no mediante un sufijo, sino mediante formas diferentes (*these* y *those*):

- (32) a. this book
‘este libro’
b. these books
‘estos libros’

Los demostrativos tienen el valor fuerte de referencialidad propio del núcleo D, por lo que no coaparecen con ningún otro determinante: **the book this*, **the this book*, **this my book*, etc.

Los posesivos

Los determinantes posesivos son *my*, *your*, *his*, *her*, *our*, *its*, *our*, *their*.⁴⁰ Al igual que los demostrativos no coaparecen con el artículo definido (ni cualquier otro determinante):

³⁹ En los indefinidos el plural se expresa mediante el cuantificador *some*: *a car* versus *some cars*.

⁴⁰ Otro modo de expresar la posesión es a través de la partícula “’s” (*Maria’s car*). El hecho de que el inglés carezca de género gramatical, favorece la explicación de la formación del genitivo a través de esta partícula en inglés. Si se considera la partícula “’s” como D, como defiende Carnie (2002) la hipótesis del SD recibe un argumento más a su

- (33) a. my book
 ‘mi libro’
 b. *the my book

En inglés los posesivos no contienen información acerca del número o género de la cosa poseída, solo expresan rasgos de los poseedores. Las diferencias en las formas de tercera persona responden al género biológico del poseedor: *his*, (masculino), *her* (femenino), *its* (neutro). En este aspecto difiere del español (§2.2.1) y, como veremos, se asemeja a la lengua árabe (§2.4.1).

2.3.2. *Las relaciones de posesión inalienable*

En inglés es necesaria la aparición del determinante posesivo para marcar la relación entre el elemento poseído y el poseedor en diversos contextos y tipos de relaciones, ya sea en contextos referidos a partes del cuerpo o a la ropa:

- (34) a. John raises his hand.
 ‘John levantó la mano.’
 b. *John raises the hand.
- (35) a. John takes off his jacket.
 ‘John se quitó la chaqueta.’
 b. #John takes off the jacket.

En los ejemplos (34a y 35a) el determinante posesivo en inglés explicita que la mano o la chaqueta pertenecen al mismo sujeto, en este caso *John*. No hay diferencia entre grupos semánticos en función del grado de alienabilidad según se hable de ropa o de partes del cuerpo. Sin embargo, el uso del artículo definido es agramatical en (34b) dado que se interpreta que la mano es alienable a *John*; en (35b) el uso del artículo no expresa la relación del poseedor por lo que el uso del artículo en estas construcciones puede provocar una interpretación diferente, como por ejemplo que la chaqueta no pertenece a *John* si no que pertenece a una tercera persona.

favor. En la posición de núcleo la partícula ‘S domina al sintagma, mientras que con la hipótesis previa del SN el D era un especificador y no podía dar cuenta de la relación entre el poseedor y el objeto poseído (Landa, 2010).

La interpretación distributiva de las construcciones con antecedente plural y artículo en español (§ 2.2.2) no se da en inglés. La única lectura de (36) es que hay un solo *sombrero* identificable en el contexto. Las propiedades del artículo en inglés bloquean la relación de ligamiento entre el poseedor y la variable del sustantivo, y, consecuentemente, la interpretación distributiva queda obstaculizada. Sin embargo, con el posesivo la interpretación distributiva es posible: *they took their hats*.

- (36) They took the hat.
'Cogieron el sombrero.'

2.3.3. *Los sintagmas genéricos*

Los nombres de masa y los plurales genéricos aparecen sin determinante. Los sintagmas con interpretación genérica se realizan como SN escueto tanto en posición de argumento externo como interno:

- (37) a. Lions live in Africa.
'Los leones viven en África.'
- b. I prefer coffee to tea.
'Prefiero el café al te.'

Como ya hemos indicado y como reflejan las traducciones de (37), el inglés difiere del español: en inglés son permisibles los SN escuetos, mientras que en español se reclama la presencia del artículo con valor expletivo.

La posición de D está sintácticamente presente, aunque fonéticamente no se pronuncie. Longobardi (1994, 1996, 2001) indica que hay variación paramétrica en la realización de D: la posición D se genera universalmente con un rasgo abstracto [R] (referencial) que es fuerte en las lenguas románicas y débil en las germánicas. Así, la realización fonética de D se legitima en función del contenido semántico o de la especificación de rasgos gramaticales. Gracias a este principio se puede explicar la distribución de los artículos expletivos en las diversas lenguas y dialectos.

Las construcciones genéricas en singular se construyen con el artículo indefinido, excepto si hacen referencia a entidades únicas:

- (38) a. An orange is a citric.
'La naranja es un cítrico.'
b. #The orange is a citric.

- (39) The television is the greatest invention of the 20th century.

El tipo de nombre es crucial: en este uso el definido en (38b) es incompatible con la interpretación no referencial genérica, pero no en (39), donde se alude al invento en general.

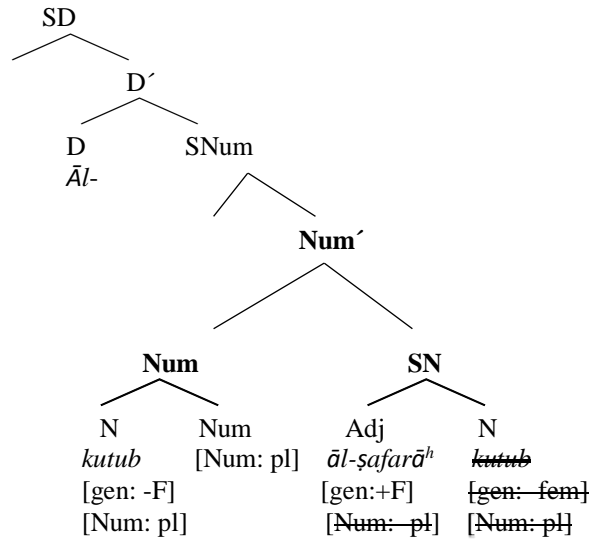
2.4. El Sintagma Determinante en árabe

Los constituyentes básicos del SD en árabe son Determinante (D), Nombre (N), Adjetivo (Adj), SPs y oraciones de relativo. Para mostrar la definitud en los sintagmas debe aparecer el artículo ante el sustantivo y el adjetivo, siguiendo el orden: D (Art)+N+D(Art)+Adj y se puede equiparar, en cierta medida, al orden de la lengua española, porque el Determinante encabeza el sintagma y el Adjetivo se pospone al Nombre. Aunque se aprecia que se requiere la presencia del artículo definido ante el Adj, y en español, como hemos visto, no es necesario. La posposición del adjetivo es posible en árabe porque los rasgos de número son fuertes, como en español y al contrario de lo que sucede en inglés.⁴¹

La explicación de la posición posnominal del adjetivo se seguiría de los rasgos fuertes en Num, en la línea de lo que hemos indicado para español e inglés:

⁴¹ Debido al carácter oral de la lengua ameya no se encuentran muchos manuales dedicados a la descripción de su sintaxis o aspectos morfológicos. Por lo tanto, para la descripción del Sintagma Determinante árabe, en este capítulo hemos recurrido a la información de manuales, libros o artículos que tratan la lengua estándar y hemos consultado a informantes nativos egipcios para clarificar las diferencias y similitudes con el árabe dialectal. La mayoría de los ejemplos recogidos en este trabajo pertenecen al dialecto egipcio, por ser muestras que responden y reflejan mejor la realidad de la lengua oral que es, en definitiva, la L1 de nuestros participantes. En algunos casos hemos dado ejemplos del uso del árabe estándar para mostrar al lector algunas de las diferencias más significativas entre ambos registros.

(40) *āl-kutub āl-safarā^h* ('*los libros amarillos*')



El nombre puede determinarse mediante un artículo (41a), un genitivo posterior (41b) o un pronombre afijo (41c):

- (41) a. *āl-walād*
 Art-niño
 'el niño'
- b. *tālib āl-ğam^a*
 estudiante Art-universidad
 'el estudiante de la universidad'
- c. *kitāb-hu*
 libro-suM.Sg
 'su libro'

Dentro del SD el nombre y el adjetivo deben coincidir en (in)definitud. Es decir, se forma el sintagma si sustantivo y adjetivo están determinados (42a) o bien si sustantivo y adjetivo están indeterminados (42b). En contra, la determinación únicamente del sustantivo seguido de un adjetivo indeterminado forma una oración copulativa (43):⁴²

⁴² En la lengua estándar aparece la nunación (*tanwin*), que indica el caso nominativo, acusativo o dativo.

- (42) a. *āl-walad āl- ṭāyib* → Nombre determinado y Adj determinado
 Art-niño Art-bueno
 ‘el niño bueno’
- b. *walad ṭāyib* → Nombre indeterminado y Adj indeterminado
 niño bueno
 ‘un niño bueno’
- (43) *āl-walad ṭāyib* → Nombre determinado y Adj indeterminado
 Art-niño bueno
 ‘El niño es bueno.’

2.4.1. La concordancia nominal

La expresión de género

El árabe egipcio distingue entre sustantivos masculinos y femeninos. La distinción es de base biológica en aquellas palabras que hacen referencia a seres humanos y a la mayoría de los animales; para el resto de los sustantivos, el género está determinado en gran medida por convención y a veces por forma (Albirini, Benmamoun y Chakrani et al., 2013).

La asignación de un género u otro a un nombre inanimado es, de hecho, arbitrario, al igual que ocurre en español: *kitāb* (‘libro’) es masculino y *šams* (‘sol’) es femenino. En cambio, en los sustantivos con referente humano el género se corresponde con el sexo biológico. Por ejemplo, la mayoría de palabras que designan profesiones realizan el femenino añadiendo el morfema *-a* (*šta marbuta*) u otras terminaciones femeninas: *mudares* (‘profesor’) y *mudares-a^h* (‘profesora’).

En el sustantivo el masculino es la forma por defecto y el femenino se forma a partir del masculino mediante las terminaciones detalladas en (2.5):

Tabla 2.5. Terminaciones femeninas en ameya

Letra	Transliteración	Ejemplo
ة	a ^h	فتاة fatā ^h ('chica')
ت	ta	بنت bint ('hija')
اء	a´	سما samā´a ('cielo')
ا	ā	عصا `aṣā ('bastón')
ى	à	ذكرى dakarà ('recuerdo') ⁴³

Como en toda regla, existen excepciones: por una parte, hay una serie de palabras con estas terminaciones que son masculinas, y, por otra parte, hay grupos de palabras femeninas que no poseen marca de género. En ausencia de una marca explícita, el género masculino o femenino se deduce por la relación con un adjetivo o con un demostrativo en el contexto oracional.

La concordancia en género y número varía según se hable el árabe estándar o el árabe coloquial. Este último, al no poder respaldarse en una norma escrita, presenta más inestabilidad y flexibilidad, por lo que una palabra de género masculino en árabe estándar, en ameya puede ser femenina, o viceversa.

La expresión de número

El árabe distingue entre singular (una entidad), dual (dos entidades) y plural (tres o más entidades). La forma dual es prolífica en términos referentes al cuerpo humano (ojos, orejas, piernas etc.). Para formar el plural, en árabe estándar hay tres distinciones según el caso (nominativo *-un*, acusativo *-an* y genitivo *-in*), pero en ameya se simplifica en el sufijo *-in* para todos los casos. El dual es mucho más usado en el árabe estándar que en el dialectal, en el que se tiende a utilizar el plural en detracción del dual por razones de economía lingüística.

- (44) madrasa-ta-īn
 escuela-F-Dual
 'dos escuelas'

⁴³ Esta misma terminación se puede emplear para crear adjetivos comparativos هي الأخت الصغرى hiya aluḥt āl-ṣuḡayara ('es la hermana menor').

El plural puede ser regular o irregular. El regular se forma añadiendo *-n* al final de la palabra (y, en árabe estándar, además la vocal de caso nominativo, acusativo o genitivo). Hay muchas maneras de formar el plural irregular, que no vamos a detallar, por ser, en parte, poco previsible y evitar extendernos. Solo mencionaremos que se forma a partir de la agregación de fonemas o mediante un cambio vocálico. En ameya, el plural masculino se construye añadiendo *-in* a la terminación de la palabra, así, por ejemplo, la palabra *mudares* ('profesor') es singular y su correspondiente forma plural es el sufijo *-in*; para formar el plural femenino se añade el morfema *-at* al lexema:

- (45) a. mudares-in
 profesor-M. Pl
 'profesores'
- b. mudares-āt.
 escuela-F. Pl
 'profesoras'

Los sustantivos masculinos inanimados en plural deben concordar en género femenino singular con los constituyentes del sintagma. Esta particularidad afecta a la concordancia del nombre y el adjetivo: el adjetivo coincide con el nombre al que acompaña en género, número y caso, pero cuando se refiere al plural de seres inanimados o no humanos el adjetivo o adjetivos que acompañan al nombre se ponen siempre en femenino singular en árabe estándar, como puede verse en (46):

- (46) āl-kutub āl-ḥamra'
 Art-libros Art-roja
 'los libros rojos'

La flexión y coordinación de los determinantes

Los artículos

A diferencia del español, que cuenta con cuatro formas flexionadas con rasgos de género y número, el artículo definido árabe presenta una sola forma: *ال* /al-/ sin rasgos de flexión y adjuntada en posición prenominal al nombre o al adjetivo. El significado que aporta es el de determinar, fijar la referencia de la entidad a que se alude.

Tabla 2.6. Paradigma del artículo en ameya

		Masculino	Femenino
Definido	Singular		āl-
	Plural		
Indefinido	Singular		-
	Plural		

Un aspecto fónico característico del artículo es que, si va seguido de un sustantivo que empieza con una letra solar, la *-l* se asimila a la consonante siguiente (Corriente, 1988).⁴⁴

(47) ā(l)-šams → āš-šams
Art sol
'el sol'

En árabe escrito la indeterminación se expresa con la ausencia de *al-* y con los signos diacríticos de *tanuīn* (nunación) que corresponde al fonema [n] al final de la palabra, que muchos gramáticos atribuyen al morfema *-n* a la indefinitud, pero este análisis es controvertido.⁴⁵ Fassi Fehri defiende que es una marca de posesión dado que se puede encontrar como sufijo en nombres propios: “*tanwiin* is analyzed as a Poss marker, rather than an indefinite article” (Fassi Fehri, 2007, p.53).⁴⁶

En ameya la indeterminación viene dada por la ausencia del artículo *al-* y, dada su naturaleza oral, no se detecta la nunación (y el caso se interpreta por el orden de los constituyentes y el contexto). Así, la indefinitud se expresaría mediante un sustantivo escueto:

⁴⁴ Las letras solares en árabe son: tā', ṭā', d āl, ḍāl, rā', zāy, sīn, šīn, šād, ḍād, ṭā', zā', lām y nūn.

⁴⁵ Corriente (1988) sigue la premisa de que en árabe estándar existe un artículo indefinido. Otros autores sostienen que en árabe clásico y estándar no existe el artículo indefinido porque todos los sustantivos tienen, por defecto, significado indeterminado (Nicolás, 2015).

⁴⁶ La indeterminación es propia de los nombres comunes. La nunación en ciertos nombres propios es para indicar el caso, pero en ningún caso la indefinitud. Según Mahmoud Bardeas (2009) este uso del morfema *-n* no debe verse como un artículo indefinido sino como un tipo diferente de nunación: “Therefore, the use of *-n* on proper names can be seen as a separate type of nunation. It does not mean that the indefinite article can be used on proper names in Arabic.” (p. 28). Esta autora distingue dos tipos de sustantivos escuetos, unos con *tanuīn* (“psedo escuetos” y con indefinitud) y otros sin marca (“escueto puros” y sin indefinitud).

- (48) walad
niño
'un niño'

Los sintagmas indefinidos coinciden formalmente con los sustantivos escuetos. Fassi Fehri (2007) analiza los valores de los sustantivos escuetos del árabe estándar para observar si se deben equiparar a los de las lenguas románicas o a los del inglés, especialmente en construcciones existenciales y genéricas, un contexto que comentamos más adelante.

Los demostrativos

Según la teoría gramatical tradicional (Almagro y Cárdenas, 1865), los demostrativos en árabe forman parte de la misma categoría del nombre y funcionan de manera independiente. Son formas tónicas que, a diferencia del artículo, no se adhieren a la palabra y su posición habitual es pronominal, sin embargo, en ameya suelen aparecer en posición postnominal. Los demostrativos concuerdan con el sustantivo en género y número, como en español.

En árabe estándar existen solo dos grados de deixis: proximidad y lejanía respecto al hablante, como en inglés.⁴⁷ En cambio, en árabe ameya existe solo una forma de demostrativo que se emplea tanto para expresar la proximidad como expresar lejanía (en este último caso se recurre a otra estructura sintáctica o un adverbio de lugar para indicar la lejanía). Además, en ameya desaparece la forma dual (presente en foshá) y se emplea el plural para estos casos. Una particularidad es que la forma plural (como ya se ha mencionado anteriormente) distingue entre seres humanos o no humanos, norma que se aplica en árabe estándar pero que en árabe ameya muestra flexibilidad.⁴⁸

⁴⁷ En árabe estándar los demostrativos de cercanía son: *hadā* ('este'), *hadīhi* ('esta'), *haulai* ('estos, estas'). Y los de lejanía: *dhālika* ('ese, aquel'), *tilka* ('esa, aquella') y *ulāika* ('esos, aquellos'), además cuentan con las formas en desuso del dual: *dānika* ('estos_{dual.N}'), *tanika* ('estas_{dual.G}'), *daynika* ('estos_{dual.G}'), *taynika* ('estas_{,dual.G}') (Sánchez, 2003, p. 33).

⁴⁸ Como bien señala Islam Fares (comunicación personal), en árabe ameya no se distingue entre [\pm humano], únicamente los hablantes con conocimiento del árabe estándar emplean tal distinción.

Tabla 2.7. Demostrativos del ameya

Singular		Plural no humano		Plural humano	
M	F	M	F	M	F
dà	dī	dī		dūl	

Como se aprecia en (49 y 50) la posición que ocupan es prenominal y debe establecerse la concordancia de género y número entre Dem y N:

(49) āl-raġul dà
Art-hombre este
'el hombre este'

(50) āl-bint dī
Art-chica esta
'la chica esta'

Asimismo, en árabe se puede encontrar un sintagma formado por N + Pos + Dem, un posesivo anexo al sustantivo seguido de un demostrativo:

(51) kitāb-nā dà
libro-nuestro este
'este libro nuestro'

Los posesivos

En árabe el determinante posesivo (o adjetivo posesivo) es un morfema clítico que se adjunta al final de sustantivos, pronombres, verbos o preposiciones. Cuando se combina con un sustantivo proporciona, además del significado de la posesión, el valor de definitud, como ocurre en español con el posesivo prenominal. Este carácter definido hace que el posesivo y el artículo no coaparezcan en una misma secuencia:

(52) a. bayt-y
 casa-mi
 'mi casa'
 b. *āl-bayt-y
 Art-casa-mi
 '*la mi casa'

El determinante posesivo solo expresa rasgos de persona y número del poseedor, pero no aporta rasgos del objeto poseído, en este aspecto se asemeja más a las formas posesivas del inglés. El paradigma de las formas del posesivo del árabe ameya se detalla en la tabla 2.8 y, como puede observarse, todas las formas se flexionan en género y número a excepción de la primera persona que no tiene distinción de género (Corriente, 1998).

Tabla 2.8. Paradigma de los posesivos del ameya

Persona	Género	Singular	Plural
1	M/F	kitāb/kutub-y (‘mi libro/mis libros’)	kitāb/kutub-nā (‘nuestro libro/nuestros libros’)
	M	kitāb/kutub-ak (‘tu libro/tus libros’)	kitāb/kutub-kum
2	F	kitāb/kutub-ik (‘tu libro/tus libros’)	(‘vuestro libro/vuestros libros’)
	M	kitāb/kutub-uh (‘su libro/sus libros’)	kitāb/kutub-hum
3	F	kitāb/kutub-hā (‘su libro/sus libros’)	(‘su libro/sus libros’)

2.4.2. Las relaciones de posesión inalienable

Hemos visto que, en español, en las construcciones nominales con posesión inalienable se hace uso del artículo definido (con carácter expletivo) mientras que en inglés se emplea el determinante posesivo. En árabe la semántica del sustantivo define la relación de posesión y selecciona, en última instancia, el mecanismo gramatical para expresarla. El campo léxico referido a las partes del cuerpo es tratado de manera diferente al de las prendas de la ropa o accesorios:

- (53) a. Mary bita-rfa' yid-hā.
 María Pres.3P.F.Sg. -levant mano-su.F.
 ‘María levanta la mano.’
- b. Qal'nā āl-baranit.
 quit-.Pas.1P.Pl. Art-sombreros.Pl.
 ‘Nos quitamos el sombrero.’

En (53a) el sustantivo *yid* (‘mano’) va seguido del determinante posesivo *-hā* y en (53b) el sustantivo *baranit* (‘sombreros’) es introducido por el artículo definido *āl-* y no hay ninguna marca de posesión tras el nombre. Siguiendo a Hänninen (2014) proponemos que el hecho de tener las dos estructuras, posesivo para las partes del cuerpo (N - Pos) y artículo definido para prendas de ropa (Art - N), se debe al diferente tipo de relación semántica del objeto con el poseedor: el mayor grado de alienabilidad se corresponde con la necesidad de emplear el posesivo.⁴⁹ La situación es diferente a la del inglés, que no hace diferencia según tipos semánticos, y, sobre todo, a la del español, donde el posesivo es más extraño con la alienabilidad más fuerte. En árabe el uso del artículo con un nombre de parte del cuerpo, como en *cierra el ojo* en español, llevaría a interpretar que *el ojo* (así como cualquier otra parte del cuerpo) es alienable a la persona, hecho físicamente imposible. A partir de esta diferencia, interpretamos que el artículo definido árabe no tiene el uso expletivo que se le atribuye en estas construcciones

⁴⁹ Es posible encontrar sustantivos de objetos personales como la ropa con posesivo, pero son mucho menos frecuentes. En estos casos, el posesivo aporta un valor de énfasis sobre quién es el dueño, es decir de refuerzo de la relación de posesión.

en las lenguas románicas. Se trata de un artículo definido “regular” que indica “unicidad”: hace referencia a un solo objeto, conocido por el hablante y por el oyente.

2.4.3. Los sintagmas genéricos

En árabe ameya los sintagmas con interpretación genérica son introducidos por el artículo definido con sustantivos continuos (54a) y con discontinuos en singular (54b) o en plural (54c):

- (54) a. *āl-qahua^h bita-rfaʿ āl-ḍuḡaṭ.*
 Art-café Pres.F.sube Art-presión
 ‘El café sube la presión.’
- b. *āl-līmūn fākha^h.*
 Art-limón fruta
 ‘El limón es una fruta.’
- c. *āl-kilāb ʿand-hā ārbaʿ riglin.*
 Art.-perros.Pl. tener-su.F.Sg. cuatro.M patas.F.
 ‘Los perros tienen cuatro patas.’

Según Fassi Fehri (2007), en árabe estándar la lectura genérica se disipa en los casos de sintagmas determinados con sustantivos en singular, a no ser que aparezca una predicación o un adverbio que evidencie el valor genérico. No obstante, en ameya estos sintagmas pueden interpretarse como genéricos o bien como referenciales según el contexto pragmático. Un ejemplo como el siguiente puede recibir una interpretación genérica como la de (54c):

- (55) *āl-kalb ʿand-hu ārbaʿ arḡūl.*
 Art-perro tiene-su.M cuatro.M patas.F.
 ‘El perro tiene cuatro patas.’

La construcción de la genericidad coincide con el español en el uso del artículo definido, pero no en el de expresiones indefinidas, que, formalmente, son sintagmas escuetos. Fassi Fehri (2007) analiza los sustantivos escuetos del árabe estándar comparándolos con los de las lenguas románicas y los del inglés. En español e inglés las estructuras con sintagmas indefinidos sujeto de oraciones copulativas tienen lectura genérica (*Una ballena es un mamífero, A whale is a mammal*), pero en árabe se interpretan con lectura existencial. Según este autor, parece no haber diferencia entre los sustantivos escuetos en singular o en plural (ambos con interpretación existencial, no genérica) y pueden considerarse como cuantificadores: “As such, BNs in Arabic

can be taken as Quantifiers (Qs), which are equivalent to overt indefinites in English or Romance” (Fassi Fehri, 2007, p. 47). Observamos algunos ejemplos del árabe estándar tomados de Fassi Fehri.

- (56) a. kāl̄b-u-n y-anbaḥ. -u
 perro-Nom-N 3F-ladra-Ind
 ‘Un perro está ladrando.’ / ‘Hay un perro ladrando.’
- b. kilāb-u-n t-anbaḥ -u
 perros-Nom-N F. Pres-ladran-3Pers.Ind
 ‘Algunos perros están ladrando.’ / ‘Hay perros ladrando.’

Solo en casos particulares en que la oración en conjunto se enmarca en un contexto claramente genérico el sustantivo escueto puede llegar a adquirir una lectura genérica. En este caso sería más parecido al indefinido singular que a los plurales escuetos del inglés.⁵⁰

2.5. El Sintagma Determinante en español, inglés y árabe

Concluimos el capítulo comparando de manera resumida las características más relevantes del sintagma determinante en las tres lenguas respecto a los tres fenómenos gramaticales que tratamos en esta tesis: a) la concordancia de género entre el determinante y el sustantivo, b) el uso de artículo o de posesivo en las construcciones de posesión inalienable y c) la presencia o ausencia del artículo definido en las construcciones de interpretación genérica. Asimismo, incluimos una tabla en que se recoge de manera esquemática las diferencias de estos tres aspectos del SD en las tres lenguas que nos ocupan.

- a) Concordancia de género entre el determinante y el sustantivo:

Una de las diferencias principales es que los sustantivos del inglés no presentan marcas morfológicas de género, mientras que el español y el árabe distinguen entre masculino y femenino. En árabe los sustantivos masculinos son la forma por defecto o no marcada y el femenino se crea añadiendo un morfema (*ah*, /*ta*, *a'*, *ā*, *à*) al final de la palabra (v. tabla 2.5). En

⁵⁰ Fassi Fehri (2007) lo explica a partir de dos parámetros (*Indefinite Gen* y *Bare Numeral*) y de una proyección SGen(érico) que en árabe acogería el nombre singular, en español el indefinido *un* y en inglés el indefinido *a* (‘un’). En plural, los sustantivos escuetos del árabe y de las lenguas románicas se comportan igual y contrastan con el inglés respecto a la genericidad: “essential properties of Arabic Bare Nouns (BNs), including the lack of genericity, a property which they share with Romance, but not English BNs” (p. 41).

español el masculino también se toman como la forma menos marcada, pero hay una terminación más generalizada para cada género: *-o* (masculino) y *-a* (femenino). Se aprecia, pues, una cierta similitud fonética entre las palabras femeninas árabes y las españolas.

El artículo definido del árabe (*al-*) y del inglés (*the*) es invariable, no presenta morfemas de género ni de número, mientras que el del español tiene el paradigma completo de cuatro formas: *el* (masculino singular), *la* (femenino singular), *los* (masculino plural) y *las* (femenino plural).

La situación es diferente con los demostrativos. En español, los demostrativos presentan el paradigma completo en género y número, igual que en el caso del artículo, en árabe el demostrativo presenta diferencias de género (masculino y femenino) y de número (singular, dual y plural); y en inglés hay formas diferentes de número (singular y plural). En todos los casos el demostrativo debe concordar con el sustantivo. El género se coteja solo en español y árabe, ya que las formas del inglés carecen de género.

Tabla 2.9. La concordancia de género Det + N en español, árabe, inglés

	Español		Árabe		Inglés
Artículo definido	el libro	la mesa	kitāb	tarabeza ^h	the book
			(‘ <i>el libro</i> ’)	(‘ <i>mesa</i> ’)	
	los libros	las mesas	āl- kutub	tarabezat	
			(‘ <i>los libros</i> ’)	(‘ <i>mesas</i> ’)	
Artículo indefinido	un libro	una mesa		∅	a book
	unos libros	unas mesas			some books
Demostrativo	este libro	esta mesa	dā kitāb	dī tarabeza ^h	this book
			(‘ <i>este libro</i> ’)	(‘ <i>esta mesa</i> ’)	
	estos libros	estas mesas	dī/ dūl kutub	dī/ dūl tarabezat	these books
		(‘ <i>estos libros</i> ’)	(‘ <i>estas mesas</i> ’)		

b) Uso de artículo o de posesivo en construcciones de posesión inalienable:

Las relaciones de posesión inalienable implican varios campos semánticos: términos de partes del cuerpo (relación parte-todo), términos de parentesco y términos que designan objetos de la esfera personal. En árabe y en inglés los términos que hacen referencia al campo semántico del cuerpo humano se construyen con el determinante posesivo; el uso del artículo definido en su lugar resulta en secuencias agramaticales. En español, por el contrario, se prefiere el artículo y el uso del posesivo se percibe como desviado. Con términos de la esfera personal, como prendas de ropa o accesorios, la situación es diferente: en inglés se mantiene el posesivo, pero en árabe se emplea mayoritariamente el artículo definido y se reserva el posesivo para casos muy concretos en que se desea enfatizar el poseedor; en español el artículo sigue siendo la opción principal, pero se permite su sustitución por el posesivo sin que haya una carga enfática potente. El grado de alienabilidad en la relación produce efectos diferentes en cada lengua y el árabe se asemeja en unos aspectos al español y en otros al inglés.

Tabla 2.10. La posesión inalienable en español, ameya e inglés

Español	Art +N (cuerpo/ropa)	María levanta la mano. Nos quitamos el sombrero.		
Árabe	Pos + N (Cuerpo)	Mary	bita-rfa´	yid-hā.
		María	Pres.3P.F.Sg.-levant	mano.su F
		‘María levanta la mano’		
	Pos + N (Ropa)	Qal´ -nā	āl-baranit.	
		Quit-.Pas.1P.Pl.	Art-sombreros.Pl.	
		‘Nos quitamos el sombrero.’		
Inglés	Pos + N (cuerpo/ropa)	Mary raises her hand. We took off our hat.		

c) Artículo definido en las construcciones de interpretación genérica:

En ameya y en español los sintagmas genéricos se construyen sistemáticamente con el artículo definido. En contraste, en inglés la presencia del artículo en este tipo de sintagmas es más reducida y se hace un uso extensivo de sintagmas escuetos (en plural y en singular). En árabe, los sustantivos escuetos se interpretan como indefinidos existenciales, por lo que en este sentido hay una diferencia clara respecto al inglés. Los indefinidos singulares del español y del

inglés también admiten una lectura genérica; en árabe solo adquieren esta interpretación en contextos muy marcados. Consecuentemente, el español y el árabe coinciden en gran medida en la expresión de la genericidad mediante artículos (especialmente el definido), pero se alejan de la lengua germánica en las construcciones con sintagmas escuetos.

Tabla 2.11. Estructuras de interpretación genérica en español, árabe, inglés

	Español	Art Def Pl +N Pl	Los perros tienen cuatro patas.		
	Árabe	Art Def + N Pl	āl-kilāb	ʿand-hā	ārbaʿ riġlin.
			Art-perros Tener-su.F cuatro.M patas.F 'Los perros tienen cuatro patas.'		
	Inglés	N Pl	Dogs have four legs.		
N singular	Español	Art Def +N Sg	El limón es una fruta.		
	Árabe	Art Def + N Sg	Āl - līmūn	fākha ^h	
			Art - limón fruta 'El limón es una fruta.'		
	Inglés	Art Indef + N Sg	A lemon is a fruit.		
N continuo	Español	Art Def +N	El café sube la presión.		
	Árabe	Art Def + N	āl-qahuah	bita-rfaʿ	āl-duġaṭ.
			Art-café	Pres.F.sube	Art-presión 'El café sube la presión.'
	Inglés	N Pl	Coffee brings pressure up.		

En la tradición generativista el empleo del artículo definido en las construcciones con relación de posesión inalienable y en los sintagmas genéricos se ha analizado como un uso expletivo (Vergnaud y Zubizarreta, 1992; Longobardi, 1994). Los contrastes advertidos sugieren que este carácter del artículo está más extendido en español (lengua románica) que en árabe (lengua semítica), donde se admite en algunos casos, y en inglés (lengua germánica), donde está más limitado. La concordancia entre determinante y sustantivo también es más fuerte en español que en las otras dos lenguas. En ambos casos el árabe aparece en una posición “intermedia” entre español e inglés. En los capítulos que siguen analizamos problemas de adquisición relacionados con estos aspectos en hablantes con conocimiento de las tres lenguas.

Y, para terminar, recogemos en la tabla 2.12 las diferencias de los tres aspectos del SD que conciernen este estudio (la concordancia entre el Det y el N, el uso del determinante en la posesión inalienable y las construcciones genéricas en español, inglés y árabe.

Tabla 2.12. Comparación género, posesión inalienable y genéricos

		español	inglés	árabe
Det + N		este libro – esta mesa	the boy – the girl	dà kitāb - dī tarabezza ^h (‘este libro’)- (‘esta mesa’)
		(+concordancia género)	(-concordancia género)	(+concordancia género)
Posesión inalienable	cuerpo	María levanta la mano.	Mary raises her hand.	Mary bita-rfā´ yid-hā. María levanta mano.su ‘María levanta la mano’
		(artículo definido)	(posesivo)	(posesivo)
	ropa	Nos quitamos el sombrero.	They took off their hat.	Qal´ -nā āl-baranit. Quit-1P.pl. Art-sombreros. ‘Nos quitamos el sombrero.’
		(artículo)	(posesivo)	(artículo)
Construcciones genéricas	sg D	El limón es una fruta.	A lemon is a fruit.	Āl - limūn fākhah Art – limón fruta ‘El limón es una fruta.’
		(artículo definido)	(artículo indefinido)	(artículo definido)
	C	El café sube la presión.	Coffee brings pressure up.	āl-qahuah bita-rfā´ āl-duḡaṭ. Art-café sube Art-presión ‘El café sube la presión.’
	(artículo definido)	(sustantivo escueto)	(artículo definido)	
	pl	Los perros tienen cuatro patas.	Dogs have four legs.	āl-kilāb ´and-hā ārba´ niḡlin. Art-perros Tener-su. cuatro patas. ‘Los perros tienen cuatro patas.’
		(artículo definido)	(sustantivo escueto)	(artículo definido)

3.

4. La adquisición del Sintagma Determinante

En este capítulo exponemos una selección de las teorías que se han desarrollado sobre la adquisición y revisamos con especial atención a algunos trabajos que, como nuestra tesis, se ocupan de la adquisición del SD en diversas edades (infantil y adulta), situaciones (L1, L2 y L3) y, más concretamente, de la concordancia en género gramatical entre el determinante y el sustantivo, y del uso del artículo definido en construcciones de posesión inalienable y de interpretación genérica. Presentamos así el marco teórico que tomamos como base para dar cuenta del papel de la experiencia lingüística previa en la adquisición del español.

Hemos dividido el capítulo en tres apartados. El primero de ellos se refiere a las teorías de adquisición en la L1, L2 y L3; el segundo, a la adquisición del determinante en general; el tercero, a la adquisición del determinante en español. Este último apartado consta de tres subapartados, el primero está dedicado a la adquisición del determinante en la L1 y L2 en edad infantil, el segundo, a la adquisición del determinante español en la L2 adulta y el tercer apartado, a la adquisición del determinante en español en la L3 en edad adulta.

3.1. Teorías sobre la adquisición de la L1, L2 y L3

El acercamiento al estudio del aprendizaje de la lengua segunda o extranjera con independencia explícita de la didáctica se sitúa en las décadas de 1950 y 1960. En concreto, podemos decir que está directamente relacionado con el reconocimiento de que el error es un aspecto inevitable del proceso de la adquisición de una nueva lengua, por lo que resulta sustancial dar respuesta a las causas que lo originan. Dos de las propuestas o hipótesis de investigación que se han ocupado de esta cuestión son el Análisis Contrastivo (AC) y el Análisis de Errores (AE).

El AC (Fries 1945, Lado 1957) plantea que se pueden predecir los errores y dificultades del aprendiz en función de las propiedades comunes entre la L1 y la L2, que son fáciles de aprender, y de las que son diferentes, que presentarán más dificultad. La limitación de esta teoría es que es incapaz de dar cuenta de aquellas estructuras “diferentes” que no se pueden explicar a

partir de la L1 o la L2. En ese momento se empezó a emplear el concepto de “transferencia positiva” para la extensión de ciertos aspectos de la L1 a la L2 (o a otra lengua que se esté adquiriendo) que facilitaban el aprendizaje significativo. Cuando se da el fenómeno contrario y se produce un error a causa de la L1, se habla de interferencia o transferencia negativa.

Como alternativa, surgió el AE (Corder, 1967, 1971), teoría que se enfrenta al estructuralismo ligado al conductismo y adopta la propuesta de Chomsky sobre la capacidad creativa del lenguaje. El AE relega el papel de la transferencia de la L1 a un segundo plano y concibe el error como indicio de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo de forma creativa. Además, lo ve como evidencia del aprendizaje y, por lo tanto, como algo positivo que no debe penalizarse (Alexopoulou, 2010). Es decir, la producción de una forma como *sabo* en lugar de *sé* nos permite saber que el aprendiz ya ha interiorizado la regla de formación de la primera persona de los verbos regulares, y lo mismo si se produce *decí* en lugar de *dije*.

En este marco, surgió el concepto de interlengua (IL), que se refiere al sistema lingüístico de una persona que adquiere una segunda lengua a lo largo de los diferentes estadios de adquisición. El término fue propuesto por primera vez por Corder (1967) en su estudio sobre análisis de errores, y más adelante fue desarrollado por Selinker (1969, 1972). Selinker define al lenguaje no nativo como un estadio progresivo de la adquisición cuya realización es la interlengua (término que acuña para referirse al sistema de L2 o no nativo) y considera que todas las producciones en su totalidad, tanto las correctas o nativas como las no nativas, deben ser analizadas. Desarrolla la Hipótesis de la Interlengua (HIL) basándose en que la diferencia esencial entre el lenguaje nativo y el no nativo es que solo el primero tiene una base genética (lo que denomina estructura lingüística latente) mientras que el segundo, tiene una base psicológica (la estructura psicológica latente). Su teoría encaja con la Hipótesis del Periodo Crítico de Lennenberg (1967) según la cual los adultos no pueden adquirir una L2 de la misma manera que adquirieron una L1 porque no son sensibles al input como lo son los niños. A partir de este momento el lenguaje no nativo adquiere el rango de sistema lingüístico y empieza a poder ser

analizado, como cualquier lengua natural, desde enfoques lingüísticos, psicológicos y sociolingüísticos (Liceras, 1992, 2004).⁵¹

El tratamiento de la interlengua (es decir, del proceso de adquisición de una segunda lengua) como un objeto natural lleva a la cuestión de su comparación con la adquisición de la primera lengua. Bley-Vroman (1989), y Liceras (1996, 1998, 2003, 2010, 2013) contrastan las diferencias entre la adquisición de una primera lengua en edad infantil (ASL1) y la adquisición de una segunda lengua en edad adulta (ASL2). Bley-Vroman propone la Hipótesis de la Diferencia Fundamental (HDF), la cual puede considerarse como sucesora de la HIL. Este autor considera que en la adquisición adulta no se puede acceder a la GU, y que se puede adquirir una L2 gracias a los mismos recursos que nos permiten aprender ciencias naturales o cualquier otro conocimiento.

Liceras (1996, 2013), en cambio, considera que en la edad adulta sí que se puede acceder a la GU, mediante lo que ella llama “bricolaje”, que permite reensamblar el lenguaje a pesar de que las propiedades de la L1 y de la L2 no sean siempre simétricas (Rosado, 2007).⁵² Recogemos en la tabla 3.1 una comparación de la HDF propuesta por Bley-Vroman (1989, 1990) y en la tabla 3.2 la hipótesis de Liceras (1996).⁵³

⁵¹ Selinker no coincide en que el lenguaje no nativo pueda analizarse siguiendo las premisas de la gramática generativa que propone Chomsky porque considera que en la interlengua no existe un ‘hablante oyente’ ideal. Se oponen a Selinker Adjémian (1976, 1982) y Liceras (1983, 1986), quienes consideran que el modelo de la gramática generativa sí puede dar cuenta del sistema no nativo de igual forma que puede dar cuenta del sistema de cualquier lengua natural (Liceras, 2010, 2013).

⁵² Liceras (1996) Liceras y Díaz (1998) propone el término *tinkering*, nosotros, siguiendo a Rosado (2007) optamos por la traducción bricolaje (en el sentido de reestructuración).

⁵³ Tablas extraídas de Rosado (2007, p. 127).

Tabla 3.1. Hipótesis de la Diferencia Fundamental (Bley-Vroman, 1989, 1990)

	ASL1	ASL2
Estado inicial	Gramática Universal	Conocimiento L1
Acceso al input	Procesador dominio específico	Sistemas generales de resolución de problemas

Tabla 3.2. El problema lógico de la adquisición del lenguaje nativo y no nativo (Liceras, 1996)

Desarrollo del lenguaje infantil (L1)	Adquisición adulta no nativa de una L2/ LE
Gramática Universal (GU)	Experiencia lingüística anterior
Dispositivo específico de Adquisición del Lenguaje (DAL)	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje de segundo nivel (Sistema de reestructuración/bricolaje)
Sistema general (habilidades) de resolución de problemas	

La Hipótesis del Acceso Total (HAT) postulada por Epsteyn, Flynn y Martojadjono (1996) se opone a la HDF. Estos autores defienden que la AL1 y la AL2 son totalmente equiparables. También Schwartz y Sprouse (1996) o White (1989) White et al. (1996), entre otros, defienden el llamado Acceso Total a la GU, pero proponen que la transferencia total de la L1 se da solo en los primeros estadios de la adquisición, cuando la experiencia lingüística previa es especialmente determinante, hecho que no impide el acceso total a la GU en los estadios siguientes (Liceras, 2013).⁵⁴

Muchos estudios se han dedicado a contrastar la L1 y la L2 poniendo énfasis en las teorías innatas de acceso a la GU, otros, en cambio, se han dedicado a describir con meticulosidad las particularidades del sistema no nativo, ya sea centrándose en la morfología, sintaxis u otras interfaces que inciden en el proceso de aprendizaje. Los trabajos que se han realizado sobre el sistema del lenguaje no nativo (L2, L3) han comprobado que en el proceso de la adquisición se constata cierta sistematicidad, lo cual puede ser evidencia del acceso a los principios universales. En palabras textuales de Montrul (2004): "... interlanguages appear to be highly systematic and conform to principles of Universal Grammar" (p. 21). Tanto los aprendices de una L1 como los aprendices de una L2 se enfrentan al mismo reto: adquirir un sistema lingüístico complejo a partir de un input que no siempre es claro y completo (White, 1989). En este proceso se observan

⁵⁴ En los primeros trabajos de adquisición de L1 en el marco chomskiano se asume que la GU equivale al estado inicial, tema que suscita controversia. Como recoge Rosado (2007), algunos autores están en desacuerdo y consideran que determinados aspectos de la GU maduran según un esquema predeterminado, o bien que ésta surge gradualmente apoyada en el input que recibe el hablante.

etapas con estructuras que se alejan del sistema nativo o del sistema de los adultos, fenómeno que puede ayudar a entender el origen y naturaleza de la adquisición del lenguaje. Las evidencias que proporciona el estudio del mecanismo interno de adquisición, en línea con las propuestas innatistas, pueden dar respuestas más refinadas a cómo se desarrolla el proceso de adquisición.

Como contrapunto a la dicotomía mencionada hay trabajos que plantean la opción de un acceso parcial a la GU en la interlengua. Nos referimos a (i) hipótesis como la *Failed Functional Features Hypothesis* que considera que las gramáticas de las IL son defectivas, ya que el acceso queda bloqueado después de la pubertad (Tsimpli y Roussou, 1991; Smith y Tsimpli, 1995)⁵⁵ (ii) la idea de que las gramáticas de la IL están condicionadas por los rasgos formales de la L1 y, en consecuencia, solo se pueden adquirir aquellos rasgos presentes en la L1 (Hawkins y Chan, 1997; Hawkins, 1998a, b), y (iii) la propuesta de que los aprendientes pueden llegar a adquirir las categorías funcionales, rasgos y valores de rasgos de la L2, de manera que sus sistemas no serían defectuosos (Epstein, Flynn y Martohardjono, 1996; Schwartz y Sprouse, 1994, 1996, entre otros); (Nicolás, 2015).

A pesar de que muchos investigadores han empleado el término de L2 para abarcar trabajos sobre L3 y de que, en general, se habla de L2 para referirse a cualquier lengua extranjera, nosotros creemos necesario hacer la distinción entre los dos conceptos porque el proceso de adquisición es más sofisticado cuando interactúa más de una lengua y las transferencias pueden proceder de todo el conocimiento lingüístico del hablante. Consideramos importante abogar por el uso propio de los conceptos, en la misma línea que propone De Angelis (2007):

the field of SLA lacks a clear working distinction between those who are learning a second language and those who are learning third or additional languages . . . it is usually up to the researcher to decide whether learners' prior knowledge has the potential to bias the result of a study or not. Such freedom of choice, needless to say, conflicts with the most basic principles of methodological rigor in language acquisition research. While it may seem obvious to many that the prior knowledge of a non-native language is a

⁵⁵ Los trabajos que desarrollan recogen datos sobre el movimiento del verbo, sujeto nulo, anáfora etc. y evidencian que las características de la L1 y L2 no pueden explicarse únicamente a causa de la transferencia de la L1, ni por el input recibido.

variable that needs to be properly controlled, the reality is that the control for this specific variable is often poor, inadequate, if not lacking altogether. (pp. 5–6)

Según la Gramática Generativa el estado inicial del que parte un niño para adquirir la L1 es la GU. Para un adulto, en cambio, la situación es más compleja y, como hemos advertido más arriba, no está clara la naturaleza del acceso a la GU. En esta sección nos vamos a centrar en los estudios que se han elaborado específicamente sobre la morfosintaxis en la AL3. Conforme con Cabrelli, Flynn y Rothman (2012) se pueden clasificar en cuatro modelos: el Modelo de la Transferencia Total de la L1 (*Absolute L1 transfer*), el Modelo de Mejora Acumulativa (*Cummulative Enhancement Model, CEM*), el Estatuto de la L2 (*L2 Status Factor Model, L2SFM*) y el Modelo de Primacía Tipológica (*Typological Primacy Model*). A continuación, presentamos de forma escueta estos modelos, que han tratado la adquisición de la L3 desde la óptica morfosintáctica y han servido de marco para investigar sobre todo los primeros estadios de este tipo de adquisición.

Asumimos que el conocimiento lingüístico previo (CLP) de un hablante que aprende una L3 (que ya cuenta con la lengua materna y con una segunda lengua) es un elemento influyente en el proceso de adquisición y que, como han acordado muchos estudiosos, en general será un elemento facilitador para la AL3 (Cenoz, 2003). En otras palabras, una persona que solo cuenta con su L1 y se enfrenta a la adquisición de una L2 tiene menos recursos, y por ende más dificultades que una persona que, además de su L1, cuenta con una L2 y se dispone a adquirir una L3.

Transferencia Total de la L1

Este modelo propone que la L1 es la única fuente de transferencia en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Se llega a esta conclusión porque en el proceso de adquisición (en la interlengua) se detectan estructuras que no equivalen a la lengua objeto. Los aprendices de una L2 no tienen acceso a las propiedades de la GU que son distintas de la L1, es por esto que muestran cierta dificultad en aprender estas nuevas estructuras. Es decir, la L1 hace de filtro en el proceso de adquisición de una nueva lengua e incluso impide adquirir las propiedades de esta. De Bot (2004) en sus estudios sobre lexemas y desde una perspectiva psicolingüística considera

que la L1 tiene un estatuto privilegiado sobre todo en el estado inicial de la adquisición de una nueva lengua.⁵⁶

“Logically, if the underlying representation of properties in the L2 that diverge from the L1 cannot be acquired, then this is tantamount to saying that the L1 grammatical system is the sole source of transfer in all instances of adult language acquisition irrespective of chronological order” (García Mayo y Rothman, 2012, p.16).

Según la versión fuerte de este modelo los estados iniciales de la L2 y la L3 serían similares porque se podrían explicar según las representaciones mentales de la L1 de la que se parte. Sin embargo, estudios como los de Flynn et al. (2004) demuestran empíricamente que la L1 no puede ser la única fuente de transferencia, sino que la L2 y otras lenguas adquiridas también juegan un papel facilitador en el proceso de aprendizaje de una L3; como defiende el Modelo de Mejora Acumulativo que describimos a continuación.

Modelo de Mejora Acumulativa

Después de investigar los patrones de la adquisición en la producción de tres tipos de cláusulas de relativo por aprendices de L3 inglés que hablan kazajo (L1) y ruso (L2), Flynn, Foley y Vinnitskaya (2004) advierten que la L1 no es la única fuente de transferencia y proponen el Modelo de Mejora Acumulativo. Estos autores sostienen, por una parte, que las propiedades del conocimiento lingüístico aprendido previamente son asequibles y mejoran el aprendizaje de un nuevo idioma, y, por otra, que la mente evita volver a adquirir cualquier propiedad que ya ha sido previamente aprendida durante la adquisición de la L1 o la L2. De esta manera, se establece un patrón general de economía: la adquisición de una lengua es un proceso “ahorrativo”.

“Empirical results from Flynn et al. (2004) suggest that language acquisition is a non-redundant process; that is, learners do not appear to redundantly represent certain fundamental properties of a specific language grammar already available to them from another language already known to the learner”. (Cabrelli, Flynn y Rothman, 2012, p. 185)

⁵⁶ Como apuntan Schwartz y Sprouse (1996) el estado inicial es más precisamente lo que el alumno aporta a los procesos de adquisición en los primeros momentos de exposición al nuevo idioma que aprenden.

Así pues, solo los elementos que se transfieren de manera positiva se consideran “facilitadores” y de apoyo, es decir, cuando hay un efecto positivo. Algunas de las críticas que ha recibido este modelo es que no especifica de qué manera se producen los mecanismos internos para facilitar la transferencia, como tampoco explica por qué no se dan algunas transferencias. Al contrario del Modelo del Estatuto de la L2 o de Primacía Lingüística de los que hablaremos a continuación, la transferencia solo se puede explicar de manera categórica a partir de la L2 o de las lenguas que mantienen un tipo de relación, ya sea sintáctica o filogenética.

Estatuto de la L2

Recordemos, en primer lugar, que el término L2 se emplea para referirse a todas aquellas lenguas que no son L1 (Cenoz et al., 20013). Este modelo ha sido defendido por autores como Bardel y Falk (2007); Falk y Bardel (2011). En su estudio del 2011, Falk y Bardel analizan la adquisición de los pronombres de objeto directo de L3 alemán mediante una prueba de juicios de aceptabilidad. A partir de sus datos demuestran que los grupos de hablantes de L1 francés/L2 inglés o L1 inglés/L2 francés se comportaron de manera diferente en cuanto a la aceptación y el rechazo de los elementos de prueba. Concluyen que las diferencias en el comportamiento se remontan a las respectivas L2, a pesar del hecho de que el inglés está claramente (psico) tipológicamente más cerca del alemán que el francés. Dado que pudieron mostrar la transferencia de L2 a la L3, concluyen que el Estatuto de la L2 queda confirmado.

Parece que hay una tendencia a transferir rasgos formales de las lenguas no nativas a las nuevas lenguas que se adquieren, como si todas aquellas lenguas que no son nativas se clasificaran en la mente del aprendiente en un dominio diferente al de la L1. De Angelis (2005) aporta el concepto de *association of foreignness* del que se extrae que es este “estatus de extranjero”, y no la cercanía tipológica, lo que convierte a una lengua más activa que otra en el proceso de adquisición de la AL3. En la misma línea, Grosjean (2001) propuso el *Grosjean’s Language Model* en el que se sugiere que en la AL3 las L2 se activan, mientras la L1 permanece en un estado más pasivo o “dormido”. Murphy (2003), por su parte, encuentra en este modelo la explicación de por qué en el discurso trilingüe la fuente de más influencia es la L2, ya que el dominio de “lenguas extranjeras” permanece más activo que el de la L1 y es por esto por lo que, cuanto más activas estén las lenguas, más cruces lingüísticos aparecen.

Modelo de Primacía Tipológica

El Modelo de Primacía Tipológica, que se ha revelado más fructífero que el anterior del Estatuto de la L2, se puede concebir como una versión más acotada del Modelo de Mejora Acumulativo. Entre sus defensores se encuentran Rothman (2010, 2011, 2013, 2015), que defiende, en general, que la lengua con una estructura más similar es la que más influye en la AL3. Este modelo encuentra su base en las teorías psicotipológicas propuestas por Kellerman (1977, 1983, 1986) que podríamos resumir como la percepción que tiene el hablante, o el estudiante de lenguas, de la relación que existe entre un conjunto de lenguas dadas. Dicha percepción puede ser de carácter subjetivo, como indica el prefijo “psico-”, o bien de carácter objetivo en caso que la percepción sea más acertada o no desde el punto de vista de la tipología lingüística. Dicho en otras palabras, según Kellerman la proximidad tipológica en sí no es suficiente para predecir las transferencias lingüísticas.

Falk y Bardel (2010) establecen una distinción entre lenguas emparentadas según su relación genética o tipológica para indicar que “ad hoc similarity of certain linguistic structures between languages that are not genetically related” (Lindqvist, 2015, p. 232). En esta misma línea Liceras y Alba de la Fuente (2015) precisan que no solo la proximidad tipológica debe tenerse en cuenta, ya que puede haber lenguas de la misma familia lingüística que muestren sutiles diferencias estructurales y este hecho puede influir en las transferencias o en la fosilización, en definitiva, en la formación de la interlengua. Por ello, estas autoras prefieren diferenciar entre proximidad tipológica y similitud tipológica. La proximidad tipológica se refiere a las lenguas que comparten el mismo microparámetro, aunque se vea materializado de diferentes maneras; la similitud tipológica, por su parte, se refiere a las lenguas que comparten un mismo principio universal y la misma realización de ese principio. De este modo, el español y el francés, por ejemplo, son lenguas con similitud tipológica porque pertenecen a la misma familia lingüística y comparten el principio universal del núcleo a la izquierda propuesto por Greenberg (1966), pero no son próximas tipológicamente en lo que se refiera a la realización del parámetro del sujeto nulo: el español es [+Sujeto nulo] mientras que el francés es [-Sujeto nulo]. Si se buscan lenguas con más proximidad y similitud tipológica se puede pensar en el español y el italiano, que pertenecen a la misma familia lingüística, tienen el mismo universal de orden de Greenberg y también tienen sujeto nulo.

Dentro de este modelo destaca el estudio que lleva a cabo Rothman (2010) sobre el portugués brasileño (PB) como L3. Este autor, basándose en Rothman y Cabrelli Amaro (2010) examina las restricciones en el orden de palabras en oraciones declarativas e interrogativas y la preferencia en la unión de las oraciones de relativo por parte de dos grupos de estudiantes: uno de hablantes de inglés L1 con español L2 y otro de hablantes de español L1 con inglés L2 (ambos grupos con nivel alto de competencia en su L2). El español y el PB son lenguas tipológicamente próximas, y, aunque no pertenezca a la misma familia lingüística que el PB, el inglés comparte con este el orden fijo de palabras ‘sujeto-verbo-objeto’ (SVO) a diferencia del español. Los resultados muestran que la transferencia en ambos grupos proviene del español (el idioma que es tipológicamente más cercano al PB) a pesar de que el inglés habría sido una opción más facilitadora. Este es un dato a favor de la primacía tipológica que pone en entredicho las predicciones que hacen los modelos del Estatuto de la L2 y de la Mejora Acumulativa. Terminamos este apartado con una cita acerca de la proyección de este Modelo de Primacía Tipológica (TPM) y su relación con el del estatus de la L2:

If this is on the right track, the TPM makes predictions beyond language pairings that share obvious typological connections. (...) But this is an empirical question that only future research can determine. For now, the TPM does not preclude the L2 status factor from being a co-occurring principle of L3 acquisition. It merely states that when relevant, (psycho)typology is the most important factor motivating L3 transfer. (García Mayo y Rothman, 2012, p.21)

3.2. La adquisición del Sintagma Determinante

Algunos de los temas de interés para los estudios de adquisición del lenguaje son el orden de aparición de las diferentes categorías funcionales, la forma cómo aparecen, los tipos de errores producidos y la variabilidad que se observa en el proceso. Los trabajos de Karmiloff-Smith (1979) y Brown (1972) son dos de los trabajos pioneros en tratar la adquisición del determinante, el orden de adquisición de morfemas y la morfología ligada en edad infantil.

En su estudio sobre la adquisición de los artículos, Karmiloff-Smith (1979) advierte que los niños franceses y suizos entre 2 y 11 años siguen tres etapas en el proceso de adquisición, que van evolucionando según el crecimiento biológico y el input que se recibe. En un estado

inicial, el niño produce una gran cantidad de sustantivos sin determinantes (apoyándose en la entonación), más adelante se aprecia un dominio gradual y una discriminación en el uso de sintagmas determinados. Esta autora es una de las precursoras en descubrir que el género natural (o biológico) no resulta más fácil de adquirir que el género gramatical, conclusión a la que también llegará Pérez Pereira (1991). Este autor identifica, además, períodos durante los cuales una de las formas se sobregeneraliza y es usada indistintamente en la mayoría de contextos, fenómeno que también será observado en la adquisición no nativa de los artículos (Bruhn de Garavito y White 2002; Franceschina, 2001, entre otros) como comentamos más adelante.

Entre los trabajos sobre la lengua inglesa uno de los estudios precursores es el de Brown (1972). Su interés es determinar el orden que siguen 14 morfemas en el proceso de adquisición y concluye que los artículos se encuentran en el cuarto lugar porque es una partícula muy usada por los progenitores. Según sus datos, los errores en el uso del artículo son causa de la divergencia entre el punto de vista del oyente y del hablante, parecer compartido por Baauw (2001) quien también observa que el artículo aparece después de haberse adquirido las formas conjugadas del verbo *to be*, aunque sus resultados se oponen a los que encuentra de Villiers y de Villiers (1973).

Zobl y Liceras (1994) revisan varios trabajos sobre el inglés, entre ellos los de Brown y Villiers y de Villiers. Según sus datos, las categorías funcionales sí que están disponibles en las primeras etapas, observan que se adquieren en un primer momento las formas del verbo *to be*, el determinante y la forma en *-ing* de los verbos y en una segunda fase se adquiere el morfema *-s* de plural de los sustantivos. Asimismo, consideran que una de las diferencias entre la adquisición de la L1 y L2 es que en la L1 el orden de aparición de los morfemas depende de la categoría y no del contraste morfema libre-ligado, mientras que, en la adquisición de la L2, las formas libres se proyectan en las categorías funcionales bastante antes que sus equivalentes formas ligadas (Nicolás, 2015).

La discusión sobre si las categorías funcionales ya están presentes en edad infantil ha suscitado interés entre los lingüistas, pero hay mucha inconsistencia en los resultados. Radford (1990) argumenta que en las primeras estructuras no aparece la categoría D porque las secuencias nominales son puramente léxicas: los niños realizan un SN donde los adultos producen un SD.

El orden en que se adquieren las categorías funcionales es ‘determinante > flexión > complementante’ y se incorporan alrededor de los 2 años. En contraste, como recoge Nicolás (2015), Bonhacker (1997) se opone a la posibilidad de que D esté ausente de la gramática temprana de los niños, este investigador detecta determinantes desde las etapas iniciales de la adquisición y propone que la evolución en su uso se sigue de la maduración del componente pragmático.

En la misma línea, Hyams (1996) estudia la adquisición del sintagma nominal y del sintagma verbal en holandés y comprueba que las gramáticas de los niños son completas en el componente sintáctico, pero no en el aspecto sintáctico-pragmático ni en la articulación fonética. Además, observa que existe una etapa en la que los niños producen sustantivos sin determinantes y propone un “estadio de especificidad opcional” en el cual los núcleos funcionales pueden estar subespecificados, como por ejemplo la categoría D está subespecificada y los nombres escuetos reciben una interpretación familiar deíctica o pragmática. En consecuencia, las diferencias entre la gramática infantil y adulta recaen en razones externas a la sintaxis como la pragmática o la interfaz de la forma fonética.

3.3. La adquisición del Sintagma Determinante en español

Las investigaciones sobre el SD español giran en torno a los mismos aspectos indicados en el apartado anterior: el orden de adquisición de morfemas, la posible subespecificación de valores gramaticales, la relación entre morfología y sintaxis y los valores semánticos del artículo. Además, destaca la cuestión sobre el contraste de la adquisición entre L1 y L2 en edad infantil y adulta, dado el especial interés que suscita plantearse cómo se adquieren los rasgos del determinante cuando son equivalentes y cuando divergen entre la L1 y la L2.

Teniendo en cuenta que la adquisición de la L2 mantiene sus particularidades según se adquiera en edad infantil o adulta, hemos considerado oportuno dividir en dos apartados esta sección, la primera; la dedicamos a una selección de estudios que comparan la adquisición del español en la L1 y L2 infantil y adulta, y la segunda; repasa algunos estudios sobre la adquisición de la L2 en edad adulta.

No es fácil precisar el límite entre la adquisición primaria infantil, la adquisición no primaria infantil y la adquisición adulta. Una de las razones por las que es difícil delimitar la frontera entre adquisición infantil y adulta es la falta de acuerdo sobre cuándo termina el periodo crítico: Lenneberg (1967) emplea el término de “pubertad” y no fija una edad sino que da un periodo amplio e indeterminado; Krashen (1973) propone los 5 años; Long (1990), los 15 años; Schwartz (2004) y Unsworth (2005), tras investigar tareas relacionadas con fenómenos morfosintácticos variados, coinciden en situar la frontera a los 8 años porque antes los niños que aprenden una L2 se comportan como hablantes nativos (Johnson y Newport, 1989, 1991; DeKeyser, 2000); (Nicolás, 2015). Así, investigadores como Schwartz (2004) o Hulk y Cornips (2005) consideran adquisición infantil de L2 cuando la primera exposición a la L2 se produce entre los 4 y los 7 años, otros, como Meisel (2011), consideran que la adquisición adulta tiene lugar cuando la primera exposición a la L2 es posterior, a los 10 años.

3.3.1. La adquisición del Sintagma Determinante en español L1 y L2

Uno de los primeros trabajos en analizar el orden de morfemas en español es el de Van Naerssen (1978), que compara la adquisición L1 y L2 infantil y adulta, y halla que la adquisición de la morfología difiere en cada etapa. Observa que el proceso es similar en la adquisición de morfemas libres, pero no en la adquisición de morfemas ligados e incluso distingue órdenes de adquisición de español como L1 y como L2 en edad adulta. Propone que para la L1 y la L2 infantil la concordancia de género entre artículo y sustantivo se adquiere antes que la del adjetivo y sustantivo, mientras que en edad adulta es al revés, es decir, se adquiere antes la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo que la concordancia entre el artículo y el sustantivo. Lo que la autora deduce de estos órdenes es que existe un orden natural de dificultad según la edad que no está relacionado ni con el orden de enseñanza ni con la L1.

En trabajos como los de Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994), López Ornat et al. (1994), Rosado (2000), Liceras, Díaz y Mongeon (2000) o Aguirre et al. (2008) se discute acerca la presencia del SD en las primeras etapas del español infantil en la L1 y L2. Bottari, Cipriani y Chilosi (1993/1994) consideran que la presencia de rellenos monosilábicos sirve para oponerse a la hipótesis de un estadio gramatical “prefuncional” en el lenguaje infantil. No se encuentra, sin embargo, unanimidad en el sistema de correspondencia entre las vocales y el género del

sustantivo al que acompañan. Mientras en los datos de López Ornat el valor femenino del morfema parece haberse adquirido un poco antes que el masculino, para Liceras, Díaz y Mongeon las vocales átonas no concuerdan en principio con los nombres a los que preceden y evolucionan progresivamente en [a] para el femenino y [e] para el masculino, y opinan que estos rellenos monosilábicos (o protodeterminantes) desaparecen cuando se proyecta el rasgo marcador de palabra.⁵⁷

Respecto a las diferencias entre los datos de la L1 y los de la L2, destaca la inexistencia de rellenos monosilábicos en la L2 y en su lugar aparecen determinantes completos. Los niños que aprenden una L2 poseen una sofisticación fonológica que no les permite procesar el input de la misma forma que lo hacen los aprendices de L1. Esto podría explicar por qué los aprendices de L2 no marcan el SD español con el rasgo [+ marcador de palabra], al contrario de lo que ocurre en los aprendices de L1. La intuición de Liceras, Díaz y Mongeon es que los niños de L1 establecen la característica [+ marcador de palabra / género] de los SD españoles por la carencia de sofisticación fonológica con la que se relacionan con los datos de entrada. En consecuencia, proponen que este tipo de disección fonológica de los datos entrantes es un ejemplo de la estrategia "de abajo hacia arriba" (*bottom-up strategy*), que es típica del aprendizaje de lenguas nativas y posiblemente también de la adquisición de L2 por parte de niños en edades muy tempranas.

La semántica del artículo es otro de los temas comunes a varios de los trabajos de investigación sobre la adquisición. Algunos de los más representativos, son los de Baauw (2000); Pérez-Leroux, Munn, Schmitt y DeIrish (2004a); Pérez-Leroux, Schmitt y Munn (2004b). Baauw (2000) estudia la adquisición de las construcciones de posesión inalienable en la adquisición de L1 en español y en holandés. Baauw observa que en los dos casos se acepta el uso del artículo en las construcciones de interpretación inalienable y concluye, por un lado, que los niños holandeses pasan por una fase en la que pueden interpretar los artículos definidos como expletivos (sin contenido de referencialidad), a pesar de que en su lengua materna no se admite

⁵⁷ Liceras, Díaz y Mongeon (2000) analizan los datos de Magín y María (español L1) y de Adil y Madelin (español L2 en contexto natural), que se habían tratado solo parcialmente en Liceras, Rosado y Díaz (1998) y en Rosado (1998).

una interpretación inalienable con los artículos definidos⁵⁸, y, por otro lado, que los niños de L1 español emplean el artículo en las interpretaciones de posesión inalienable porque son sensibles a la riqueza morfológica flexiva. La hipótesis que sostiene Baauw es que las lenguas que admiten expletivos son aquellas en las que existe riqueza morfológica en la concordancia entre D y N.

Pérez-Leroux, Munn, Schmitt y DeIrish (2004a) investigan la interpretación genérica de los plurales por parte de niños L1 inglés y niños L1 español y llegan a las mismas conclusiones que Baauw: los dos grupos aceptan la interpretación genérica, aunque los de L1 inglés lo hacen en un porcentaje más bajo, hecho que es relevante porque en inglés la referencia genérica con artículos definidos en plural no es posible. En síntesis, ambos llegan a una conclusión similar: los niños monolingües del inglés interpretan los artículos definidos como expletivos, es decir que aceptan una gramática parecida a la del español.

Por lo que atañe a estudios sobre la posesión alienable e inalienable, Pérez-Leroux, Schmitt y Munn (2004b) observan que los niños dominicanos de L1 español muestran una preferencia más fuerte por la interpretación inalienable (en función de las condiciones de su experimento: verbos de control interno en detracción de los verbos por control externo)⁵⁹ y concluyen que hay un desarrollo según el tipo de verbo que se emplee. Además, perciben que los sujetos canadienses de L1 inglés admiten la interpretación inalienable del artículo definido a pesar de que no exista esta lectura en su lengua, confirmando de nuevo los resultados de Baaw (2000).

Entre los escasos estudios dedicados a la adquisición del SD en español como L2 por niños destaca el de Nicolás (2015). El estudio longitudinal que esta autora lleva a cabo trata de la interlengua española de dos niños cuya L1 es el árabe marroquí (dariya) y que viven en España. Sus dos sujetos son Rachida y Khalid. La edad de Khalid va de 6;10 a 8;1 y la de Rachida oscila de 10;9 a 12 años. La autora propone que el proceso de adquisición de Khalid es un proceso de adquisición infantil no nativa, mientras que el de Rachida es un proceso de adquisición adulta no nativa. Investiga cuál es el papel de la experiencia lingüística previa (dariya y un nivel muy

⁵⁸ Preservamos el término *expletivo* para estas construcciones de posesión inalienable porque es el que emplean estos autores.

⁵⁹ Los ejemplos de verbos con control interno son del tipo *el oso levantó la pierna* y los de control externo del tipo *el oso se rascó la pierna* (Gorissen, 2019).

básico de francés) tanto en el estadio inicial, como en el proceso y el logro final de la L2; el orden de adquisición de los determinantes, sustantivos y adjetivos en el SD y las diferencias entre la adquisición infantil L2 y la adquisición adulta. Asimismo, analiza aspectos como el uso de los sustantivos nulos, los determinantes expletivos y el rasgo del género y número (entre otros temas) a partir de las transcripciones orales recogidas en dos etapas diferentes. Nicolás concluye, en líneas generales, que la interlengua española de sus sujetos no está influida por el *dariya*. Sus datos revelan, por un lado, presencia del SD en estados iniciales⁶⁰ en la interlengua de los dos niños, por lo que la L1 podría tener un papel relevante, pero, por otro lado, no halla muchas apariciones del artículo *lo*, resultado que se aleja de la posible influencia de la L1 en la que el artículo es una forma sin rasgos morfológicos de género y número. En combinación con los pocos casos de artículos expletivos y del uso de sustantivos nulos, se deduce que, aunque el desarrollo de la adquisición nativa y no nativa no sea idéntico, ambas comparten algún tipo de construcción que marca la gramática de la lengua meta y de la lengua o lenguas maternas y que estas no están abiertas a todas las posibilidades que, en principio, podría ofrecer la GU. Respecto al género, no se corrobora la preferencia del masculino sobre el femenino.

3.3.2. La adquisición de Sintagma Determinante en español L2

Sobre los aspectos gramaticales que se han tratado en los estudios de adquisición de L2 en edad adulta, continúa siendo tema de interés el papel de la L1, del input, y la comparación entre la adquisición de los determinantes y los clíticos. Asimismo, el género en especial cobra gran protagonismo.

El género gramatical es un rasgo que no está presente en todas las lenguas o que se formaliza de varias maneras. Por ello, suele ser un aspecto con tendencia a fosilizarse en la adquisición de una L2 que ha sido objeto de bastantes trabajos sobre adquisición del español como L2. En español el género es una propiedad de los nombres que se manifiesta también en los rasgos de concordancia de los determinantes, como contempla la propuesta del doble cotejo

⁶⁰ Los resultados de Nicolás (2015) hallan amalgamas nominales en los estadios iniciales de la adquisición hecho que evidencia que se trata de un fenómeno lingüístico también propio de la L2 y no únicamente de los primeros estadios de adquisición de la L1.

del rasgo de género de Liceras et al. (2008) (v. capítulo II, § 2.1.1): el género (Gen) consustancial al sustantivo que se coteja en D y el rasgo de concordancia de género (Φ) que es inherente a D y que se coteja en el sustantivo. Una de las principales cuestiones acerca de la adquisición del género en la L2 y de su manifestación en la alternancia de código es si existe un género por defecto, es decir, si los hablantes de L2 optan por un género de manera sistemática, en especial cuando los valores de género entre la L1 y L2 no coinciden. A continuación, destacamos, entre los numerosos trabajos dedicados a la adquisición del género (v. por ejemplo, Liceras et al. 1998; White et al. 2001; Bruhn de Garavito y White, 2002 o Alarcón, 2011) los estudios de Franceschina (2001), Rosado (2007), Landa (2010), Nicolás (2015).⁶¹

Franceschina (2001) analiza las producciones orales de Martin, un hombre inglés que ha vivido 24 años en Argentina, es decir el conocimiento lingüístico que posee es: L1 inglés y L2 español de nivel avanzado. Según la autora, su nivel de competencia de la L2 es casi nativo, pero sigue cometiendo errores en el género gramatical, concretamente, entre un (8%) y un (15%), según el contexto. También observa que los errores de género son superiores a los errores de número.⁶² El aspecto que nos interesa, particularmente es que detecta una tendencia por el uso predeterminado del masculino en las diversas categorías que estudia y que considera improbable que la dificultad recaiga en saber aplicar las reglas morfológicas de terminación prototípicas (-o para el masculino y -a para el femenino) dado que no siempre se da una correspondencia total entre el género y la terminación fonológica.

Sabourin et al. (2006) estudian la adquisición del género en neerlandés por aprendices nativos de alemán, inglés y lenguas romances (español, francés e italiano). En su investigación se ocupan de observar la transferencia de la L1 sobre la L2, así como de si la realización morfofonológica en la L1 y la L2 debe ser similar para que se dé una transferencia positiva (en tal caso los L1 de lenguas romances no mostrarían transferencia, por la diferencia que presentan, mientras que los hablantes de L1 de alemán deberían mostrar transferencia positiva).

⁶¹ Para una explicación más detallada v. Geeslin y Long (2014 p.202).

⁶² En la comparación de datos orales de un grupo de aprendices de L2 español de nivel avanzado con otro de hablantes de herencia, Alarcón (2011) llega a la misma conclusión, detecta un (15%) de errores de género en las frases nominales.

La tesis doctoral de Rosado (2007) analiza los artículos y los pronombres clíticos de objeto de la interlengua de dos grupos experimentales: uno formado por nueve hablantes bilingües de francés e inglés que viven en Ottawa (Canadá) y aprenden español en un instituto de secundaria, y otro compuesto por seis sujetos que tienen como L1 el chino mandarín y viven en Barcelona (España). Dado que el chino es una lengua que carece de unidades léxicas equivalentes a los artículos de las lenguas indoeuropeas y que tiene la opción sintáctica de objetos nulos, se trata la influencia de la L1 y de la L2 en el proceso de adquisición de los artículos y de los clíticos. Rosado demuestra que, aunque el hecho de que un elemento no exista en la L1 puede dificultar el proceso de adquisición, no todos los comportamientos detectados se deben únicamente a la L1 y que los aprendices se sirven de estrategias lingüísticas, metalingüísticas y extralingüísticas. Sobre la posesión inalienable encuentra ejemplos únicamente de partes del cuerpo y opina que el uso del posesivo en detracción del artículo definido puede deberse a casos de transferencia. En este caso la L1 que influye es el inglés, pues el francés, como el español, usa el artículo en tales contextos.

Un trabajo más reciente sobre la adquisición del artículo en español L2 en edad adulta es el de Xiuchuan (2015). En su estudio analiza los rasgos sintácticos y semánticos del artículo español y busca sus formas correspondientes o similares entre el español y el chino. Mediante cuatro experimentos investiga cuatro aspectos importantes dentro del ámbito de adquisición del artículo: el estado inicial de la adquisición del artículo español; la secuencia de adquisición de los diferentes valores presentados por el artículo en español; la adquisición del rasgo genérico del artículo español y la influencia de la interacción entre los rasgos semánticos y los factores contextuales en el proceso de adquisición. Sostiene que la adquisición del artículo español constituye una gran dificultad en el proceso del estudio de la lengua española por los aprendientes chinos debido no solo a que el sistema del artículo no exista en su lengua materna, sino también a la falta de *input* de la lengua española en sus clases y en su vida cotidiana.

3.3.3. La adquisición del Sintagma Determinante en español L3

En el caso de la adquisición del determinante del español desde la perspectiva de una tercera lengua destacamos los trabajos de Lacroix (2020), Lacroix y Alba de la Fuente (2020) y el trabajo de Landa (2010).

El trabajo de Lacroix y Alba de la Fuente investiga la concordancia de género dentro del SD en las primeras etapas de adquisición del español como lengua tercera (L3) por parte de niños bilingües francés/euskera. Algunos de los temas que aborda son: la influencia interlingüística, los efectos de la morfofonología, el criterio analógico y el género por defecto. En los resultados los autores hallan que los participantes trilingües se muestran sensibles a factores como la opacidad, la congruencia, el dominio de concordancia y el género por defecto a la hora de establecer relaciones de concordancia dentro del DP. Asimismo, advierten que la lengua hablada en casa tiene un impacto en los resultados de sus participantes.

Landa analiza la interlengua española de cuatro hablantes adultos de swahili y observa si se da una transferencia de la L1 (swahili) a la L3 (español). Asimismo, hace un estudio comparativo del SD en tres lenguas criollas: el palenquero, el chabacano y el papiamento para comprobar si las lenguas criollas se asemejan al sistema de la IL. El swahili es una lengua de sustrato bantú y, como tal, carece de artículos y cuenta con un sistema de género gramatical muy rico, en concreto de 9 morfemas para asignar un género. La cuestión principal que plantea Landa es si el sistema gramatical de la L1 puede influir en la IL española. Advierte, por una parte, que el hecho de que las dos lenguas tengan género ayuda a que los participantes muestren más sensibilidad hacia este rasgo, y, por otra parte, observa una sobregeneralización del masculino que, podría atribuirse, en parte, a la instrucción formal. Respecto al papel de la L2, que se focaliza en las categorías vacías, no detecta influencia de la L2, pero tampoco puede concluir con certeza si se debe a la L1 o a que los participantes han sido capaces de reensamblar los rasgos a partir del input e instrucción recibida de la L3.⁶³

A modo de conclusión, queremos poner de relieve que el proceso de adquisición de una lengua es un proceso complejo, en el que interactúan un número notable de factores. La mayoría de lingüistas coinciden en que la influencia de otras lenguas se aprecia sobre todo en los estadios iniciales del aprendizaje, cuando el nivel del aprendiz es bajo y su conocimiento es limitado, por lo que necesita recurrir a su conocimiento previo (De Angelis, 2005; Jarvis y Odlin, 2000; Ringbom, 1987; Leung, 2005, entre otros). Sin embargo, Odlin (1989) considera que la influencia

⁶³ Otros trabajos que realizan un bosquejo de errores a partir de datos orales y escritos de hablantes egipcios son los de Shabaa Al-Gamal (2017) y Abdel Salam (2002).

de los conocimientos lingüísticos previos sigue en estadios posteriores de aprendizaje, cuando el nivel de competencia de la L3 es superior; según este autor el tipo de influencia es diferente, como también lo son las necesidades del aprendiz (Fessi, 2014).

3.4. Síntesis

A lo largo del capítulo, hemos visto que los estudios sobre adquisición de segundas lenguas desde el enfoque generativista proporcionan evidencia de que, al margen de la cuestión del acceso a la GU, las diferencias en la adquisición de la L2 y de la L3 no pueden ser explicadas únicamente por la transferencia de la L1 ni por el input recibido de la L2. También hemos repasado diversos modelos sobre la influencia de la L1 y la L2 en el proceso de adquisición. A modo de recapitulación, podemos dividirlos en cuatro grupos: (i) los que defienden que la transferencia proviene básicamente de la L1, (ii) los que conceden más importancia al papel de la L2, (iii) los que señalan que todas las lenguas aprendidas facilitan la adquisición y (iv) los que conceden más importancia a factores tipológicos. No es intención de esta tesis argumentar y teorizar sobre cuál es el mejor, pero sí señalamos que no se ha llegado a un consenso y que esperamos que nuestro trabajo pueda aportar evidencias a favor de alguno de ellos.

En el siguiente capítulo explicamos la metodología que hemos seguido en nuestro experimento y en el capítulo V presentamos el análisis de los datos, donde la comparación con trabajos como los de Rosado (2007), Landa (2010), Nicolás (2015) o Xiuchuan (2015) que hemos revisado aquí, será importante.

5. El estudio

En los capítulos anteriores hemos comparado el Sintagma Determinante en las tres lenguas que nos ocupan (árabe, inglés, español) y hemos descrito los modelos y trabajos de adquisición más relevantes; todo ello con el fin de aportar el marco teórico de base generativista que delimitará nuestra investigación sobre la adquisición del Sintagma Determinante en español por parte de sujetos con L1 árabe y L2 inglés.

El nuestro es un estudio transversal basado en pruebas experimentales y variables manipuladas. El estudio se compone de seis pruebas experimentales que se pueden clasificar en tres tipos: juicios de aceptabilidad, rellenar huecos de cambio de código (español – árabe) y selección forzada. Las abreviaturas empleadas para las seis pruebas son las siguientes: PJA-1 para la primera prueba que es de juicios de aceptabilidad; PRH-2 para la segunda prueba que consiste en rellenar huecos, PJA-3 para la tercera prueba, que es, de nuevo de juicios de aceptabilidad, PRH-4, como la segunda es de rellenar huecos; PJA-5, última de juicios de aceptabilidad y PSF-6 para la sexta prueba, que es de de selección forzada. Dos pruebas de cada una de las seis tratan un mismo rasgo gramatical, de esta manera las pruebas PJA-1 y PRH-2 tratan la concordancia de género entre el demostrativo y el sustantivo; las pruebas PJA-3 y PRH-4 tratan el uso del artículo y posesivo en la posesión inalienable y las pruebas PJA-5 y PSF-6 tratan del uso o ausencia del artículo en construcciones de interpretación genérica.

Presentaremos, en primer lugar, las preguntas de investigación que sustentan el resto de nuestro trabajo. Una vez presentadas las preguntas e hipótesis describiremos los cuestionarios y el test de lenguas que hemos realizado para extraer información del nivel de competencia de la L2 y L3. Seguidamente describiremos el perfil de los participantes y explicaremos el diseño de las seis pruebas experimentales que se han realizado para recoger los datos de este estudio transversal. Para terminar, presentaremos las respuestas esperadas de la interlengua.

4.1. Preguntas de investigación e hipótesis sobre la adquisición del SD

En esta tesis tratamos de descubrir las características del SD de la interlengua de bilingües, o mejor dicho trilingües secuenciales tardíos, porque aprenden español una vez ya han adquirido su L1, el árabe, y el inglés su L2 para ello formulamos ocho preguntas que fundamentan esta tesis y que pueden resumirse principalmente en tres temáticas: el papel del conocimiento lingüístico previo, la influencia de las propiedades morfológicas de la L3, y el nivel de competencia de la L3. Las preguntas de investigación giran alrededor de los tres aspectos del SD que se investiga: las características del SD en la concordancia del género gramatical, la posesión inalienable y las construcciones genéricas. Las preguntas que planteamos siguen los modelos teóricos sobre la AL3 que se han elaborado desde la óptica morfosintáctica: Transferencia absoluta de la L1, el Modelo de Mejora Acumulativa, el Estatuto de la L2 y el Modelo de Primacía Tipológica (v. capítulo III, § 3.1).

4.1.1. El género en la IL

Pregunta de investigación 1

¿Facilitarán las terminaciones de las palabras del español (la L3) la adquisición del género?

Hipótesis 1.1. *Habrán más aciertos en las palabras con terminación transparente (-o, -a) que en aquellas de terminación opaca (final en -e, -i, -u, en consonante).*

El participante establecerá la concordancia de género adecuada entre el determinante y el nombre en palabras como *libro* o *cuchara* y más errores en palabras como *ciudad* o *fuentes*. En este sentido, probablemente la tendencia será hacer una generalización sobre la terminación canónica del español y se interpretarán los sustantivos con *-o* como masculinos y los que acaban en *-a* como femeninos, pero en los casos de sustantivos de terminación opaca se encontrarán menos aciertos.

Pregunta de investigación 2

¿Se asignará un género por defecto?

Hipótesis 2.1. *El género del determinante por defecto va a ser el masculino.*

En la misma línea que el estudio de Franceschina (2001), el participante tenderá a usar el determinante en género masculino tanto en palabras masculinas como femeninas, independientemente del género del sustantivo de su L1 y de la terminación de las palabras en español; así, por ejemplo: **este ciudad, este coche*.

Pregunta de investigación 3

¿Qué papel jugará la transferencia de la L1 en lo que se refiere al rasgo del género del sustantivo?

Hipótesis 3.1. *Si se asigna el género de la L1 en los casos de congruencia de género con la L3, habrá transferencia positiva y, en los casos de no congruencia, si se asigna el género de la L1 habrá transferencia negativa.*

Independientemente de si el género se corresponde o no con el de la L3 e independientemente de si la palabra en español es de terminación transparente; en la IL de nuestros participantes de L1 árabe encontraríamos *esta coche*, sustantivo que en español es de género masculino pero que en árabe es femenino a causa de la transferencia de la L1 como defiende el modelo de transferencia total de la L1 (de Bot, 2004).

4.1.2. La posesión inalienable en la IL

Pregunta de investigación 4

¿Hay evidencia de que la L1 o L2 juegue un papel de transferencia positiva o negativa en las construcciones de posesión inalienable de la interlengua de los hablantes de árabe?

Hipótesis 4.1. *La L2 propiciará el uso del determinante posesivo (Pos).*

Como sugiere el Estatuto de la L2 (Bardel y Falk, 2007; Falk y Bardel, 2011) se detectaría el uso del posesivo en todos los casos: prendas de ropa y partes del cuerpo; por ejemplo: *María dice: me quito mi abrigo; Juan dice: muevo mi pie*. O de acuerdo con el modelo de Primacía tipológica (Rothman, 2015) nos planteamos si en especial los grupos experimentales de L3 (español) con un nivel inicial tienden a percibir la L2 como una lengua más cercana a la L3. Es decir, un participante de nivel inicial de L3 con L2 inglés transferiría más estructuras de la L2 a la IL.

Hipótesis 4.2. *La L1 propiciará el uso del posesivo en los sustantivos que hacen referencia a las partes del cuerpo.*

La presencia del posesivo será más marcada en los sustantivos que tienen relación con las partes del cuerpo: *María dice que levanta su pierna* y el uso del artículo en aquellos que hacen referencia a las prendas de la ropa: *María dice que se quita el abrigo*.

Pregunta de investigación 5

¿Son las propiedades morfo-sintácticas de la propia L3 las que favorecen la presencia del determinante en las construcciones de posesión inalienable de la interlengua de los hablantes de árabe?

Hipótesis 5.1. *La presencia de un verbo pronominal favorecerá la aparición del determinante posesivo.*

La presencia de un verbo pronominal (*quitarse*) favorecería la aparición del determinante posesivo (#*María dice que se quita su chaqueta*), en cambio, en los casos con verbos no pronominales (*cerrar*), la opción preferida va a ser el artículo. En casos como: *María dice que cierra*

el ojo el participante se inclinará por la opción del artículo. La presencia del pronombre reflexivo, que es un elemento que indica correferencialidad con el sujeto activaría la noción de posesión y en consecuencia el participante tendería al uso del posesivo

Hipótesis 5.2. *Las construcciones en estilo indirecto favorecen la aparición del determinante posesivo.*

Esto se daría en especial con la combinación de verbos pronominales (*María dice que se quita su abrigo*), dado que el dativo de 3ª persona incita a este fenómeno, a diferencia de las construcciones en estilo directo (*María dice: me quito el abrigo*), que incitarían al uso del artículo independientemente de la naturaleza del verbo (pronominal o no pronominal).

4.1.3. Los genéricos en la IL

Pregunta de investigación 6

¿Hay evidencia de que la L1 o L2 juegue un papel de transferencia positiva o negativa del artículo en las construcciones genéricas con sustantivos en plural?

Hipótesis 6.1. *La transferencia de la L2 motivará la opción del sustantivo escueto.*

El español se vale del artículo determinado para referirse a un conjunto general. Es decir, en *Los perros tienen cuatro patas* el sintagma nominal *los perros* se refiere a toda la especie animal de “los perros”. En este sintagma el artículo definido no cumple la función típica de identificador de un referente. Mientras que en inglés el sustantivo escueto señala lo genérico *Dogs have four legs*. El participante con un nivel inicial de español considerará que la L2 es una lengua más cercana a la L3 y transferirá los valores de la L2 a la IL (Rothman, 2015). Entonces, esperamos encontrar presencia del artículo expletivo en oraciones genéricas por parte de aprendices con poca competencia de español. El participante tenderá a considerar aceptables estructuras del tipo **leones tienen cuatro patas* dado que en la L2 el sustantivo escueto señala lo genérico.

Hipótesis 6.2. *La L1 jugará un papel relevante y se transferirá el uso del artículo a partir de las estructuras de la L1.*

No se constataría dificultad en la adquisición del artículo con valor genérico. Dicho de otro modo, no habría transferencia de la L2 y sí, en cambio, de la L1.

Pregunta de investigación 7

¿Podrían los valores del artículo de la L1 o L2 influir en la presencia del determinante en construcciones de interpretación genérica en singular?

Hipótesis 7.1. *Se transfieren los valores de la L2 a la IL y se opta por el uso del artículo.*

Si, como subraya Leonetti (1999), el sustantivo denota clases bien delimitadas en el conocimiento enciclopédico de los hablantes, el sintagma definido en singular puede tener lectura genérica *El león es un buen cazador*. Igual que sucede en las construcciones genéricas en plural (hipótesis 6.1) el artículo definido no identifica un referente y *el león* se refiere a toda la especie. El participante árabe transferirá los valores de la L2 a la IL. Ahora bien, en este caso la L1, la L2 y la L3 comparten las mismas características: en inglés y árabe se emplea el artículo definido, por lo que no podemos distinguir si en el uso correcto del artículo en este tipo de construcciones interviene la L1. Si, en cambio, se observase que la tendencia de los participantes es optar por el sustantivo escueto, entonces se deduciría que el CLP no ha influido y que el participante no domina este tipo de estructuras.

Hipótesis 7.2. *El árabe (L1) tendrá una fuerza mayor y se hallará el artículo en sustantivos continuos.*

Encontraríamos que en los sustantivos continuos hay una preferencia por la presencia del artículo (*El hierro es un metal.*) versus el sustantivo escueto (**Hierro es un metal.*). Por lo tanto, se podría deducir que la lengua árabe (L1) tiene una fuerza mayor que la L2 y transfiere sus valores a la L3.

4.1.4. Diferencias en la IL según el nivel de la L3

Pregunta de investigación 8

¿Cuáles son las diferencias que presenta la interlengua española en cada uno de los aspectos gramaticales descritos en función del nivel de competencia en la L3?

Hipótesis 8.1. *Habrá un progreso hacia la lengua meta y menos influencia de la L1 y de la L2 en los casos más avanzados de nivel de español.*

En general, se esperará más vacilación en los niveles iniciales que los niveles intermedios y avanzados, que deberán dar unos resultados más similares al grupo de control y por ende más cercanos a la gramática del español. En las pruebas relacionadas con el género gramatical se espera encontrar más vacilación en los niveles iniciales y más influencia de la L1. Por lo que hace referencia a las pruebas relacionadas con las construcciones de posesión inalienable y en oraciones genéricas se espera que los participantes de español con nivel inicial consideren la L3 como lingüísticamente más cercana a la L2 y transfieran sus valores a la IL; así, esperamos encontrar presencia del posesivo en las construcciones de posesión inalienable y poca presencia del artículo determinado en oraciones genéricas.

4.2. Cuestionarios y tests de nivel de lenguas

A continuación, describimos el cuestionario sobre la biografía lingüística, el test de nivel de español, inglés y francés de los que nos servimos para hacer la selección de participantes de acuerdo con sus conocimientos lingüísticos.

4.2.1. Cuestionario sobre la biografía lingüística

Se empleó el cuestionario elaborado por el Laboratorio de Investigación sobre Adquisición de lenguas (LarLab) de la Universidad de Ottawa, al cual se añadieron algunas modificaciones menores (v. Anejo 1). Mediante este cuestionario recogimos datos personales como nombre, sexo o edad e información sobre la L1 y las segundas lenguas de los participantes. El cuestionario también nos ha permitido disponer de datos sobre la competencia en las lenguas conocidas por los participantes y sobre el lugar y la edad en que empezaron a estudiarlas.

4.2.2. Test de nivel de español

Esta prueba es una versión reducida del examen original Wisconsin también proporcionado por el LarLab de la Universidad de Ottawa. Se pasó a los participantes para clasificarlos según su nivel de español y así poder hacer un análisis comparativo y comprobar si la interlengua detectada en cada uno de los estadios evoluciona o difiere significativamente. Esta prueba consiste en 36 preguntas cuyas respuestas se evaluaron de la siguiente forma: de 0-15 respuestas correctas correspondían al nivel principiante (A); de 16-23, al nivel intermedio (B); y de 24-36, al nivel avanzado (C). Este baremo se realizó aplicando la regla de 3 de los resultados de la prueba completa de Wisconsin.

4.2.3. Test de nivel de inglés

Los participantes de los tres niveles de español (principiante, intermedio y avanzado), así como el grupo de control, realizaron un test de inglés (Quick Placement Test-QPT) de la Universidad de Cambridge. La prueba consistió en 60 preguntas de respuesta múltiple. Las primeras 40 debían ser respondidas por todos los participantes y en caso de que tuvieran suficiente competencia podían completar la prueba hasta las 60 preguntas. Clasificamos los niveles según el número de aciertos: de 0 a 17 (A1), de 18 a 29 (A2), de 30-39 (B1), de 40 a 47 (B2), de 48 a 52 (C1), y, por último, de 55 a 60 (C2). Los resultados de este test han contribuido a definir el perfil de los participantes, como recogemos en la tabla 4.4 del § 4.3.2 de este mismo capítulo.

4.2.4. Test de nivel de francés

Solo los participantes con conocimiento de francés (un número muy escaso, 8 de los 60) realizaron esta prueba a través de la página: <https://savoirs.rfi.fr/en/test-your-french-level>. En esta página se ofrece un cuestionario con preguntas y audios. El mismo programa, una vez realizadas las pruebas, autocorrige e indica el nivel de francés obtenido. A diferencia del resto de cuestionarios se completó en casa y los participantes enviaron la respuesta vía correo electrónico para constatar su nivel.

4.3. Perfil de los participantes

La recogida de datos comenzó el mes de febrero y terminó en septiembre de 2018, en total obtuvimos información de 80 participantes, 60 del grupo experimental L1 árabe y 20 de un grupo de control L1 español. Con toda esta información pudimos llevar a cabo el estudio de tipo transversal. La única prueba que contó con menos participantes es la prueba 6, que fue completada por 60 participantes.⁶⁴ Nuestros participantes fueron 49 mujeres y 31 hombres (todos ellos con estudios universitarios completados) que contestaron a los cuestionarios y a las pruebas experimentales de manera voluntaria.

La selección de participantes se hizo a partir del cuestionario sobre la biografía lingüística, cuyos datos más relevantes se detallan a continuación. Se tuvieron en cuenta variables lingüísticas como el número de segundas lenguas que hablaban, esta información nos ayudó a filtrar a los candidatos ya que nos interesaba escoger participantes que tenían inglés como segunda lengua.

La edad media de nuestros participantes es de 39 años, con una desviación estándar de (18.73). Es decir, todos ellos son adultos y han empezado a estudiar español en una etapa posterior a la adolescencia. La tabla 4.1 da la media y los rangos de edad de los participantes:

Tabla 4.1. Edad de los participantes

N.º participantes	Media	Rango
50	24 años	18-30
26	35.5 años	31-40
3	45.5 años	41-50
1	51	+51
Total 80		

4.3.1. Grupo de control

El grupo de control se compone de 20 participantes con L1 español, L2 inglés (la mayoría) y L3 árabe, aunque de este último solo se exigía un nivel básico de árabe egipcio, para

⁶⁴ Nos referimos con más detalle a los participantes de la prueba 6 en el capítulo V, § 5.6.

poder interpretar las pruebas experimentales de alternancia de código. Estos participantes son españoles y en el momento de realizar la prueba residen en España. Todos tienen un conocimiento básico (o más alto) de árabe egipcio, ya sea porque lo han estudiado o porque lo han aprendido durante estancias en algún país de lengua árabe, entre ellos Egipto.

4.3.2. Grupos no nativos

Los miembros de este grupo tienen L1 árabe, L2 inglés y L3 español. Algunos miembros (un porcentaje muy bajo) indicaron tener francés como L2 porque fueron escolarizados en escuelas privadas francesas, aunque la mayoría, en el momento de hacer las pruebas, coincidieron en sentirse más cómodos con el inglés. Todos respondieron a todas las pruebas, cuestionarios y test de lenguas de manera presencial, a excepción del test de francés (v. § 4.2.4).

Con el fin de asegurar la homogeneización del grupo, la selección de participantes nativos de árabe se hizo según la lista de criterios siguientes: todos eran participantes del Instituto Cervantes de Alejandría y todos respondieron la versión corta del examen Wisconsin para clasificarlos según su nivel de español. De acuerdo con el resultado del examen fueron divididos, según su competencia en español, en los tres niveles siguientes del Marco Común de Referencia europeo (MCRE): A2 (*nivel principiante o grupo 1*), B2 (*nivel intermedio o grupo 2*), C2 (*nivel avanzado o grupo 3*). Una vez hecha la selección de participantes la composición de los grupos quedó completamente compensada: 20 participantes de cada nivel.

Los 60 participantes son egipcios, residen en Alejandría y tienen L1 árabe. Los participantes que asisten al Instituto Cervantes de Alejandría son de clase media, hecho que les permitió estudiar en una escuela privada o concertada bilingüe y asistir a cursos de lengua. La media de edad en que empiezan a aprender español es de 22.2 con una desviación estándar del 6.8. Hay que destacar que el contacto que tienen con el español se reduce a solo al aula, en los ámbitos sociales no hay posibilidad de interactuar en español, pues en Alejandría no hay una comunidad numerosa de hispanohablantes. A pesar de esto, los últimos años a través de las redes sociales y plataformas en línea de contenido audiovisual han favorecido que los participantes puedan acceder a series y películas en español.

Si nos detenemos a analizar la realidad lingüística escolar, se hace evidente la riqueza lingüística del perfil de nuestros participantes. En las tres etapas de la educación (primaria-secundaria-universitaria) están en contacto con al menos dos lenguas más (aparte del árabe): el inglés y en menor medida el francés. Además, como ya hemos adelantado en la introducción, en Egipto conviven de manera natural el árabe estándar y el árabe egipcio, su L1. En la educación se emplea el árabe estándar y el árabe egipcio se reserva para los ámbitos familiares. Tal y como se observa en la tabla 4.2, las lenguas vehiculares de la educación primaria son principalmente el árabe estándar, en un 53%, seguido del inglés en un 40% y solo en un 6% del francés.

Por lo que se refiere a la educación secundaria, un 43% por ciento de los participantes están escolarizados en escuelas arabófonas, un 40% en escuelas anglófonas y un 6% en escuelas francófonas. La educación universitaria obtiene unos porcentajes muy similares, un 42% de la instrucción se lleva a cabo en árabe, un 53% en inglés y un 5% en francés.

Tabla 4.2. Lengua de instrucción en la educación

	primaria	secundaria	universidad
Árabe	53%	43%	42%
Inglés	40%	52%	53%
Francés	6%	5%	5%

Así pues, podemos observar que los participantes están en contacto de manera habitual con dos lenguas más, el árabe estándar y el inglés, durante la época de escolarización. La lengua árabe no es la lengua exclusiva de la educación, ya que, incluso en aquellos casos en que los participantes asisten a escuelas arabófonas, el inglés y el francés forman parte del currículo escolar. Ninguno de nuestros estudiantes recibió clases de español en la escuela. El inglés es una de las segundas lenguas más importantes en Egipto y ha ganado terreno al francés en las últimas décadas.⁶⁵

⁶⁵ La realidad es que el francés tiene poca presencia en Egipto como lengua hablada. Únicamente en las universidades, el francés mantiene una presencia significativa y lo hace en función de las disciplinas (las clases de medicina y de ciencias se enseñan mayoritariamente en inglés; en derecho se emplea más el francés). Aunque el francés no se manifieste activamente, el Estado contribuye a promoverlo, como indica que Egipto sea miembro de la Francofonía.

Es por esto por lo que no sorprende que muchos de nuestros participantes un 50% se sientan más cómodo con el inglés, incluso aquellos que han estado escolarizados en escuelas francófonas (tabla 4.3). Por otra parte, un 6% dice sentirse más cómodo en español, estos últimos participantes pertenecen al nivel avanzado de español.

Tabla 4.3. Lengua en que se siente más cómodo

Lengua en que se siente más cómodo	Porcentaje
Árabe	37%
Inglés	50%
Francés	3%
Español	10%

Solo 8 participantes del total de nuestra muestra 60 afirmaron tener el francés como L2. Indicamos en porcentajes su nivel de francés: el 13% alcanzó un nivel C2; un 63%, el nivel C1; un 13%, el B1; y el 11% restante, el nivel A2. Estos datos muestran que un 40% no tiene un nivel muy alto de francés, a pesar de haber sido la lengua vehicular en época de escolarización e incluso en el periodo de formación universitaria, hecho que corrobora la tabla anterior, que constata que el francés obtiene un porcentaje muy bajo y no es una lengua en que los participantes se sientan cómodos, ya que después de los estudios universitarios no han estado en contacto con esta lengua. Además, dicen tener más interacción con el inglés en su día a día.

En la tabla 4.4 damos detalle de los porcentajes del nivel de inglés, primero, de los participantes del grupo de control (L1 español) y segundo, de los tres grupos experimentales (L1 árabe).

Tabla 4.4. Nivel de inglés grupos experimentales

Nivel de inglés	Control	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
A1		5%	0%	0.5%
A2	15%	10%	0%	0%
B1	50%	25%	0%	0%
B2	35%	10%	30%	35%
C1		40%	50%	40%
C2		10%	11%	20%

Los resultados muestran que la mitad de participantes del grupo de control alcanza el nivel B1 de inglés, mientras que los tres grupos experimentales oscilan entre el 40% y el 50% del nivel C1 de inglés, por lo que casi la mitad o la mitad de los participantes en total alcanza un nivel intermedio o avanzado de inglés. Respecto a los grupos experimentales, advertimos que, según nuestros datos, cuanto más alto es el nivel de español, más alto es el porcentaje de conocimiento de inglés. La pregunta que tocará responder es si esta coyuntura tiene una implicación en las preguntas e hipótesis planteadas. Dejamos la respuesta y reflexión sobre esta cuestión para el capítulo V dedicado al análisis de los datos.

4.4. Elaboración de las pruebas experimentales

Nuestro estudio se compone de pruebas experimentales de naturaleza distinta: pruebas de juicios de aceptabilidad, pruebas de rellenar huecos y pruebas de selección forzada. Contamos, pues, tanto con pruebas de evaluación de intuiciones (PJA) como con pruebas de producción semi-guiada (PRH) y (PSF).

Hemos organizado este apartado de la siguiente manera: primero, describiremos los tipos de pruebas de manera general, luego explicaremos la fiabilidad de la metodología escogida; posteriormente expondremos el material de cada una de ellas, es decir las variables y estímulos de cada prueba; y terminaremos con una explicación sobre cómo se administraron las pruebas.

4.4.1. Tipos de pruebas

Pruebas de Juicios de Aceptabilidad (PJA)

Las pruebas de juicios consisten en evaluar, de manera espontánea, si una serie de ítems son aceptables o no en español. Las PJA contienen dos listas de oraciones, una aceptable y otra no aceptable presentadas ambas en un orden arbitrario⁶⁶ y el participante debe valorar cada ítem

⁶⁶ Utilizamos el término juicio de aceptabilidad y no de gramaticalidad porque aceptabilidad es más amplio y tiene carácter empírico. El concepto de gramaticalidad se construye a un análisis de principios del sistema lingüístico. Según Chomsky (1965) los hablantes sólo pueden acceder a la aceptabilidad de una expresión lingüística, es decir un participante puede intuir en mayor o menor medida, según su competencia, si una expresión es admisible o no en su lengua, sin determinar por qué factores (fonéticos, gramaticales, pragmáticos etc.). Con palabras de Bosque y Gutiérrez Rexach (2008, p. 35): “la aceptabilidad de las secuencias se distingue de su gramaticalidad ya que este último concepto refleja su estatus en función de los principios que articulan el sistema gramatical, mientras que el

según una escala psicométrica de cuatro valores (4-3-2-1) al modo de la escala de Likert.⁶⁷ El valor más alto (4) corresponde a ‘excelente’, (3) es ‘bastante bien’, (2), ‘bastante mal’ y (1), ‘muy mal’.

Las pruebas que siguen esta metodología han sido: la PJA-1, dedicada a la concordancia de género entre el Det y el N (*Esa cama es de madera - Ese cama es de madera*), la PJA-3, dedicada a la posesión inalienable (*Juan dice: levanto la pierna - Juan dice: levanto mi pierna*) y la PJA-5 (*El perro es el mejor amigo del hombre - Perro es el mejor amigo del hombre*), dedicada a las construcciones genéricas. La duración total de las PJA-1 y PJA-3 fue de 15 minutos, incluyendo las instrucciones y las oraciones de práctica. El tiempo marcado para cada diapositiva fue de seis segundos y la secuencia se presentó de manera automática, por lo que no se podía retroceder para ver las diapositivas anteriores. A la PJA-5 se asignó un tiempo de 11 segundos para cada diapositiva, por lo que el total de la prueba fue de 17 minutos. En una sesión previa a la PJA-3 se elaboró otra presentación *Power Point* con el vocabulario de la prueba para cerciorarnos de que los participantes conocían el vocabulario mencionado. Además, se acompañó cada oración con una imagen para facilitar la interpretación del estímulo que se debía evaluar.

El participante completó las respuestas en una hoja de respuestas en formato papel, en la que aparece una columna con el número de diapositivas con el mismo orden de la presentación *Power Point* y los 4 emoticonos que debe marcar después de evaluar la oración. En dicha hoja de respuestas no aparece la oración, porque como se ha mencionado antes, el participante no puede retroceder y leer las oraciones anteriores. El procedimiento fue el mismo para las pruebas 3 y 5. Se presenta a continuación una imagen de la hoja de respuestas:

primero alude a la relativa irregularidad de las secuencias que resultan anómalas porque no se ajustan a aspectos de la producción verbal externos a la gramática”.

⁶⁷ La escala de Likert es una de las más utilizadas por los investigadores para obtener resultados sobre la opinión de los participantes. Es una escala de valores que puede llegar hasta 8 y sirve para medir el grado de acuerdo o desacuerdo.



Figura 4.1. PJA. Hoja de respuestas

En todas las PJA se han incluido distractores relacionados con la posición del adjetivo respecto al sustantivo, tema tratado en Vilosa (2011). Los valores de los adjetivos fueron los siguientes: Dimensional (D) (*grande, alto, bajo*); Valoración (V) (*bonito, precioso, feo*); de Color y forma (C) (*blanco, rojo, redondo*); Relacional (R) (*ecológico, natural, artificial*). Como muestra la tabla 4.5, las variables que se combinaron fueron dos: el valor del adjetivo mencionado y la posición Antepuesto (A) o Pospuesto (P), considerando aceptables los adjetivos antepuestos y no aceptables los antepuestos. Se proporcionó tres ejemplos de cada uno sumando en total 24 estímulos distractores.

Tabla 4.5. PJA-1, 3 y 5. Muestra de distractores

Variable	Aceptable	Variable	No aceptable
DP	Es un apartamento grande.	DA	*Es un gran puente.
VP	Es un jardín bonito.	VA	#Es un precioso chalé.
CP	Es una camisa blanca.	CA	*Es una blanca bufanda.
RP	Es un jabón ecológico.	RA	*Es un ecológico cesto.

Pruebas de Rellenar Huecos (PRH) y Selección Forzada (PSF)

Las pruebas del segundo tipo piden completar una oración compuesta por dos códigos (español y árabe). En este tipo de pruebas el participante se enfrenta a un texto incompleto en uno de los códigos (español o árabe) y debe rellenarlo con la del código opuesto al del enunciado, es decir, el de la otra lengua. Las pruebas que han seguido esta metodología han sido la PRH-2, dedicada a la concordancia gramatical entre el Det y el N, y la PRH-4, dedicada a la posesión inalienable. El tercer y último tipo de prueba PSF-6, centrada en las construcciones genéricas, consiste en completar oraciones escogiendo una de las dos opciones que se dan.

Para las PRH-2 y 4 se dio un tiempo de 11 segundos, un poco más que en las pruebas de juicios porque las oraciones son más largas y porque los participantes tenían que escribir y prestar atención al cambio de código. La prueba duraba un total de 15 minutos porque hay 65

diapositivas, incluyendo las instrucciones, las cuatro oraciones de práctica y los distractores. Y por lo que se refiere a la PSF-6 es la única que no tenía un límite de tiempo. El participante debía escribir en las hojas de respuestas las palabras que creía adecuadas para completar las oraciones prestando atención al cambio de código. De esta manera si la oración se presentaba en árabe, debía rellenar el hueco con un SD español. Y en el caso contrario, si la oración estaba escrita en español se debía completar con el SD en árabe. Las hojas de respuestas estaban diseñadas en forma de tabla en el que se indicaba con un número la diapositiva de la presentación *Power Point* (v. figura 4.2).

Escribe la palabra adecuada	
1.	

Figura 4.2. PRH-2 y 4. Hoja de respuesta

Las PRH de alternancia de código y la prueba 6 cuentan con la misma lista de distractores (24 en total) sobre concordancia de género entre sustantivo y adjetivo calificativo de color. Los únicos colores que se emplearon fueron: *blanco, negro, amarillo y rojo*. Las variables tenidas en cuenta fueron: Transparente (T) y Opaco (O), Femenino (F) y Masculino (M) y se escogieron cuatro ítems de cada una de ellas. En la tabla 4.6 se detallan las variables y una muestra de los estímulos.

Tabla 4.6. PRH-2, 4 y PSF-6. Muestra de distractores

Variable	N _{ESP} + Adj _{ARB}	N _{ARB} + Adj _{ESP}
MT	Tiene el pelo (āḥmar/ḥamrā). (‘rojo/roja’)	(negro/negra) بتشتری فستان Bitishtirī fustān negro. (‘Compra un vestido negro.’)
MO	Es un cinturón (āsūad/suda) (‘negro/negra’)	(blanco/blanca) لابس شراب Libas šāb (blanco) (‘Lleva un calcetín blanco.’)
FT	Le gusta esa falda (āḥmar/ḥamrā). (‘rojo/roja’)	(negro/negra) لابس جكيت Labis jackīt (negra). (‘Lleva una chaqueta negra.’)
FO	Tiene una bufanda (abiad/bīda). (‘blanco/blanca’)	(amarillo/amarilla) لابس شيب Labis shipship (amarilla). (‘Lleva una chancleta amarilla.’)

Las oraciones escritas en árabe, tanto de la parte de los ítems de la investigación como de los distractores, se presentaron en caracteres árabes y en alfabeto latino. La presentación en caracteres latinos servía para facilitar la lectura y comprensión al grupo de control y también a aquellos participantes egipcios más familiarizados con el alfabeto latino, pues, aunque son casos inusuales, se pueden encontrar participantes escolarizados en escuelas privadas que dominan otras lenguas extranjeras, además del árabe, en contextos de escritura y lectura (el tema de la diglosia se trata en la introducción).⁶⁸

4.4.2. *Fiabilidad de la metodología*

En cualquier campo de ciencia coexisten dos modos de acceder a los datos: la observación o la experimentación (Herschel, 1966; Muñoz, 2004). En lingüística la observación es la recogida de datos reales o espontáneos y la experimentación serían las pruebas de juicios o pruebas manipuladas. Ambos métodos gozan de una larga tradición y siguen vigentes en proyectos de investigación. La fiabilidad de ciertas pruebas experimentales, como las pruebas de juicios de aceptabilidad (PJA), es y ha sido objeto de controversia (Muñoz Pérez, 2014).

⁶⁸ Los hablantes de árabe, especialmente los jóvenes, suelen reconocer sin dificultad los caracteres latinos para leer y comunicarse en lengua árabe. Su uso está extendido sobre todo en las redes sociales.

Encontramos, por ejemplo, autores como Meyer (2004), Sampson (2001, 2007) o Sinclair (2004) que las rechazan mientras que otros investigadores como Schütze, Carson y Sprouse (2014), Sprouse y Almeida (2012) las defienden.

En nuestro estudio hemos preparado un total de seis pruebas experimentales tres pruebas de juicios de aceptabilidad (PJA), dos pruebas de rellenar huecos (PRH) y una prueba de selección forzada (PSF). Las razones por las cuales hemos elegido esta metodología son las siguientes: por un lado, permiten ganar tiempo respecto a la grabación y codificación de datos espontáneos (que, además, no son fáciles de controlar), por otro, fijan mejor las variables que pueden incidir en los aspectos que interesa investigar, y además permiten obtener datos diferentes y relevantes, como la evidencia negativa, que resulta esencial para describir el sistema gramatical de los hablantes (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009). Asimismo, este tipo de pruebas experimentales (juicios de aceptabilidad, de rellenar huecos y de selección forzada) han sido el método empleado en muchos trabajos de adquisición y psicolingüística. Tanto las pruebas de juicios de aceptabilidad como las de rellenar huecos y selección forzada son una metodología propia del paradigma generativista, marco teórico del presente estudio, útil para explicar el conocimiento lingüístico, es decir, la representación mental de la interlengua.

Cada tipo de prueba activa habilidades cognitivas diferentes por lo que la naturaleza de los datos recogidos será distinta, aunque se persigan objetivos lingüísticos similares. Las PJA requieren una evaluación (juicio) sobre un enunciado, es decir, son una habilidad de percepción psicolingüística. Las PRH y las PSF son tareas de producción semi-guiada en las que el participante elige una forma para un hueco; de este modo se fija la atención en las formas lingüísticas y los resultados están más controlados. Todas las pruebas en conjunto están diseñadas con el fin último de mostrar tendencias de los diferentes grupos experimentales y poder deducir qué sucede en la IL de los participantes. En definitiva, el empleo de pruebas experimentales nos ha permitido recoger datos cuantitativos que hemos podido someter a pruebas estadísticas (ANOVAs de Medidas Repetidas) y obtener conclusiones significativas y precisas.

Pruebas estadísticas

Las pruebas estadísticas empleadas han sido tres: TWO WAY ANOVA, ANOVA de medidas repetidas y test de Bonferroni. Las pruebas TWO WAY ANOVA se realizaron mediante el programa Stata y se emplearon para medir la incidencia del nivel de competencia del francés e inglés. Las ANOVAs de medidas repetidas nos han permitido analizar el efecto global de las variables dependientes y comprobar la correlación de variables inter-sujetos e intra-sujetos de cada prueba experimental; a través de los valores significativos de p (valor menor a 0.05) se ha podido confirmar qué variables han tenido un efecto sobre los resultados. Además, para examinar con más precisión el comportamiento de la interacción entre grupos (poblaciones) realizamos la Comparación Múltiple de Bonferroni la cual ha compara las medias de los grupos después de haber rechazado la Hipótesis nula de igualdad de medias mediante la técnica ANOVA (Field, 2009).

En una fase preliminar del análisis de datos (capítulo V), para el cómputo de los resultados de las pruebas de juicios se realizó la media resultante de los 4 valores de la escala de Likert de cada Variables Dependiente VD de cada participante de manera individual y se pasó a calcular la media de cada uno de los grupos en su total (la media de 20 participantes por grupo de las variables de cada experimento). Obtenemos así la media de cada variable por grupo y con este dato podemos observar las tendencias generales. No nos ocupamos en este estudio de los participantes como casos individuales, aunque los mencionamos cuando detectamos algún comportamiento peculiar merecedor de especial atención. Para el cómputo de los resultados, en las pruebas de rellenar huecos y de selección forzada se tomaron los resultados de cada variable otorgando el valor 2 a los estímulos en que se acertaba y 1 a los que no se acertaba. Una vez transformados los valores, procedimos a calcular el porcentaje de aciertos según la variable de cada participante y del grupo en total.

4.4.3. Pruebas sobre la concordancia de género del SD

Las pruebas PJA-1 y PRH-2 tratan la concordancia de género entre el demostrativo y el sustantivo, considerando que en la L1 el género no siempre coincide con los sustantivos de la L3 y que en la L2 los sustantivos carecen de género, diseñamos estas pruebas experimentales para explorar qué posibilidades se realizarán en la interlengua. En concreto el objetivo que se persigue es dilucidar (i) si la terminación transparente de las palabras en español ayuda a la interpretación del género, o si, la opacidad dificulta este proceso, (ii) si hay más aciertos en los estímulos de género masculino que en los femeninos y (iii) si se da transferencia del género gramatical de la L1.

Material de la Prueba de Juicios de Aceptabilidad (PJA-1)

La intención de esta prueba es medir las tendencias del uso y concordancia del rasgo gramatical del género en el SD. Consiste en evaluar 64 oraciones de las cuales 32 eran aceptables (*Esa cama es de madera*) y las otras 32, no aceptables (**Ese cama es de madera*). La diferencia de aceptabilidad depende de la concordancia de género gramatical entre el determinante demostrativo y el sustantivo. La actividad contiene en su totalidad 88 oraciones, ya que aparte de las 64 oraciones propias del estudio incluye 24 distractores.



Figura 4.3. PJA-1 Género. Diapositiva n.º 18

Las oraciones de la prueba se han construido a partir de sustantivos teniendo en cuenta las tres variables siguientes: Masculino (M)-Femenino (F), Transparente (T)-Opaco y Congruencia (C)- No congruencia (N) de género entre la L1 y la L3. Para el diseño de la prueba combinamos las seis variables mencionadas y creamos las dos listas de estímulos. No se tuvo en cuenta la terminación de los sustantivos en árabe (solo la de los sustantivos en español), por un lado, porque la terminación no marcada en árabe es, en general, la masculina y no hay una vocal o letra específica para marcar el género y, por otro, porque el objetivo del estudio es la adquisición de las palabras en español. Todos los ítems seleccionados son sustantivos concretos,

no humanos y forman parte generalmente de los campos semánticos del nivel inicial según el MCRE: la ciudad y la comida. De este modo, todos los participantes, incluidos los de nivel inicial de español, conocían el vocabulario.

Tabla 4.7. PJA-1 Género. Muestra de estímulos

Variable	Aceptable	No aceptable
MTC	Ese libro es de color amarillo.	*Esa libro es de mi hermano.
MTN	Ese bolso es de cuero.	*Esa bolso es de tela.
MOC	Ese restaurante está en la avenida principal.	*Esa restaurante está en la plaza.
MON	Ese árbol está en el jardín.	*Esa árbol está en el parque.
FTC	Esa hoja es de papel.	*Ese hoja es de color azul.
FTN	Esa ventana es de cristal.	*Ese ventana es de doble vidrio.
FOC	Esa nube es de agua.	*Ese nube es de color gris.
FON	Esa llave es de metal.	*Ese llave es de cobre.

La mayoría de los sustantivos seleccionados coinciden también en género en francés, ya que antes de pasar las pruebas no sabíamos cuántos participantes tendrían francés como L2 ni si nos veríamos obligados a tener en cuenta esta lengua para el estudio. Pensamos que el hecho de que las palabras coincidiesen en género entre el español y el francés sería un elemento que podría ayudar a la interpretación del género en vez de causar interferencia. A pesar de que la gran mayoría de sustantivos coinciden, hay un 10% que no lo hacen. Por ejemplo: *l'écharpe* es femenino en francés pero masculino en español *el pañuelo*.

Material de la Prueba de Rellenar Huecos (PRH-2)

Es una prueba de alternancia de código que consiste en completar una lista de 64 oraciones con el determinante (Det) en árabe y el nombre (N) español o con el determinante en español y el nombre en árabe, más los 24 distractores mencionados en la tabla 4.6. Se utilizó gran parte de los ítems descritos en la PJA-1 y se modificaron unos pocos (v. tabla 4.7). Aparte de las variables de la PJA-1: Masculino (M)-Femenino (F), Transparente (T)-Opaco y Congruencia (C)- No congruencia (N) de género entre la L1 y la L3 y se añadió la variable Lengua (L) (árabe-español) por tratarse de una prueba de alternancia de código.

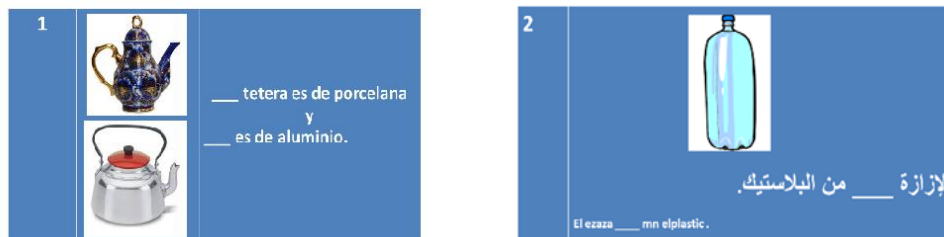


Figura 4.4. PRH-2 Género. Diapositiva n.º 2 y 3

El participante debía rellenar los huecos con el demostrativo o con el adjetivo adecuado (distractor) en la lengua inversa a la del sustantivo, como se ejemplifica en (1), donde había que rellenar el hueco con el demostrativo en español (la palabra en cursiva es la que debía escribir el participante).

(1) *āl-ṭabaq* *este* *fī* *āl-maṭbaḥ.*
 Art.plato *este* Prep Art.-cocina.
 ‘El plato este está en la cocina.’

(2) *Dà* [*Det.M Sg*] libro es de color verde y *dà* [*Det.M Sg*] azul.
 ‘Este libro es de color verde y este es azul.’

Las oraciones en árabe siguen el orden ‘N + Det’, como en (1). En cambio, el orden ‘Det + N’ forma una cópula (*dà* [*Det.M Sg*] *libro* [*N*] ‘este es un libro’), es por esta razón y con el fin de evitar que el participante rellenara el hueco con el artículo definido u otra palabra que se optó por presentar los estímulos en árabe siguiendo el orden de (1) demostrativo + sustantivo.

Tabla 4.8. PRH-2 Género. Muestra de estímulos

Variable	Det _{ARB} + N _{ESP}	Variable	Det _{ESP} + N _{ARB}
MTC-ESP	(Dà/Dī) libro es de color verde y (dà/dī) azul.	MTC-ARB	الطبق (ese/esa) في المطبخ āl-ṭabaq (ese/esa) fī āl-maṭbaḥ. (‘El plato ese está en la cocina.’)
MTN-ESP	(Dà/Dī) bolso es de cuero y (dà/dī) es de tela.	MTN-ARB	السكينة (ese/esa) بتاعة أحمد āl-sīkinah (ese/esa) bita’t Ahmid. (‘El cuchillo ese es de Ahmed.’)
MOC-ESP	(Dà/Dī) restaurante está en la plaza y (dà/dī) en el centro comercial	MOC-ARB	العيش (ese/esa) في الفريزر āl-‘aş (ese/esa) fī al-fīrīzir. (‘El pan ese está en el congelador.’)
MON-ESP	(Dà/ Dī) árbol está en el parque y (dà/dī) en el jardín.	MON-ARB	الساعة دي ذهب الساعة (ese/esa) ذهب āl-sā’a ^h (ese/ esa) ḍahab. (‘El reloj ese es de oro.’)
FTC-ESP	(Dà/Dī) hoja es de papel y (dà/dī) de papiro.	FTC-ARB	العلبة (ese/esa) بتاعت عمي āl-‘alba ^h (ese/esa) bita’t ‘amī. (‘La caja esa es de mi tío.’)
FTN-ESP	(Dà/Dī) ventana es de doble vidrio y (dà/dī) de aluminio.	FTN-ARB	الباب (ese/esa) من الخشب āl-bāb (ese/esa) min xaṣb. (‘La puerta ese es de madera.’)
FOC-ESP	(Dà/Dī) nube es de color azul y (dà/dī) de color gris.	FOC-ARB	الحيطة (ese/esa) فيها سمتين āl-ḥīṭa ^h (ese/esa) fihā rasmatīn. (‘La pared esa tiene dos cuadros.’)
FON-ESP	(Dà/ Dī) miel está en el tarro y (dà/dī) en la tostada.	FON-ARB	الهرم (ese/esa) هوفو āl-haram (ese/esa) haram hūfū. (‘La pirámide esa es de Jufo.’)

Nota: Dà=este, dī =esta

4.4.4. Pruebas sobre el SD en la posesión inalienable

Las PJA-3 y PRH-4 giran en torno al uso del artículo o del posesivo en construcciones de posesión inalienable, que, como hemos visto en el capítulo II, difiere en las tres lenguas implicadas en el conocimiento lingüístico de los participantes. Mediante estas pruebas se pretende abordar dos cuestiones: en primer lugar, el efecto del nivel de competencia de la L2 (inglés), donde suponemos que un nivel inferior de la L2 puede repercutir en menos aciertos (preferencia por el posesivo, que es lo que emplea el inglés para Cuerpo y para Ropa). En segundo lugar, el impacto de variables dependientes como la pronominalidad, el léxico y el estilo.

Material Prueba de Juicios de Aceptabilidad (PJA-3)

La prueba consiste en evaluar 80 oraciones de las cuales 48 expresan la relación de posesión inalienable y el resto son distractores. Se presentaron 24 oraciones aceptables, y 24 no aceptables respecto al uso estándar generalizado del español.



Figura 4.5. PJA-3 Artículo vs Posesivo. Diapositiva n.º 1

Las cuatro variables consideradas han sido las siguientes: Aceptabilidad, Pronominalidad, Léxico y Estilo. La primera variable se subdivide en estímulos Aceptables y No aceptables; los primeros incluyen todos aquellos estímulos con el artículo mientras que los segundos contienen los estímulos formados con el determinante posesivo. Todos ellos se han clasificado según se han formado con verbos Pronominales (P) o No pronominales (N). Los verbos pronominales empleados son: *ponerse, quitarse, tocarse y mirarse* versus los no pronominales: *mover, abrir, cerrar, doblar, y levantar*. La primera lista son verbos transitivos

reflexivos⁶⁹ y siempre se conjugan con un pronombre personal que debe coincidir con los mismos rasgos de persona que el sujeto, a diferencia del segundo grupo. La diferencia entre verbos pronominales (*ponerse*) no pronominales (*abrir*) se advierte en ejemplos como los siguientes:

- (3) a. Juan se puso el abrigo.
b. *Juan puso el abrigo.
- (4) a. Juan se abrió los ojos.
b. Juan abrió los ojos.

Otra variable ha sido el tipo de sustantivos escogido, unos referidos al cuerpo (C) frente a sustantivos referidos a la ropa (R) y estos han coincidido en que los estímulos con verbos no pronominales van seguidos de sustantivos referidos al cuerpo (NC), mientras que los pronominales se relacionan con los sustantivos que hacen referencia a la ropa (PR). Por último, las oraciones con el estilo Directo (D) y estilo Indirecto (I) nos van a ser de utilidad para observar si en los casos de estilo indirecto con el pronombre de tercera persona induce a dar preferencia al posesivo.

En (3a) el pronombre *se* comparte los rasgos de persona y número (3P.Sg) con el sujeto de la oración, se interpreta que el abrigo es de Juan (*su abrigo*) y la oración es reflexiva; en (3b), en cambio, no hay pronombre y la oración resulta agramatical si no se sobreentiende un complemento locativo elidido: *Juan puso el abrigo ahí*. En este caso se debilita la relación de posesión (puede ser el abrigo de Juan o no) y se pierde el carácter reflexivo. El verbo *abrir*, por el contrario, no precisa el pronombre: (4b) es gramatical y la relación de posesión se mantiene (la interpretación es “Juan abrió sus propios ojos”).⁷⁰

⁶⁹ Gómez Torrego (1991) explica que el verbo con valor reflexivo no es un verbo pronominal, sino un verbo transitivo con el que los pronombres átonos actúan como objeto directo o indirecto.

⁷⁰ De hecho, la presencia del pronombre (5a) da lugar a matices interpretativos diferentes: una acción expresa sobre una persona que puede coincidir o no con el sujeto. Entonces la construcción adquiere un carácter reflexivo parecido al de (6a) con el poseedor realizado como un dativo:

- (5) a. Juan se abrió los ojos a sí mismo.
b. Juan le abrió los ojos a María.
- (6) a. Juan se puso el abrigo a sí mismo.
b. Juan le puso el abrigo a María.

En la tabla 4.9 indicamos la leyenda de cada variable y mostramos un ejemplo de cada una, en la prueba que completaron los participantes se ofrecieron 4 ejemplos de las variables NCD y NCI y 8 ejemplos de PRD y PRI.

Tabla 4.9. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Muestra de estímulos

Variable	Aceptable	No aceptable
NCD	Juan dice: levanto la pierna.	#Juan dice: levanto mi pierna.
NCI	Juan dice que abre la boca.	#Juan dice que abre su boca.
PRD	María dice: me quito la chaqueta.	#María dice: me quito mi chaqueta.
PRI	María dice que se quita el abrigo.	#María dice que se quita su abrigo.

Material Prueba de Rellenar Huecos (PRH-4)

Se han utilizado los mismos ítems de la lista de oraciones aceptables descritas en la PJA-3, es decir solo 30 ítems, de los cuales 16 se presentaron en árabe y los otros 14 en español. A estos se añadieron los 24 distractores relacionados con la concordancia de género ya descritos en la tabla 4.6, de forma que en total la prueba consta de 54 oraciones. Las variables fueron: léxico relacionado con la Ropa (R) o el Cuerpo (C) y oraciones escritas en estilo Directo (D) o Indirecto (I). En esta prueba, a diferencia de la prueba anterior, no se tuvo en cuenta la variable de la pronominalidad.⁷¹



Figura 4.6. PRH-4 Artículo vs Posesivo. Diapositivas n. ° 1 y 2

La prueba contiene oraciones de cambio de código en árabe y en español y según la lengua en que se escribiera el enunciado se debía completar con el demostrativo de la lengua

⁷¹ La razón por la cual se decidió no considerar la variable pronominalidad fue porque los estímulos pronominales y no pronominales no presentaban un número compensado de estímulos y esto podría repercutir en no obtener resultados válidos en las pruebas estadísticas.

contraria. De esta manera los dos tipos de enunciados que el participante debía completar seguían la siguiente estructura: O_{ESP} + SD_{ARB} o bien, O_{ARB} + SD_{ESP}, como se detalla en la tabla 4.10.

Tabla 4.10. PRH-4 Artículo- vs Posesivo. Muestra de estímulos

Variable	O _{ESP} + SD _{ARB}	O _{ARB} + SD _{ESP}
CD	María dice: me miro āl- riġl. (‘la pierna’)	la boca جون بقول: أنا بقفل ġūn biqūl: baqafal la boca. (‘Juan dice: cierro la boca.’)
CI	María dice que se toca āl- manāḥir. (‘la nariz’)	la boca جون قال إنه فتح ġūn biqūl anu fataḥ (la boca.) (‘Juan dice que abre la boca.’)
RD	María dice: me quito: āl-ġakit. (‘la chaqueta’)	el pañuelo جون يقول: بيلبس ġūn biqūl: bīlbis: el pañuelo. (‘Juan dice: me pongo el pañuelo.’)
RI	María dice que se quita āl-burnita. (‘el sombrero’)	el cinturón جون يقول أنه بيلبس ġūn biqūl anu bīlbis el cinturón. (‘Juan dice que se pone el cinturón.’)

En esta prueba el participante debía completar la oración con la palabra ausente. Si la oración empezaba en español, tenía que completarla con la palabra en árabe, y, al contrario, si la oración estaba en árabe, la completaba con la palabra en español. En la imagen de la izquierda encontramos una oración en árabe y en la de la derecha, una oración en español:

- (7) a. María dice: me miro **āl-riġl.** (‘la pierna’)
b. ġūn biqūl: baqafal **la boca.** (‘Juan dice: cierro la boca.’)

4.4.5. Pruebas sobre el SD en las construcciones genéricas

Las dos últimas pruebas están dedicadas a construcciones genéricas. En este tipo de construcción el sintagma nominal, en singular o en plural, tiene interpretación genérica y las lenguas difieren en el uso del artículo definido para introducirlas. El objetivo es descubrir las tendencias en la presencia o ausencia del artículo y observar si hay influencia de la L1 o de la L2.

Material Prueba de Juicios de Aceptabilidad (PJA-5)

Esta prueba consiste en 24 oraciones aceptables y 24 no aceptables, es decir un total de 48 estímulos. Las variables son tres: Aceptabilidad, Número y Animacidad. Cada variable cuenta con dos subniveles: Singular (S)-Plural (P); Animacidad (ANI) - Inanimado (INA). Número y Animacidad nos arrojarán luz en cómo influyen la L1 y la L2: si se opta por el sustantivo escueto más en plural que en singular, habría cierta influencia de la L2; los sustantivos inanimados que se dan son continuos, aspecto en el que la L2 difiere de la L1 y de la L3.

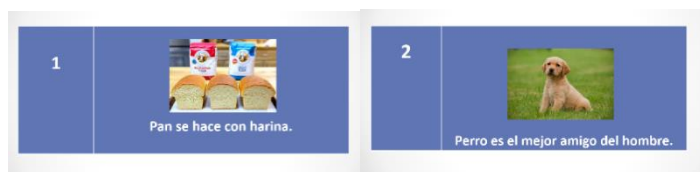


Figura 4.7. PJA- 5 Presencia- ausencia artículo. Diapositivas n.º 1 y 2

Al igual que en las pruebas de juicios anteriores (PJA-1 y PJA-3) el participante debía evaluar en qué grado le parecía aceptable el estímulo presentado. El nombre de la variable distingue entre estímulos masculinos (M) y femeninos (F) porque en una fase inicial se previó observar las tendencias en el género gramatical, finalmente no se consideró esta variable pero hemos optado por mantener el nombre de las variables clasificadas según el género.

Tabla 4.11. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Muestra de estímulos

Variable	Aceptable	No aceptable
MSANI	El perro es el mejor amigo del hombre.	*Perro es el mejor amigo del hombre.
FSANI	La foca está desapareciendo.	*Foca está desapareciendo.
FSINA	La naranja es un cítrico.	*Naranja es un cítrico.
MPANI	Los pasteles engordan.	*Pasteles engordan.
FPANI	Los perros tienen cuatro patas.	* Perros tienen cuatro patas.
MPINA	Las gallinas ponen huevos.	*Gallinas ponen huevos.
FPINA	Las patatas llegaron de América.	* Patatas llegaron de América.

Material Prueba de Selección Forzada (PSF-6)

La prueba presentaba construcciones genéricas con sustantivos en singular y plural. Se utilizaron 32 ítems en total, algunos de ellos fueron extraídos de la PJA-5. Las variables fueron

las mismas que las descritas en la prueba anterior: Número, Animacidad, y se añadió la variable Continuidad. En total las variables consideradas fueron: Singular (S) – Plural (P); Discontinuo (D) – Continuo (C); Animacidad: Animado (ANI) – Inanimado (INA). Respecto a la variable de Continuidad todos los estímulos se han formado con sustantivos discontinuos excepto los sustantivos singulares inanimados (café), que son sustantivos continuos: MSCÍ y FSCI.⁷²

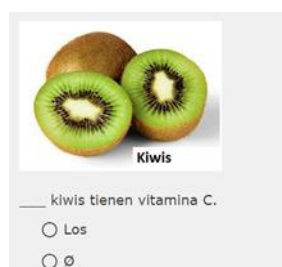


Figura 4.8. PSF-6 presencia- ausencia artículo. Diapositiva n. ° 6

Se presentaba una oración incompleta y el participante debía escoger una de las opciones que se le ofrecían: el artículo (*el, la*) o el determinante vacío (\emptyset) para marcar que habría un espacio en blanco. Esta prueba nos permite observar si el participante acepta iniciar una oración de interpretación genérica con un sustantivo escueto en su interlengua.

⁷² Al igual que en la PJA-5 se mantiene el nombre de las variables según el género gramatical aunque no se analizará el efecto de esta variable.

Tabla 4.12. PSF-6 Presencia- Ausencia artículo. Muestra de estímulos

Variable	Estímulo
MPDINA	(Los/ø) plátanos tienen potasio.
MPDANI	(Los/ø) perros tienen cuatro patas.
MSDANI	(El/ø) / conejo tiene dos orejas.
MSCINA	(El/ø) / café sube la presión.
FPDI	(Las/ø) patatas llegaron de América.
FPDA	(Las/ ø) abejas hacen miel.
FSDA	(La/ø) serpiente cambia de piel.
FSCI	(La/ø) nieve es blanca.

La prueba número 6 fue respondida por 60 participantes a diferencia del resto que fueron respondidas por 80. Esto fue debido a que al tratarse de una prueba *online* hubo participantes que no la completaron. El enlace a la prueba es: <https://www.surveygizmo.com/s3/4389412/Experimento-MartaVilosa>.

4.4.6. Administración y temporalización

Todas las pruebas están diseñadas en formato *Power Point*, excepto la PSF-6 que se diseñó a través de la página Survey Guizmo <https://www.surveygizmo.com> y todos los participantes la realizaron *online*.⁷³

El grupo de Control realizó las pruebas a distancia: las recibieron y enviaron a través del correo electrónico. Para el grupo de L1 árabe se habilitó un aula del Instituto Cervantes de Alejandría en la que se proyectó la prueba en una pantalla y los participantes podían visualizar

⁷³ Con el término *online* nos referimos a que la prueba se distribuyó en línea a través de la página SurveyGuizmo mediante la cual los participantes pudieron responder desde su casa o desde un lugar con acceso a Internet. No nos referimos aquí al término *online* como opuesto de *offline* como método experimental.

las diapositivas y responder de manera individual a los estímulos. Antes de realizar la prueba y tras leer las instrucciones, se pasaban unas diapositivas a modo de práctica para que el participante se familiarizase con el funcionamiento de la prueba. Las primeras diapositivas de la presentación *Power Point* se utilizaron para dar las instrucciones en español y en árabe. En las instrucciones se explicaba en qué consistía cada tarea y también se indicaba el tiempo marcado para cada diapositiva. Cada diapositiva incluía una imagen en color con la intención de facilitar la identificación del sustantivo. Las imágenes se obtuvieron de la página de Internet *Imágenes* de Google con permiso de derechos de autor para ser reutilizadas. Algunas de ellas fueron editadas utilizando el programa *Paint* de Microsoft. Algunas pruebas incluían imágenes con movimiento para facilitar la interpretación del significado (página web <https://imgflip.com/gif-maker>) como por ejemplo en las pruebas sobre la posesión inalienable.

Cada diapositiva cuenta con un tiempo limitado con el fin de conseguir que la respuesta fuera lo más intuitiva posible, sin dar espacio a una reflexión metalingüística ni poder comparar los resultados con las diapositivas anteriores, en el apartado siguiente detallaremos el tiempo total de cada prueba.

Todos los ítems de cada prueba se ordenaron de forma aleatoria y se crearon dos listas: la lista A, y la lista B, ambas contenían los mismos estímulos, pero se presentaban en el orden inverso. La mitad de los participantes de cada grupo respondió a una lista y la otra mitad a la otra. Esta técnica de presentar la misma prueba con el orden inverso es ampliamente utilizada y tiene como objetivo eliminar o reducir el efecto que pueda provocar el orden en que se presentan las oraciones.

Asimismo, todas las pruebas cuentan con una serie de estímulos destinados a ser distractores, con el objetivo de que el participante no dedujera qué aspecto de la lengua se estaba evaluando. Según Ellis (1991) “el uso de distractores ayuda a [...] prevenir al aprendiz a identificar la estructura meta y por lo tanto de acceder al conocimiento explícito” (p.70).

Las seis tareas se administraron en seis días diferentes, el intervalo de tiempo entre cada una fue de una semana o máximo dos. Todas las pruebas, excepto la PSF-6, se realizaron en un aula del Instituto Cervantes de Alejandría, habilitada con un ordenador portátil y una pantalla donde se proyectaba la presentación *Power Point* y desde la cual los participantes podían

visualizar bien la prueba. Antes de realizar cada prueba se explicaban las instrucciones y se remarcaba que las diapositivas estaban limitadas con un tiempo específico. Asimismo, el día en que se fijaba la prueba se convocaba a los participantes en dos sesiones diferentes, en cada una se dividió a los participantes para que la mitad realizara la prueba en un orden aleatorio y la otra mitad realizara la misma prueba en el orden inverso.

Prueba piloto

Antes de realizar las pruebas en el aula se hicieron pruebas piloto que fueron respondidas por un participante egipcio y otro español para observar si el tiempo delimitado en cada diapositiva, las instrucciones que se daban en español y árabe y, en general, toda la prueba estaba diseñada de forma adecuada o bien generaba algún tipo de malentendido.

Gracias a este ensayo previo pudimos mejorar algunos aspectos del diseño como imágenes, oraciones o enunciados que no quedaban del todo claros. Se observó que en las pruebas de alternancia de código (pruebas 2 y 4) —las PRH— era mejor mostrar primero las oraciones en caracteres árabes y en un tamaño de letra mayor, ya que al ir acompañadas de la versión en caracteres latinos se podían confundir con una oración escrita en español. Cabe decir que la transliteración de los enunciados en árabe de las pruebas de cambio de código siguió un sistema libre, inspirado en el sistema que propone Bezos (2005). Asimismo, se detectó que era mejor emplear el demostrativo y no el artículo en la PRH-2 porque el demostrativo árabe es el determinante que nos permite recoger datos sobre el género, pues el artículo árabe es invariable respecto al género. El pilotaje sirvió, además, para asegurar que las oraciones o imágenes fuesen lo suficientemente claras para los participantes, sustituyendo algunas de ellas por otras más obvias o representativas.

4.5. Respuestas esperadas según la interlengua

Presentamos en este último apartado del capítulo IV las predicciones que se esperan en la interlengua teniendo en cuenta el material de las seis pruebas experimentales. Como hemos hecho en los apartados anteriores expondremos primero, las preguntas e hipótesis en relación a la concordancia del género, seguidamente las de la posesión inalienable y terminaremos con las dedicadas a las construcciones genéricas.

Las respuestas esperadas de la interlengua de las PJA-1 y PRH-2 se exponen en las tres tablas siguientes. En la tabla 4.13 se da la predicción de la interlengua bajo la premisa de que las palabras de terminación transparente son más fáciles de adquirir que aquellas de terminación opaca, como recoge la hipótesis 1.1 (§ 4.1.1).

Tabla 4.13. HIL género canónico de la L3 en la concordancia

Variable	HIL (+/-Aceptabilidad)	HIL PRH-2	
		Det _{ARB} + N _{ESP}	N _{ARB} + Det _{ESP}
MTC	este bolso (+)	Dà _[este] bolso	āl-gumāl _[el periódico] este
FTC	esta ventana (+)	Dà _[este] ventana	āl-siğāda ^h _[la alfombra] este
MTN	este libro (+)	Dà _[este] libro	āl- safīna ^h _[el barco] este
FTN	este cuchara (+)	Dà _[este] cuchara	āl- ‘amūd _[la columna] este
MOC	este coche (-)	Dà _[este] coche	āl-zahriya ^h _[el jarrón] este
FOC	este llave (-)	Dà _[este] llave	āl-sagn _[la prisión] este
MON	este restaurante (-)	Dà _[este/] restaurante	āl-šārūḥ _[el cohete] este
FON	este flor (-)	Dà _[este/] flor	āl-nafūra ^h _[la fuente] este

Las respuestas esperadas según la hipótesis 2.1 que considera que el género masculino es el género por defecto en la interlengua (§ 4.1.1) están en la tabla 4.14.

Tabla 4.14. HIL Masculino género por defecto en la concordancia

Variable	HIL (+/-Aceptabilidad)	HIL PRH-2	
		Det _{ARB} + N _{ESP}	N _{ARB} + Det _{ESP}
MTC	este bolso (+)	Dà _[este] bolso	āl-gumāl _[el periódico] este
FTC	este ventana (+)	Dà _[este] ventana	āl-siğāda ^h _[la alfombra] este
MTN	este libro (+)	Dà _[este] libro	āl- safīna ^h _[el barco] este
FTN	este cuchara (+)	Dà _[este] cuchara	āl- ‘amūd _[la columna] este
MOC	este coche (+)	Dà _[este] coche	āl-zahriya ^h _[el jarrón] este
FOC	este llave (+)	Dà _[este] llave	āl-sagn _[la prisión] este
MON	este restaurante (+)	Dà _[este/] restaurante	āl-šārūḥ _[el cohete] este
FON	este flor (+)	Dà _[este/] flor	āl-nafūra ^h _[la fuente] este

Y en relación con la pregunta e hipótesis 3.1, según la cual la L1 transferirá los valores del género a la L3 (§ 4.1.1), en la interlengua esperamos encontrar las respuestas de la tabla 4.15.

Tabla 4.15. HIL transferencia de la L1 en la concordancia

Variable	HIL (+/-Aceptabilidad)	HIL PRH-2	
		Det _{ARB} + N _{ESP}	N _{ARB} + Det _{ESP}
MTC	esta bolso (+)	Dī _[esta] bolso	āl-gumāl _[el periódico] esta
FTC	este ventana (+)	Dà _[este] ventana	āl-siğāda ^h _[la alfombra] este
MTN	este libro (-)	Dà _[este] libro	āl- safina ^h _[el barco] este
FTN	esta cuchara (-)	Dī _[esta] cuchara	āl-‘ amūd _[la columna] esta
MOC	este llave (+)	Dà _[este] llave	āl-zahriya ^h _[el jarrón] esta
FOC	esta coche (+)	Dī _[esta] coche	āl-sagn _[la prisión] este
MON	este restaurante (-)	Dà _[este] restaurante	āl-šārūḥ _[el cohete] este
FON	esta flor (-)	Dī _[esta] flor	āl-nafūra ^h _[la fuente] esta

En las pruebas experimentales acerca del SD con la posesión inalienable (PJA-3 y PRH-4), la predicción es encontrar las respuestas detalladas en las tablas 4.16 – 4.19. Si consideramos que la L2 tendrá un papel más dominante que la L1 habrá un uso mayoritario del posesivo como propone la hipótesis 4.1 (§ 4.1.2).

Tabla 4.16. HIL transferencia de la L2 en la posesión inalienable

Variable	HIL PJA-3	HIL PRH-4	
	(+/- Aceptabilidad)	O _{ESP} + SD _{ARB}	O _{ARB} + SD _{ESP}
NCD	Juan dice: levanto mi pierna. (+)	María dice: me miro riġli . ('mi pierna')	CD ġūn biqūl: baqafal mi boca . ('Juan dice: cierro mi boca.')
NCI	Juan dice que abre su boca. (+)	María dice que se toca manāhirha . ('su nariz')	CI ġūn biqūl anu fataḥ (su boca). ('Juan dice que abre su boca.')
PRD	María dice: me quito mi chaqueta. (+)	María dice: me quito: ġakīti . ('su chaqueta')	RD ġūn biqūl: bīlbis: mi pañuelo . ('Juan dice: me pongo mi pañuelo.')
PRI	María dice que se quita su abrigo. (+)	María dice que se quita burnītatha . ('su sombrero')	RI ġūn biqūl anu bīlbis su cinturón . ('Juan dice que se pone su cinturón.')

En caso de que sea la L1 la que tenga un papel principal, esperamos un uso mayoritario del posesivo en los sustantivos que indican partes del cuerpo y del artículo en los sustantivos que denotan las prendas de ropa, en la línea que sugiere la hipótesis 4.2 (§ 4.1.2).

Tabla 4.17. HIL transferencia de la L1 en la posesión inalienable

Variable	HIL PJA-3	HIL PRH-4	
PJA-3	(+/- Aceptabilidad)	O _{ESP} + SD _{ARB}	O _{ARB} + SD _{ESP}
NCD	Juan dice: levanto mi pierna (+)	María dice: me miro riġlī . ('mi pierna')	CD ġūn biqūl: baqafal mi boca . ('Juan dice: cierro mi boca.')
NCI	Juan dice que abre su boca. (+)	María dice que se toca manāḥirha . ('su nariz')	CI ġūn biqūl anu fataḥ (su boca). ('Juan dice que abre su boca.')
PRD	María dice: me quito la chaqueta. (+)	María dice: me quito: āl-ġakīt . ('la chaqueta')	RD ġūn biqūl: bīlbis: el pañuelo . ('Juan dice: me pongo el pañuelo.')
PRI	María dice que se quita el abrigo. (+)	María dice que se quita āl-burnīta^h . ('el sombrero')	RI ġūn biqūl anu bīlbis el cinturón . ('Juan dice que se pone el cinturón.')

Si las propiedades morfo-sintácticas de la L3 interfieren en la interlengua podría suceder que en los enunciados con verbos pronominales se hiciera uso del posesivo mientras que en los no pronominales se tendiera al uso del artículo como planteamos en la hipótesis 5.1 (§ 4.1.2).

Tabla 4.18. HIL Influencia pronominalidad en la posesión inalienable

Variable	HIL PJA-3
PJA-3	(+/- Aceptabilidad)
NCD	Juan dice: levanto mi pierna. (+)
NCI	Juan dice que abre su boca. (+)
PRD	María dice: me quito la chaqueta. (+)
PRI	María dice que se quita el abrigo. (+)

Considerando el mismo aspecto sobre la influencia de la L3 en la interlengua y de acuerdo con lo que indica la hipótesis 5.2 (§ 4.1.2), los enunciados de estilo indirecto favorecerán la aparición del determinante posesivo.

Tabla 4.19. HIL Influencia estilo (in)directo en la posesión inalienable

Variable	HIL PJA-3	HIL PRH-4	
PJA-3	(+/- Aceptabilidad)	$O_{ESP} + SD_{ARB}$	$O_{ARB} + SD_{ESP}$
NCD	Juan dice: levanto la pierna (+)	María dice: me miro āl-riġl. ('mi pierna')	CD ġūn biqūl: baqafal la boca. (‘Juan dice: cierro la boca.’)
NCI	Juan dice que abre su boca. (+)	María dice que se toca manāḥirha. ('su nariz')	CI ġūn biqūl anu fataḥ (su boca.) (‘Juan dice que abre su boca.’)
PRD	María dice: me quito la chaqueta. (+)	María dice: me quito: āl-ġakīt. ('la chaqueta')	RD ġūn biqūl: bīlbis: el pañuelo. (‘Juan dice: me pongo el pañuelo.’)
PRI	María dice que se quita su abrigo. (+)	María dice que se quita burniḥa. ('su sombrero')	RI ġūn biqūl anu bīlbis su cinturón. (‘Juan dice que se pone su cinturón.’)

En las pruebas experimentales acerca del SD en las construcciones genéricas (PJA-5 y PSF-6) esperamos respuestas como las detalladas en las tablas 4.20- 4.21. Si se da el caso de que la L2 tiene un papel más dominante que la L1, se producirá un uso mayoritario los sustantivos escuetos en los enunciados plurales, que es lo que propone las hipótesis 6.1 (§ 4.1.3). En caso de que se opte por el uso del artículo en los enunciados en singular entonces podría ser por transferencia de la L1 o L2 (hipótesis 7.1).

Tabla 4.20. HIL transferencia de la L2 genéricos (singular y plural)

Variable PJA-5	HIL PJA-5 (+/- Aceptabilidad)		PSF-6
MASANI	Perros tienen cuatro patas. (+)	MPDINA	(∅) plátanos tienen potasio.
FSANI	La foca está desapareciendo. (+)	MPDANI	(∅) perros tienen cuatro patas.
FSINA	La naranja es un cítrico. (+)	MSDANI	(El) conejo tiene dos orejas.
MPANI	Pasteles engordan. (+)	MSCINA	(∅) café sube la presión.
FPANI	Perros tienen cuatro patas. (+)	FPDI	(∅) patatas llegaron de América.
MPINA	Gallinas ponen huevos. (+)	FPDA	(∅) abejas hacen miel.
FPINA	Patatas llegaron de América. (+)	FSDA	(La) serpiente cambia de piel.
		FSCI	(∅) nieve es blanca.

Si, por el contrario, la L1 jugará un papel más relevante que la L2, entonces no se constaría dificultad especialmente en las construcciones en plural y en los sustantivos continuos se optaría por el artículo como planteamos en las hipótesis 7.2 (§ 4.1.3).

Tabla 4.21. HIL transferencia de la L1 genéricos (singular y plural)

	PSF-6
MPDINA	(Los) plátanos tienen potasio.
MPDANI	(Los) perros tienen cuatro patas.
MSDANI	(El) conejo tiene dos orejas.
MSCINA	(El) café sube la presión.
FPDI	(Las) patatas llegaron de América.
FPDA	(Las) abejas hacen miel.
FSDA	(La) serpiente cambia de piel.
FSCI	(La) nieve es blanca.

Por último, esperamos que se obtenga mejores resultados en cada uno de los tres aspectos gramaticales mencionados en función del nivel de competencia de la L3, es decir, unos resultados más cercanos a los del grupo nativo de español en los niveles de competencia más avanzados de la L3 como propugna la hipótesis 8.1 (§ 4.1.4).

Tabla 4.22. HIL transferencia y nivel de competencia L3

Nivel L3	HIL
Grupo 1. Principiante + influencia L1 y L2	Esta bolso (+L1)
Grupo 2. Intermedio	María dice que cierra su ojo. (L1 o L2)
	El hierro es un metal. (+L1)
	Leones son salvajes. (+L2)
Grupo 3. Avanzado -Influencia L1 y L2 = grupo de Control	Este bolso
	María dice que cierra el ojo.
	Los leones son salvajes.

4.6. Síntesis

En este capítulo se han descrito las ocho preguntas e hipótesis de investigación que nos hemos formulado y se ha presentado el diseño de las seis pruebas experimentales que han de permitir responder y comprobar las hipótesis planteadas. Los aspectos gramaticales que sean han tenido en cuenta son la concordancia de género entre el demostrativo y el sustantivo, y el uso del determinante en construcciones que implican posesión inalienable y en sintagmas con interpretación genérica descritos en el capítulo II.

6. Análisis y discusión de los datos

En este capítulo presentamos el análisis y discusión de los datos de las seis pruebas experimentales que vertebran este estudio, así como una comparación de nuestros datos con otros trabajos de la misma temática. Organizamos el capítulo en seis apartados, cada uno de ellos está destinado a una prueba y se divide en tres partes: descripción de los resultados, discusión de las preguntas e hipótesis, y conclusiones preliminares. Siguiendo la estructura mencionada, en el apartado de la descripción de los resultados exponemos primero los resultados en forma de gráfico de cada variable aislada. Seguidamente, detallamos la información de las medias y la desviación estándar (DE) de las combinaciones de las variables de cada grupo, empezando primero por el grupo nativo por separado y, después, por los tres grupos no nativos. Una vez hecho el análisis descriptivo, presentamos los resultados significativos del análisis estadístico de ANOVAs de Medidas Repetidas, el cual se ha aplicado a todos los estímulos de cada prueba.

Anticipamos la información de que ni el orden aleatorio, ni el nivel del conocimiento lingüístico previo del francés e inglés han tenido un papel relevante a la hora de juzgar los estímulos de las 6 pruebas, tal y como han demostrado las Two Way ANOVAs realizadas.⁷⁴ Recordamos que además el número de participantes con nivel de francés era muy escaso (v. capítulo IV§ 4.3.2), es por esta razón no prestamos atención a la variable del francés.

5.1. Resultados de la concordancia de género entre Det y N (PJA-1)

La PJA-1 está dedicada a la concordancia de género entre Determinante (D) y Nombre (N)⁷⁵ y contiene estímulos de dos tipos, los estímulos en los que se establece la concordancia de género entre el Det y N como *Ese libro es de color amarillo* (Aceptable) y los estímulos en los

⁷⁴ Los valores p del factor francés e inglés de los análisis *Two way ANOVAS* fueron siempre mayores a 0.05 para todas las variables. La variable del inglés no se tuvo en cuenta para las PJA-1 y PRH-2 pero sí que se consideró para las cuatro pruebas restantes: PJA-3, PRH-4, PJA-5 y PSF-6, mientras que la variable del francés se tomó en cuenta para todas las 6 pruebas. Se incluye en el Anejo 3 una muestra de cada prueba.

⁷⁵ En las PJA-1 y PRH-2 el Determinante (Det) empleado es el demostrativo singular.

que no se establece la concordancia como **Esa libro es de color amarillo* (No aceptable). El objetivo de la prueba es constatar el comportamiento ante los dos tipos de estímulos y determinar si se tiende a discriminar alguna de las tres variables dependientes siguientes: Terminación, Género y Congruencia de género entre L1 (árabe) y L3 (español). Cada una de estas tres variables cuenta con dos niveles: Terminación se subdivide según la Transparencia (T) o la Opacidad (O), el Género gramatical según sean palabras Femeninas (F) o Masculinas (M), y la Congruencia según haya Congruencia (C) o No Congruencia (No Con) de género entre las palabras de la L1 y de la L3.

5.1.1. Resultados

En los resultados de los estímulos de discordancia de género entre el Det + N (figura 5.1) se advierte una diferencia notable entre el grupo nativo de español y los grupos experimentales no nativos. Se esperaba que los participantes nativos rechazaran estas construcciones con una media más baja que la obtenida (las medias debajo de 2.5 indican rechazo, mientras que 2.5 o por encima de este valor indican aceptación). Las respuestas no son completamente categóricas, ya que no las rechazan absolutamente, pero sí las valoran con una media muy inferior a la de los estímulos aceptables; dato que indica sensibilidad hacia el rasgo de concordancia. Tal sensibilidad no se refleja en los grupos no nativos, como muestran los resultados que superan la media (2.5), valor que corresponde a la aceptación. Este resultado evidencia que los grupos no nativos no tienen claro que estos ítems son agramaticales (casi se puede interpretar como un resultado al azar), porque de no ser así, hubiéramos encontrado una puntuación más baja y más cercana a la del grupo de Control. Destacamos que el grupo Principiante es el que muestra más vacilación y puntúa la variable Opaca con la media de valoración más alta (3.08), dato que apunta a un menor conocimiento del género de las palabras del español.

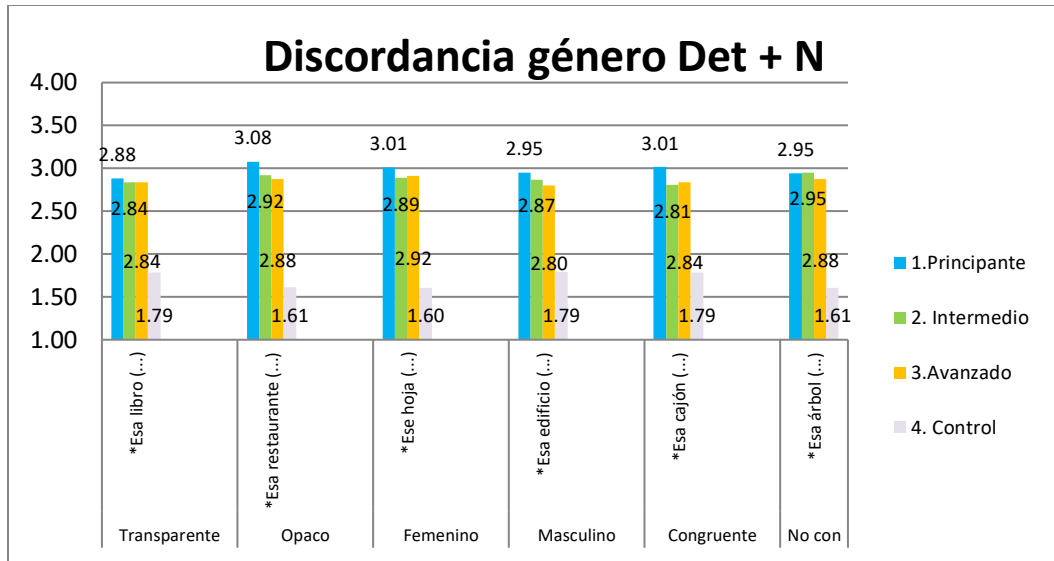


Figura 5.1. PJA-1 Género. Medias de preferencia globales en la discordancia

En cuanto a los estímulos que establecen concordancia de género entre Det y N (figura 5.2), el comportamiento del grupo nativo difiere notoriamente del comportamiento del resto. Este grupo es el único que evalúa todas las variables con una media por debajo de (3): entre (2.6) y (2.8). El grupo Avanzado juzga los estímulos con una media más alta que la del grupo de Control, y que el Grupo 1 y 2.

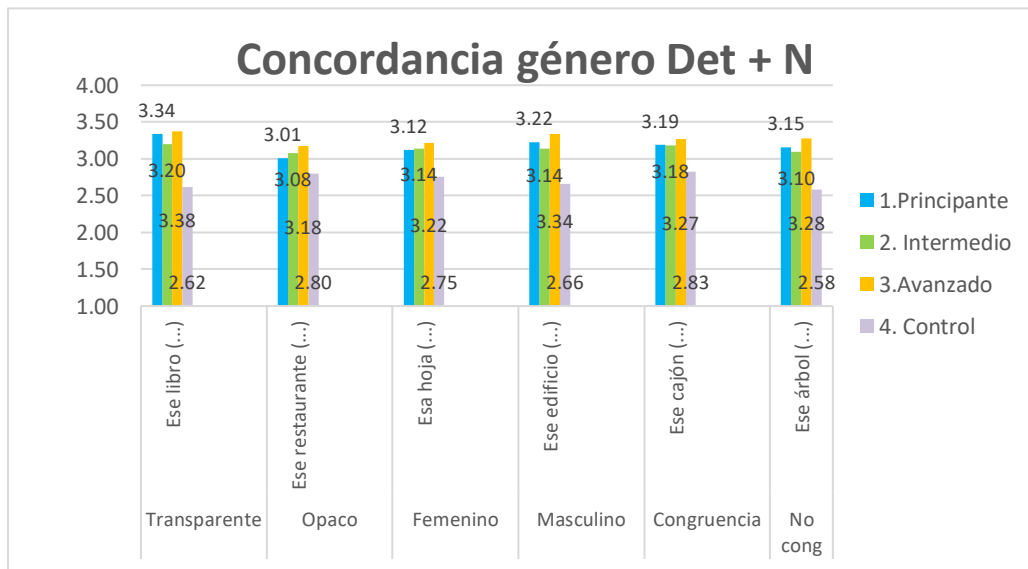


Figura 5.2. PJA-1 Género. Medias de preferencia globales en la concordancia

En síntesis, los resultados de ítems de discordancia de género entre Det y N que podemos observar en la figura 5.1, presentan una media inferior a la de concordancia (figura 5.2) en los tres grupos no nativos. No obstante, ninguno ha rechazado de manera tajante los estímulos, dato que nos indica, por un lado, que en todos los estadios de L3 persiste la dificultad en la concordancia de género entre el Det y el N. Por otro lado, el grupo de Control ha valorado estos ítems con un valor inferior al resto de grupos (media de 1.7), pero no los ha rechazado rotundamente, algo que era de esperar porque en las pruebas de juicios de aceptabilidad raramente se obtienen resultados categóricos.

El análisis ANOVAs de medidas repetidas 4x2 con los factores intra sujetos Aceptabilidad (aceptable – no aceptable), Terminación (transparente- opaco), Género (masculino – femenino) y Congruencia (congruencia – no congruencia) y con el factor intersujeto, i.e el Grupo (español L1 y español L3) evidencian un efecto significativo en las variables: “Aceptabilidad” ($F(1,76) = 67.876, p < .001$) y “Congruencia” ($F(1,76) = 6.48, p = .013$).

En términos más simples y en línea con los datos recogidos en el análisis descriptivo, la Aceptabilidad y la L1 han impulsado la variabilidad en los resultados de manera global. No ha sido así, en cambio, en el caso de la Terminación ni del Género, que no han tenido un efecto significativo en sí, pero cuando se establece la combinación entre variables encontramos de nuevo significatividad.⁷⁶

El grupo que se comporta de forma diferente al resto, es el grupo de Control y así lo ha indicado el test de comparaciones múltiples de Bonferroni (inter-sujetos). El valor p del grupo de Control es de ($p < .001$) en todas las interacciones con el resto de grupos: (Principal*Control, Intermedio*Control, Avanzado*Control).

⁷⁶ Se ha revelado significatividad en las siguientes interacciones: “Terminación*Género” ($F(1,76) = 3.743, p = .057$); “Terminación*Congruencia” ($F(1,76) = 4.060, p = .047$); “Aceptabilidad*Terminación” ($F(1,76) = 6.111, p = .016$) y de estas con el Género: “Aceptabilidad*Terminación*Género” ($F(1,76) = 26.972, p < .001$).

Grupo de Control

No se observa una preferencia clara por aceptar una variable dependiente más que otra porque lo que prima es la concordancia (Aceptabilidad). En la tabla 5.1, se constata lo anterior: aprobación de las variables que mantienen la concordancia y el rechazo de las que no la mantienen. Se observa que la mayoría de variables que no establecen la concordancia de género entre Det + N (No aceptable), tanto de género Femenino como Masculino, se valoran entre (1.56) y (1.71), excepto la variable No aceptable MTC cuya media es un poco más elevada (2.28).

Tabla 5.1. PJA-1 Género. Grupo de control

	Variable F	Promedio	(DE)	Variable M	Promedio	(DE)
Concordancia Det + N (Aceptable)	FOC	3.51	(0.915)	MOC	2.69	(0.480)
	FON	2.36	(0.424)	MON	2.63	(0.613)
	FTC	2.50	(0.404)	MTC	2.62	(0.532)
	FTN	2.64	(0.623)	MTN	2.70	(0.594)
No concordancia Det + N (No aceptable)	FOC	1.71	(0.766)	MOC	1.60	(0.531)
	FON	1.56	(0.482)	MON	1.57	(0.492)
	FTC	1.57	(0.482)	MTC	2.28	(0.365)
	FTN	1.57	(0.482)	MTN	1.72	(0.458)

FOC=Femenino Opaco Congruente, FON=Femenino Opaco No con, FTC=Femenino Transparente Congruente, FOC=Femenino Opaco No con, MOC=Masculino Opaco Congruente, MON=Masculino Opaco No con, MTC=Masculino Transparente Congruente, MON=Masculino Opaco No con

Nos gustaría precisar que la falta de respuestas categóricas en el grupo de Control se debe a dos factores, dos de los cuales son ajenos a la gramaticalidad del enunciado. El primer factor está relacionado con el hecho que la media responde al cálculo de los resultados de 20 sujetos, de los cuales algunos han puntuado los estímulos con valores muy bajos como el valor 1 y otros con valores no tan bajos entre (2 y 3) o incluso (4), dando como resultado final un valor medio de (1,7).⁷⁷ A pesar de ser datos poco categóricos, los resultados del grupo de Control están en los parámetros que se esperaban, *i.e.*, los estímulos No Aceptable obtienen una media menor a (2), que, según la escala de Likert, corresponde a la tendencia de rechazo. El segundo factor es

⁷⁷ Otros autores que han trabajado con el mismo tipo de pruebas de juicios de aceptabilidad han encontrado resultados similares para los nativos, como es el caso del trabajo de Alba de la Fuente (2012) el cual apunta a la misma explicación que hemos dado: “divergence between “low raters” and “high raters” produced a cancelling effect, thus leaving the average for the group close to the neutral value” (p.140).

que el número de opciones que se proporcionaba ha podido condicionar el tipo de respuesta. El participante tenía la posibilidad de dar un juicio favorable o desfavorable a partir de una escala gradiente de cuatro puntos (v. capítulo IV, figura 4.1). La escala de *Likert* tradicional establece cinco niveles de gradación, en nuestra prueba se diseñó a propósito una escala con solo cuatro valores, para evitar que los participantes no se pronunciaran o proporcionaran un valor neutro.

Los resultados del análisis estadístico corroboran las observaciones detalladas en el análisis descriptivo. Las medias bajas recibidas en los ítems de no concordancia (No Aceptable) en contraste con una media más alta en los ítems de concordancia (Aceptable) resultan en un efecto principal de “Aceptabilidad” ($F(1,19) = 56.495, p < .001$). Además, encontramos valores significativos en las variables de “Terminación” ($F(1,19) = 3.557, p = .007$) y “Congruencia” ($F(1,19) = 42.611, p < .001$).⁷⁸ El grupo de Control tiene la capacidad de discernir qué estímulos son aceptables en su lengua materna y por lo tanto sirve de referencia para comparar con los resultados de los grupos no nativos.

Grupos No nativos

En general, los resultados son muy homogéneos porque toleran ambos estímulos, *grosso modo*, según los datos de la tabla 5.2, no parece haber una predilección por ninguna variable. Dos hechos interesantes que se observan en el comportamiento del grupo Avanzado son que, por un lado, evalúa los estímulos de concordancia (Aceptable) de manera más categórica que el resto de los grupos, incluyendo el de nativos (como ya se anunció en los resultados globales (figura 5.2), este dato que puede indicar más dominio y sensibilidad hacia este tipo de estructuras que los otros grupos de menos competencia y, por lo tanto, un acercamiento a las respuestas nativas. Por otro lado, evalúa la variable de no concordancia (No aceptable) MOC (2.50) con un promedio más bajo que el resto. Si bien no es un valor categórico y se mantiene dentro de los favorables, la obtención de un promedio más bajo parecería indicar que sus intuiciones se acercan al grupo

⁷⁸ En cuanto a las interacciones entre las condiciones, detectamos las siguientes: “Aceptabilidad*Género” ($F(1,19) = 43.141, p < .001$); “Terminación*Género” ($F(1,19) = 103.610, p < .001$); “Terminación*Congruencia” ($F(1,19) = 6.783, p = .017$); “Aceptabilidad*Terminación*Congruencia” ($F(1,19) = 52.077, p < .001$); “Género*Congruencia” ($F(1,19) = 10.385, p = .004$); “Aceptabilidad*Género, *Congruencia” ($F(1,19) = 38.00, p < .001$); “Terminación*Género*Congruencia” ($F(1,19) = 71.658, p < .001$); “Aceptabilidad*Terminación*Género*Congruencia” ($F(1,19) = 6.350, p = .021$).

de Control, y que la combinación de la opacidad con la congruencia es una combinación de variables que favorece este resultado. Sin embargo, otras condiciones opacas en que el género coincide son evaluadas con promedios altos, como la variable de no concordancia (No acceptable) FOC valorada con una media de (2.97). Así, pues, la variabilidad en los resultados dificulta sacar conclusiones contundentes sobre la influencia de las condiciones. A pesar de tener un nivel de competencia avanzado de español, este grupo no ha alcanzado la competencia nativa en lo que se refiere a la asignación de género de los sustantivos no animados y también en lo relativo a la concordancia Det + N en español, hecho que apunta a la posible fosilización de este aspecto gramatical.

Tabla 5.2. Género PJA-1. Grupos no nativos

Grupo 1	Variable F	Promedio	(DE)	Variable M	Promedio	(DE)
Concordancia Det + N (Aceptable)	FOC	2.85	(0.635)	MOC	3.01	(0.646)
	FON	2.91	(0.550)	MON	3.25	(0.725)
	FTC	3.56	(0.412)	MTC	3.33	(0.533)
	FTN	3.15	(0.581)	MTN	3.30	(0.418)
No concordancia Det + N (No aceptable)	FOC	3.17	(0.519)	MOC	2.98	(0.552)
	FON	3.08	(0.629)	MON	3.07	(0.398)
	FTC	3.07	(0.526)	MTC	2.83	(0.689)
	FTN	2.07	(0.705)	MTN	2.93	(0.435)
Grupo 2	Variable F	Promedio	(DE)	Variable M	Promedio	(DE)
Concordancia Det + N (Aceptable)	FOC	2.88	(0.534)	MOC	3.26	(0.462)
	FON	2.96	(0.551)	MON	3.12	(0.348)
	FTC	3.32	(0.500)	MTC	3.17	(0.602)
	FTN	3.3	(0.441)	MTN	2.98	(0.661)
No concordancia Det + N (No aceptable)	FOC	2.88	(0.540)	MOC	2.83	(0.655)
	FON	3.16	(0.551)	MON	2.82	(0.532)
	FTC	2.65	(0.482)	MTC	2.86	(0.564)
	FTN	2.86	(0.552)	MTN	2.97	(0.600)
Grupo 3		Promedio	(DE)	Variable M	Promedio	(DE)
Concordancia Det + N (Aceptable)	FOC	2.93	(0.583)	MOC	3.30	(0.559)
	FON	2.96	(0.674)	MON	3.52	(0.606)
	FTC	3.61	(0.429)	MTC	3.25	(0.573)
	FTN	3.37	(0.440)	MTN	3.27	(0.472)
No concordancia Det + N (No aceptable)	FOC	2.97	(0.706)	MOC	2.50	(1.059)
	FON	3.21	(0.619)	MON	2.82	(0.777)
	FTC	2.81	(1.054)	MTC	3.07	(0.664)
	FTN	2.67	(0.963)	MTN	2.81	(0.976)

FOC = Femenino Opaco Congruente, FON = Femenino Opaco No con, FTC = Femenino Transparente Congruente, FON = Femenino Opaco No con, MOC = Masculino Opaco Congruente, MON = Masculino Opaco No con, MTC = Masculino Transparente Congruente, MON = Masculino Opaco No con

Los resultados de la estadística global revelan un efecto principal en el factor “Aceptabilidad” ($F(1,3) = 67.876, p < .001$). Si bien en los Grupos 1 y 2 aparentemente los valores son uniformes (tabla 5.2), las diferencias individuales dentro de cada grupo pueden ser la razón de que la Aceptabilidad aparezca como significativa. Es decir, en la tabla 5.2 se observa que las medias de los Grupos 1 y 2 son más o menos iguales porque en los dos casos se representa la media del grupo completo, pero la variabilidad entre los participantes dentro de cada grupo es

detectada solo por el análisis inferencial (la media general la neutraliza). En el Grupo 3 la estadística detecta significatividad en las interacciones entre: “Aceptabilidad*Género*Terminación” ($F(1,19) = 18.934, p < .001$) como también entre: “Terminación*Congruencia” ($F(1,19) = 11.55, p = .003$).

La interacción entre las variables tiene un papel importante en los resultados y puede dar explicación a porqué este grupo evalúa los estímulos de concordancia (Aceptable) con una media más alta y algunos estímulos de no concordancia (No aceptable) con una media más baja que el resto de grupos no nativos.

5.1.2. Discusión

A continuación, recopilamos las preguntas e hipótesis planteadas en esta tesis y ofrecemos algunas reflexiones considerando los datos del análisis descriptivo y estadístico. De manera general podemos decir que los grupos no nativos muestran un grado de sensibilidad a la discordancia porque la estadística revela significatividad en la variable de Aceptabilidad. Aunque los participantes discriminan ante los estímulos aceptables y no aceptables, se sigue observando el riesgo de fosilización porque las diferencias con el grupo de control se mantienen incluso en los niveles avanzados.

En relación a la primera pregunta e hipótesis de investigación, que hace referencia a si las terminaciones transparentes u opacas de las palabras en español (L3) facilitarán o dificultarán la adquisición del género, podemos responder que, según los datos obtenidos, no se han detectado más aciertos en la variable transparente, los resultados presentan mucha homogeneidad en los tres grupos de L1 árabe. Según la prueba de ANOVAs, la Terminación no ha resultado ser, por sí sola, una variable con un efecto principal. En cambio, sí que se ha detectado significatividad de manera global en su interacción con Género, Congruencia y Aceptabilidad.

Por otra parte, se observa una correlación con el nivel de competencia: el Grupo 3 revela significatividad en la interacción entre las variables de Terminación y Congruencia. En la tabla 5.2 se ha observado que, ocasionalmente, algunas palabras opacas y congruentes de los ítems No Aceptable son juzgadas con un valor bajo, cercano al valor de la gramática nativa, aunque la inconsistencia en los resultados no permite establecer un patrón de comportamiento claro entre

los estímulos transparentes y opacos. Este dato permite deducir que la combinación de variables incide en la preferencia de los resultados.

En cuanto a la segunda pregunta e hipótesis de investigación sobre si el género por defecto del determinante será el masculino la respuesta es negativa porque ningún grupo presenta una clara tendencia a aceptar el masculino en detrimento del femenino, como tampoco se da el caso contrario. Los resultados muestran variabilidad y no se da privilegio a ninguno de los dos valores del rasgo de género en particular. A diferencia de los estudios de Franceschina (2001) que halla el masculino por defecto en la interlengua de sus participantes, nuestros datos no parecen respaldar esta hipótesis.

Aunque el Género *per se* no es una variable que haya revelado significatividad en los análisis estadísticos, se detecta que la combinación con los factores de Terminación, Congruencia y Aceptabilidad resulta en significatividad. Los datos apuntan a que la variable de Género no es más influyente que la Terminación y Congruencia, sino que la combinación de todas ellas influye en el resultado obtenido.

Y, para terminar, respondemos a la tercera pregunta e hipótesis de investigación sobre el papel de la transferencia de la L1. La premisa que planteamos es que, si el género de la L1 y L3 coinciden, es decir si hay congruencia, se transferirá el género de la L1 por lo que habrá transferencia positiva. A la luz de los resultados obtenidos no se apoya la teoría de la transferencia absoluta de la L1 dado que si hubiese tenido un papel más privilegiado, como defiende de Bot (2004), hubiésemos encontrado unos resultados más heterogéneos y más aciertos en las palabras que coinciden entre la L1 y la L3, pero no ha sido así y la variabilidad ha sido el denominador común de nuestros resultados. En cambio, los resultados de los grupos no nativos, tanto los estímulos que coinciden en género en la L1 y la L3, como los que no, son juzgados como plausibles en la interlengua por lo que la L1 puede estar presente de manera parcial. Un dato interesante es que análisis estadístico global detecta significatividad en la variable “Congruencia” ($p = .013$) este dato debe entenderse por el comportamiento del grupo de control, el único capaz de evaluar los ítems no aceptables con una media más baja y en el que se detecta que la variable Congruencia es también significativa.

5.1.3. Síntesis

Se constata, de momento, que los problemas con el género pueden ser fosilizables. Los errores en concordancia de género persisten a lo largo de los diferentes niveles de competencia de la L3. Ahora bien, se advierte una diferencia clara entre las intuiciones del hablante nativo y el no nativo. El no nativo no distingue entre los estímulos que establecen concordancia (Aceptable) y los que no (No Aceptable) mientras que el grupo nativo, como era de esperar, sí que establece esta distinción.

Asimismo, la variable de Congruencia de género entre la L1 y L3 muestra el papel parcial de la L1 para facilitar la adquisición, especialmente en la interacción con otra variable como la Terminación. Con objeto de abordar las preguntas e investigación e hipótesis de forma más completa, hemos realizado la prueba experimental 2 (PRH-2) que nos permite recoger datos de producción semi-guiados y, desde esos resultados, abordar la discusión de las hipótesis planteadas.

5.2. Resultados de la concordancia de género entre Det y N (PRH-2)

El segundo experimento, una tarea de rellenar huecos, está diseñado para complementar los datos de la PJA-1 y para comprobar más directamente las estrategias empleadas en la concordancia de género gramatical del demostrativo en posición preverbal. Añadimos a las variables dependientes de la PJA-1 (detalladas en el capítulo IV, § 4.4.3, tabla 4.7) la variable (L)engua (árabe-español) por tratarse de una prueba de alternancia de código.

La prueba estaba formada por oraciones con alternancia de código dentro del SD: Det árabe + N español y N árabe + Det español.⁷⁹ El participante debía rellenar con un demostrativo árabe (*da, di*) o español (*este, esta*) una serie de enunciados en español y árabe. Para contabilizar las respuestas esperadas se dio el valor (2) cuando se acertaba en el género del demostrativo y establecían la concordancia esperada con el sustantivo (*Di-esta* + pizarra), y el valor (1) en casos de desajuste de género (**Da-este* + pizarra). Con todos los resultados esperados (recuento de

⁷⁹ Empleamos la abreviación ESP para referirnos al término español y ARB al término árabe, de esta manera el SD con la combinación Det árabe + N español corresponde a: Det_{ARB} + N_{ESP} y, la combinación contraria, N árabe + Det español, corresponde a: N_{ARB} + Det_{ESP}.

número de veces que el participante respondía estableciendo la concordancia entre Det y N), hemos calculado la media y con este valor hemos realizado el análisis estadístico inferencial.

A lo largo de estas páginas comprobaremos, por un lado, si los grupos tienden a establecer la concordancia en mayor grado en las oraciones escritas en árabe que deben completarse con el Det español, como (FOC-ARB) o bien en las escritas en español que deben completarse con el Det árabe, como en (FOC-ESP)⁸⁰ y, por el otro lado, si las variables dependientes ayudan a esclarecer el género gramatical de la palabra en las oraciones escritas en español.

5.2.1. Resultados

De manera general se observa un número mayor de respuestas esperadas (concordancia entre el demostrativo y sustantivo) en las oraciones en español, es decir, en la combinación $Det_{ARB} + N_{ESP}$, pero la diferencia es muy sutil entre los dos enunciados de cambio de código (árabe-español) en los cuatro grupos (figura 5.3). El Grupo 3 es el que muestra un sesgo más notable entre los dos tipos de estímulos: en los estímulos en $N_{ARB} + Det_{ESP}$ obtiene menos respuestas esperadas (58%) mientras que en los estímulos $Det_{ARB} + N_{ESP}$ obtiene un (69%) de respuestas esperadas, es decir un (11%) más. Los Grupos 1 y 2 son los que obtienen unos porcentajes más bajos en los dos tipos de enunciados, de lo que deducimos que se enfrentan a dos tipos de dificultad: la primera, relacionada con la asignación del género correcto del determinante español en los sustantivos en árabe (seguramente porque no dominan la concordancia de género entre Det y N, o no prestan atención a este aspecto) y la segunda, relacionada con la falta de conocimiento del género de la palabra en español.

⁸⁰ Las siglas FOC-ARB significan que la oración está escrita en árabe, es decir, es el SD: $N_{ARB} + Det_{ESP}$ y las siglas FOC-ESP significan que la oración está escrita en español: $Det_{ARB} + N_{ESP}$. La leyenda y una muestra de las variables se detalla en el capítulo IV, § 4.4.3 tabla 4.8.

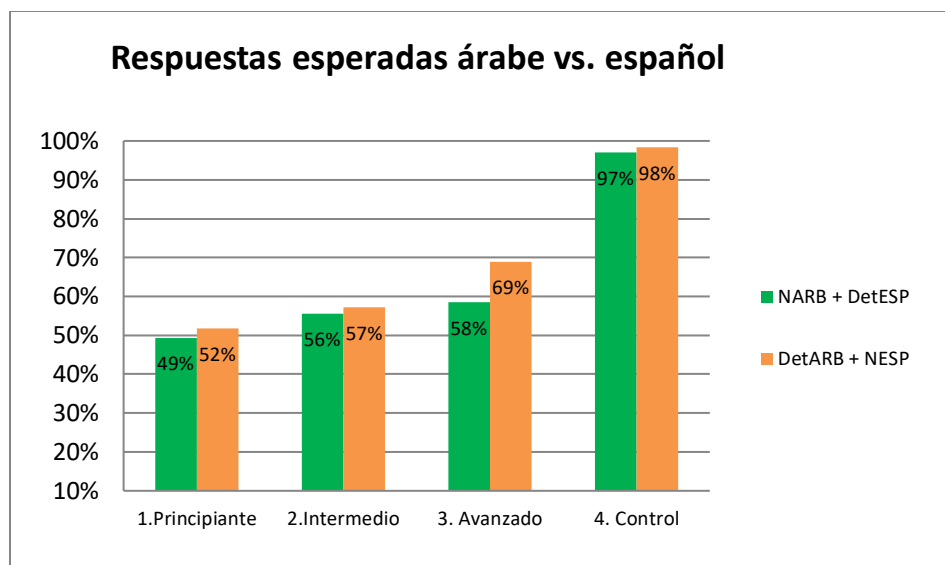


Figura 5.3. PRH-2 Género. Respuestas esperadas árabe vs. español

El grupo Avanzado y el grupo de Control son los que han respondido con más éxito. A medida que los participantes avanzan en el proceso de aprendizaje desarrollan intuiciones, que se van aproximando cada vez más a las que tienen los hablantes nativos, aunque por alguna razón el dominio no es completo e incluso en los niveles avanzados continúan lejos de los nativos, es decir sin establecer la concordancia esperada.

El grupo de Control acierta por encima de los grupos no nativos. Como sabemos, es un grupo formado por españoles nativos con conocimiento de árabe, por lo que ha podido escoger el demostrativo español adecuado, en consonancia con el género del sustantivo árabe. Este dato evidencia, por una parte, que su conocimiento de árabe es bueno y, por otra, que se esmera en establecer la concordancia entre Det y N en cualquiera de las dos direcciones en que se establezca la alternancia de código.

Resultados $Det_{ARB} + N_{ESP}$

La figura 5.4 refleja que, la variable Transparente, en general, recibe un porcentaje más alto de respuestas esperadas que su opuesta Opaca por parte de los tres grupos no nativos. El grupo que destaca por presentar un comportamiento más extremo es el Grupo 2, que acierta en la variable Opaca solo en un (5%) y la Transparente en un (64%). En este caso los sustantivos se presentan en español, L3 de los participantes, resultado que puede indicar que en este nivel de

competencia la opacidad dificulta el conocimiento del género mientras que la Transparencia favorece la correcta concordancia entre el Det y N.

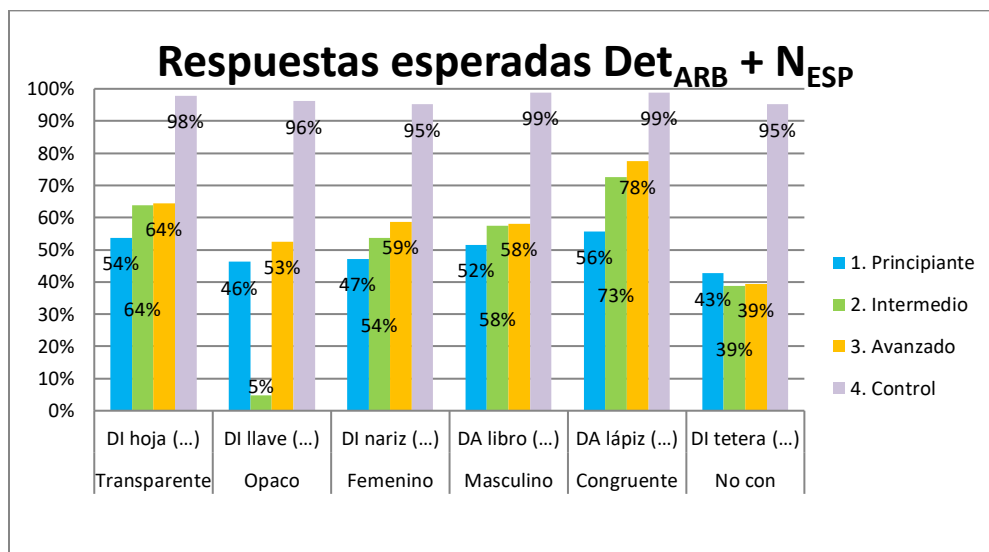


Figura 5.4. PRH-2 Género. Respuestas esperadas Det_{ARB} + N_{ESP}

Respecto a los resultados en las variables de Género, detectamos unos porcentajes de respuestas esperadas muy similares en la variable Masculina y Femenina. El Grupo 1 y 2 tiende a valorar con una puntuación más elevada la variable Masculina, aunque la diferencia es muy leve. Mientras el grupo Principiante obtiene un (47%) de respuestas esperadas en los estímulos Femenino, al Masculino le otorga un (52%), es decir, solo un (5%) de diferencia. El grupo Intermedio en la variable Femenino obtiene un (54%) y en la Masculino, un (58%), porcentaje muy igualado y que no deja entrever preferencia por un género en específico.

Para terminar, los datos revelan un porcentaje más alto de respuestas esperadas en la variable de Congruencia, variable que facilita que el participante aplique correctamente la concordancia de género porque está transfiriendo el género de su L1. En la variable opuesta No congruencia el porcentaje de respuestas esperadas es mucho más bajo. Los grupos Intermedio y Avanzado obtienen porcentajes muy altos de aciertos (73%) y (78%), respectivamente, en contraste con el grupo Principiante que ha obtenido solo un (56%). Estos datos indican, por un lado, que el Grupo Principiante tiene más dificultad y, por otro, que la L1 no es un factor determinante en exclusiva. Si la L1 fuera el único factor en el que se apoyara el participante, como predice la hipótesis de Transferencia Total (Schwartz y Sprouse, 1996; de Bot, 2004),

esperaríamos unos porcentajes más altos de respuestas esperadas en el grupo Principiante en los estímulos en que se da una Congruencia entre la L1 y la L3 de género gramatical pero solo hemos encontrado más aciertos en el grupo Intermedio y Avanzado. La transferencia de la L1 no es total, no es una estrategia sistemática y, según nuestros resultados, no es más empleada por los niveles principiantes. De hecho, en nuestro caso ha sido al revés, los grupos con mayor competencia de español han acertado más en estos estímulos de Congruencia que los grupos de menos competencia. Acorde con lo comentado la estadística corrobora que la variable de “Congruencia” ($F(1,76) = 52.082, p < .001$) es un factor que hace fluctuar las medias obtenidas.

Resultados $N_{ARB} + Det_{ESP}$ ⁸¹

En general, los porcentajes de respuestas esperadas son más elevados que en los estímulos $Det_{ARB} + N_{ESP}$ descritos en el apartado anterior. Los resultados de la figura 5.5 indican que los Grupos 1 y 2 siguen siendo los que más distan de las respuestas nativas o casi nativas, pues en todas las variables obtienen un porcentaje más bajo en comparación con los Grupos 3 y 4.

⁸¹ Para esta lista de estímulos $Det_{ARB} + N_{ESP}$ la variable Terminación se refiere a los sustantivos en español, a la traducción del sustantivo árabe.

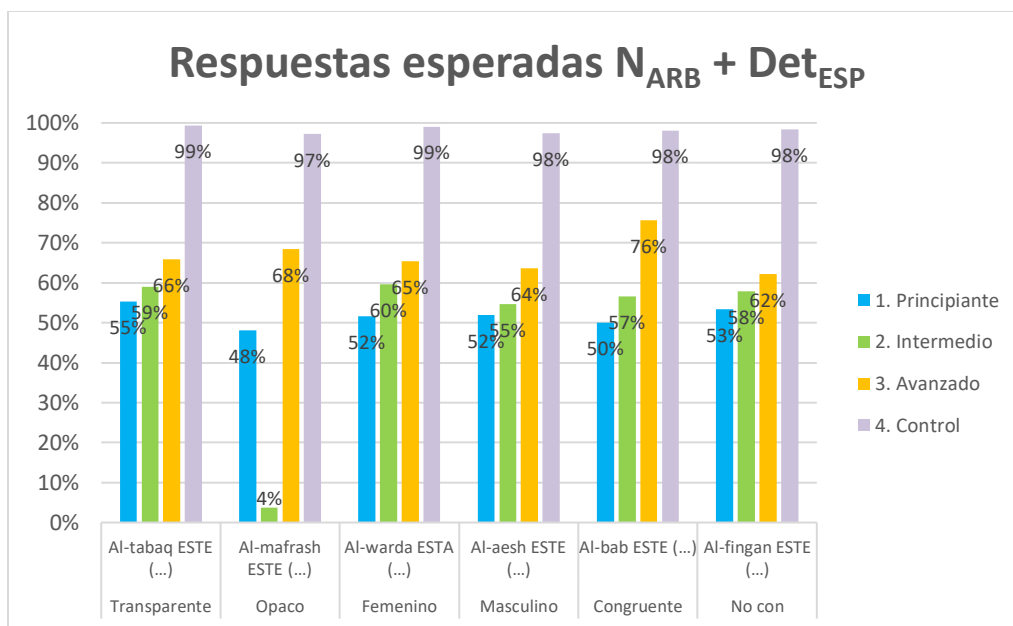


Figura 5.5. PRH-2 Género. Respuestas esperadas N_{ARB} + Det_{ESP}

El grupo Principiante en la terminación Transparente ha obtenido un (55%) mientras que en su estímulo opuesto Opaco un (48%), aunque la diferencia no es muy notable, hallar un porcentaje de respuestas esperadas menor en la variable Opaca señala la dificultad en estos estímulos para asignar el género adecuado. El Grupo 2 obtiene un resultado extremo similar al que se ha visto en los enunciados en español, del orden de código contrario (figura 5.4), más respuestas esperadas en la terminación Transparente (59%) y solo un (4%) de respuestas esperadas en la terminación Opaca. El Grupo 3 obtiene un porcentaje alto en ambas variables, un (66%) en la variable Transparente y un (68%) en la Opaca; este comportamiento puede indicar el conocimiento de la palabra, pero también que se conoce el género de solo un (60%) del vocabulario, el resto no está interiorizado.

En referencia al Género, *a priori* no se manifiesta una tendencia por un género gramatical en concreto, en contra el planteamiento de Franceschina (2001) y otros autores, según el cual el masculino es la forma preferente en la IL. En nuestro caso, los resultados varían mucho entre los grupos. El grupo Principiante se comporta de manera idéntica en las dos condiciones: logra un (52%) de respuestas esperadas tanto para el Masculino como para el Femenino. El Grupo 2 obtiene un porcentaje más elevado en los estímulos de género Femenino, donde alcanza un (60%), frente al (55%) en su opuesto Masculino. El Grupo 3 obtiene un (65%) en los casos de

Femenino y un punto menos en los de Masculino, (64%). Dada la homogeneidad de los resultados es difícil concluir que exista un género por defecto.

Por último, en la variable Congruencia observamos unos datos muy lineales tanto en el Grupo 1 como en el 2, pero un sesgo más marcado por parte del Grupo 3, que obtiene un (76%) de respuestas esperadas en la variable de Congruencia y un (62%) en la variable contraria de No congruencia. Cabe decir que su nivel alto de competencia de la L3 puede ser el responsable de los porcentajes elevados (resultados similares al grupo nativo), ahora bien, parece que continúa mostrando vacilación especialmente en los sustantivos en los que no hay congruencia de género, hecho que nos lleva a pensar en la posibilidad de una transferencia negativa de la L1 en este estadio de la interlengua.

A modo de resumen, los porcentajes de las figuras 5.3, 5.4 y 5.5 nos ayudan a formar una idea general de los comportamientos de los cuatro grupos ante las seis condiciones y, sobre todo, a entender que el comportamiento varía dependiendo de la lengua en que se presenta el enunciado (las condiciones presentadas en árabe que deben rellenarse con el demostrativo español reciben porcentajes más altos, en líneas generales). Subrayamos que los Grupos 2 y 3 aciertan en las variables Congruente en los enunciados de orden $Det_{ARB} + N_{ESP}$. Es también remarcable que la variable Opaca reciba porcentajes más bajos por parte del Grupo 2.

El análisis estadístico de ANOVAs de Medidas Repetidas 4x2 (4 observaciones Lengua, Género, Terminación, Congruencia cada una con sus 2 subniveles), han detectado un efecto principal en “Lengua” ($F(1,76) = 4.264, p = .042$) confirmando así que este factor, a nivel global, no es un factor casual. También se ha encontrado significatividad en las observaciones de: “Terminación” ($F(1,76) = 5.560, p < .001$) y “Congruencia” ($F(1,76) = 52.082, p < .001$).

Grosso modo, los resultados significativos nos indican que los factores Lengua, Terminación y Congruencia en sí mismas como en la interacción entre algunos de ellos y con el factor Grupo provocan comportamientos diferentes en los resultados, indicando que los participantes son sensibles a estas observaciones.⁸² Y lo más importante, el factor inter-sujeto

⁸² Y en las interacciones entre: “Género*Terminación” ($F(1,76) = 10.065, p = .02$); “Lengua*Género*Terminación” ($F(1,76) = 10.951, p < .001$); “Lengua*Congruencia” ($F(1,76) = 57.803, p < .001$); “Género*Congruencia” ($F(1,76) = 19.270, p < .001$); “Lengua*Género*Congruencia” ($F(1,76) = 17.130, p < .001$); “Congruencia*Grupo” ($F(1,76)$

(Grupo) ha dado un valor significativo ($F(1,76) = 2.331, p < 0.001$), dato que señala que los resultados de cada grupo o de al menos uno de ellos ha sido diferente. Como era de esperar el resultado ha sido significativo en el factor inter-sujeto, ya que un subgrupo del grupo experimental está formado por españoles nativos, lo cual explica que hayan obtenido promedios más altos de respuestas esperadas que los participantes no nativos.

Los resultados globales no muestran efectos principales en “Género” ($F(1,76) = .189, p = .665$) ni tampoco en las interacciones con el factor Grupo: “Género*Grupo” ($F(1,76) = .210, p = .889$); “Lengua*Grupo” ($F(1,76) = 1.352, p = .264$); “Terminación*Grupo” ($F(1,76) = 1.824, p = .150$). Sí que se detecta un efecto significativo, en cambio, en la interacción entre la Congruencia y el Grupo: “Congruencia*Grupo” ($F(3,76) = 10.895, p < .001$).

Por último, los resultados de la corrección de Bonferroni revelan diferencias significativas entre los siguientes pares de grupos: Principiante*Intermedio ($p < .008$), Principiante*Control ($p < .000$), Intermedio*Control ($p < .001$), Intermedio*Principiante ($p < .008$), Avanzado*Control ($p < .000$), Control*Principiante ($p < .001$), Control*Intermedio ($p < .001$) y Control*Avanzado ($p < .000$). De manera general los Grupos 3 y 4 son los que han presentado un valor significativo en la interacción con el resto de grupos y es así porque como se ha observado en los resultados globales estos grupos han obtenido un porcentaje más elevado de respuestas esperadas (han optado por la concordancia entre el demostrativo y el sustantivo).

Grupo de Control

Como ya se ha observado en el análisis global, los resultados de las medias en las respuestas esperadas (figura 5.4 y 5.5) evidencian que el Grupo 4 tiene sensibilidad y conocimiento para establecer la concordancia adecuada en todas las variables: completa las oraciones con el demostrativo que establece la correcta concordancia en género con el sustantivo que le sigue, tanto en la lengua árabe como en la lengua española. El promedio en los estímulos $Det_{ARB} + N_{ESP}$ es ligeramente más alto que el de los estímulos opuestos $N_{ARB} + Det_{ESP}$. Interpretamos que los participantes nativos conocen bien, obviamente, el género de los sustantivos en español y por esto se observa un efecto techo en los resultados y se cercioran de

= 10.895, $p < .001$); “Lengua*Terminación*Grupo” ($F(1,76) = 2.895, p = .043$); “Lengua*Congruencia*Grupo” ($F(1,76) = 6.296, p < .001$); “Lengua*Género*Congruencia*Grupo” ($F(1,76) = 2.844, p = .043$);

aplicar la concordancia correcta entre el Det árabe y el N español. Este grupo también tiene conocimiento de la lengua árabe y esto le permite acertar en la concordancia en el código contrario: Det español y N árabe.

Tabla 5.3. PRH-2 Género. Grupo de control

	Femenino	Promedio	(DE)	Masculino	Promedio	(DE)
N _{ARB} + Det _{ESP}	FOC-ARB	.97	(.076)	MOC-ARB	1.00	(.000)
	FON-ARB	.91	(.146)	MON-ARB	.96	(.122)
	FTC-ARB	.98	(.055)	MTC-ARB	.98	(.055)
	FTN-ARB	.93	(.137)	MTN-ARB	1.00	(.000)
Det _{ARB} + N _{ESP}	FOC-ESP	1.00	(.000)	MOC-ESP	.95	(.130)
	FOI-ESP	.96	(.091)	MON-ESP	.97	(.076)
	FTC-ESP	1.00	(.000)	MTC-ESP	1.0	(.000)
	FTN-ESP	1.00	(.000)	MTN-ESP	.97	(.076)

FOC = Femenino Opaco Congruente, FON = Femenino Opaco No con, FTC = Femenino Transparente Congruente, FON = Femenino Opaco No con, MOC = Masculino Opaco Congruente, MON = Masculino Opaco, No con MTC = Masculino Transparente Congruente, MON = Masculino Opaco No con (ARB-árabe; ESP- Español)

Como se muestra en la tabla 5.3, únicamente en la variable FON-ARB de terminación Opaca se aprecia un porcentaje más bajo (91%) y en los estímulos de orden de código opuesto Det_{ARB} + N_{ESP} el porcentaje de respuestas esperadas es mayor (96%). Los dos tipos de enunciados de cambio de código presentan un grado de acierto muy similar, por lo que deducimos que la Lengua en que se presentaban los ítems no ha interferido en los resultados, y, de hecho, las ANOVAs lo corroboran porque no es un factor significativo.

El factor que en los resultados de ANOVAs de Medidas Repetidas ha revelado un valor significativo es: “Congruencia” ($F(1,19) = 4.130, p = .056$). En cuanto a las interacciones entre factores encontramos significatividad entre: “Lengua*Género” ($F(1,19) = 5.630, p = .028$) y “Lengua*Congruencia” ($F(1,19) = 5.516, p = .030$). Es comprensible que el resto de variables (Lengua, Terminación) hayan dado un valor p no significativo, ya que, al tener como L1 el español, los participantes no se ven influidos por estas variables dependientes. Las medias de todas las variables han dado un resultado de acierto muy alto y homogéneo.

Grupos No nativos

Por lo que se refiere a los resultados de los tres grupos no nativos, podemos decir que el grupo Principiante muestra una tendencia obtener porcentajes más altos en las variables Transparentes de los dos tipos de estímulos de cambio de código, como ya se ha comentado anteriormente (figura 5.4 y 5.5). En especial cuando se combina con la variable del género Femenino (FT) en la combinación $N_{ARB} + Det_{ESP}$, FTC-ARB recibe el porcentaje de (62 %) de respuestas esperadas mientras que su variable opuesta FOC-ARB recibe un porcentaje menor (47 %), como muestra la tabla 5.4.

Tabla 5.4. PRH-2 Género. Grupos no nativos

Grupo 1	Femenino	Porcentaje	(DE)	Masculino	Porcentaje	(DE)
$N_{ARB} + Det_{ESP}$	FOC-ARB	.47	(.279)	MOC-ARB	.53	(.284)
	FON-ARB	.33	(.260)	MON-ARB	.50	(.256)
	FTC-ARB	.62	(.275)	MTC-ARB	.60	(.366)
	FTN-ARB	.45	(.299)	MTN-ARB	.42	(.244)
$Det_{ARB} + N_{ESP}$	FOC-ESP	.55	(.349)	MOC-ESP	.38	(.339)
	FON-ESP	.33	(.284)	MON-ESP	.65	(.261)
	FTC-ESP	.66	(.272)	MTC-ESP	.40	(.285)
	FTN-ESP	.51	(.319)	MTN-ESP	.63	(.357)
Grupo 2						
$N_{ARB} + Det_{ESP}$	FOC-ARB	.57	(.325)	MOC-ARB	.75	(.292)
	FON-ARB	.21	(.272)	MON-ARB	.36	(.249)
	FTC-ARB	.82	(.244)	MTC-ARB	.75	(.292)
	FTN-ARB	.53	(.327)	MTN-ARB	.43	(.323)
$Det_{ARB} - N_{ESP}$	FOC-ESP	.65	(.296)	MOC-ESP	.40	(.392)
	FON-ESP	.48	(.308)	MON-ESP	.56	(.302)
	FTC-ESP	.65	(.296)	MTC-ESP	.47	(.323)
	FTN-ESP	.48	(.308)	MTN-ESP	.75	(.214)
Grupo 3						
$N_{ARB} + Det_{ESP}$	FOC-ARB	.712	(.272)	MOC-ARB	.750	(.303)
	FON-ARB	.250	(.229)	MON-ARB	.387	(.308)
	FTC-ARB	.837	(.272)	MTC-ARB	.800	(.237)
	FTN-ARB	.550	(.287)	MTN-ARB	.387	(.297)
$Det_{ARB} + N_{ESP}$	FOC-ESP	.800	(.191)	MOC-ESP	.762	(.297)
	FON-ESP	.550	(.368)	MON-ESP	.625	(.308)
	FTC-ESP	.787	(.284)	MTC-ESP	.675	(.270)
	FTN-ESP	.612	(.339)	MTN-ESP	.700	(.251)

FOC = Femenino Opaco Congruente, FON = Femenino Opaco No con, FTC = Femenino Transparente Congruente, FON = Femenino Opaco No con, MOC = Masculino Opaco Congruente, MON = Masculino Opaco No con, MTC = Masculino Transparente Congruente, MON = Masculino Opaco No con (ARB-Árabe; ESP-Español)

El Grupo 2 obtiene unos porcentajes más altos en las variables que son Transparentes y Congruentes (TC). Todo apunta a que el participante se encuentra en una fase de aprendizaje en la que ya ha deducido la generalización de que las palabras terminadas en *-a* son femeninas y las que terminan en *-o* masculinas. La terminación facilita establecer la concordancia de género entre el Det y el N. De los estímulos $Det_{ESP} + N_{ARB}$ destacamos que la variable No congruente en las

combinaciones: FON, MON, FTN y MTN han recibido una media más baja en contraste con la Congruente: FOC, MOC, FTC y FTC. Por lo que *a priori* podemos pensar que este grupo transfiere (negativamente) el género de su L1 y por esta razón no aciertan en la variable No congruente. No obstante, en los estímulos de cambio de código opuesto ($Det_{ARB} + N_{ESP}$) este patrón no se repite. Encontramos que MTN-ESP recibe un porcentaje más alto de respuestas esperadas (75%) respecto a MTC (ítem Masculino-Transparente y coincidente en Género) de la que consigue un porcentaje mucho menor, en concreto un (47%) de respuestas esperadas, el hecho de que el género coincida entre la L1 y L3 no parece facilitar al participante conocer el género, como tampoco que la terminación de la palabra sea Transparente.

En el Grupo 3 la variable Opaca de los estímulos $Det_{ARB} + N_{ESP}$ ha obtenido un porcentaje más elevado que la Transparente, hecho que puede indicar que este grupo ya tiene adquirido el género gramatical de la palabra. La combinación que recibe unos porcentajes más altos es, con diferencia, TC y la que menos, ON. La variable Transparencia parece haber influido en los aciertos solo en algunas combinaciones, porque, por ejemplo, la variable FOC también muestra una media elevada en los dos tipos de estímulos de cambio de código: FOC-ARB (71 %); FOC-ESP (80%). Este resultado podría indicar que las palabras eran conocidas por los participantes, por lo que a pesar de ser Opacas no han presentado dificultad a la hora de interpretar el género.

Los porcentajes de los resultados del Grupo 3 son más altos que los grupos anteriores. Las variables con porcentajes más bajos (desajuste de concordancia) son: FON-ARB (25%) y MON-ARB (39%) ambas tienen en común que son no congruentes en género entre la L1 y la L3, hecho que nos lleva a pensar que en este nivel de competencia los participantes muestran sensibilidad a la variable de la Congruencia.

En el grupo Principiante no se encuentra ningún factor con valor p significativo, pero queremos señalar que el factor Terminación ha obtenido un valor muy ajustado, “Terminación” ($F(1,19) = 4.118, p = .057$). Y sí que es significativo cuando interactúa con el factor Género: “Género*Terminación” ($F(1,19) = 7.703, p = .012$). En el grupo Intermedio y Avanzado los factores Terminación y Congruencia han revelado un efecto principal. En el grupo Intermedio “Terminación” ($F(1,19) = 13.363, p = .002$) y “Congruencia” ($F(1,19) = 28.928, p < .001$). Y en el grupo Avanzado “Terminación” ($F(1,19) = 8.452, p = .009$), “Congruencia” ($F(1,19) =$

26.079, $p < .001$)⁸³ así como también en el factor “Lengua” ($F(1,19) = 5.853$, $p = .026$). Los resultados de la estadística ratifican que Terminación y Congruencia son factores que han incidido en los resultados de los grupos de más nivel de competencia en la L3, es decir los grupos Intermedio y Avanzado mientras que este último es el único que ha mostrado sensibilidad al factor Lengua, debido a que sus respuestas se han acercado a las del grupo Nativo en especial en aquellos estímulos que se presentaban en español ($Det_{ARB} + N_{ESP}$). Pensamos que los participantes han respondido mejor en los estímulos en español porque han recibido más horas de instrucción, conocen el género y establecen la concordancia gramatical entre Det y N. De todas maneras, que no acierten de la misma forma en los estímulos en árabe puede deberse a que todavía no tengan un conocimiento claro del paradigma y del uso del demostrativo en español.

5.2.2. *Discusión*

Siguiendo la misma estructura que en la sección 5.1.2 donde presentamos la discusión del experimento PJA-1, a continuación, intentamos dar respuesta a las mismas tres preguntas e hipótesis planteadas en el capítulo IV, § 4.1.1 que hacen referencia a la concordancia del género entre Det y N, poniendo énfasis en los datos obtenidos en la PRH-2

Con respecto a la primera pregunta de investigación, la cual plantea si las terminaciones de las palabras del español (la L3) facilitan la adquisición del género, queda confirmado que, efectivamente, según las pruebas estadísticas, las palabras de terminación transparente han ayudado a acertar más en la concordancia gramatical. La Terminación ha tenido un valor significativo de manera global y en los grupos no nativos Intermedio y Avanzado.

El Grupo 2 es el que ha mostrado más diferencia en los resultados: en la variable Opaca (tanto en español como en árabe) ha obtenido solo entre un (4%) y (5%) de respuestas esperadas; en cambio, en la Transparente ha obtenido porcentajes superiores a los del Grupo 1 consiguiendo un porcentaje muy alto de respuestas esperadas (64%) en los estímulos $Det_{ESP} + N_{ARB}$, y (59%) en los estímulos de código inverso. El Grupo 3 ha sido el grupo que más se ha acercado a los resultados nativos tanto en la variable Opaca como en la Transparente. Estos participantes

⁸³ “Lengua* Terminación” ($F(1,19) = 5.110$, $p = .036$); “Género* Terminación” ($F(1,19) = 4.623$, $p = .045$); “Lengua* Correspondencia” ($F(1,19) = 23.816$, $p < .001$); “Terminación *Congruencia” ($F(1,19) = 6.293$, $p = .021$).

dominan mejor la concordancia gramatical entre el Det y N debido, en parte, a que han recibido más horas de input, por lo que conocen el género de las palabras, pueden hacer una sobregeneralización de la regla y deducir que la mayoría de palabras terminadas en *-o* son masculinas y que las que terminan en *-a* son femeninas, y saben que en español debe mantenerse la concordancia de género entre Det y N.

Retomando la idea de Sabourin (2006) sobre cómo las similitudes fonológicas pueden facilitar o dificultar la adquisición del género, dejamos abierta la posibilidad de que los participantes encuentren más fácil aprender las palabras femeninas transparentes por mantener una similitud morfofonológica entre el árabe y el español, ya que en las dos lenguas las palabras femeninas terminan con el sonido [a]. Ahora bien, no parece tampoco ser un comportamiento sistemático en los diferentes estadios de competencia, porque ni el Grupo 1 ni el 2 obtienen porcentajes elevados en los sustantivos femeninos, sino que muestran conductas muy similares en ambos géneros (Masculino y Femenino).

Debemos añadir que la Terminación ha dado un valor significativo cuando ha interactuado con otras variables como Género y Lengua: “Género*Terminación” ($p = .02$) y “Lengua*Género*Terminación” ($p < .001$). Por tanto, debe tenerse en cuenta que no ha sido una variable que haya condicionado el resultado de manera exclusiva, sino que debe entenderse que es la confluencia de variables lo que facilita que los participantes respondan según lo esperado, en otras palabras, se acerquen al comportamiento de los nativos y establezcan la concordancia gramatical entre Det y N. De hecho, encontramos que la variabilidad de los resultados se puede entender considerando la interacción con el Género o con la Lengua en que se presenta el enunciado.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación que trata sobre el género por defecto, después de analizar nuestros datos y en contra de Franceschina (2001) hemos hallado que el masculino no es el género por defecto en la interlengua de nuestra muestra de hablantes de L1 árabe. Así, pues, no podemos concluir que haya preferencia por un género en concreto debido a la variabilidad de los resultados entre los dos tipos de estímulos de cambio de código y entre los diferentes grupos no nativos.

Según los resultados globales hemos encontrado mucha variabilidad dependiendo del orden de combinación de la lengua y del nivel de competencia de cada grupo. En las construcciones $N_{ARB} + Det_{ESP}$ los Grupos 2 y 3 han acertado más en la variable Femenina que en la Masculina. En la los estímulos de cambio de código contrario ($Det_{ARB} + N_{ESP}$) observamos que mientras el Grupo 1 y 2 obtiene unos porcentajes altos en la variable Masculina, el Grupo 3 obtiene un porcentaje elevado en la variable Femenina. Además, las ANOVAs no han confirmado que el factor Género haya sido significativo de por sí.

Para terminar, damos respuesta a la tercera pregunta de investigación sobre la transferencia que ejerce la L1 en lo que se refiere al rasgo del género del sustantivo, efectivamente, se ha detectado transferencia de la L1, especialmente en el grupo Intermedio y Avanzado. Los datos estadísticos indican que de manera global la Congruencia revela un valor p significativo: “Congruencia” ($p < .001$), aunque para cada grupo en particular, los resultados son inconsistentes. Para el grupo Principiante la variable Congruencia no es significativa, este grupo muestra más vacilación en sus respuestas. En la combinación de $N_{ARB} + Det_{ESP}$ el grupo Intermedio obtiene un (73%) de respuestas esperadas y en aquellos términos en que no hay Congruencia solo acierta un (39%). Este dato muestra el papel de la L1 para interpretar el género y la concordancia: el grupo Intermedio busca una estrategia para establecer bien la concordancia y esta se basa, en parte, en su L1. Lo importante es que tanto el grupo Intermedio como el Avanzado muestran más atención y sensibilidad por establecer la concordancia correcta que el grupo Principiante.

5.2.3. Síntesis

En la PRH-2 se ha detectado una evolución progresiva entre los grupos no nativos en dirección a las intuiciones de los nativos que no se ha detectado en la PJA-1; podemos concluir que las estrategias de generalización de las palabras transparentes y la transferencia del género de la L1 han incidido en la adquisición del rasgo de concordancia entre Det y N. La exposición al input sumado a las variables dependientes escogidas (Terminación, Género, Congruencia de género entre la L1 y la L3 y Lengua) han influido en el resultado, pero no de manera exclusiva ya que no se ha podido observar una sistematicidad en los resultados.

5.3. Resultados del artículo vs. el posesivo en la posesión inalienable (PJA-3)

La prueba 3 consiste en una Prueba de Juicios de Aceptabilidad en la que los participantes evalúan una serie de oraciones según el grado de preferencia por el uso del artículo o por el posesivo en construcciones de posesión como: *María dice que se quita el abrigo* vs. *#María dice que se quita su abrigo*. Estas estructuras presentan dificultades en la medida en que no coinciden en las tres lenguas de nuestros sujetos: L1 árabe, L2 inglés y L3 español.

La finalidad de esta tarea es doble: (i) ver si en la interlengua (IL) se opta por el artículo o por el posesivo y (ii) examinar si existe una tendencia en discriminar alguna de estas tres condiciones: Aceptabilidad, Pronominalidad y Estilo. Cada una de estas variables cuenta con dos pares que se pueden contrastar. La primera (Aceptabilidad) se subdivide en estímulos que corresponden a los que llevan el artículo definido (Aceptable) y los estímulos formados con el determinante posesivo (No aceptable). La Pronominalidad cuenta con los subniveles Pronominal (P) y No Pronominal (N): el primero coincide con la variable Ropa (*María dice: me quito la chaqueta*) y el segundo con la variable Cuerpo (*Juan dice: levanto la pierna*). Por último, Estilo distingue entre oraciones en Estilo Directo (DIR) (*Juan dice: levanto la pierna*) e Indirecto (IND) (*Juan dice que levanta la pierna*).

5.3.1. Resultados

Presentamos a continuación cinco gráficos que nos ayudarán a entender el comportamiento global de los grupos frente a las tres variables que manipulamos. En primer lugar, presentamos las variables según Aceptabilidad, después los resultados de las variables Pronominal y No pronominal y, finalmente, los de Estilo Directo e Indirecto. En la figura 5.6 podemos observar que los cuatro grupos evalúan como admisibles los dos tipos de estímulos (con el artículo y con el posesivo). El grupo de Control es el que otorga la puntuación más alta a la variable con el artículo (Aceptable) (3.52), es decir, es más categórico que el resto de grupos.

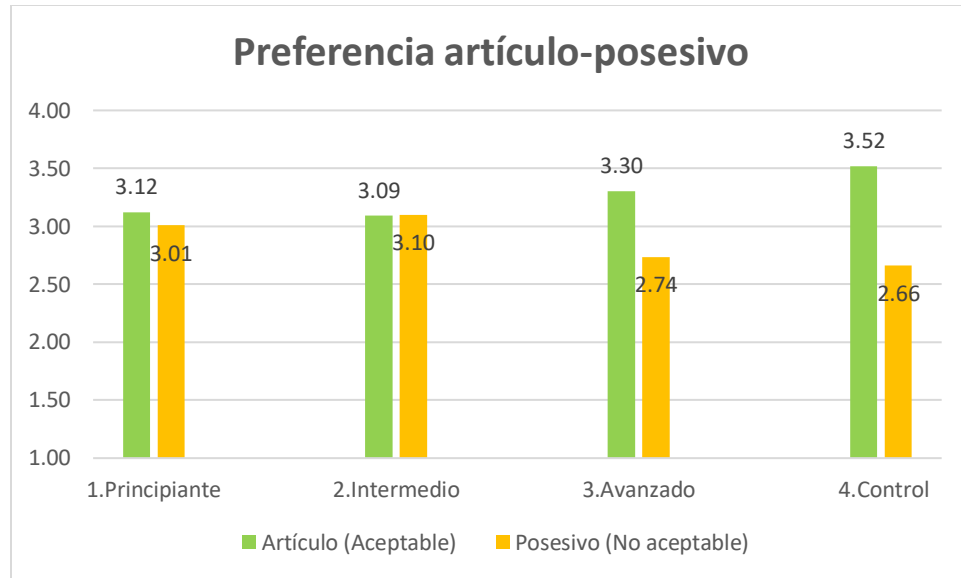


Figura 5.6. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Medias de preferencia globales

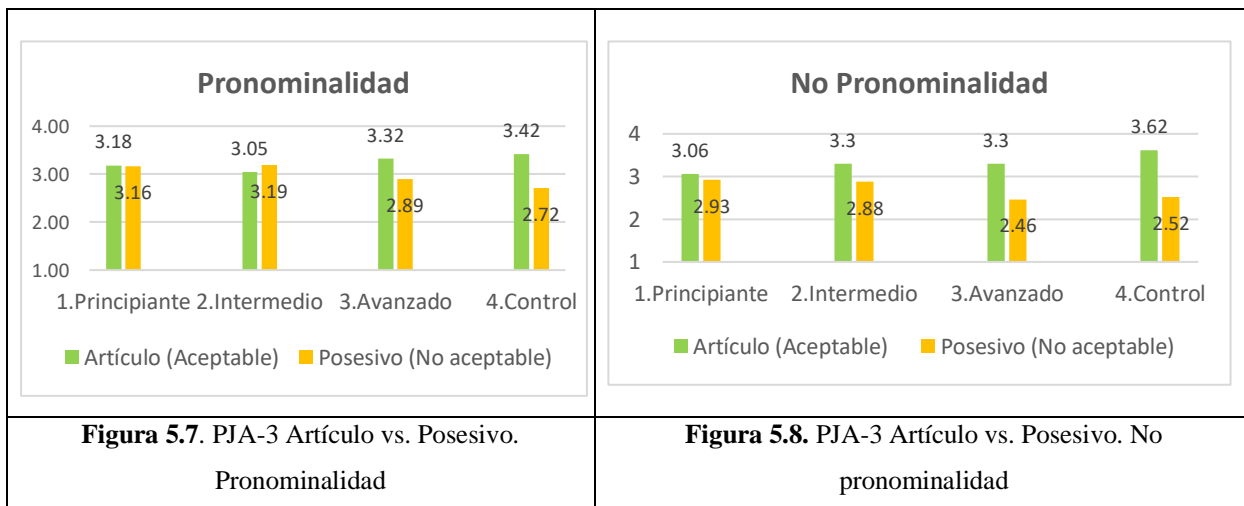
Los estímulos con el posesivo (No aceptable) el grupo de Control se ha mostrado muy moderado: la media que otorga es (2.66), un valor que todavía se sitúa dentro de la aceptabilidad (aun así, se preserva una diferencia en comparación con los grupos no nativos, donde la media es mucho más baja). Hay varias razones para este resultado poco categórico. Algunas razones son de carácter lingüístico, otras apuntan al cálculo de la media. Comentamos ahora solo las de carácter lingüístico y dejamos para más adelante las de cálculo de la media (tabla 5.5). La frontera para evaluar la opción con el posesivo como “mala” es muy sutil porque las dos oraciones son sintácticamente gramaticales y el posesivo resulta aceptable en determinados contextos pragmáticos como, por ejemplo, enfatizar o aclarar quién es el poseedor. Esto, junto a una cierta variación dialectal, puede explicar por qué no han sido rechazadas y se han valorado con una media más alta que la esperada a pesar de que, por nuestra parte, intentamos evitar la interpretación aclaratoria añadiendo una imagen con movimiento (*gift*) donde aparecía un solo sujeto y un objeto.

De manera global, los resultados de los grupos de menos competencia (Principiante e Intermedio) son bastante uniformes: ninguno ha distinguido entre los estímulos con el artículo (Aceptable) y con el posesivo (No aceptable). En comparación, los grupos de más competencia (3 y 4) evalúan los estímulos con el artículo con un valor mayor, aunque no rechazan completamente los estímulos con el posesivo. El hecho de que el grupo Avanzado evalúe los

estímulos con el posesivo con una media más baja puede estar relacionado con que estos participantes empiezan a adquirir conciencia de que estas construcciones de posesión en español se forman con el artículo. Al no ser resultados muy categóricos ni sistemáticos, queda en evidencia que todavía no está clara la delimitación del uso entre artículo y posesivo en estas construcciones.

No se observa que ningún grupo rechace completamente los estímulos con el posesivo, con esta primera observación de los resultados globales se deduce que es una estructura con tendencia a fosilizarse y difícil de adquirir por todos los grupos no nativos. Lo interesante es que hemos podido documentar que los grupos de más competencia (Avanzado y Control) han sido sensibles al uso de uno u otro determinante, y, sin ser tan categóricos como esperábamos, han mostrado más reticencia a aceptar las oraciones con el posesivo.

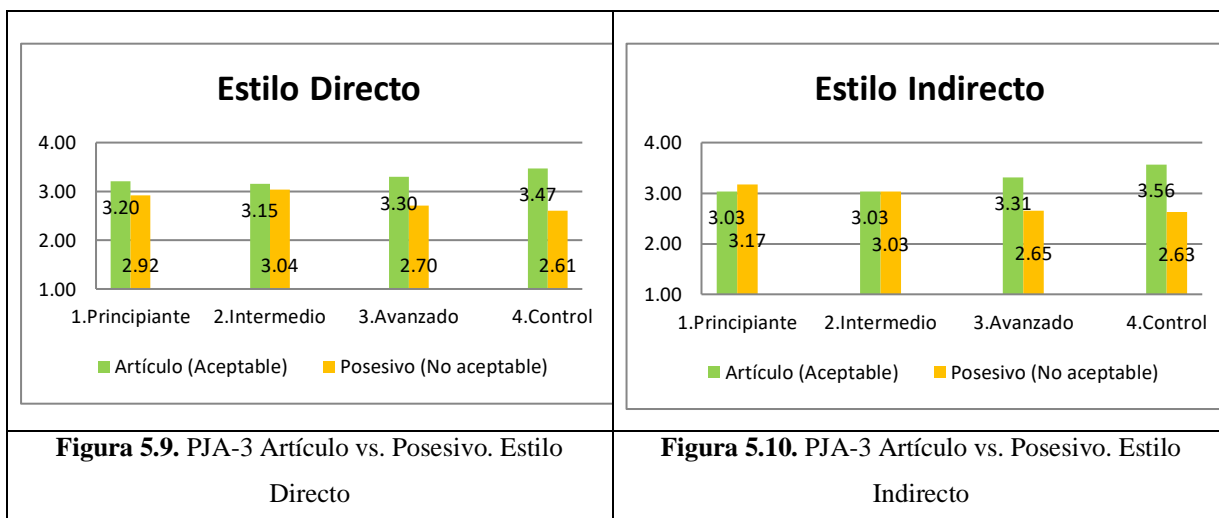
En la opción Pronominal (campo semántico de la ropa; figura 5.7) los resultados son bastante similares a los de la No pronominal (figura 5.8): los estímulos en ambos casos son juzgados como correctos, pero parece que los Grupos 3 y 4 mantienen una actitud más reacia hacia los estímulos que contiene el posesivo, puntuados con un valor más bajo de 2.89 que los del Grupo 1, con una media de (3.16) o del Grupo 2, media de (3.19).



Por lo que se refiere a la variable No pronominal (campo semántico del cuerpo humano; figura 5.8), encontramos que la media de los estímulos con el posesivo (No aceptable) de los grupos Avanzado y Control son mucho más bajas que las de la variable Pronominal. El grupo Avanzado otorga la media de (2.46), el grupo de Control (2.52), mientras que el grupo

Principiante, obtiene una media de (2.93) y el grupo Intermedio, (2.88). Una posible explicación de este sesgo entre los grupos de menor competencia y los participantes con más conocimiento de español es que interpreten la presencia del posesivo como redundante dado el significado de parte-todo que denotan este tipo de sustantivos del cuerpo.

Los resultados de la variable de Estilo Directo (figura 5.9), son bastante similares a los resultados anteriores que se observan en la figura 5.8, ya que todos los estímulos (con el posesivo y el artículo) son posibles en la interlengua de los cuatro grupos. Una vez más, se aprecia una evolución en los grupos y un comportamiento más discriminatorio por parte del grupo Avanzado, el único que muestra un sesgo notable entre los estímulos otorgando a los estímulos con el artículo (Aceptable) la media de (3.31) y a la opuesta, (2.70). Se aprecia una media más baja en aquellos estímulos con el posesivo en comparación con los grupos Principiante e Intermedio, a la vez que más cercano a la media del grupo de Control (2.6).



En relación a las medias de la variable de Estilo Indirecto (figura 5.10), los Grupos 1 y 2 son los que más se desvían al evaluar los estímulos con el posesivo (No aceptable) en una media que sobrepasa el valor de 3 (3.17 y 3.03, respectivamente), mientras que el grupo Avanzado otorga la media (2.65) a los estímulos con el posesivo, resultado muy similar al del grupo de Control, grupo que obtiene la media de (2.63).

Así pues, podemos concluir que en los grupos de competencia más baja de español no discriminan entre las dos opciones (artículo y posesivo) en ninguna de las tres variables; en cambio el grupo Avanzado muestra, aunque tímidamente, una tendencia a rechazar más los

estímulos con el determinante posesivo, especialmente ante los estímulos No Pronominales, asemejándose así a los resultados del grupo de Control.

Los resultados del análisis descriptivo que acabamos de comentar; presentan la misma tendencia que los resultados de ANOVAs en global ya que se obtiene un valor p significativo en el factor de “Aceptabilidad” ($F(1,76) = 31.738, p < .001$) y en particular en los grupos Avanzado y de Control, los únicos grupos que han mostrado más reticencia a la opción del posesivo, y por ello las ANOVAs detectan la varianza entre las medias de los estímulos.

Por otro lado, los resultados también se ven afectados por el factor de “Pronominalidad” ($F(1,76) = 12.613, p < .001$)⁸⁴ y cuando este interactúa con Aceptabilidad: “Aceptabilidad*Pronominalidad” ($F(1,76) = 29.038, p < .001$). Como se ha anotado anteriormente, el comportamiento ha sido diferente ante los estímulos No Pronominales No Aceptable, en los que la media ha sido más baja por parte de los Grupos 3 y 4. Por último, no se observa que el factor Estilo *per se* afecte a los resultados globales.

Según la comparación de grupos de Bonferroni (inter-sujetos) no hay una diferencia suficientemente notable entre las medias de cada grupo para que los grupos se distingan unos de otros. El resultado del valor p ha sido mayor de 0.05 en todas las combinaciones y comparaciones de grupos. Esto significa que no se rechaza la hipótesis nula, las respuestas de nuestro experimento tienen más probabilidad de haber sido por azar. A pesar de que la Comparación Bonferroni no haya detectado diferencia estadística entre grupos, consideramos igualmente oportuno detenernos en un análisis descriptivo detallado de las respuestas de cada grupo, primero, porque cada uno tiene unas características propias (grupo de Control L1 español y grupos de no nativos con L1 árabe), segundo, porque los grupos no nativos tienen un nivel de competencia diferente en la L3 (conocimiento que puede arrojar más luz y explicar los resultados obtenidos por cada uno) y, en tercer lugar, porque en el análisis estadístico global se intuye un

⁸⁴ Así también se ha detectado significatividad en la interacción entre las VD de “Aceptabilidad*Pronominalidad*Estilo” ($F(1,76) = 6.739, p = 0.011$). También en la interacción de variables dependientes con las independientes: “Aceptabilidad*Grupo” ($F(1,76) = 80.005, p < .001$). “Aceptabilidad*Estilo*Grupo” ($F(1,76) = 4.391, p = 0.007$).

comportamiento diferente ante la variable Pronominalidad, razón de peso para explorar de manera exhaustiva los resultados de esta variable en cada grupo.

Grupo de Control

En los resultados globales hemos visto cómo el Grupo 4 no ha discriminado entre las variables con el artículo (Aceptable) y con el posesivo (No Aceptable). Sin embargo, si nos fijamos en los datos de cada participante vemos que no es exactamente así. Muchos participantes han valorado los estímulos entre (2) y (3), es decir se han decantado pocas veces por un valor extremo (1 o 4). Este hecho puede dar la impresión de que nuestros sujetos muestran vacilación y buscan un valor neutro. Hay algunos casos aleatorios de participantes nativos que sí que juzgan con valores extremos sus respuestas, y es a causa de esta combinación de resultados que obtenemos una mediana poco categórica. Como muestra la tabla 5.5, el promedio de las variables No Aceptable oscila entre (2.48) y (2.76), mientras que el de las Aceptable es más alto, entre (3.33) y (3.63). Se aprecia que los ítems Aceptable se evalúan con valores más altos, resultado que refleja más consentimiento con la estructura del artículo que con la del posesivo. La media de la variable No aceptable de la PRD se valora con (2.66) y su par opuesto (Aceptable PRD), con un valor superior, (3.33). Las variables que han obtenido las medias más bajas son las No pronominales de Estilo Directo (2.55) y de Estilo Indirecto (2.48).

Tabla 5.5. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Grupo de control

Artículo (Aceptable)	Promedio	(DE)	Posesivo (No aceptable)	Promedio	(DE)
NCD	3.60	(.745)	NCD	2.55	(1.105)
NCI	3.63	(.638)	NCI	2.48	(1.071)
PRD	3.33	(.623)	PRD	2.66	(.666)
PRI	3.49	(.630)	PRI	2.76	(.920)

NCD=No pronominal Cuerpo Directo, NCI= No pronominal Cuerpo Indirecto,
PRD=Pronominal Ropa Directo, PRI=Pronominal Ropa Indirecto

A pesar de que el uso del posesivo es inapropiado y no es necesario excepto cuando se resalta lo poseído y/o hay necesidad de buscar al poseedor (Gorissen, 2019), nuestros participantes muestran un comportamiento que tiende a una media moderada, pero lo evalúan siempre con una media inferior a la del artículo, en especial en la variable con sustantivos del cuerpo que, como hemos anotado anteriormente, son los mismos que los No pronominales.

También es interesante tener en cuenta el formato de presentación de la prueba. Cada enunciado aparecía en una diapositiva *PowerPoint* durante un tiempo limitado con el objetivo de que la respuesta fuera lo más espontánea posible. El hecho de no dar tiempo suficiente para reflexionar sobre aspectos metalingüísticos ha podido inducir a obtener estos resultados. Suponemos que, con más tiempo, el grupo de Control hubiese evaluado los enunciados de manera más categórica. La respuesta espontánea refleja más una actitud subjetiva que la competencia lingüística, es decir estos resultados no indican que el grupo de Control no tenga la competencia en estas estructuras, sino que percibe que pueden ser aceptables en el sentido de “entendibles”.

Los factores significativos han sido dos: “Aceptabilidad” ($F(1,19) = 24.149, p < .001$) y “Pronominalidad*Aceptabilidad” ($F(1,19) = 29.038, p < .001$). No se ha encontrado un efecto, en cambio, en el factor Pronominalidad ni Estilo, ni en la interacción entre ambas. Entendemos se ha obtenido la Aceptabilidad y la Pronominalidad*Aceptabilidad con valores significativos por las razones descritas en el análisis descriptivo y que resumimos: ha juzgado con valores altos los enunciados con el artículo (Aceptable) y ha rechazado más (aunque no de manera absoluta) los enunciados No Pronominales (con sustantivos del cuerpo) de estímulos No Aceptable, es decir, estímulos con posesivo del tipo **Juan dice levanto mi pierna* en comparación con **María dice me quito mi chaqueta*, que también han sido rechazados pero en menor medida.

Grupos no nativos

Podemos observar que el grupo Principiante e Intermedio percibe las variables con el artículo y con el posesivo (Aceptable y No Aceptable) de todas las condiciones como admisibles en su interlengua. En la tabla 5.6 se aprecia lo que acabamos de mencionar: los valores son muy homogéneos y todas las variables se puntúan en una media por encima de (2.9). Una vez más, las combinaciones No Aceptable NCD y NCI reciben una media más baja que el resto. En contra, el grupo Avanzado muestra unos resultados más heterogéneos que los dos grupos anteriores. Los estímulos con el posesivo son evaluados con un valor menor que los estímulos con el artículo y este resultado le distingue de los grupos Principiante e Intermedio, que han otorgado un resultado muy similar a ambas variables. La variable con el posesivo (No aceptable) No pronominal obtiene la media más baja de todas las variables, un (2.4). Los participantes de este grupo evalúan

con un promedio muy alto las variables Aceptable y con una media mucho menor las construcciones con el posesivo (No aceptable): sin rechazarlo categóricamente, se empieza a mostrar más sensibilidad ante la presencia del posesivo. De esta manera encontramos que las variables No Aceptable No Pronominal (Cuerpo) reciben la media más baja: mientras que la variable con el posesivo NCD obtiene la media de (2.42), su opuesto con el artículo (Aceptable) recibe una media mucho más elevada (3.36)

Tabla 5.6. PJA-3 Artículo vs. Posesivo. Grupos no nativos

Grupo 1	Artículo (Aceptable)	Promedio	(DE)	Posesivo (No aceptable)	Promedio	(DE)
	NCD	3.11	(.627)	NCD	2.70	(.646)
	NCI	3.00	(.764)	NCI	3.15	(.502)
	PRD	3.29	(.482)	PRD	3.13	(.384)
	PRI	3.06	(.432)	PRI	3.18	(.428)
Grupo 2						
	NCD	3.30	(.397)	NCD	2.91	(.684)
	NCI	2.96	(.610)	NCI	2.83	(.557)
	PRD	3.00	(.402)	PRD	3.15	(.533)
	PRI	3.09	(.463)	PRI	3.22	(.643)
Grupo 3						
	NCD	3.36	(.433)	NCD	2.42	(.786)
	NCI	3.21	(.669)	NCI	2.50	(.823)
	PRD	3.23	(.351)	PRD	2.98	(.692)
	PRI	3.40	(.409)	PRI	2.80	(.890)

NCD=No pronominal Cuerpo Directo, NCI= No pronominal Cuerpo Indirecto, PRD=Pronominal Ropa Directo, PRI=Pronominal Ropa Indirecto

Los resultados de las pruebas estadísticas corroboran los análisis descriptivos: el Grupo 3 presenta un comportamiento diferente ante el uso de artículo y de posesivo y, en consecuencia, es el único grupo en que los factores con un efecto principal son los siguientes: “Aceptabilidad” ($F(1,19) = 10.172, p = .005$). Y “Pronominalidad” ($F(1,19) = 9.095, p = .007$).⁸⁵

El hecho que en el análisis descriptivo (tabla 5.6) se aprecie una diferencia entre los estímulos Aceptable y No Aceptable ha incidido en que el test estadístico detecte Aceptabilidad

⁸⁵ La significatividad hallada en la interacción entre variables ha sido: “Aceptabilidad*Pronominalidad” ($F(1,19) = 7.729, p = .012$). “Aceptabilidad*Pronominalidad*Estilo” ($F(1,19) = 11.663, p = .003$).

como un factor con efecto significativo y de esta sobre las otras variables de Pronominalidad y Estilo. Asimismo, la Pronominalidad es un factor con efecto significativo, dado que en los dos subniveles (Pronominal – No pronominal) la variable Pronominal ha recibido una media superior a aquella No pronominal. En el Grupo 1 y 2, en cambio, ningún factor ha revelado un valor p significativo, resultado que indica la poca probabilidad de que estas variables estén afectando las intuiciones de los participantes. La Aceptabilidad no aparece como variable con efecto principal de manera aislada, pero cuando interactúa con Pronominalidad los resultados se ven alterados.⁸⁶

5.3.2. *Discusión*

En primer lugar, hay que señalar que los resultados de ANOVAs no han confirmado un efecto de la L2, el inglés ($F(1,3) = 1.973, p = .093$). El resultado estadístico se debe interpretar como poca probabilidad de que esta lengua esté influyendo en las medias obtenidas, por lo que queda refutada estadísticamente la hipótesis de la transferencia de la L2 (hipótesis 4.1). De todos modos, se ha observado en el análisis descriptivo vacilación en especial por aquellos grupos no nativos de menos competencia en la L3 que perciben tanto el artículo como el posesivo como construcciones posibles en su interlengua. Ahora bien, queda por esclarecer si la opción por el uso del posesivo viene determinada por la transferencia de la L1 o L2.

Si la fuente de transferencia fuera únicamente la L2 se esperarían unos resultados más consistentes en el uso del posesivo y una puntuación más baja para aquellos estímulos formados con el artículo. Los resultados que hallamos no apoyan la hipótesis del Estatuto de la L2 (Bardel y Falk 2007; Falk y Bardel 2011) ni el Modelo *Grosjean's Language Model* (2001), dado que no se observa que la L2 este más activa que la L1. Si la L1 tuviese un papel más privilegiado que la L2 hubiésemos detectado un uso del artículo prominente en aquellos estímulos referidos a prendas de la ropa y el uso del posesivo en los estímulos referidos a las partes del cuerpo humano.

⁸⁶ Aunque a simple vista interpretamos los datos del Grupo 1 y 2 de manera muy homogénea, la prueba estadística es sensible a las diferencias decimales entre las variables y es capaz de distinguir variaciones entre los pares de combinaciones siguientes: “Aceptabilidad*Pronominalidad” $F(1,19) = 15.696, p = 0.01$ y “Pronominalidad*Estilo” $(1,19) = 10.614, p = 0.04$. Como hemos visto en el análisis descriptivo, las variables No aceptables NCD y NCI han recibido una media más baja, hecho ha influido en dar significatividad a la variable de la Pronominalidad, sinónimo de la semántica porque estas variables están formadas con sustantivos referentes al cuerpo.

Con respecto a la hipótesis 4.2 la cual plantea si la L1 propicia el uso del posesivo en los sustantivos que hacen referencia a las partes del cuerpo, se refuta parcialmente la hipótesis de la transferencia total de la L1 porque en la interlengua de los hablantes de L1 árabe se dan por válidas las dos opciones (artículo y posesivo) y no se percibe ninguna tendencia a emplear más el uso del posesivo en los sustantivos que hacen referencia al cuerpo o al uso del artículo en aquellas palabras que hacen referencia al campo semántico de la ropa. La L1 estaría presente, en todo caso, de manera parcial, siguiendo la misma línea que proponen Flynn et al. (2004). En otras palabras, al no dominar aún la formación de esta construcción en español, los participantes con poca competencia en la L3 optan por aceptar los dos determinantes. Si suponemos que la causa es la L1 de manera absoluta, entonces esperaríamos encontrar únicamente el artículo en las condiciones Pronominales con el léxico de la ropa y el posesivo en las condiciones No Pronominales con el léxico del cuerpo.

Como hemos adelantado, en este experimento no se aprecia una preferencia clara por el uso del artículo. El grupo que obtiene unos porcentajes más altos y acepta más el artículo que el posesivo es el grupo Avanzado. Creemos que se debe a que este grupo dispone de más conocimiento de la L3 gracias a la instrucción formal y a la cantidad de horas de input en español que ha recibido. Así pues, suponemos que la aceptación de las dos categorías en la IL se debe a un conjunto de elementos, por una parte, al papel parcial de la L1 y L2 y por otra, al input de la L3 que se va a mantener hasta que se reciba suficiente input para discernir la opción del español.

En referencia a la quinta pregunta de investigación sobre si son las propiedades morfo-sintácticas de la propia L3 las que favorecen la presencia del determinante, es decir, si la presencia de un verbo pronominal favorece la aparición del determinante posesivo (hipótesis 5.1) podemos responder que a partir de los datos obtenidos podemos confirmar esta hipótesis.

La estadística ha revelado significatividad de manera global en “Pronominalidad”: ($p < .001$) y en el Grupo 3 ($p = .007$). Es decir, se aprecia una sensibilidad según el tipo de verbo, conclusión a la que también llegan Pérez-Leroux, Schimm y Munn (2004b), en nuestro caso más perceptible en el nivel de competencia avanzado. El grupo Avanzado se comporta de manera más moderada y evalúa los estímulos No pronominales con una media más baja (indicando rechazo) que los Grupos 1 y 2. La estadística ha percibido y revelado significatividad en este factor. Así pues, el Grupo 3 es el único grupo no nativo capaz de percibir una intuición similar a

la del grupo nativo, aunque siguen sin dominar de manera absoluta el uso del artículo en la posesión inalienable.

La hipótesis 5.2, que plantea si las construcciones en Estilo Indirecto favorecen la aparición del determinante posesivo, queda rebatida. La estadística no apoya que el Estilo sea un factor significativo por sí solo, de manera global ni en los resultados de grupos por separado. Los resultados de los pares de enunciados en Estilo Directo e Indirecto han recibido unos resultados muy altos y homogéneos que indican poca sensibilidad y atención a esta variable. Así pues, no podemos concluir que haya una correlación de Estilo Indirecto con el posesivo ni de Estilo Directo con el artículo, aunque, en nuestra opinión tampoco podemos excluirlo del todo porque cuando ha interactuado con el resto de variables dependientes sí que ha dado un valor significativo. La estadística corrobora una significatividad en la interacción entre “Aceptabilidad*Estilo*Grupo” ($p = 0.007$).

5.3.3. Síntesis

Hemos observado que en la interlengua se aceptan tanto las construcciones con artículo como las de posesivo en las dos variables de ropa y cuerpo y por esto sostenemos que la L1 y la L2 están presentes de manera parcial. En los enunciados del campo semántico de la ropa el árabe y el español emplean el artículo mientras que el inglés usa el posesivo; en los enunciados del campo semántico del cuerpo la L1 y la L2 emplean el posesivo, a diferencia del español. Insistimos en que es de manera parcial y no absoluta porque solo si se eligiera únicamente el posesivo, podríamos pensar que es transferencia del inglés.

De todos modos, como no se ha observado una preferencia única o mayoritaria por el posesivo, sino, lejos de esto, se han aceptado ambas opciones, se confirma que es un aspecto difícil de adquirir tanto para los grupos principiantes como para los más avanzados. Lo que sí que podemos confirmar es que hay una evolución progresiva de la adquisición: mientras en los niveles de competencia Principiante e Intermedio las dos opciones (artículo y posesivo) se evalúan de manera casi idéntica y con porcentajes muy altos, el grupo Avanzado coincide con el grupo de Control en un cierto rechazo del posesivo en las construcciones con nombres de partes del cuerpo, donde se expresa el mayor grado de inalienabilidad. En conclusión, se puede afirmar

que en la interlengua son válidas las construcciones de posesión inalienable tanto con posesivo como con artículo definido.

5.4. Resultados del artículo vs. posesivo en la posesión inalienable (PRH-4)

El objetivo de esta prueba es el mismo que la prueba anterior: examinar el proceso de adquisición de la posesión inalienable en español. Aunque el objetivo sea el mismo, los mecanismos de recogida de datos difieren: la presente prueba consiste en una tarea de producción semi-guiada de cambio de código en la que el participante debía completar una oración con el determinante y sustantivo (SD) en español o árabe. Si se presentaba el estímulo en árabe se debía continuar en español: *ǧūn biqūl: baqafal (Juan dice: abro) la boca* y viceversa: *María dice: me miro āl- riǧlu. (la pierna)*.⁸⁷ Al tratarse de una prueba de rellenar huecos hay más margen de libertad en las respuestas y por esto se han documentado casos de artículo, de determinante posesivo y de sustantivo escueto. Trataremos de averiguar si se discrimina alguna de estas dos variables dependientes: Cuerpo (C) - Ropa (R), Estilo Directo (D) - Indirecto (I).

5.4.1. Resultados

En la figura 5.11 observamos los resultados globales de respuestas esperadas de las cuatro VD de todos los grupos de los enunciados en español ($O_{ESP} + SD_{ARB}$): sobresale que los porcentajes del Grupo 3 son más altos en casi todas las variables (excepto en CI) que los del resto de grupos, incluso que los del grupo de Control. En un inicio vaticinábamos que el Grupo 4 sería el que más resultados de respuestas esperadas (uso del artículo) obtendría, ya que son sujetos nativos de español y justamente en estas variables la oración está en español. Parece ser que los participantes nativos no usan el artículo de manera dominante, o, dicho de otro modo, no rechazan emplear un determinante posesivo. El hecho de que sea una prueba de cambio de código ha podido influir en los resultados de los nativos porque si tienen un nivel de competencia muy alto de árabe pueden emplear el posesivo en las variables que hacen referencia al cuerpo. Esta podría ser una explicación de por qué el Grupo 4 ha optado por el posesivo en ciertas ocasiones.

⁸⁷ Vamos a emplear las siglas $O_{ESP} + SD_{ARB}$ o el término “español” para referirnos a las oraciones en que la oración se inicia en español y debe completarse con un SD árabe. Para la combinación contraria, se emplea: $O_{ARB} + SD_{ESP}$ o el término “árabe” para referirnos a las oraciones iniciadas en árabe y que deben completarse con un SD español.

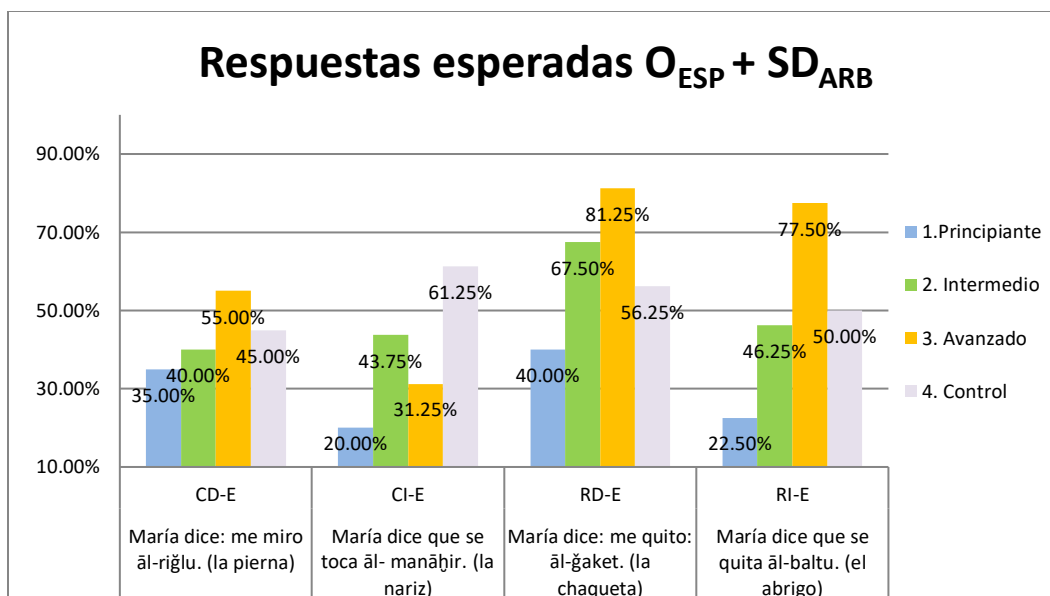


Figura 5.11. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Resultados globales $O_{ESP} + SD_{ARB}$

El Grupo 1 es el que obtiene porcentajes más bajos (más uso del posesivo y sustantivo escueto) y le sigue el Grupo 2, ambos se alejan notablemente de los resultados de los Grupos 3 y 4. Para el Grupo 1 la opción del artículo es la más desfavorecida, a excepción de la variable RD (Ropa de Estilo Directo), en la que obtiene un 40% de respuestas esperadas. Esta variable obtiene unos valores altos con artículo (sinónimo de respuestas esperadas) por parte del resto de grupos (en contraste con las variables del campo semántico del Cuerpo de Estilo Directo e Indirecto, que obtienen los porcentajes de respuestas esperadas más bajos). Según estos resultados habría una transferencia mayor de la L1 en el Grupo 1 y menor en los Grupos 2 y 3. En árabe la posesión inalienable con la ropa se construye con artículo definido, por lo que se apoya la idea de que la L1 esté influenciando las estructuras de la IL especialmente en el Grupo 1. También queremos destacar que los resultados no son siempre uniformes, el Grupo 2 en la variable CI-E (María dice que se toca **āl- manāhir** (' la nariz')) obtiene un porcentaje más alto de respuestas esperadas (43%) que el Grupo 3, que obtiene solo un (31%); mientras que, en el resto de las variables, como hemos señalado el Grupo 3 acierta en mayor grado en el uso del artículo que el Grupo 1 y 2.

En lo referente a la L2, los resultados de la variable (Ropa) apuntan hacia la idea de que la L2 no juega un papel exclusivo, o no tanto como el de la L1, ya que si hubiese influido exclusivamente esperaríamos una tendencia más consistente hacia el posesivo por parte de los

grupos no nativos. Los test de estadística han confirmado que el inglés no tiene un efecto principal sobre los resultados” ($F(1,3) = 1.963, p < .097$).

En los resultados de código contrario: $O_{ARB} + SD_{ESP}$ (figura 5.12) el comportamiento es bastante similar: el Grupo 1 opta pocas veces por el artículo, le sigue el Grupo 2 y el Grupo 3 es el que obtiene porcentajes más altos de respuestas esperadas en todas las variables. Una vez más la variable RD (Ropa Estilo Directo) ha obtenido el porcentaje de respuestas esperadas más altos (88%) por los tres grupos no nativos.

También destacamos que en las variables de Estilo Indirecto (de Cuerpo y Ropa, CI-ARB, RI-ARB) el grupo Principiante ha obtenido más respuestas acertadas con el artículo (un 10% más) que en los estímulos presentados en la figura anterior (figura 5.11), dato que favorece la hipótesis que los enunciados de tercera persona dificultan la aparición del posesivo.

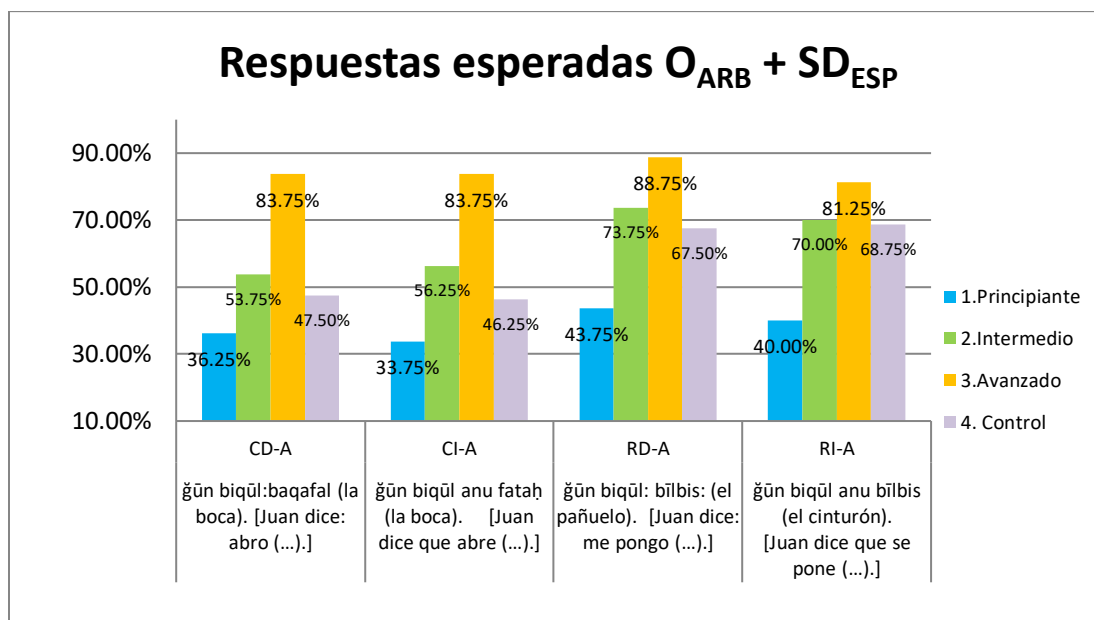


Figura 5.12. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Resultados globales $O_{ARB} + SD_{ESP}$

En la figura 5.13 hemos agrupado los resultados de la figura 5.11 y 5.12 con el fin de visualizar las diferencias entre las respuestas esperadas de los enunciados: $O_{ARB} + SD_{ESP}$ y $O_{ESP} + SD_{ARB}$. Se puede apreciar que todos los estímulos $O_{ARB} + SD_{ESP}$ (columna verde) han sido valorados con un porcentaje más alto que los enunciados en orden $O_{ESP} + SD_{ARB}$ por todos los grupos, y en especial por el Grupo 3, incluso el grupo de Control (L1 español) se ha comportado con más asertividad para responder en árabe.

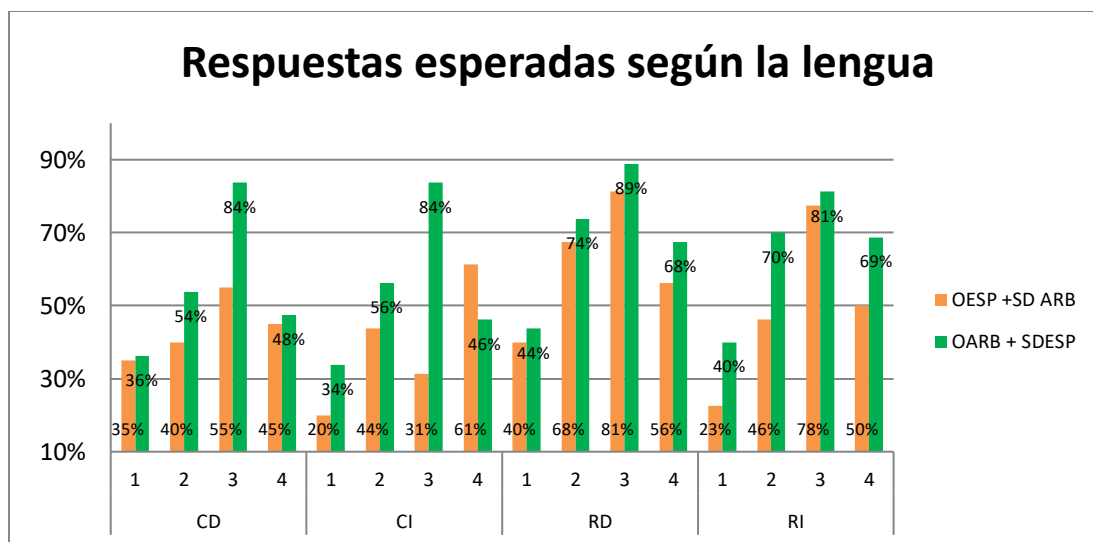


Figura 5.13. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Respuestas esperadas según la lengua

Como ha corroborado el test de estadística, la Lengua, el Léxico y el Estilo han tenido un efecto principal: “Lengua” ($F(1,76) = 19.281, p < .001$), “Léxico” ($F(1,76) = 18.807, p < .001$); “Estilo” ($F(1,76) = 6.871, p = 0.011$) así como la interacción entre la “Lengua*Léxico*Grupo” ($F(1,76) = 3.249, p = 0.026$).

El test de comparaciones múltiples de Bonferroni revela un valor p significativo entre los pares de grupos siguientes: Principiante*Intermedio ($p = 0.01$); Principiante*Avanzado ($p < 0.001$); Principiante*Control ($p = 0.02$); dicho de otro modo, los resultados significativos prueban que los porcentajes de respuestas esperadas del Grupo 1 (Principiante) son diferentes a los del resto de grupos por lo que legitima la continuación del análisis de ANOVAs de Medidas Repetidas.

Grupo de Control

Los resultados de respuestas esperadas, sinónimo de la opción por el artículo, oscilan entre el (45%) y el (68%) entre todas las combinaciones de variables. Este resultado nos parece “neutro” o no muy categórico teniendo en cuenta que los participantes tienen el español como lengua nativa. Como hemos señalado en la sección anterior de resultados globales, esperábamos que, los porcentajes fueran más altos, sobre todo en la combinación de oraciones en español, pero, a excepción de la variable CI, ha sido al revés (ha recibido un 61% de respuestas esperadas en $O_{ESP} + SD_{ARB}$ y solo un 46% en su combinación contraria $O_{ARB} + SD_{ESP}$).

Tabla 5.7. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Grupo de control

	O _{ESP} + SD _{ARB}			O _{ARB} + SD _{ESP}		
	Artículo	Posesivo	Escueto	Artículo	Posesivo	Escueto
CD	45%	45%	5%	48%	48%	26%
CI	61%	33%	1%	11%	46%	38%
RD	56%	28%	15%	68%	21%	11%
RI	50%	18%	31%	69%	24%	3%

CD= Cuerpo Directo, CI=Cuerpo Indirecto, RD=Ropa Directo, RI= Ropa Indirecto

A pesar de no llegar a porcentajes altos, interpretamos que los participantes conocen bien que en los nombres de posesión inalienable no es común el posesivo y prefieren el artículo definido, pero por varias razones han escogido también el posesivo. En las variables con Ropa en la combinación árabe han sido un poco más rotundos en sus respuestas (RD 67%, RI 68%), dato que puede responder a conocimiento del español o de la lengua árabe, donde estas construcciones toman el artículo definido. Esta prueba semi-guiada nos ofrece datos de la producción, pero no representa el lenguaje oral espontáneo, por lo que insistimos en que el resultado no es un reflejo del habla. El uso no esperado del posesivo puede deberse a la combinación de código en el diseño de la prueba, en otras palabras, a causa de la lengua en que se presenta el enunciado. El participante nativo español se comporta de dos maneras: unas veces emplea el artículo, influenciado por su L1, y otras se rige por los principios de la lengua árabe y emplea el posesivo con los términos de partes del cuerpo humano. Reflejan este comportamiento oraciones en español como *María dice: me miro **al- riġlu** (la pierna) / **riġlti** (mi pierna)* y en árabe como *ġūn biqūl: baqafal **la boca/mi boca** (Juan dice: abro...)* en árabe. En el caso de las prendas de la ropa no es claro si el uso del artículo está condicionado por el español o por el árabe, pues es la pieza elegida en ambas lenguas.

En la tabla 5.7 presentamos los resultados con las tres opciones con las que los participantes rellenaron los huecos y se observa que en la combinación de O_{ESP} + SD_{ARB} los porcentajes del artículo son más estables que en los estímulos de orden inverso O_{ARB} + SD_{ESP}, en la que se observa más fluctuación. Interpretamos que una de las causas es la lengua en que se presenta el enunciado. En los enunciados O_{ARB} + SD_{ESP} las variables de Cuerpo reciben una respuesta con posesivos más altos que sus correspondientes en la otra combinación: por ejemplo, la variable CI muestra un (46%) en árabe y solo un (33%) en español.

Acabamos con los resultados de las ANOVAs intra-sujetos, donde no se ha revelado ningún tipo de significatividad. En nuestra opinión este resultado es positivo porque demuestra que el grupo no se ha visto afectado por las variables de la prueba. Al ser participantes nativos y adquirir el español desde la cuna, sus respuestas no están alteradas por las variables Léxico o Estilo, sobre todo en aquellos estímulos presentados en español.⁸⁸

Grupos no nativos

El grupo Principiante es el que ha obtenido el porcentaje más bajo en la opción del artículo, en especial en la variable del Cuerpo y tanto de Estilo Directo como Indirecto (CD, CI), en las dos combinaciones de lengua ($O_{ESP} + SD_{ARB}$ y $O_{ARB} + SD_{ESP}$). Este resultado podría deberse a que los participantes recurren a su L1 o bien a la transferencia negativa de la L2. Hay una razón que nos podría alejar de lo segundo: como ya señalamos anteriormente, la estadística reveló un valor p mayor que 0.05 y, en consecuencia, no se puede rechazar la hipótesis nula. A pesar de este resultado estadístico no significativo intuimos que la L2 está presente en la interlengua porque hemos encontrado el uso del posesivo y como predice el modelo de primacía tipológica el impacto de la L2 se da sobre todo en los niveles iniciales de la adquisición de la L3.

Como se observa en la tabla 5.8, el Grupo 1 hace un uso notable de sustantivos escuetos, sobre todo en las variables de la Ropa. Podemos intuir que se debe a la dificultad que plantea la posesión inalienable en general. El participante tiene diferentes opciones y las emplea todas: el artículo, como su L1 en la variable Ropa, el posesivo, como su L1 y L2, o bien el sustantivo escueto, que no está presente ni en la L1 ni en la L2. Se observa un porcentaje más elevado del uso del posesivo en las variables del cuerpo, por ejemplo encontramos CD con el porcentaje del (11%) mientras que RD recibe un uso de posesivos de solo un 4%. El uso del artículo es superior en las variables del campo semántico de la ropa aunque la diferencia es de solo un (8%), RD recibe un (44%) mientras que CD un (36%). Ambos datos nos pueden sugerir que hay transferencia positiva de la L1 en las variables que hacen referencia a la ropa y de transferencia negativa en las variables que hacen referencia al cuerpo. Aunque el uso elevado del sustantivo

⁸⁸ Los resultados no significativos son los siguientes: “Lengua” ($F(1,19) = .340, p = .567$); “Léxico” ($F(1,19) = 1.587, p < .223$) y “Estilo” ($F(1,19) = 403, p = .503$).

escueto en las cuatro variables va en contra de la suposición mencionada; este uso no puede atribuirse *a priori* al CLP ni tampoco al input recibido de la L3.

Tabla 5.8. PRH-4 Artículo vs. Posesivo. Grupos no nativos

Grupo 1	O _{ESP} + SD _{ARB}			O _{ARB} + SD _{ESP}		
	Artículo	Posesivo	Escueto	Artículo	Posesivo	Escueto
CD	35%	50%	15%	84%	46%	9%
CI	20%	46%	30%	8%	84%	11%
RD	40%	1%	54%	88%	3%	9%
RI	23%	4%	69%	81%	1%	13%
Grupo 2						
CD	40%	45%	10%	54%	54%	18%
CI	44%	34%	20%	26%	56%	23%
RD	68%	5%	26%	74%	3%	21%
RI	46%	8%	45%	70%	4%	24%
Grupo 3						
CD	50%	50%	0%	84%	46%	9%
CI	23%	75%	2%	8%	84%	11%
RD	79%	2%	20%	88%	3%	9%
RI	75%	2%	23%	81%	1%	13%

CD= Cuerpo Directo, CI=Cuerpo Indirecto, RD=Ropa Directo, RI= Ropa Indirecto

Para el Grupo 2 los porcentajes de uso del sustantivo escueto disminuyen en comparación con el Grupo 1, aunque todavía sorprende el (45%) obtenido en la variable RI. Este grupo hace un uso más prolífico del artículo que el Grupo 1, pero se encuentra variación en las respuestas, especialmente en la variable del Cuerpo en las que el uso del posesivo sigue siendo una posibilidad en su IL.

Para terminar, el Grupo 3 es el grupo que más uso ha hecho del artículo, incluso por encima del grupo de Control. Ha empleado poco el sustantivo escueto, mucho menos que los Grupos 1 y 2: el porcentaje oscila entre el (2%) y el (23%). Destaca, en cambio el uso del posesivo en las variables del Cuerpo, con un porcentaje del (75 %) en la combinación CI, tanto en los estímulos O_{ESP} + SD_{ARB} como en la O_{ARB} + SD_{ESP}. Por contra, se observa un uso más acentuado del artículo en las variables de Ropa, donde los porcentajes son más elevados en los

estímulos en $O_{ARB} + SD_{ESP}$: RD obtiene un (88%) y RI un (81 %). Las razones que nos llevan a intuir la causa de los porcentajes elevados en las respuestas esperadas son un mayor conocimiento de las estructuras del español y, en menor medida, la influencia de la L1, ya que todavía se percibe el uso del posesivo. No obstante, todavía no tiene un dominio completo, pues se detecta vacilación en los resultados. En los estímulos $O_{ESP} + SD_{ARB}$ los porcentajes de artículo son bajos (oscilan entre el 31% y el 55%) por lo que deducimos que no se ha adquirido completamente la formación de la posesión inalienable. Este dato confirma la dificultad que representa la adquisición de esta construcción y nos muestra una tendencia a la fosilización, porque a pesar de haber recibido muchas más horas de instrucción, siguen produciendo construcciones no nativas.

La prueba de ANOVAs de Medidas Repetidas ha demostrado que el factor Lengua ha tenido un efecto principal en los tres grupos, en el Grupo 1: “Lengua” ($F(1,19) = 5.156, p = 0.035$), en el Grupo 2: “Lengua” ($F(1,19) = 14.171, p = 0.001$); en el Grupo 3: “Lengua” ($F(1,19) = 11.454, p = 0.003$). La variable de Estilo ha tenido un efecto principal para el Grupo 1: ($F(1,19) = 9.044, p = 0.007$) y Grupo 3: ($F(1,19) = 11.454, p = 0.003$). Mientras que la variable del Léxico ha sido significativa para el Grupo 2: “Léxico” ($F(1,19) = 11.083, p < .004$) y Grupo 3: “Léxico” ($F(1,19) = 19.000, p < .001$), los participantes de estos dos grupos se acercan un poco más a las intuiciones nativas y discriminan más ante la semántica de los estímulos, aunque todavía no tienen un dominio completo.

El grupo que se ha visto afectado por las tres variables simples ha sido el Grupo 3: en Lengua, Léxico y “Estilo” ($F(1,19) = 5.144, p = 0.035$). También las interacciones entre Lengua, Léxico y Estilo han obtenido un valor p significativo: “Lengua*Léxico” ($F(1,19) = 8.483, p = 0.009$). “Lengua*Léxico*Estilo” ($F(1,19) = 5.762, p = 0.027$). Así pues, la estadística nos acerca a una posible respuesta, la combinación de las variables ha afectado a los resultados, es decir, los participantes se han mostrado sensibles a la hora de discriminar entre lengua, semántica (léxico) y estilo de la oración. Esta sensibilidad, en definitiva, es un indicador positivo, un reflejo de que se acerca más a las intuiciones nativas.

5.4.2. *Discusión*

A continuación, discutimos los datos recogidos de la PRH-4 sobre la adquisición del determinante en la posesión inalienable, para ello seguiremos el hilo de las preguntas de investigación planteadas en el capítulo IV, § 4.1.2 que son las mismas que hemos planteado en la discusión de la PJA-3 (§ 5.3.2 de este mismo capítulo), pero a la luz de los datos que nos ofrece la prueba de rellenar huecos.⁸⁹

Los datos descriptivos de todos los grupos han mostrado, sin distinción, un uso más marcado del posesivo, en especial, en las variables del campo semántico del Cuerpo (CD, CI). En un primer momento, hemos pensado que podría ser a causa de la L2, pero hay un elemento que nos aleja de tal suposición: los resultados de la ANOVA han refutado esta hipótesis. Es necesario considerar el resultado estadístico con cautela porque como hemos mencionado la presencia del posesivo en la interlengua nos lleva a intuir que tanto la L2 como la L1 podrían estar influenciando la construcción de la interlengua. Ahora bien, al no encontrar un uso dominante del posesivo sino fluctuación entre el artículo, posesivo y sustantivo escueto, podemos decir que nuestros datos no apoyan la hipótesis 4.1 la cual se basa en el Modelo del Estatuto de la L2 (Bardel y Falk, 2007; Falk y Bardel, 2011), según el cual la L2 estaría más activa que la L1 en el proceso de adquisición de una nueva lengua.

Pese a observar fluctuación en los resultados, según grupos y variables, de manera global podemos decir que hay un patrón que se ha repetido en los tres grupos no nativos: en las variables de Ropa (RD, RI) la elección por el artículo ha sido siempre más alta que en las variables de Cuerpo (CD, CI). Dicho de otro modo, hay una tendencia más marcada por el uso del posesivo en las variables del cuerpo humano, por lo que defendemos que hay transferencia de las estructuras de la L1 a la L3, sobre todo en los niveles con menos competencia, dado que en los Grupos 2 y 3 también podría ser causa de la mayor exposición a input en L3. Así pues, de manera parcial nuestros datos apoyan la hipótesis 4.2 especialmente en un estadio inicial de la interlengua.

⁸⁹ Téngase en cuenta que, aunque el tema que se trata es la posesión inalienable, las variables que manipulamos en la PJA-3 Y PRH-4 no son las mismas. Así, por ejemplo, en la PRH-4 no se analiza la variable de la pronominalidad, por esta razón tampoco se responde a la hipótesis 5.1 que hace referencia a este tema.

Por lo que se refiere a la hipótesis 5.2, en planteamos si las construcciones en estilo indirecto favorecen la aparición del determinante posesivo, según la estadística, el estilo ha sido un factor con efecto significativo de manera global “Estilo” ($p = 0.011$), en el grupo Principiante ($p = 0.007$) y en el Avanzado ($p = 0.035$), pero no, en cambio, en el Intermedio en el que los resultados son muy homogéneos, hecho que causa que la estadística no haya revelado un valor p significativo. También se confirma que es un factor influyente cuando interactúa con la lengua y el léxico. En los resultados del grupo Principiante hemos observado que en los estímulos de español ($O_{ESP} + SD_{ARB}$) las variables de Cuerpo han empleado más el posesivo, independientemente de la variable Estilo. En las variables de la lista $O_{ARB} + SD_{ESP}$ se detecta un uso más elevado del artículo, pero al no ser un resultado sistemático en todas las variables no podemos concluir que el estilo sea la única variable que infiera en el resultado, sino que es debido a una interacción de variables.

5.4.3. Síntesis

En la discusión hemos constatado que la IL presenta características diferentes según las variables y estadios en que se encuentra, confirmando que la interlengua es un sistema en continuo crecimiento (Ellis, 1997). Los Grupos 1 y 2 presentan menos uso del artículo, y más del posesivo y del sustantivo escueto, mientras que el Grupo 3 hace un uso del artículo más ajustado a cómo se describe en la gramática española. La instrucción formal es, pues, un componente que ha influido en facilitar la adquisición, con las reservas propias por el carácter fosilizable del error en estas estructuras. En síntesis, podemos hacer cuatro conclusiones preliminares, en primer lugar, la L2 no ha revelado ser estadísticamente significativa. En segundo lugar, la L1 tiene un papel importante especialmente en los niveles iniciales de la L3 (Grupo 1 y 2). En tercer lugar, las variables del léxico, estilo y la lengua son tres variables con efecto significativo de manera global. Y por último se detecta el uso del sustantivo escueto, el cual no puede explicarse a priori por las lenguas del CLP.

5.5. Resultados del artículo definido en las construcciones genéricas (PJA-5)

La prueba PJA-5 ha sido diseñada con el objetivo de medir las tendencias en el uso del artículo expletivo en construcciones genéricas del tipo *La naranja es un cítrico* frente a **Naranja es un cítrico*. En este experimento contamos con dos variables de dos niveles cada una: Número: Singular (S) – Plural (P) y Animacidad: Animado (ANI) – Inanimado (INA). Por un lado, pretendemos averiguar si existe influencia de la L1 o de la L2 en la interlengua de nuestros participantes, y por otro, si las dos condiciones Número y Animacidad de la L3 afectan la tendencia a valorar un estímulo con el artículo (lista Aceptable) o bien estímulos sin el artículo (lista No aceptable) como se detalla en el capítulo IV § 4.4.4, tabla 4.11.

5.5.1. Resultados

La figura 5.14 muestra que los Grupos 3 y 4 otorgan una media muy elevada para los estímulos Aceptables (opción por el artículo) y muy baja para los No aceptables (rechazo de los estímulos carentes de artículo); es decir, sus respuestas son mucho más polarizadas que las de grupos Principiante e Intermedio. El grupo que muestra una media más alta es el de Control, del cual se esperaba más seguridad en las respuestas. El Grupo 3 es el que más se asemeja a los resultados de los nativos, en contraste con el Grupo 1, que da una media muy similar a los dos tipos de estímulos, de manera que deducimos que no está muy claro para ellos cómo se forman las oraciones genéricas en español. Los resultados del Grupo 2 se encuentran a medio camino entre el 1 y el 3: no evalúa de manera categórica los estímulos No aceptables, pero da una media más baja que la del Grupo 1, lo que demuestra más sensibilidad hacia la presencia del artículo (aunque ocasionalmente se acepten estímulos con sustantivo escuetos).

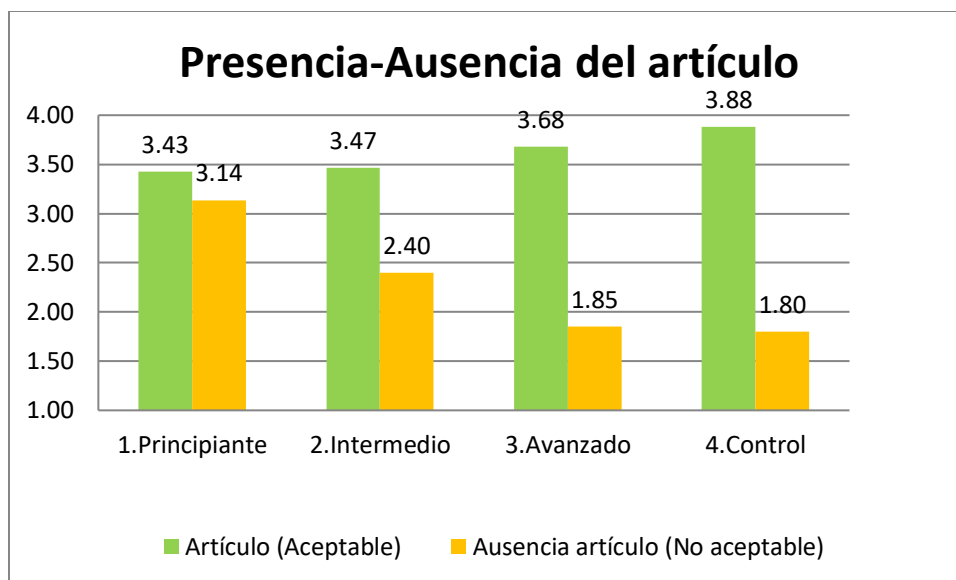


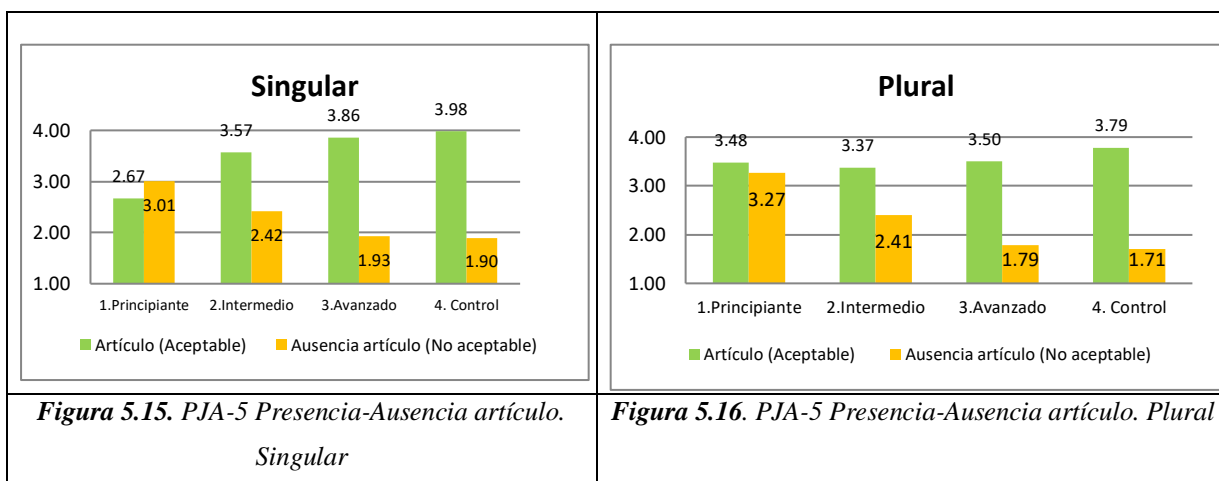
Figura 5.14. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Resultados globales

En síntesis, los resultados indican que todos los grupos admiten las variables Aceptables de cualquier variable (Número, Animacidad) como plausibles en su interlengua, quizás a causa de la similitud entre la L1 y la L3, pues ambas requieren de la presencia del artículo en SD preverbales.

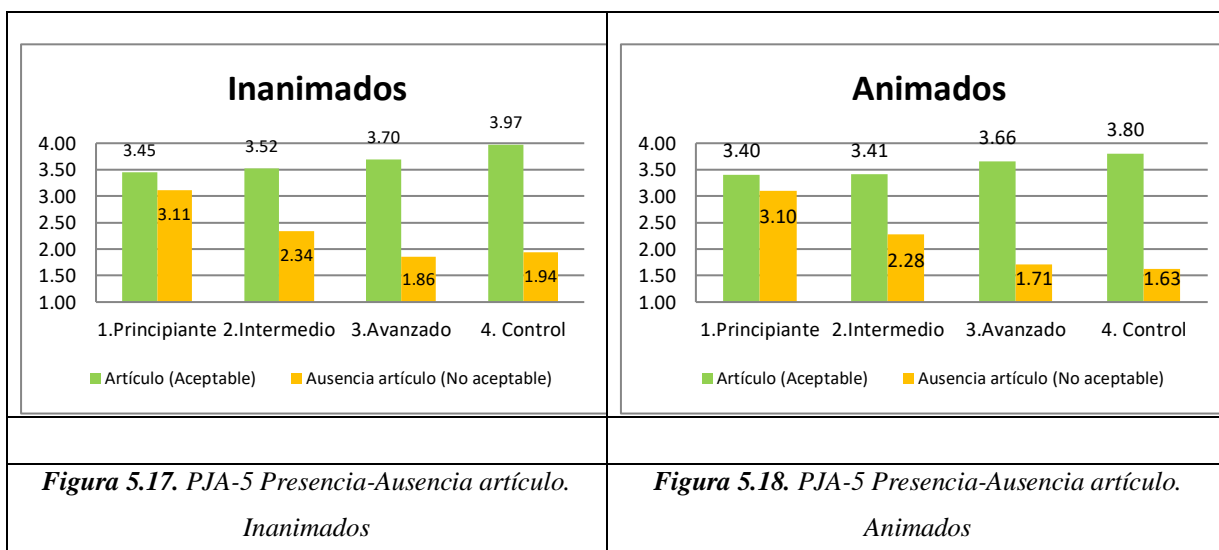
La media de las variables No aceptables es inferior en todos los grupos. El Grupo 1 es el único que las considera admisibles con una media de (3.4). El grupo Intermedio ya empieza a tener más conocimiento y da una media de (2.40), que indica rechazo. Los Grupos 3 y 4 discriminan claramente las dos variables y obtienen una media muy baja: (1.85) y (1.80), respectivamente.

Por lo que se refiere a la variable de Número (figuras 5.15 y 5.16), el Grupo 1 evalúa la variable Aceptable singular en (2.67) de media, valor bastante más bajo que su opuesto No aceptable, valorada en (3.0). Aunque se aceptan ambas construcciones como posibles en español, haber valorado la No aceptable con una media menor nos indica el distanciamiento con el grupo de Control y el poco dominio de esta construcción. El resto de grupos muestra un comportamiento más definido ante las dos variables y se muestra más rechazo por los sustantivos escuetos. En la variable No aceptable el Grupo 3 obtiene (1.93) en Singular (figura 5.15) y (1.79) en Plural (figura 5.16); es decir, las respuestas de este grupo son más categóricas a la hora de rechazar los enunciados con ausencia de artículo.

Huelga decir que esta prueba cuenta únicamente con sustantivos discontinuos; así, por ejemplo, los sustantivos de la variable Aceptable MSI son *sol*, *kiwi* o *limón*. Lo indicamos porque en inglés en las construcciones en singular se emplea el artículo, así que la L2 no podría dar respuesta a la preferencia por No aceptable Singular por parte de los grupos no nativos. Asimismo, hay otro aspecto relevante que debemos tener en cuenta: en árabe las construcciones de interpretación genérica se pueden formar con un sustantivo definido en plural, pero no en singular, donde la interpretación es referencial.



Los estímulos No aceptables de la variable Animado (figura 5.18) han sido juzgados con una media más baja por parte de todos los grupos que los estímulos Inanimado (figura 5.17), aunque el sesgo no es tampoco muy considerable. El único grupo que sigue presentando una variabilidad notable es el Principiante, que evalúa los estímulos sin artículo con una media muy alta (admisible en su IL).



Terminamos esta sección con la descripción de los resultados según la estadística. De las variables en sí hay significatividad en: “Aceptabilidad” ($F(1,76) = 469.006, p < .001$), y “Número” ($F(1,76) = 11.943, p < .001$). Es decir, los participantes muestran un comportamiento particular ante las variables de Aceptabilidad y Número. De hecho, lo hemos observado en el análisis descriptivo en que se ha notado que el grupo Avanzado ha rechazado más los estímulos No aceptables.⁹⁰ El factor que no ha mostrado un efecto principal en las ANOVAs ha sido: “Animacidad” ($F(1,76) = 76.000, p = .069$).

En conclusión, el factor Animacidad no ha sido significativo, pero Aceptabilidad y Número sí que marcan una diferencia, especialmente cuando interactúan entre sí. La corrección de Bonferroni ha revelado un efecto significativo entre los pares de grupos siguientes: Principiante*Intermedio ($p = .002$), Principiante*Avanzado ($p < .001$) y Principiante*Control ($p < .001$).

⁹⁰ De la interacción con el Grupo (inter-sujeto) encontramos un resultado significativo en: “Aceptabilidad*Grupo” ($F(3,76) = 44.638, p < .001$). “Número*Grupo” ($F(3,76) = 13.296, p < .001$). “Animacidad*Grupo” ($F(3,76) = 3.758, p = 0.014$). “Aceptabilidad*Género*Número*Grupo” ($F(3,76) = 2.993, p = 0.036$). “Aceptabilidad*Número*Animacidad*Grupo” ($F(3,76) = 7.858, p < .001$). “Número*Animacidad*Grupo” ($F(3,76) = 3.596, p = 0.017$).

Grupo de Control

Los resultados de este grupo corresponden a los que se esperan en la lengua española. Para el aspecto del sustantivo escueto, los participantes nativos han sido consistentes en dar los estímulos formados con el artículo expletivo como gramaticalmente correctos en español y rechazar de manera contundente las construcciones con el sustantivo escueto y esto sucede con cualquier variable: Número y Animacidad.

Tabla 5.9. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Grupo de control

	Variable	Promedio	(DE)		Promedio	(DE)
Artículo (Aceptable)	FPA	3.66	(.042)	Ausencia artículo	1.75	(.131)
	FPI	3.93	(.046)	(No aceptable)	1.76	(.143)
	FSA	3.98	(.017)		1.61	(.133)
	FSI	4	(.000)		1.45	(.153)
	MPA	3.54	(.029)		1.69	(.145)
	MPI	4	(.000)		1.62	(.145)
	MSA	4	(.000)		1.60	(.152)
	MSI	3.93	(0.039)		1.58	(0.60)

FPA=Femenino Plural Animado, FPI=Femenino Plural Inanimado, FSA=Femenino Singular Animado, FSI=Femenino Singular Inanimado, MPA=Masculino Plural Animado, MPI=Masculino Plural Inanimado, MSA=Masculino Singular Animado, MSI=Masculino Singular Inanimado

La media de las variables No aceptables oscila entre (1.45) y (1.76) y la desviación estándar muestra como la dispersión de los datos de los resultados es menor respecto a la media; es decir, hay una brecha muy pequeña entre los datos que revela seguridad y sistematicidad en las respuestas. Estos resultados van a contrastar con el resto de grupos no nativos, en los que encontraremos una DE mucho más dispersa.

Consideramos que los resultados significativos de la estadística en todas las variables se deben mayoritariamente al efecto global de la Aceptabilidad. Es decir, al ser un grupo con L1 español, su percepción ha sido aceptar el artículo y rechazar plenamente las estructuras sin el artículo de todas las condiciones tratadas. La distinción tan clara entre los dos estímulos ha permitido obtener un efecto significativo en las variables dependientes (intra-sujetos).

Las ANOVAs de Medidas Repetidas han revelado un efecto principal en todas las variables que se han tenido en cuenta: “Aceptabilidad” ($F(1,19) = 373.436, p < .001$), “Número” ($F(1,19) = 23.038, p < .001$) y “Animacidad” ($F(1,19) = 37.561, p < .001$).⁹¹

Grupos no nativos

El Grupo 1 valora de una manera muy similar todos los estímulos de la prueba, pero, si lo abordamos con detenimiento, podemos observar que la variable No aceptable obtiene una mediana inferior a la Aceptable. De estos resultados podemos deducir la dificultad que presentan estos estímulos y la gama de posibilidades de que dispone el hablante: presencia y ausencia del artículo son posibles. La opción de que se acepten las estructuras con sustantivos escuetos según la estadística no sería a causa de la competencia de la L2 (inglés), aunque quizás se podría apuntar a otras causas, como el hecho que la estructura con un sustantivo escueto es posible en español en construcciones como “Juan compra *libros*”, en posición post verbal, enunciados que el participante puede haber escuchado.

⁹¹ “Género*Número” ($F(1,19) = 42.732, p < .001$), “Aceptabilidad*Género*Número” ($F(1,19) = 66.541, p < .001$), “Aceptabilidad*Animacidad” ($F(1,19) = 6.663, p = 0.018$), “Género*Animacidad” ($F(1,19) = 34.418, p < .001$), “Aceptabilidad*Número*Animacidad” ($F(1,19) = 30.886, p < .001$), “Género*Número*Animacidad” ($F(1,19) = 17.584, p < .001$), “Aceptabilidad*Género*Número*Animacidad” ($F(1,19) = 60.441, p < .001$).

Tabla 5.10. PJA-5 Presencia-Ausencia artículo. Grupos no nativos

Grupo 1	Variable	Promedio	(DE)		Promedio	(DE)
Artículo (Aceptable)	FPA	3.34	(.086)	Ausencia artículo (No aceptable)	3.12	(.123)
	FPI	3.48	(.095)		3.20	(.148)
	FSA	3.30	(.123)		2.96	(.139)
	FSI	3.50	(.212)		2.80	(.296)
	MPA	3.57	(.099)		3.21	(.107)
	MPI	3.52	(.156)		3.52	(.143)
	MSA	3.40	(.210)		3.35	(.131)
	MSI	3.28	(.131)		2.91	(.141)
Grupo 2	Variable	Promedio	(DE)		Promedio	(DE)
Artículo (Aceptable)	FPA	3.37	(.088)	Ausencia artículo (No aceptable)	2.46	(.144)
	FPI	3.45	(.137)		2.36	(.116)
	FSA	3.28	(.124)		2.36	(.173)
	FSI	3.70	(.128)		2.15	(.196)
	MPA	3.30	(.090)		2.42	(.138)
	MPI	3.35	(.136)		2.37	(.125)
	MSA	3.70	(.128)		2.70	(.206)
	MSI	3.58	(.087)		2.46	(.122)
Grupo 3	Variable	Promedio	(DE)		Promedio	(DE)
Artículo (Aceptable)	FPA	3.56	(.077)	Ausencia artículo (No aceptable)	1.79	(.133)
	FPI	3.61	(.133)		1.81	(.152)
	FSA	3.71	(.085)		1.96	(.266)
	FSI	3.90	(.069)		1.70	(.193)
	MPA	3.36	(.104)		1.77	(.158)
	MPI	3.45	(.181)		1.77	(.156)
	MSA	4.00	(.000)		1.90	(.216)
	MSI	3.81	(.074)		2.15	(.131)

FPA = Femenino Plural Animado, FPI = Femenino Plural Inanimado, FSA = Femenino Singular Animado, FSI = Femenino Singular Inanimado, MPA = Masculino Plural Animado, MPI = Masculino Plural Inanimado, MSA = Masculino Singular Animado, MSI = Masculino Singular Inanimado

El Grupo 2 muestra una aceptación general, especialmente en las combinaciones FSA y MSA (Aceptable) que reciben una media muy alta (3.70). Esto muestra que los estímulos singulares y animados son más claros de evaluar y los participantes han mostrado más seguridad optando por un valor extremo, próximo al (4). Ahora bien, todavía se aprecia cierta variabilidad, por ejemplo, la variable No aceptable MSA es juzgada con un promedio de (2.70), revelando aceptación de las estructuras con sustantivos escuetos.

En el Grupo 3 se acentúa la tendencia de evaluar con una media alta la condición MSA que recibe la media (4.00), eso significa que los 20 participantes respondieron unánimemente dándole al estímulo el valor máximo de aceptabilidad. En los Grupos 2 y 3 MSA también ha sido la combinación más clara, pero si nos fijamos en la los ítems No aceptables MSA, vemos que el promedio es (1.90). Los resultados de las variables No aceptables son inferiores a (1.90) salvo en MSI, que recibe media (2.15), valor dentro de la inaceptabilidad, pero más neutro y, en definitiva, un reflejo de la fluctuación de resultados de los participantes. El grupo con más competencia en la L3 se ha acercado más a los resultados nativos. Es el único que ha rechazado de manera clara los estímulos con sustantivos escuetos (lista No aceptable) e incluso les ha otorgado una media más baja que los participantes nativos.

Los análisis estadísticos de los tres grupos no nativos, revelan un efecto principal sobre los resultados de las condiciones de Aceptabilidad y Número. Detallamos los resultados de cada grupo. El Grupo 1, Aceptabilidad” ($F(1,19) = 10.612, p = .004$), “Número” ($F(1,19) = 12.180, p = 0.02$). El Grupo 2, Aceptabilidad” ($F(1,19) = 56.646, p < .001$), “Número” ($F(1,19) = 5.868, p = 0.026$). Y el Grupo 3: “Aceptabilidad” ($F(1,19) = 169.362, p < .001$), “Número” ($F(1,19) = 12.895, p = 0.002$). Si observamos los resultados descritos en la tabla 5.11 nos percatamos de que los estímulos Aceptables y Singular siempre se juzgan con una media más alta (se acercan a los resultados nativos).

5.5.2. *Discusión*

Antes de empezar con las respuestas a las preguntas e hipótesis, apuntamos, a modo de síntesis, que todos los grupos han distinguido entre los estímulos de Aceptabilidad.

De acuerdo con los resultados estadísticos, la variable de la L2 no ha sido una variable con valor p significativo hecho que podría hacernos dudar de la fuerza de la hipótesis 6.1 la cual plantea que la transferencia de la L2 motivará la opción del sustantivo escueto. Solo si se encontrara una sobre generalización de las propiedades del sustantivo escueto en los estímulos en plural se podría pensar que la L2 está ejerciendo más influencia que la L1, pero no ha sido el caso. Los resultados muestran dos comportamientos a nuestro parecer contrapuestos. El primero es que la lista Aceptable de todas las condiciones es valorada con medias muy altas. En estos estímulos parece que el participante no duda de la construcción, hecho que apoya la ausencia de la influencia de la L2, pero otro fenómeno indica lo contrario que nos hace pensar que la L2 podría estar presente de manera parcial. Nos referimos al hecho de que los ítems No aceptables, con sustantivos escuetos, son considerados “correctos” (a pesar de recibir una media más baja que los ítems Aceptables), especialmente por los grupos con poca competencia, que tienden a dar como buenas tanto la presencia como la ausencia de artículo.

Necesitaríamos recoger datos en que se compararan participantes árabes con L2 inglés con monolingües de árabe para ver si se comportan de manera similar. Si los monolingües árabes empleasen el sustantivo escueto en su IL podríamos pensar que es por falta de conocimiento o por influencia de la L1 dado que en árabe es posible construir un sintagma indefinido con un sustantivo escueto (v. capítulo II, § 2.4.2). Con esto queremos decir que la posibilidad de construir oraciones con sustantivos escuetos en su L1 podría jugar un papel en la interlengua de los participantes y ser la causa de que no rechacen absolutamente los enunciados No aceptables.

Por otro lado, no descartamos la presencia parcial de la influencia de la L1, que puede facilitar el acierto en los ítems con la presencia del artículo (Aceptable) pero, aun así, la transferencia no es total. Dicho de otro modo, la hipótesis 6.2. sobre si la L1 jugará un papel relevante y se transferirá el uso del artículo a partir de las estructuras de la L1, podemos afirmar que hay dificultad en la adquisición de las construcciones con valor genérico, especialmente por parte del grupo Principiante, de menos competencia.

En relación a la séptima pregunta de investigación 7 y a la hipótesis 7.1 sobre el papel de la L2 en construcciones de interpretación genérica en singular, consideramos que nuestros datos no son lo suficientemente categóricos para poder esclarecer el origen de las transferencias. En los estímulos Aceptable Singular no se ha detectado ninguna dificultad, al contrario, la puntuación ha sido elevada por parte de todos los grupos, resultado que apoyaría la hipótesis de la influencia de la L2 o la L1. No obstante, en los ítems No aceptable los Grupos 1 y 2 han evaluado estos enunciados (con sustantivos escuetos) como aceptables, con un porcentaje por encima de (2.5). Con estos resultados podemos intuir que más que influencia de la L1 o L2, hay desconocimiento del uso de las construcciones genéricas y se opta por ambas opciones como estrategia. Como las ANOVAs han revelado un efecto principal en el factor Número ($p < .001$) y en la interacción con: Aceptabilidad y Animacidad ($p < .001$), podemos decir que los participantes muestran sensibilidad ante la combinación de variables.

5.5.3. Síntesis

De manera global, las ANOVAs han revelado que Aceptabilidad ($p < .001$) y Número ($p < .001$) han sido factores significativos. Todos los grupos han valorado con una media alta los estímulos con el artículo, en los estímulos de sustantivos escuetos, el Grupo 1 no ha sabido discriminar, el Grupo 2, sí, pero con una media cercana a (2.5), es decir, neutra, y el Grupo 3 ha sido el más categórico, incluso más que el Grupo 4, es decir se aprecia una evolución de la interlengua y una aproximación progresiva a la lengua meta.

Las horas de input recibidas afectan definitivamente el tipo de respuesta. Obviamente, los grupos de poca competencia no tienen el mismo dominio de estas construcciones como los grupos con más horas de instrucción formal y más exposición a input español. Queda descartado estadísticamente que la L2 sea un factor relevante. Sin embargo, consideramos que se debe continuar la investigación con pruebas similares para ampliar y apoyar el resultado de este estudio.

5.6. Resultados del artículo definido en las construcciones genéricas (PSF-6)

Esta Prueba de Selección Forzada (PSF-6) se ha diseñado con la intención de obtener unas respuestas más acotadas sobre la preferencia por la presencia o la ausencia de artículo definido en oraciones genéricas del tipo *Los plátanos tienen potasio* vs. **Plátanos tienen potasio*. El participante debía escoger obligatoriamente una de las dos opciones, una con artículo y la otra sin él, que se le ofrecían para completar el enunciado para marcar. Las variables consideradas fueron las mismas que en la prueba anterior y se incluyó la variable Continuo (C) – Discontinuo (D).

Como ya se adelantó en el capítulo anterior, esta prueba ha sido respondida por 60 participantes, 20 menos que en las anteriores. Esto se debe a que no se realizó en el aula como las demás, sino en casa a través de una plataforma online; aunque se envió a los 80 participantes, solamente completaron la prueba entera 60 sujetos. El número de participantes de cada grupo se detalla en la tabla 5.11.

Tabla 5.11. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Número de participantes

Nivel de competencia de español	Hablantes	Número de participantes
1. Principiante	No nativo	15
2. Intermedio	No nativo	13
3. Avanzado	No nativo	20
4. Control	Nativo Español	12
Total		60

En cuanto al nivel de competencia en inglés, detallamos en la tabla 5.12 los porcentajes de cada uno de los grupos experimentales. Hay muy pocos participantes con un nivel A de inglés: en el Grupo 1 solo un (7%) de A1 y un (13%) de A2 (*i.e.*, solo 3 de los 15 sujetos tienen un nivel inicial); y en el grupo de Control un (8%). La gran mayoría de participantes tiene un nivel más elevado de B1 (intermedio): los Grupos 2 y 3 son los que presentan niveles de competencia más altos.

Tabla 5.12. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Nivel de inglés

			L2 inglés					
			Inicial A		Intermedio B		Avanzado C	
			A1	A2	B1	B2	C1	C2
L3 español	No nativos	1. Principiante (15)	7%	13%	27%	13%	33%	7%
		2. Intermedio (13)	0%	0%	15%	8%	69%	8%
		3. Avanzado (20)	0%	0%	10%	40%	35%	15%
	Nativos	4. Control (12)	8%	0%	8%	17%	50%	17%

La pregunta que nos planteamos es si el inglés, la L2 de nuestros participantes, tiene algún tipo de impacto en el proceso de adquisición del español, en concreto, en las construcciones de interpretación genérica en las que el inglés se hace uso del sustantivo escueto cuando el sustantivo es continuo (*Iron is a metal*) o está en plural (*Tigers are wild animals*). En cambio, en español y en árabe es necesaria la presencia del artículo. Considerando esta diferencia nos preguntamos si el inglés puede influir en los resultados, y, por lo tanto, si los participantes tenderán a usar un nombre escueto con sustantivos en plural y sustantivos de masa.

5.6.1. Resultados

En esta prueba se ha detectado una tendencia a aceptar los estímulos con el artículo expletivo por todos los grupos. Se distingue, sin embargo, cierta progresión entre los grupos. El Grupo 4 (de control) es el único que obtiene un (100%) en todos los estímulos; no ha tenido ninguna dificultad para responder como se esperaba y ha mostrado una seguridad absoluta a la hora de optar por los sintagmas con artículo expletivo.

El Grupo 1 es el que obtiene un porcentaje de respuestas esperadas de un (86%), seguido del Grupo 2 con un (92%); el grupo Avanzado se acerca más al grupo de Control, con un resultado del (95%).

Tabla 5.13. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Global

Grupos	Media de resp.esperada	Error estándar
1. Principiante	86.04%	2.70
2. Intermedio	92.30%	2.90
3. Avanzado	95.93%	2.34
4. Control	100%	3.02

El porcentaje alto de respuestas esperadas y el resultado no significativo de la estadística apuntan a que el inglés no influye en los resultados de manera exclusiva, pues, de haber sido así, habríamos encontrado más casos con el sustantivo escueto. Ahora bien, en aquellos grupos en que los resultados se distancian de los nativos, como el grupo Principiante: ¿de qué manera interfiere la L1 y la L2? Las seis variables que mencionamos anteriormente se han elegido para disipar estas dudas.

Los resultados de los cuatro grupos de la figura 5.19 detallan los porcentajes de respuestas esperadas que se han obtenido en las seis variables generales. *Grosso modo* no se detecta que una variable haya sido más valorada que otra. El Grupo 1 presenta unos resultados muy semejantes en las cuatro variables, entre el (84%) y (85%) de respuestas esperadas (opción por el artículo expletivo). El Grupo 2 se mueve entre el (91%) y (94%) y el Grupo 3 obtiene entre el (93%) y (99%) de respuestas esperadas.

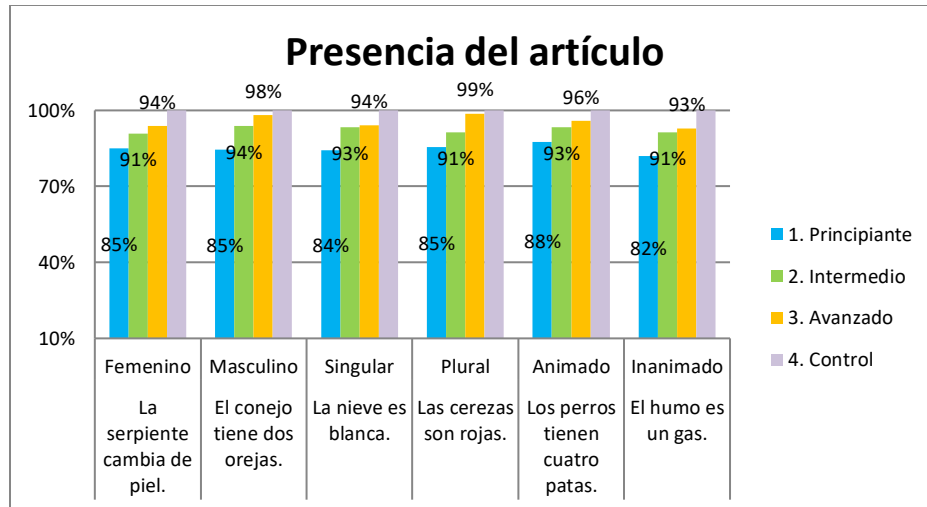


Figura 5.19. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Resultados globales

Para observar si los sustantivos animados reciben más respuestas esperadas (opción por el artículo expletivo) que los inanimados comparamos los resultados de estímulos masculinos (tabla 5.14) y Femeninos (tabla 5.15) teniendo en cuenta el número gramatical de cada uno. De manera general, se puede decir que los referentes animados, sobre todo de la variable Singular, han sido más acertados que los inanimados por todos los grupos, excepto el Grupo 1, que obtiene porcentajes más elevados en Masculino Inanimado Singular: (95%) frente al análogo Animado con (83%). En la variable Plural los resultados han sido más similares para las dos variables de Animacidad.

Tabla 5.14. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. M Animado vs. Inanimado

	Masculino Animado		Masculino Inanimado	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1. Principiante	83%	85%	95%	85%
2. Intermedio	100%	88%	98%	88%
3. Avanzado	100%	100%	96%	96%
4. Control	100%	100%	100%	100%

Tabla 5.15. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. F Animado vs. Inanimado

	Femenino Animado		Femenino Inanimado	
	Singular	Plural	Singular	Plural
1. Principiante	90%	90%	78%	81%
2. Intermedio	90%	94%	84%	94%
3. Avanzado	89%	100%	86%	100%
4. Control	100%	100%	100%	100%

Los resultados de las ANOVAs de Medidas Repetidas no han mostrado ningún efecto principal “Número” ($F(1,56) = .181, p = 0.672$) y “Animacidad” ($F(1,56) = 3.084, p = 0.84$). Así pues, queda estadísticamente comprobado que los tres factores, aislados no han incidido los resultados, como se ha indicado en el análisis descriptivo. Sí que se ha detectado en cambio significatividad en el factor Grupo, los resultados del test de Bonferroni han confirmado qué pares de grupos se han comportado diferente al resto: Principiante*Avanzado ($p < .046$); Principiante*Control ($p < .007$); Avanzado*Principiante ($p < .046$) y Control*Principiante ($p < .007$).

Grupo de Control

El grupo de Control ha sido tajante en sus respuestas: rechazo absoluto de las oraciones presentadas con sustantivo escueto y aceptación total de las presentadas con artículo expletivo.

Tabla 5.16. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Grupo de control

Femenina	Promedio	(DE)	Masculina	Promedio	(DE)
FPDA	100.%	(0.00%)	MPDA	100%	(0.00%)
FPDI	100%	(0.00%)	MPDI	100%	(0.00%)
FSDA	100%	(0.00%)	MSDA	100%	(0.00%)
FSCI	100%	(0.00%)	MSCI	100%	(0.00%)

FPDA = Femenino Plural Discontinuo Animado, FPDI = Femenino Plural Discontinuo Inanimado,
FSDA = Femenino Singular Discontinuo Animado, FSCI = Femenino Singular Continuo Inanimado,
MPDA = Masculino Plural Discontinuo Animado, MPDI = Masculino Plural Discontinuo Inanimado,
MSDA = Masculino Singular Discontinuo Animado, MSCI = Masculino Singular Continuo Inanimado

En los test de ANOVAs de Medidas Repetidas ningún factor ha resultado significativo puesto que los resultados en todas las condiciones son idénticos.

Grupos no nativos

El Grupo 1 es el que ha valorado todas las condiciones con un porcentaje más bajo en comparación con el resto de grupos. La variable Inanimada ha recibido un (82%) de respuestas esperadas, su variable opuesta, en cambio, ha recibido el (88%). En cuanto al Número gramatical, los valores son muy similares: los estímulos en singular reciben un (84%) de respuestas esperadas (opción por el artículo) y en plural, un punto más, un (85%).

Tabla 5.17. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Grupos no nativos

Grupo 1	Femenino	Promedio	(DE)	Masculino	Promedio	(DE)
	FPDA	90.00%	(20.70%)	MPDA	85.00%	(28.03%)
	FPDI	81.66%	(31.99%)	MPDI	85.00%	(22.75%)
	FSDA	90.00%	(18.41%)	MSDA	83.33%	(20.41%)
	FSCI	78.33%	(22.88%)	MSCI	95.00%	(19.36%)
<hr/>						
Grupo 2	FPDA	94%	(20.80%)	MPDA	88.46%	(29.95%)
	FPDI	94.23%	(14.97%)	MPDI	88.46%	(19.40%)
	FSDA	90.38%	(16.26%)	MSDA	100%	(0.00%)
	FSCI	84.61%	(19.19%)	MSCI	98.07%	(6.93%)
<hr/>						
Grupo 3	FPDA	100%	(0.00%)	MPDA	100%	(0.00%)
	FPDI	100%	(0.00%)	MPDI	96%	(12.23%)
	FSDA	88.75%	(15.12%)	MSDA	100%	(0.00%)
	FSCI	86.25%	(20.63%)	MSCI	96%	(9.15%)

FPDA = Femenino Plural Discontinuo Animado, FPDI = Femenino Plural Discontinuo Inanimado, FSDA = Femenino Singular Discontinuo Animado, FSCI = Femenino Singular Continuo Inanimado, MPDA = Masculino Plural Discontinuo Animado, MPDI = Masculino Plural Discontinuo Inanimado, MSDA = Masculino Singular Discontinuo Animado, MSCI = Masculino Singular Continuo Inanimado

Resulta llamativo que la variable FSCI (tabla 5.17) ha sido la que ha obtenido un porcentaje más bajo (84%) por parte del Grupo 2, y un (86%) de respuestas esperadas por parte del Grupo 3. Por orden de menos a más le siguen las variables MPDA con un (88%) y MPDI con un (88%). Sin embargo, los resultados no son igual de consistentes en FPDA, que con (94%) muestra más aciertos que su correspondiente masculino. En resumen, las variables FP y MS son las que reciben porcentajes más elevados de respuestas esperadas.

Los estímulos FSDA se aciertan en un porcentaje más elevado que los FSCI y, al mismo tiempo, se puntúan más alto que los Masculino Singular. Asimismo, las combinaciones Femenino Animado Plural han recibido un porcentaje más alto que las Masculino Plural, excepto en los casos de referente Inanimado, donde ha sido al revés: en FPDI se acierta en un (81%) y en MPDI, en un (85%). Señalamos este dato para subrayar que en general los Grupos 2 y 3 obtienen unos porcentajes más elevados en las variables Plural, pero sigue observándose variabilidad y difícilmente se detecta sensibilidad por la animacidad.

El Grupo avanzado es el que más se acerca a los resultados del Grupo 4. El porcentaje de error es muy bajo, en especial en las condiciones Masculino y Plural. Advertimos que la variable con un porcentaje más bajo es FSCI con (86%) y que contrasta con su equivalente Masculino,

que obtiene el (96%). Parece que los participantes presentan todavía, a pesar de su nivel alto de español, poco dominio especialmente en los estímulos femeninos. Aunque el número de errores es muy bajo, nos interesa puntualizar que la combinación FSCI es lo que más se resiste en el proceso de adquisición.

No se han encontrado resultados significativos en el Grupo 1 y 2, si, en cambio, en el Grupo 3. Los resultados significativos hallados según los test de ANOVAs han sido de “Número” ($F(1,19) = 13.571, p=0.002$). Resultado que confirma que hay una diferencia entre las medias de respuestas esperadas de las variables de este grupo de más competencia de L3 con el resto de grupos no nativos.

5.6.2. *Discusión*

Presentamos en este apartado la discusión de los datos recogidos de la PSF-6, para ello retomaremos las preguntas e hipótesis planteadas respecto a las construcciones genéricas, que en este caso coinciden con las que se han discutido en la prueba anterior PJA-5, aunque algunas de las variables no coinciden por lo que planteamos una hipótesis nueva, nos referimos, en concreto, a la hipótesis 7.2 referente a la variable de los sustantivos continuos.

El hecho de hallar, por un lado, una tendencia general por el artículo expletivo en las construcciones en plural, y por otro, un valor p no significativo en el factor inglés, *a priori* apuntarían a una transferencia de la L1 (hipótesis 6.2). Sin embargo, no descartamos que la L2 puede estar presente parcialmente (pregunta de investigación 7 e hipótesis 7.1) ya que forma parte del conocimiento lingüístico del participante.

Otro dato interesante es que los Grupos 2 y 3 han obtenido más respuestas esperadas en estímulos de Femenino Plural. Esto puede indicar que estos grupos han adquirido la estructura sintáctica y el valor expletivo del artículo, confirmando la poca presencia de la L2. Queda por aclarar si el número de respuestas esperadas se debe más al input y conocimiento de la L3 o a la poca influencia de la L2 o a razones multifactoriales.

En cuanto a la pregunta 7 referente a los enunciados en singular no podemos afirmar de manera categórica la transferencia de la L2 (hipótesis 7.1) no solo porque, como se ha

mencionado, la estadística sustenta esta presunción, sino porque la tendencia del uso del artículo puede deberse a L3 y en menos grado a la L1. Recordamos que en árabe las construcciones con artículo en singular tienen una connotación referencial y no tienen interpretación genérica, es por esto que no podríamos hablar de transferencia de los mismos valores de la L1 a la IL pero tampoco podría descartarse la influencia porque podría estar presente de manera parcial.

En cuanto a la hipótesis 7.2 sobre si encontrará preferencia por el artículo en aquellos sustantivos continuos y en consecuencia se podría deducir una transferencia de la L1, los resultados del análisis descriptivo son demasiado homogéneos para determinar una tendencia. No obstante, los porcentajes bajos de respuestas esperadas obtenidos en la variable continua FSCI (*La/∅ nieve es blanca*) por parte de los grupos no nativos podría ser un indicador de que estos estímulos presenten más dificultad que los sustantivos discontinuos en la IL.

Tabla 5.18. PSF-6 Presencia-Ausencia artículo. Respuestas esperadas

	Discontinuos		Continuos	
	La serpiente (...).	El conejo (...)	La nieve (...).	El humo (...)
	FSDA	MSDA	FSCI	MSCI
1. Principiante	90%	83%	78%	95%
2. Intermedio	90%	100%	85%	98%
3. Avanzado	89%	100%	86%	96%
4. Control	100%	100%	100%	100%

Las causas de este resultado quedan todavía por resolver, por esto pensamos que es necesario continuar trabajando con estudios similares y contrastar referentes continuos y discontinuos para esclarecer el papel de la L1 y L2 en las expresiones genéricas.

5.6.3. Síntesis

A pesar de que la naturaleza de la prueba (selección forzada) provoca que los resultados sean muy categóricos, se observa, tal como plantea la hipótesis, que existe más en el grupo Principiante y que hay una progresión (menos errores) en los grupos Intermedios y Avanzados. Se refuerza, así, que la exposición a más horas de input es un factor importante. Lo resultados más destacados de esta prueba son los siguientes:

En primer lugar, se aprecia una cantidad muy elevada de respuestas esperadas, debido en parte por la naturaleza del diseño de la prueba. La estadística ha negado el efecto de la L2 y no ha revelado significatividad de manera global en ninguna de los factores. Asimismo, y de manera general, se ha detectado que las variables con sustantivos continuos han recibido unos porcentajes de aciertos más bajos que los sustantivos discontinuos.

Aparte de a la naturaleza de la prueba, el número alto de respuestas esperadas puede ser debido a las similitudes entre dos de las lenguas que nos ocupan, el español y el árabe. En el capítulo II hemos señalado que el árabe y el español forman las expresiones genéricas de manera muy similar: ambas lenguas emplean el artículo definido ante sustantivos en plural o sustantivos continuos. El inglés, en cambio, presenta más complejidad para construir este tipo de expresiones y recurre a sintagmas diferentes según el número y el tipo de sustantivo y de predicado. La predicción es que, si los estudiantes de árabe L1 transfieren las reglas de su primer idioma, usarán el artículo definido en situaciones que no están permitidas en inglés, aunque hemos podido observar que no es así porque los participantes optan por formas que se alejan de su L1. Además, en esta tesis tratamos con sintagmas en función de sujeto y en posición preverbal, que en español exigen la presencia de un determinante. Sugerimos que la investigación en este campo continúe con estudios similares al presente, pero comparando sintagmas en función de objeto y de sujeto y en posición preverbal y postverbal.

Antes de iniciar el siguiente apartado respondemos aquí a la hipótesis 8.1 (capítulo IV, § 4.1.4), la cual planteaba si se observaba un progreso hacia la lengua meta y menos influencia de la L1 y L2 en los casos de más competencia de la L3. Una vez vistos los resultados de las seis pruebas experimentales, podemos afirmar que se detecta una evolución y menos transferencia de la L1 y L2, aunque sigue observándose que los niveles avanzados no consiguen un dominio completo, es decir, los tres aspectos del SD, el género, la posesión inalienable y las construcciones genéricas son aspectos fosilizables en la interlengua.

5.7. Comparación con otros estudios similares

En este apartado exponemos los resultados de las pruebas experimentales y los comparamos con otros trabajos que han tratado la temática de la adquisición del SD en español. Si bien los trabajos escogidos se ocupan de la misma temática, no coinciden en la metodología,

edad y CLP de nuestros participantes ya que algunos de los trabajos que mencionaremos, como el de Rosado (2007) y el de Nicolás (2015), recogen datos semi-espontáneos y sus participantes son niños y adolescentes. A pesar de estas (y otras) diferencias consideramos pertinente hacer una comparación parcial de sus resultados con el objetivo de observar las coincidencias y divergencias.

Dividimos este apartado en tres partes, la primera está dedicada a la adquisición del género, la segunda, al uso del artículo y posesivo en construcciones de posesión inalienable, y la tercera a la presencia u omisión del artículo en enunciados de interpretación genérica.

5.7.1. El género

Vamos a tratar aquí los tres aspectos que nos conciernen en la adquisición de la concordancia de género: la posible transferencia en los rasgos que presenten similitudes morfofonológicas entre la L1 y la L3 (Sabourin et al., 2006), la transferencia de la L1 en general y la preferencia del género masculino (Franceschina, 2001). Son temas que ya se han discutido en trabajos como los de Rosado (2007), Landa (2010) o Nicolás (2015) y que vamos a comparar con los datos obtenidos de nuestras pruebas experimentales PJA-1 y PRH-2 (§5.1, 5.2).⁹²

Transferencia en los rasgos que presenten similitudes morfofonológicas

La hipótesis de Sabourin et al. (*op.cit*) predice que el rasgo género se transfiere de la L1 cuando la realización morfofonológica es similar entre la L1 y la L2. En nuestro caso, el árabe (L1) puede haber facilitado la adquisición, sobre todo porque la mayoría de palabras femeninas terminan con el fonema -a (ة letra tamarbuta), igual que las palabras femeninas transparentes del español. Esta similitud puede facilitar que el hablante con L1 árabe retenga con más facilidad esta regla morfológica del español. De hecho, nuestros resultados, de manera parcial, apoyan esta hipótesis. En la PJA-1 el grupo Avanzado ha mostrado sensibilidad a la variable de la terminación, recordamos que ha sido el grupo que ha rechazado en un porcentaje más elevado las variables de terminación transparente en que no se establece concordancia entre Det y N (No aceptables) al mismo tiempo que ha juzgado de manera más categórica la combinación FTC (*esa*

⁹² Si bien estos trabajos tratan diferentes aspectos del SD, nos referimos aquí únicamente al género gramatical por ser de interés particular para la presente investigación.

cuchara). En la PRH-2 se han detectado, en general, más respuestas esperadas en las palabras femeninas que en las masculinas. Todos estos resultados apuntan en la dirección de esta hipótesis, aunque la variabilidad de resultados entre los diferentes niveles de competencia permite apoyar la hipótesis mencionada solo de manera parcial.

Rachida, una de las dos participantes del trabajo de Nicolás (2015), utiliza la regla fonotáctica según la cual los sustantivos del español marcan en un porcentaje muy elevado el género femenino (*una delfina, la dibuja*), aunque también registra producciones que muestran lo contrario (*un sillo, el meso*). Sobre esto, Nicolás ofrece diferentes explicaciones acerca de la preferencia por el género femenino. Mencionamos solo las que consideramos más relevantes y podemos vincular con nuestro estudio. La primera explicación de la opción por el femenino es de carácter morfológico, dado que en español su terminación es morfológicamente más transparente que el masculino (Mariscal, 1996). La segunda explicación es de naturaleza fonética: la /a/ ofrece una mayor facilidad articulatoria que otras vocales por su carácter de vocal abierta y central (Mariscal, 1996). La tercera explicación también es fonológica y está relacionada con la lengua materna de los dos participantes, el árabe coloquial marroquí (*dariya*), que carece de oposición fonológica entre la [o] y [u] y entre [e] e [i] (El-Madkouri, 2003); entre [e] e [i] puede contribuir a la elección de la vocal [a], que es similar en *dariya* y español.

Nuestro trabajo, como el de Nicolás, detecta preferencia por el femenino, especialmente en los niveles intermedio y avanzado, por lo que consideramos la posibilidad de que exista una etapa de preferencia por el femenino dadas las similitudes fonéticas entre el español y el árabe, ya que, si bien en el caso de Nicolás la L1 de los participantes es el árabe marroquí y en el nuestro el árabe egipcio, ambas variantes comparten las mismas propiedades fonéticas vocálicas.

Transferencia del género la L1

En relación a la hipótesis de la transferencia, creemos que el hecho de que un número de estímulos no converjan en género entre la L1 y la L3 puede explicar que nuestros resultados reflejen variabilidad. La transferencia negativa del género de la L1 puede explicar que se cometan más errores en aquellos sustantivos en que no hay congruencia de género gramatical, aunque, como hemos visto, esta transferencia no se da en todos los casos, etapas ni circunstancias. La interacción de la L1 con la variable terminación es una condición que ha hecho

fluctuar los resultados de los grupos no nativos. De nuevo, tampoco en esta coyuntura los resultados de la PRH-2 han sido muy lineales y se han obtenido diferentes resultados en función de la direccionalidad del cambio de código, en concreto más respuestas esperadas en los estímulos $Det_{ARB} + N_{ESP}$ que en la combinación contraria.

En líneas generales, y aunque no hemos detectado una transferencia total de la L1 en la L3, sí podemos afirmar, como era de esperar, que la L1 está presente de manera parcial en los diferentes estadios de adquisición y que, por lo tanto, se pueden prever algunos efectos. En nuestro estudio podemos hablar de una transferencia ocasional presente incluso en estadios avanzados de la interlengua, como también sustenta Rosado (2007). Tanto en la PJA-1 y PRH-2 la variable “congruencia” arroja un valor significativo ($p = .013$) en el análisis global, aunque para cada grupo en particular, los resultados no son consistentes.

Preferencia del género masculino

En cuanto a la preferencia del género masculino en la interlengua, los resultados recogidos de la PJA-1, PRH-2 no sustentan esta hipótesis, a diferencia de los trabajos de Franceschina (2001) y Landa (2010). En nuestro estudio, también se plantea la pregunta de si los participantes de L1 árabe asignan el género masculino por defecto, incluso en aquellos sustantivos en que el género converge en las dos lenguas L1 (árabe) y L3 (español). La hipótesis preliminar prevé que no se transfiere el género de la L1, sino que se aplica el género masculino a favor del femenino. En nuestros resultados, se ha detectado variabilidad en todos los grupos, en especial en el grupo principiante. Cabe tener en cuenta que el conocimiento lingüístico del sujeto de Franceschina, es el inglés (lengua carente de morfología flexiva) y la metodología empleada en su estudio difieren de la del nuestro. A pesar de las diferencias mencionadas, tendremos en cuenta sus observaciones, dado que apuntan a que el género sea un claro candidato a la fosilización como también apuntan los resultados de nuestras dos pruebas experimentales.

Landa (2010) sugiere que el género empleado en la IL española de sus participantes de L1 swahili puede estar motivado, en parte, por una transferencia de la L1. Observa tanto con artículos definidos como indefinidos un sobreuso de D en masculino con nombres femeninos, mientras que la sobreutilización de D en femenino en contextos masculinos sólo se da con

indefinidos y en el grupo de estudiantes con menor competencia de español. Los participantes con un nivel más alto son los que más precisión muestran en sus respuestas.

En nuestro caso la primera prueba de juicios (PJA-1) proporciona unos resultados muy homogéneos que no permiten discernir una tendencia por un género en concreto. Según los resultados globales, en las combinaciones de concordancia entre el Det y N (*este libro*) y de no concordancia (**esta libro*), tanto las variables masculino como la variable femenino obtienen una media de aceptación alta, independientemente de su terminación y de la correspondencia. En la Prueba de Rellenar Huecos (PRH-2) encontramos variabilidad según la lengua en que se presentan los enunciados. Por ejemplo, los porcentajes de respuestas esperadas son más elevados en el género masculino en los enunciados en árabe, en especial para los grupos Principiante e Intermedio en español. En los enunciados de cambio de código contrario, los niveles Intermedio y Avanzado obtienen, en cambio, más respuestas esperadas en los estímulos femeninos que en los masculinos. Creemos que, en nuestro caso, por ser una prueba con variables manipuladas, la preferencia por un género debe analizarse con más cautela y debe tenerse en cuenta la interacción con la terminación de la palabra (transparente u opaca) y la congruencia de género entre la L1 y la L3.

Como hemos mencionado en el primer apartado de “Transferencia en los rasgos que presenten similitudes morfofonológicas” § 5.7.1, Nicolás (2015) también observa una predilección por el femenino en contextos que se espera el masculino, en determinadas etapas, a pesar de que su hipótesis inicial planteada era encontrar errores en la dirección masculino en contexto de femenino. En el caso de sus participantes, Rachida y Khalid, distingue entre una primera etapa en la que documenta mayoritariamente un uso del femenino estadísticamente significativo $\chi^2(1) = 15,38$, $p < 0,001$, para Rachida, y $\chi^2(1) = 60,84$, $p < 0,001$, para Khalid. En la etapa 2 detecta menos errores de género para ambos participantes y no observa diferencias significativas según la dirección del error del género; $\chi^2(1) = 0,62$, $p = 0,431$, para Rachida, y $\chi^2(1) = 1,60$, $p = 0,206$, para Khalid.

Rosado (2007) destaca que sus dos grupos de sujetos, tanto los de L1 inglés y francés, como los de L1 chino, tienen problemas con la adquisición del género del artículo (62,37% y 60 % respectivamente). Documenta errores de discordancia incluso en aquellos contextos en que

se trata de terminaciones transparentes (-o, -a) para deducir el género (**el cocina*), a la vez que estas mismas terminaciones pueden ser las responsables de la aparición de formas no nativas (**el radio*), como incluso en nombres con género biológico (**el señora*). Al encontrarse con tanta variabilidad considera que no puede respaldar el principio de una forma por defecto, sino que la asignación de género está relacionada con el aprendizaje léxico de sustantivos concretos para los que aún no se ha fijado convenientemente este rasgo gramatical.

En cambio, Landa-Buil (2010) en la misma línea que Franceschina (2001) documenta una sobregeneralización del masculino con un grado del (95%) de confianza, aunque también encuentra variabilidad según el nivel de competencia de sus aprendientes y según el tipo de artículo, definido o indefinido, que se emplee. También su trabajo de (2005) muestra cómo aprendientes de L2 español de niveles altos de competencia siguen teniendo problemas con la realización morfológica del género gramatical, por lo que queda confirmado que la adquisición del género es un aspecto que puede fosilizarse.

Los resultados generales de los trabajos de Franceschina (2001), Rosado (2007), Landa (2010) y Nicolás (2015), ponen de manifiesto las siguientes similitudes (i, ii, iii, iv) y divergencias (v) con nuestro trabajo:

- (i) tanto en la adquisición de L2 por niños como por los adultos se detecta dificultad en la adquisición del género,
- (ii) la L1 no parece ser la única fuente de transferencia,
- (iii) es un aspecto con tendencia a fosilizarse,
- (iv) el input tiene un papel fundamental en el proceso de adquisición,
- (v) no hay uniformidad con respecto a la hipótesis del masculino por defecto ya que mientras en Franceschina (2001) y Landa (2010) corroboran esta hipótesis, Rosado (2007), Nicolás (2015) y las pruebas experimentales del presente trabajo no proporcionan evidencia suficiente para apoyarla.

5.7.2. *El artículo definido vs. el posesivo*

Rosado (2007), en lo que se refiere a las construcciones de posesión inalienable, detecta que los grupos con L1 inglés extienden el posesivo a contextos en los que el artículo expresa posesión inalienable, dato que revela que la transferencia de estas estructuras procede de su L1, pero con el transcurso del tiempo y el aumento de input, el uso del determinante posesivo mengua. En el caso de los participantes de L1 chino, en cambio, las formas canónicas de artículo determinado y el sustantivo escueto (sin artículo) se alternan en estos contextos.

Rosado (2007), en su análisis de datos de producción oral por medio de entrevistas realizadas en diferentes etapas, contrasta dos tipos de contextos para la producción de construcciones de posesión inalienable: aquellos en los que es obligatorio el uso de artículo como en el caso de *me duele la cabeza*, es decir cuando se hace referencia a las partes del cuerpo y aquellos otros en los que es opcional, como en los casos de la ropa (*me quito el/mi sombrero*) en este último caso, la presencia del posesivo no afectaría la gramaticalidad de la oración. Los resultados de la primera etapa muestran que los hablantes nativos hacen un uso del artículo un (100%) en contextos obligatorios mientras que en los contextos opcionales no se halla una preferencia por una u otra forma, los resultados son muy semejantes (53.65%) para los artículos y (46,34%) para los posesivos). Por lo que se refiere al grupo de L1 inglés y francés, en los contextos obligatorios presenta el (73,68%). Asimismo, encuentra ejemplos con un uso simultáneo del artículo y del posesivo, hecho que apunta a la existencia de una gramática que fluctúa entre ambos usos. Para la segunda entrevista que lleva a cabo, el uso del artículo en los contextos obligatorios ya se ha equiparado al nativo y estos participantes realizan un (100%) de usos correctos.

En los contextos opcionales de la primera etapa, el grupo de L1 inglés/francés opta por el posesivo en un (71,42%) de los casos frente al (28,57%) de artículos en contextos opcionales. En la segunda etapa, los resultados siguen la misma tendencia de manera más marcada del (23,41%) para los artículos y del (76,58%) para el posesivo de lo que la misma autora concluye que en los contextos opcionales la tendencia es optar por el posesivo y se detecta resistencia al uso del artículo en los contextos de sustantivos referentes al cuerpo.

Del trabajo mencionado, a pesar de distinguirse por tratar la interlengua de participantes con diferentes L1: los participantes de Rosado (*op.cit*) tienen L1 inglés, francés y chino, podemos encontrar las siguientes similitudes con nuestro trabajo:

(i) En líneas generales todos ellos apuntan a que la L1 tiene un papel relevante a la hora de transferir los valores en las construcciones de posesión inalienable. Si bien en nuestro trabajo los grupos de menos competencia (grupo principiante e intermedio) han vacilado entre el artículo y el posesivo hay una tendencia, especialmente en los resultados recogidos en la PRH-4 por el uso del posesivo en el campo semántico del cuerpo, dato que indica que la L1 árabe transfiere (de manera negativa) los valores porque en esta lengua se emplea el posesivo en estas estructuras.

(ii) Asimismo se detecta una disminución del uso del sustantivo escueto en los niveles de más competencia. En nuestro caso hemos podido comprobar el mismo hecho: el grupo avanzado muestra menos evidencias del sustantivo escueto que el grupo principiante.

5.7.3. La presencia-ausencia del artículo

Uno de los estudios que ha tratado el uso del artículo expletivo es el de Xiuchuan (2015).⁹³ Este autor considera que las diferencias tipológicas entre el chino y el español, serán la causa de que los aprendices de chino encuentren dificultades en la adquisición de este aspecto de la lengua. La diferencia entre las dos lenguas consiste en que en chino no existe la categoría del artículo y la interpretación genérica se expresa mediante el sustantivo escueto en su modalidad canónica y en español se emplea el artículo en posición preverbal.

Xiuchuan (2015) recoge datos de tres niveles de competencia: nivel principiante, intermedio y avanzado de dos tipos de pruebas: una de rellenar huecos y una tarea de traducción del chino al español.⁹⁴ Analiza en concreto diferentes contextos de genericidad: cuando el SD está en posición preverbal y postverbal en contextos en singular y en plural teniendo en cuenta el tipo de sustantivo (continuo o discontinuo). Plantea dos preguntas, la primera si hay

⁹³ Nicolás (2015) encuentra escasos ejemplos en sus datos, hecho que le imposibilita extraer conclusiones. De las producciones de su sujeto Khalid con el artículo ante nombres propios como *la María* deduce que se debe a un aprendizaje léxico y no a un uso creativo del lenguaje.

⁹⁴ Solo los estudiantes de nivel intermedio y avanzado responden a la tarea de traducción.

transferencia de la lengua materna. Y la segunda, si se detecta un orden en el proceso de adquisición si primero, se adquiere el artículo cero \emptyset ante los nombres plurales o los nombres de masa, luego, el artículo definido y, por último, el artículo indefinido.

Observa que la mayor dificultad a la que se enfrentan los aprendices de L1 chino está relacionada con el artículo indefinido, cuyos índices de errores son del (77 %), del (75,65 %), y del (71,67 %) respectivamente para los estudiantes de nivel inicial, intermedio y avanzado. El nombre escueto con el artículo cero \emptyset (en la posición sintáctica de sujeto y objeto) también presenta un alto índice de errores (60,83%), especialmente para los estudiantes de nivel principiante. Asimismo, observa una evolución a medida que el nivel de competencia avanza, puesto que los índices de los niveles intermedio y avanzado son más bajos: el (39,86 %) y el (26,39 %). Concluye que los datos de un uso excesivo del artículo cero confirman la transferencia de la L1 en la posición sintáctica de sujeto.

Si comparamos estos resultados con los del presente trabajo y como se detalla en el capítulo V, § 5.5 por lo que se refiere a los resultados de PJA-5 hemos podido detectar una tendencia a la omisión del artículo, especialmente por el grupo de menos competencia de español el grupo principiante que obtiene un (77%) de respuestas esperadas. En este caso en árabe la interpretación genérica se formaliza como en español, mediante la presencia del artículo, por lo que la causa de esta tendencia no puede atribuirse a la transferencia de la L1. Ahora bien, el alto porcentaje en los enunciados con la presencia del artículo (82%) nos hacen revalorar la afirmación mencionada y considerar que la L1 puede jugar solo un papel parcial. En líneas generales, y teniendo en cuenta que tanto las conclusiones de Xiuchuan (2015) como las nuestras son parciales, así como la L1 de la que parten los participantes son distintas, no podemos afirmar que la L1 ejerza una transferencia absoluta.

De las diferencias más llamativas que encontramos entre los resultados de la PJA-5 y PSF-6 es que los porcentajes de omisión son mucho más elevados en la PJA-5 y muy bajos en PSF-6, hecho que, en parte, explicamos por el tipo de prueba en sí. El diseño de la Prueba de Selección Forzada ha facilitado un alto porcentaje de respuestas esperadas. La Prueba de Juicios de Aceptabilidad, en cambio, parece haber dado lugar a mucha más variabilidad en los resultados, lo cual se ha traducido en un porcentaje alto de aceptación por los enunciados en que

se omitía el artículo. En especial, el grupo principiante e intermedio han sido los que han aceptado los dos tipos de construcciones, mientras que el grupo avanzado se acerca a los resultados de control y tiende a rechazar en gran medida los enunciados en los que el artículo definido está ausente.

En resumen, en los resultados de nuestras pruebas sobre la interpretación genérica hemos podido observar como también lo hace Xiuchuan (2015) un papel parcial de la L1 y una progresión en el uso del artículo según se avanza en el nivel de competencia de la lengua objeto, el español.

5.8. Síntesis

En líneas generales podemos decir que los datos recogidos de nuestros experimentos indican poca influencia de la L2 en la construcción del SD en español. Se aprecia, en cambio, cierta influencia de la L1 y de la L3 en la adquisición del género y la posesión inalienable. Aunque estas evidencias deben ser interpretadas con cautela, sobre todo porque los estímulos empleados en los experimentos se caracterizan por combinar varias variables a la vez y según la estadística la combinación de variables ha resultado ser significativo en muchas ocasiones.

7. Conclusions

In this dissertation, we considered the nature of the L3 grammar at three different stages and addressed the issue of which language, whether the L1 or the L2, constitutes the source of morphosyntactic transfer. We also considered the role of the morphological properties of the L3 and the learners' competence in this target language as aspects that can influence the process of language acquisition. In particular, we analyzed the process of acquiring the determiner in the following DP grammatical structures: grammatical gender agreement between the determiner and the noun; the use of the determiner (article or possessive) in inalienable possession constructions; and the presence/absence of the definite article in generic constructions. We have chosen to analyze these specific constructions because we consider that the symmetries and asymmetries of the DPs in the L1, L2, and L3 can shed light on the influence of previous linguistic knowledge in the acquisition of an L3.

In this chapter, we summarize the main findings of the six experiments carried out and we discuss to which extent our data supports any of the four models of L3 acquisition available: The Absolute Transfer, the L2 Status Factor, the Cumulative Enhancement Model, and the Typological Primacy Model. The chapter is structured as follows: we first present the role of linguistic transfer from the L1 and L2, then, the role of L3 input and, finally, the level of L3 competence. We also include a final section in which we refer to the main contributions and the limitations of the present study, as well as possible implications for future research.

6.1. Findings

6.1.1. The Role of Linguistic Transfer

Generally speaking, this study supported the view that L1 Arabic was the source of morphosyntactic (non)-facilitative transfer in the L3, not only at the initial stages but also at advanced stages. Thus, the L1 transfer scenario provided a more viable account of the L3 performance than the L2 Status Factor. Our L3 learners did not resort (unconsciously) to transfer

from L2 English, despite the implication of three potential factors, i.e., language genetic proximity, structural similarity, and psychotypological relation between L2 English and L3 Spanish. Even though the statistical results did not support the effect of the L2, we considered that it could have a partial influence since it is part of the linguistic knowledge of the learner as proposed by Cenoz et al. (2001, 2003).

We cannot support the Cumulative-enhancement Model as we found that previous linguistic knowledge is not always facilitative, i.e., we found evidence of negative transfer from the L1.

Every two experimental tasks target one grammatical aspect: PJA-1 and PRH-2 focused on gender agreement between the determiner and the noun; PJA-3 and PRH-4 were devoted to the use of the determiner in inalienable possession constructions; and through PJA-5 and PSF-6, we investigated the presence or the absence of the definite article in generic constructions.

We will now discuss in more detail the findings related to each topic and the kind of experimental task that was involved to extract data.

Linguistic Transfer in Det + N Gender Agreement

In the first two tasks, PJA-1 and PRH-2, the statistical analysis showed a main effect in the variable of congruency, i.e., the L1 played a role in the process of acquiring gender. However, the L1 does not seem to play an exclusive role when choosing grammatical gender as both congruent and incongruent stimuli were judged in a similar way.

We have to add that the presence of several variables showed that it was a combination of variables that affected the results. For instance, in PJA-1 the combination of congruency and the word ending had an effect on the results.⁹⁵ Meanwhile in PRH-2 (a code-switching task), different results appeared depending on the code switch directionality of the sentence when presenting the various stimuli. As such, percentages of success were lower in the stimuli of DetArb + NSpa than in the opposite list DetSpa + NArb, especially when the variable of non-congruency was interacting with the variable of opaque nouns. In other words, we noted more

⁹⁵ Congruency is a variable that contains two types of stimuli, those that share the same grammatical gender with the L1 and L3 (Arabic and Spanish) and those that do not (v. Chapter IV, § 4.4.3, table 4.7).

success on non-congruent transparent words. Therefore, we consider that the relevant variables influenced the results not in an isolated way, but in combination. We are also aware of the fact that other elements could modify the results. We wonder, for example, whether the Arabic demonstrative *da* for the masculine could cause confusion since the last vowel -a is associated with feminine words in Spanish as in Arabic. We did not investigate this aspect as it was not included in our research questions nor hypothesis, but we think that it could be of interest for future research.

With respect to masculine as the default gender in the interlanguage, the data collected from the PJA-1 and PRH-2 tasks does not confirm this hypothesis. The judgment task PJA-1 did not show a discernible preference for a specific gender. In the code switch semi-guided task PRH-2, the female gender in the $N_{ARB} + Det_{SPA}$ stimuli received higher percentage of expected answers (gender agreement between D and N), especially among participants in the beginner group. In summary, we have observed great variability within the results: in some groups, we were able to identify a clear trend for the masculine gender, while a trend for the feminine in others. Statistical analyzes corroborate that observation, revealing a main effect in the interaction with the variables of termination and gender congruency between L1 and L3 but a non-significant effect on gender (chapter V, § 5.2.1).

Linguistic Transfer of the Determiner in Inalienable Possession

The data provided by the PJA-3 and PRH-4 tasks gave, again, evidence for partial transfer from the L1 and L2 since we found a preference for the possessive in detriment of the use of the definite article. This behaviour, though, did not follow a constant pattern as, aside from the possessive, the expletive and the absence of determiner were also possibilities in the interlanguage of our participants. Thus, we can say that the interlanguage contains an option that is neither present in the L1 nor in the L2: the absence of the determiner in inalienable possession constructions. This shows that the development of the interlanguage cannot be explained only in terms of L1 and L2 transfer, but also by new patterns still to be investigated.

The results of PJA-3 were less conclusive than those of PRH-4 mainly due to the nature of each task; in PJA-3 the participant had to judge a sentence but in PRH-4 the participant had to fill in a gap with a demonstrative and a noun in order to complete the sentences. Whereas in

PJA-3 we found a similar tendency towards using the article and possessive indiscriminately possibly because of L1 or L2 transfer, in PRH-4 there was a preference for the definite article. This behavior could be explained as L1 transfer may be activated more in this type of task.

Inalienable possession can be constructed in Arabic by the possessive when it refers to body parts and by article when it refers to clothing nouns (v. Chapter II, § 2.4, table 2.10), while English uses the possessive and Spanish an article in both cases (body parts and clothing nouns). According to the L1 absolute transfer hypothesis, we could find that there is a discrimination in the interlanguage between the semantic fields mentioned, or according to the L2 status factor hypothesis, we could find a tendency to use the possessive. However, in this latter case we cannot discard that the L1 may be influencing the interlanguage since Arabic uses the possessive with inalienable possession of body parts.

Our results lead us to propose that the L1 is the cause of the transfer as we found a lexical pattern in the PRH-4 that seems to discriminate between the use of each determiner: in the clothing variables, the choice of the definite article was higher than in those variables corresponding to the semantic field of body parts. Our non-native speakers tend to use the definite article with clothing nouns, and the possessive determiner with body part nouns as Egyptian Arabic does. All this leads us to conclude that our results support de Bot's (2004) L1 transfer proposal which grants a privileged status to the L1.

We would like to come back to the issue mentioned above: as the possessive is used in both the L1 (with body parts) and in the L2 (with both body parts and clothing nouns), it is difficult to determine where the transfer comes from as it could come from the L1 (Arabic), from the L2 (English), or from both. In this specific context, we could consider the choice of the possessive as an indicator that the L2 is present in the interlanguage, however the statistical results did not show a significant effect. Most of the research that considers the influence of the level of proficiency and transfer agrees that the influence of other languages is found mainly in the initial stages of learning when the learner's L3 level is low and their knowledge is limited, implying that the learner resorts to their previous linguistic experience (De Angelis, 2005a; Odlin, 1989; Ringbom, 1987; Leung, 2005; among others).

In our study, the majority of participants had a high level of proficiency in English, their L2, which would imply that there would be less influence from Arabic, their L1, in their interlanguage. On the contrary, our data does not clearly support this hypothesis as, regardless of the high level of proficiency in their L2, our participants also resorted to their L1. Furthermore, there are two main issues to be taken into consideration. First, our sample did not include many participants with low English proficiency, something that could be relevant to investigate in future research in order to compare interlanguages from participants with different proficiency levels in the L2 and its degree of transfer. Also, as we already know, in the inalienable possession construction in both the L1 and the L2 use the possessive, which makes it difficult to determine where the transfer comes from.

6.1.2. The Role of Input

We should note that gender transparency in Spanish words is an element that can help the acquisition of grammatical gender in this language. As the statistical analysis revealed, transparency is a significant factor in both gender tasks PJA-1 and PRH-2, so it does facilitate the acquisition of the grammatical gender. Also, the statistical global results of task PJA-1 confirmed that the interaction between transparency and gender as between acceptability, transparency and gender were significant (v. Chapter V, § 5.1). Furthermore, we also noted that the interaction between transparency and the L1 was significant.

In spite of this, if we review the descriptive data from the PJA-1 task, we cannot conclude that transparency is decisive for helping the participants figure out the gender of a word., since the opaque items were judged in a similar way as the transparent items, our data was too homogeneous to show a clear pattern. For example, the beginner group of L3 tends to make the same judgments with both transparent and opaque words, while the higher levels of L3 reject the feminine transparent stimuli which do not follow the gender agreement between the Det and N. In the PRH-2 experimental task, however, we observe the strategy which consists of generalizing the rule that “words ending with –a are feminine”. Following the proposal that phonomorphology facilitates acquisition (Sabourin et al., 2006; Nicolás, 2015), we propose that the transparent feminine words are easy to learn for Egyptian Arabic speakers since most of the feminine nouns in Arabic and Spanish share the same ending (-a).

6.1.3. Level of L3 Competence

Progress towards the target language and less influence from the L1 and L2 are seen in more advanced levels of Spanish competence. But also, participants with lower Spanish competence show more transfer from their L1 to their interlanguage.

The data revealed that there is progress in all groups as the higher the level of Spanish proficiency, the higher the success rates in the use of the three syntactic structures that are analyzed: gender, inalienable possession, and the generic constructions. Therefore, formal instruction and degree input are factors that affect the progress of acquisition. At the same time, the data showed that even in the advanced groups results diverge from the native speakers.

We also observed that gender and inalienable possession are more difficult to acquire than the generic interpretation, although we also have to point out that generic constructions are symmetric in the L1 and L3. This is another issue that seems to be relevant when investigating the role of the L1 in L3 acquisition, namely the fact that similar structures are easier to acquire than those that are not, as the Typological Primacy Model suggests (Rothman, 2011).

The results of the PJA-1 and PRH-2 experimental tasks showed that gender congruency or non-congruency between the L1 and L2 nouns affects production and data processing for non-native speakers, suggesting that the L1 and L2 asymmetric gender system is an obstacle in the acquisition process. In other words, there is negative transfer from the L1. It is also clear that the asymmetries between the use of the article and the possessive seen in the PJA-3 and PRH-4 experimental tasks are also problematic for acquisition since the role of the L1 made it difficult for the participants to discriminate between the use of the article and possessive in their L3.

6.2. Summary of Findings

The results of our experiments show, firstly, clear evidence in favour of partial transfer of the L1, which is present in the process of acquiring the L3 by participants with both lower and higher levels of competence. Secondly, our statistical analysis shows that the L2 does not play a relevant role in the acquisition of the L3. Thirdly, masculine gender is not the default gender of the interlanguage contrary to the findings by Franceschina (2001). Fourthly, feminine transparent

nouns are easier to learn, perhaps due to the morpho-phonetic similarities between Spanish and Arabic, a fact also noted by Nicolás (2015). Fifthly, we showed that our results varied according to the type of experimental task, depending on the methodology used as we found more variability in the judgment task while the results of the semi-production tasks were more conclusive. Finally, we were able to attest to clear progress from the early to the final stages of L3 acquisition.

6.3. Contributions, Limitations, and Future Research

The contribution of our research has different dimensions. First of all, our results are relevant to the typological approach to linguistic analysis and to L3 acquisition. We offered a descriptive analysis of the DP in three different languages, Arabic, English, and Spanish, all of which belong to different linguistic families: Semitic, Germanic, and Romance, respectively (although the last two stem from the same protolanguage, Indo-European). The detailed comparison of grammatical gender and the expletive use of the article provided in chapter II can be useful to linguists, translators, and especially to teachers of Spanish to L1 Arabic learners. Secondly, we provide a panoramic view of the most important theories available on L3 acquisition framed within minimalism theories and contribute to the field of L3 acquisition and multilingualism by using experimental data to test these theories.

In fact, based on experimental tasks, the psycholinguistic methodology we followed provides empirical data to the field of language acquisition in general and L3 acquisition in particular. For example, our data do not support the view of absolute L1 transfer but rather a partial role of transfer from the L1 and L2 towards the L3. Our data supports the Typological Primacy Model that favours the idea that similarities between languages constitute information transferable from one language to another. Furthermore, the analysis of the determiner in non-native Spanish allowed us to establish general patterns of behaviour that support the phonomorphology proposal (Sabourin et al., 2006) which proposes that a gender category in one language may influence its acquisition in another when a phonetic similarity is present.

In spite of the specific contributions our study provides, we are aware of the fact that the study of transfer in the framework of multilingualism still faces challenges largely due to the substantial number of factors that condition the process of acquiring a new language, including

individual factors. One of the difficulties we confronted while carrying out the study was that we expected more categorical results, especially from the native Spanish speakers. It is of interest to conduct more research on the judgments of native speakers since we discovered that, in some cases, the native speakers' judgments were not as conclusive or did not produce the expected percentages of accuracy (such as the tendency to accept the possessive adjective in inalienable possession structures). What is acceptable or not acceptable (or seen as grammatically correct or incorrect) by a native speaker is an aspect that should be explored in more detail.

Our research could be further improved by using different data elicitation techniques, such as collecting oral and written corpus data and conducting more sophisticated online experimental tasks incorporating reaction times.

Another element that could be taken into consideration is to explore individual development as a longitudinal case study could add more information and give a more rounded picture of the process of acquisition.

Despite the limitations mentioned, we believe that this research is a valuable first approximation to the investigation of the role of a learner's L1 and L2 in their L3 acquisition. It also adds valuable data to the field of L3 acquisition since, to the best of our knowledge, there are very few studies dealing with the acquisition of Romance languages (such as Spanish) by native speakers of a Semitic Language (such as Arabic) who have learned a Germanic language (such as English) as an L2.

Referencias

- Abdel Salam, M., A. (2002). *Estudio seudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Abney, S. P. (1987). *The English Noun Phrase in its Sentential Aspect* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology. [Semanticsholar](#)
- Aboh, E. O. (2004). Topic and focus within DP, *Linguistics in the Netherlands*, 21, 1-12.
- Adger, D. (2003). *Core syntax. A minimalist approach*. Oxford University Press.
- Adjémian, C. (1982). La spécificité de l'interlangue et l'idealisation des langues secondes. En Guéron y Sowley (Eds.), *En grammaire transformationnelle: theorie et methodologie* (pp- 421-439). Université de Paris VIII.
- Aguirre, C. y Mariscal S. (2001). *Cómo adquieren los niños la gramática de su lengua: perspectivas teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.
- Aguirre, C., Villalba, F., Hernández, M. T. y Najt. M. (2008). Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes. *Dosieres segundas lenguas e inmigración*, Dossier n.º 1. [Segundaslenguasinmigración.com](#)
- Alarcón, I. V. (2011). Spanish gender agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 332–350. <https://doi.org/10.1017/S1366728910000222>
- Alba de la Fuente, A. (2012). *Clitic Combinations in Spanish: Syntax, Processing and Acquisition* [Tesis doctoral]. University of Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca/>

- Albirini, A., Benmamoun, E., y Chakrani, B. (2013). Gender and number agreement in the oral production of Arabic Heritage Speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 1-18. <https://www.cambridge.org/core/journals>
- Alexopoulou A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 9, 86-101. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica>
- Almagro y Cárdenas, A. (1865). Gramática árabe. Fascículo 1º. El defensor de Granada. Biblioteca Nacional de España. <http://www.bibliotecavirtualdeandalucia.es/>
- Arzamendi, J., Palacios, I., y Pueyo, S. (2005). *Adquisición de segundas lenguas*. Fundación Iberoamericana, Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.
- Asensio Pastor, M. I. (2018). La realización del fonema /q/ en las variedades dialectales del árabe en Jordania: análisis de cuentos de tradición oral. *Estudios de fonética experimental*, volumen 27, 125-50. <https://www.raco.cat/>
- AA.VV. (10 de marzo de 2017) “La Navaja de Ockham”. http://es.wikipedia.org/wiki/Navaja_de_Ockham
- Baauw, S. (2001). Expletive determiners in child Dutch and Spanish. En Anna H. – J. Do *et al.* (Eds.). *BUCLD 25 Proceedings*. Cascadilla Press.
- Baauw, S. (2002). *Grammatical features and the acquisition of reference. A comparative study of Dutch and Spanish* [Tesis doctoral]. Universidad de Utrecht.
- Baralo, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de adquisición de lenguas extranjeras. *Revista de estudios de adquisición de la lengua española REALE*, nº. 5, 9-41. <https://ebuah.uah.es/>
- Bello, A. (1949 [1847]). *Gramática de la lengua castellana*. Losada.
- Bezoz, J. (2006). Sistema de transliteración. *Panacea VII*, 23, 149. <https://www.tremedica.org>

- Bickerton, D. (1990). *Language and species*. The University of Chicago Press.
- Blake Robert, J., y Zyzik Eve, C. (2016). *El español y la lingüística aplicada*. University Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt.
- Bosque, I. (1989). *Las categorías gramaticales relaciones y diferencias*. Síntesis.
- Bosque, I., y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Bruhn de Garavito, J. (2000). *The syntax of Spanish multifunctional categories and near-native competence* [Tesis doctoral]. Universidad de McGill.
- Bruhn de Garavito, J. y White, L. (2002). L2 acquisition of Spanish DPs: The status of grammatical features. En Pérez-Leroux, A. y Licerias, M., J., (Eds.). *The acquisition of Spanish morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp.153-178). Kluwer.
- Bull, W. (1965). *Spanish for teachers: Applied linguistics*. The Ronald Press Co.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., y Jessner, U. (Eds.). (2001). *Beyond second language acquisition: Studies in tri-and multilingualism*. Stauffenburg.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71–87. <https://doi.org/10.1177%2F13670069030070010501>
- Comrie, B., Haspelmath, M., y Bickel, B. (2008–2015). *Leipzig Glossing Rules: Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses*. Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <https://www.eva.mpg.de/>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors, *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. En Licerias, M., J. (Ed.), (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp.31-40). Visor.

- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-160. En Licerias, M., J. (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp.63-77). Visor.
- Corriente, F. (1988). *Gramática árabe*. Herder.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal behavior. *Language*, 1, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. *Readings in English Transformational Grammar* (pp. 184-221). Ginn.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Foris.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.
- Chomsky, N. (1994). Bare phrase structure. *MIT Occasional Papers in linguistics*, 5.
- Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Prensa Ibérica.
- Chomsky, N. (2001). *Beyond explanatory adequacy*, manuscrito, MIT.
- Cinque, G., y Rizzi, L. (2008). The Cartography of Syntactic Structures. STiL – *Studies in Linguistic*, volumen 2, CISCL Working Papers. <https://pdfs.semanticscholar.org/>
- Clegg, J. H. (2010). Native Spanish speaker intuition in noun gender assignment. *Language Design*, 12, 5–18.
- Clegg, J. H. (2011). A frequency-based analysis of the norms for Spanish noun gender. *Hispania*, 94, 303–319.

- De Angelis, G. (2005). Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An identification Problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/17501220508668374>
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>
- De Villiers, J.G., y De Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278. <https://doi.org/10.1007/BF01067106>
- Demonte, V. (1999). El adjetivo: clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 129-217). Espasa Calpe.
- Eberhard, M. D., Gary F. S. y Fennig D. C. (Eds.). (2020). *Ethnologue: Languages of the World*. SIL International. <https://www.ethnologue.com>
- Eguren, L. (1989). Algunos datos del español en favor de la hipótesis de la frase determinante. *Revista Argentina de Lingüística*, 5 (1-2), 163-203.
- Eguren, L. (1999). Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones deícticas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 929-972). Espasa Calpe.
- Eguren, L. (2006). La capacidad explicativa de la Hipótesis de la Frase Determinante. *Revista Iberoamericana*, 17, 215-238. <https://s-space.snu.ac.kr>
- Eguren, L., y Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimista*. Gredos.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgements and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 161-186. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009931>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Elman, J. L., Bates E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., y Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness. A connectionist perspective on development*. The MIT Press.
- Fábregas, A. y Pérez Jiménez, I. (2010). Hacia un análisis sintáctico del género en español. En Val Álvaro, J. F. y Horno Chéliz, M. C. (Eds.). *La gramática del sentido: léxico y sintaxis en la encrucijada* (pp. 225-248). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Fassi Fehri, A. (2007). Bare, generic, mass, and referential Arabic DPs. Karimi S., Samiian V., y K. Wilkins W. (Eds.), *Phrasal and Clausal Architecture: Syntactic derivation and interpretation* (pp.40-65). John Benjamins.
- Fassi Fehri, A. (2018). *Constructing feminine to mean: Gender, number, numeral and quantifier extensions in Arabic*. Lexington Books.
- Feijóo, S. (2005). El artículo definido en inglés y en catalán/español: análisis comparativo. *Proceedings of the Graduate Student Workshop*. Department of Modern Languages and Literatures. University of Ottawa, 1, 57-67. <http://aix1.uottawa.ca>
- Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español 3. MarcoELE,19. <https://marcoele.com>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications Ltd.
- Fodor, J.A. (1983). *The modularity of mind*. The MIT Press.
- Franceschina, F. (2001). Morphological or syntactic deficits in near-native speakers? An assessment of some current proposals. *Second Language Research, volumen17* (3), 213-247. <https://journals.sagepub.com>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Gallego, A. (2011). Cartografía sintáctica. *Revista Española de Lingüística RSEL*, 41 (2), 25-56. <https://dialnet.unirioja.es>

- García Mayo, M., y Rothman, J. (2012). L3 morphosyntax in the generative tradition: From the initial state and beyond. En Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. y Rothman, J. (Eds.), *Third language acquisition in adulthood* (pp. 9-32). John Benjamins.
- Garrido Medina, J. C. (1987). *Aspectos semánticos y sintácticos del artículo en español*. Universidad Complutense.
- Geeslin, K.L., y Long, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and Second Language Acquisition: Learning to Use Language in Context*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203117835>
- Germain, C. y Netten, J. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergies Mexique*, 3, 15-29.
- González Vilbazo, K. (2005). *Die Syntax des Code-Switching: Esplugisch: Sprachwechsel an der Deutschen Schule Barcelona* [Tesis doctoral]. Universität zu Köln.
<https://www.academia.edu>
- Güell, Lourdes y Roca Urgell, F. (2008). La alternancia entre artículo y posesivo en la adquisición de ELE. En: *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
<https://dadun.unav.edu/handle>
- Guéron, J. (2003). Inalienable possession and the interpretation of determiners. Coene M. Y. D'Hulst (Eds.), *From NP to DP: the expression of possession in noun phrases* (pp. 189-220). John Benjamins.
- Hänninen, M. (2014). *Posesión inalienable: la enseñanza y los conocimientos lingüísticos de los estudiantes finlandeses de ELE* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Helsinki.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle>
- Harley, H. (1994). Hug a tree: Deriving the morphosyntactic feature hierarchy. *MIT Working Papers in Linguistics*, 21, 289-320. <ftp://babel.ling.upenn.edu>

- Harris, J. W. (1991). The exponence of gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), 27–62. <http://www.jstor.org/stable/4178707>
- Hawkins, R. y C.Y. H. Chan (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the ‘Failed Functional Features Hypothesis’. *Second Language Research*, 13, 3, 187-226.
- Hermas, A. (2010). Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism*, 7 (4), 343-362. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.487941>
- Hermes Furian, P. (2016). *Arab World Political Map* [Imagen]. <https://www.mostphotos.com>
- Hyams, N. (1996). The underspecification of functional categories in early grammar. En H. Clahsen (Ed.), *Generative perspectives in language acquisition: Findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons*. John Benjamins.
- Jackendoff, R. (1977). *X syntax: A study of phrase structure*. The MIT Press.
- Jaeggli, O. (1989). The null subject parameter and Parametric theory. En Jaeggli, O. y Safir K. J. (Eds.), *The Null Subject Parameter* (pp.185-214). Kluwer.
- Jaeggli O., Hyams N. (1988). Morphological uniformity and the setting of the null subject parameter. *Proceedings of the North East Linguistic Society NELS*, 18, 17 (pp. 239–253). [Google Scholar](#)
- Jarvis, S. y Odlin, T. (2000). Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535–556.
- Johnson, J. y Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge University Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press / Bradford Books.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategies of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, 58-145.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En Gass, S., y Selinker L. (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Newbury House.
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon. <http://www.sgci.mec/redele>
- Kihm, A., (2005). Noun class, gender and the lexicon–syntax interface: a comparative study of Niger-Congo and Romance languages. En Cinque, G. y Kayne, R. (Eds.), *Handbook of comparative Syntax* (pp.459-512). Blackwell.
- Klassen, R. (2016). *Asymmetric grammatical gender systems in the bilingual mental lexicon* [Tesis doctoral]. University of Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca>
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante, En Bosque I., y Demonte V., (Coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 891-928). Espasa.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lacroix, H. (2020). *Influencia interlingüística y transferencia morfosintáctica en los aprendientes de español como lengua tercera (EL3) en el País Vasco Norte (Francia)* [Tesis doctoral]. Universidad de Montreal.
- Lacroix, H., Alba de la Fuente, A. (2020). Asignación del género en español l3: perspectivas sobre la influencia de la adquisición y el uso en la organización del léxico multilingüe. E-Aesla n.º 6. <https://evc.cervantes.es/>

- Laenzlinger, C. (2005). French adjective ordering: perspectives on DP-internal movement types. *Lingua*, 115, 645-689. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2003.11.003>
- Landa-Buil, M. (2010). *El sintagma determinante en la interlengua española de hablantes de swahili* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense-Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. <https://eprints.ucm.es/39529/1/T37867.pdf>
- Leonetti, M. (1999). El artículo. En Bosque, I. y Demonte, V., *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 787-890). Espasa.
- Leung, Y. I. (2002). *Functional categories in 2nd and 3rd language acquisition* [Tesis doctoral]. Mc Gill University.
- Leung, Y. I. (2005). L2 vs L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(1), 39–61. <https://doi.org/10.1017/S1366728904002044>
- Liceras, J. M. (1981). Markedness and permeability in interlanguage systems. *Working Papers in Linguistics*, 2, 123-150.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.
- Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Síntesis.
- Liceras, J. M. (2003). Se hace camino al... investigar. *Cognitiva*, 15 (2), 151-160. <https://doi.org/10.1174/021435503769204667>
- Liceras, J. M. (2010). Second language acquisition and syntactic theory in the 21st century. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 248-269.
- Liceras, J. M. (2013). Un lugar para cada cosa y cada cosa... ¿en qué lugar?: La lengua materna, el input y las técnicas de obtención de datos. En Blecua, B., Borrell, S., Crous, B., y Sierra, F. (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 17-41). ASELE.

- Liceras, J. M., y Alba de la Fuente, A. (2015). Typological proximity in L2 acquisition. The Spanish non-native grammar of French speakers. *The Acquisition of Spanish in understudied language pairings* (pp. 329-358). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ihll.3.13lic>
- Liceras, J. M y Díaz, L. (2000). La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes. En Muñoz, C. (Ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel, pp. 39-80.
- Liceras, J. M., Díaz, L. y Mongeon, C. (2000). N-Drop and determiners in native and non-native Spanish: More on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge. Ronald P. Leow y Sanz, C. (Eds.). *Current research on the acquisition of Spanish*. Cascadilla Press.
- Liceras, J. M., Fernández Fuertes, R., Perales, S., Pérez-Tattam y Spradlin, K., T. (2008). Gender and gender agreement in bilingual native and non-native grammars: A view from child and adult functional-lexical mixings. *Lingua*, 118 (6), 827-851. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2007.05.006>
- Liceras, M. J., Valenzuela, E., Rosado E., y Díaz, L. (1998). The role of morphological paradigms in the acquisition of syntactic knowledge: N-drop and null subjects in L1 and L2 Spanish, 28 *Kabgyage Symposium in Romance Linguistics* (LSRL).
- Liceras, M. J., Zobl, H., y Goodluck, H. (Eds.) (2008). *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. London: Routledge (2010). Introduction. Liceras, M. J., Zobl, H., y Goodluck, H. (Eds.). *The role of features in second language acquisition* (pp. 1-21). Routledge.
- Longobardi, G. (1994). Reference and Proper Names: A Theory of N-Movement in Syntax and Logical Form. *Linguistic Inquiry*, 25, 4, 609-665.
- Longobardi, G. (1996). *The syntax of N-raising: a minimalist theory*. OTS Working Papers.
- Longobardi, G. (2001). The structure of DPs», en M. Baltin y C. Collins (Eds.). *The handbook of contemporary syntactic theory* (pp. 562-603). Blackwell.

- Lozano, C. (2002). The interpretation of overt and null pronouns in non-native Spanish. *Durham Working Papers in Linguistics*, 8, 53–66.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Llama, R. (2017). *Cross-linguistic syntactic, lexical and phonetic influence in the acquisition of L3 Spanish* [Tesis doctoral]. University of Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca>
- Mahmoud, Bardeas, S. (2009). *The syntax of Arabic DP* [Tesis doctoral]. University of York.
- Mariscal, S. (1996). Adquisiciones morfofonosintácticas en torno al Sintagma Nominal: el género gramatical en español. En Pérez Pereira, M. (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego* (pp. 263-270). Servicio de Publicacions de la Universidate. <http://hdl.handle.net/10347/8744>
- Meisel, J. M. (2011). *First and Second Language Acquisition Parallels and Differences*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. A. (2004). The Acquisition of Spanish. Morphosyntactic Development in monolingual and Bilingual L1 Acquisition and in Adult L2 Acquisition. *Series on Language Acquisition and Language Disorders*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.37>
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism*. Re-examining the Age Factor. John Benjamins.
- Moratinos, L. (2006). El español en Egipto. *El español por países, África* 2, 46-47. <https://www.cervantes.es>
- Muñoz, C. (2014). Una nota acerca del uso de juicios en teoría gramatical. *Signo y Seña*, 26, 107-120. <https://doi.org/10.34096/sys.n26.3112>
- Muñoz-Basols, J., Moreno N., Taboada I., y Lacorte M. (2017). *Introducción a la Lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Routledge.

- Nicolás de Benito E. (2015). *La adquisición del sintagma determinante en español por niños de lengua materna árabe marroquí* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense-Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. <https://eprints.ucm.es>
- Noyer, R. R. (1992). *Features, positions and affixes in autonomous morphological structure* [Tesis doctoral]. Massachusetts Institute of Technology. <http://hdl.handle.net/1721.1/12895>
- Ould Mohamed Baba, A. S. (2010). Tipología dialectal árabe: Algunas isoglosas significativas. *Anaquel de Estudios Árabes*, volumen 21 (pp. 253-278). <https://dialnet.unirioja.es>
- Paradela, N. (2009). *Manual de sintaxis árabe*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perales, S. y Liceras, M., J. (2010). Looking for universals in the acquisition of L2 Spanish object clitics (pp. 419-452). En Guijarro-Fuertes, P. y Domínguez, L. (Eds.), *Romance languages in the generative perspective*. Cambridge Scholar Publisher.
- Pérez-Leroux, A. T., Munn, A., Schmitt, C., y DeIrish, M. (2004a). Learning definite determiners: Genericity and definiteness in English and Spanish. *BUCLD 28 Proceedings Supplement*. <https://www.bu.edu/buclid>
- Pérez-Leroux, A. T., Schmitt, C., y Munn, A. (2004b). The development of inalienable possession in English and Spanish. En R. Bok-Bennema, B. Hollebrandse, B. Kampers-Manhe, y P. Sleeman (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2002, Selected papers from Going Romance*, 28–30, 199–216. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(89\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(89)90016-4)
- Pesetsky, D. y Torrego, E. (2001). T-to-C movement: Causes and consequences. En Kenstowicz M., (Ed.), *Ken Hale: A life in language* (pp. 355-426). The MIT Press.
- Pesetsky, D. y Torrego, E. (2007). The syntax of valuation and the interpretability of Features. E, Karimi, S., Samian, V. y Wilkins, W. (Eds.), *Phrasal and clausal architecture: Syntactic derivation and interpretation*, John Benjamins.

- Piatelli-Palmarini, M. (1989). Evolution, selection and cognition: From 'learning' to parameter setting in biology and the study of language. *Cognition* 31, 1-44. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(89\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(89)90016-4)
- Picallo, M. C. (1991). Nominals and nominalizations in Catalan. *Probus - International Journal of Latin and Romance Linguistics*, volumen 3 (3), 270-316. <https://www.deepdyve.com>
- Picallo, M. C. y Rigau, C. (1999). El posesivo y las relaciones posesivas. Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (973-1023). Espasa Calpe.
- Ramírez Fernández, J. (2018). *Sintaxis neuronal y sintaxis lingüística. Implementación cerebral de las estructuras sintácticas* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona.
- RAE-ASELE Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the Mother Tongue in Foreign Language Learning*. Multilingual Matters.
- Ritter, E. (1991). Two functional categories in noun phrases: evidence from modern Hebrew. D. Rothstein, D., y Anderson, R. S. (Eds.), *Syntax and semantics 25: Perspectives on phrase structure: Heads and licensing* (pp. 37-62). Academic Press.
- Roca, I. M. (1989). The Organization of Grammatical Gender. *Transactions of the Philological Society*, 1 (87), 1-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-968X.1989.tb00617.x>
- Roca, Urgell, F. (1996). *La determinación y la modificación nominal en español* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Roca, Urgell, F. (2012). Procesos de movimiento internos a las construcciones nominales. En J. M.^a Brucart, J. M., y Gallego, A. (Eds.), *El movimiento de constituyentes* (pp. 126-149). Visor.
- Roca, Urgell, F. (2015). Determinación y estructura del sintagma nominal. En Á. Gallego (Ed.), *Perspectivas de sintaxis formal*. AKAL. pp. 177-222.

- Rosado Villegas, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es>
- Rothman, J., y Halloran, B. (2013). Formal Linguistic Approaches to L3/Ln, Acquisition: A Focus on Morphosyntactic Transfer in Adult Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 51–67. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000032>
- Sabourin, L., Laurie, A., y de Haan, GJ. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system, *Second Language Research*, 22(1),1-29. <https://doi.org/10.1191/0267658306sr259oa>
- Sánchez, R. (2003). L'arab, estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'arab, *Col·lecció Llengua, immigració i ensenyament del català*, 2. Generalitat de Catalunya.
- Saussure, F. de. (1916/1991). *Curso de lingüística general*. Alianza Universidad Libros.
- Schütze, Carson T., y Sprouse, J. (2013). Judgment data. *Research Methods in Linguistics* (pp. 27-50). Cambridge University Press.
- Schwartz, B. (2004). Why child L2 acquisition? En Kampen, J. V. y Baauw, S. (Eds.), *Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition* LOT Occasional Series, 47-66.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* X, 3, 209-231.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the first six year*. Cambridge University Press.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Smith, N. y Tsimpli, I. M. (1995). *The mind of a savant*. Blackwell.
- Solís, García, I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, volumen 2, 695-704. <https://dialnet.unirioja.es>

- Sprouse, J. y Almeida, D. (2017). Design sensitivity and statistical power in acceptability judgment experiments. *Glossa*, 2 (1). <https://doi.org/10.5334/gjgl.236>
- Valois, D. (1991). *The internal structure of DP* [Tesis doctoral]. UCLA.
- Velilla Baquero, R. (1975). *Saussure y Chomsky: Introducción a la lingüística*. Cincel – Kapelusz.
- Vergnaud, J.R., y Zubizarreta, M.L. (1992). The definite determiner and the inalienable constructions in French and in English. *Linguistic Inquiry*, 23 (4), 595-652. <https://www.jstor.org/stable/4178791>
- Vilosa, M. (2011). *El español L3 de hablantes de árabe con inglés como L2, un estudio experimental sobre los adjetivos* [Trabajo de fin de máster]. Universidad de Jaén.
- White, L. (1989). *Universal Grammar and second language acquisition*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lald.1>
- White, L. y Grondin, N. (1996). Functional categories in child L2 acquisition of French, *Language Acquisition. A Journal of Developmental Linguistics*, 5 (1), 1-34. <https://www.jstor.org/stable/20011431>
- White, L, Valenzuela, E., Macgregor, M., Leung, Y-K I., y Ben-Ayed, H. (2001). The status of abstract features in interlanguage grammars: gender and number in L2 Spanish. En Do, A. H.J., Domínguez, L., Johansen, E. (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp.792-802). Cascadilla Press.
- Xiuchuan, L. (2015). La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/667866>
- Youssi, A. (1983). La triglossie dans la typologie linguistique. *Linguistique*, 19(2), pp. 70-83.
- Zamparelli, R. (2007). *Layers in the Determiner Phrase*. Routledge.
- Zobl, H. y Liceras, M., J. (1994). Functional categories and acquisition orders., *Language Learning*, 44 (1), 159-180. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01452.x>

Anejo 1. Cuestionario de la biografía lingüística

Your name _____

Gender M [] F []

Age 18-30 []; 31-40 []; 41-50 []; 51+ []

Your country of origin _____

E-mail: _____

When applicable, indicate at what age you have started to:

	In Arabic	In English	In French	In Spanish	In another language: specify
Speak					
Read					
Write					

Which is your first language?

In which language do you feel more comfortable nowadays?

Please indicate your language(s) of instruction through primary and secondary school by grades.

	Kinder garden	Primary school	High school	University
Arabic				
English				
French				
Spanish				
German				
Italian				
Other: Specify				

Anejo 2. Pruebas experimentales

PJA-1. Leyenda de las variables PJA-1 y (n.º de estímulos)

		Acceptable	No acceptable
MTC	Masculino Transparente Congruente L1-L3	(4)	(4)
MTN	Masculino Transparente No congruente L1-L3	(4)	(4)
MOC	Masculino Opaco Congruente L1-L3	(4)	(4)
MON	Masculino Opaco No congruente L1-L3	(4)	(4)
FTC	Femenino Transparente Congruente L1-L3	(4)	(4)
FTN	Femenino Transparente No congruente L1-L3	(4)	(4)
FOC	Femenino Opaco Congruente L1-L3	(4)	(4)
FON	Femenino Opaco No congruente L1-L3	(4)	(4)
Total			64

PJA-1. Muestra de estímulos y enunciados

Variable	Francés	Español	Árabe	Aceptables	A	B	No aceptables	A	B
MTC	livre	libro	كتاب Kitāb	Ese libro es de color amarillo.	20	25	*Esa libro es de mi hermano.	64	69
	stylo	bolígrafo	قلم qalam	Ese bolígrafo está en el escritorio.	16	73	*Esa bolígrafo está encima del cuaderno.	4	85
MTN	sac	bolso	شنطة ṣanta ^h	Ese bolso es de cuero.	63	26	*Esa bolso es de tela.	81	8
	édifice	edificio	عمارة 'māra ^h	Ese edificio está en el centro.	24	35	*Esa edificio está lejos del metro.	65	54
MOC	restaurant	restaurante	مطعم maṭa'm	Ese restaurante está en la avenida principal.	3	86	*Esa restaurante está en la plaza.	6	83
	tiroir	cajón	درج durġ	Ese cajón es de madera.	29	60	*Esa cajón es de plástico.	19	70
MON	base	jarrón	زهريّة zaharia ^h	Ese jarrón está en el salón.	78	11	*Esa jarrón está en el pasillo.	87	2
	**voiture	coche	عربية 'arbīa ^h	Este coche está en el garaje.	8	81	*Esta coche está en el aparcamiento.	88	1
FTC	feuille	hoja	ورقة ūrqa ^h	Esa hoja es de papel.	10	79	*Ese hoja es de color azul.	39	50
	cuillère	cuchara	معلقة ma'lqa ^h	Esa cuchara está en la taza.	22	67	*Ese cuchara está en el vaso.	2	87
FTN	fenetre	ventana	شباك ṣibāk	Esa ventana es de cristal.	71	18	*Ese ventana es de doble vidrio.	82	7
	montagne	montaña	جبل ġabal	Esa montaña está en el Sinaí.	61	28	*Ese montaña está en Europa.	69	20
FOC	fontaine	Fuente	نافورة nāfūra ^h	Esa fuente está en la plaza.	85	78	*Ese fuente está en el patio.	11	4
	fleur	flor	وردة ūarda ^h	Esa flor está en el balcón.	28	61	*Ese flor está en el jardín.	57	32
FON	**miel	miel	عسل 'asal	Esa miel está en el tarro.	72	17	*Ese miel es de España.	48	41
	cle	llave	مفتاح muftāḥ	Esa llave es de metal.	18	71	*Ese llave es de cobre.	42	47

** Palabra que no converge en género entre el español y el francés

PRH-2. Leyenda de las variables y (n.º de estímulos)

N _{ARB} + Det _{ESP}				Det _{ARB} + N _{ESP}			
MTC- ARB	Masculino (4)	Transparente Congruente	L1-L3	MTC- ESP	Masculino (4)	Transparente Congruente	L1-L3
MTN- ARB	Masculino (4)	Transparente No congruente	L1-L3	MTN- ESP	Masculino (4)	Transparente No congruente	L1-L3
MOC- ARB	Masculino (4)	Opaco Congruente	L1-L3	MOC- ESP	Masculino (4)	Opaco Congruente	L1-L3
MON- ARB	Masculino (4)	Opaco No congruente	L1-L3	MON- ESP	Masculino (4)	Opaco Incongruente	L1-L3
FTC - ARB	Femenino (4)	Transparente Congruente	L1-L3	FTC - ESP	Femenino (4)	Transparente Congruente	L1-L3
FTN- ARB	Femenino (4)	Transparente No congruente	L1-L3	FTN- ESP	Femenino (4)	Transparente No congruente	L1-L3
FOC- ARB	Femenino (4)	Opaco Congruente	L1-L3	FOC- ESP	Femenino (4)	Opaco Congruente	L1-L3
FON- ARB	Femenino (4)	Opaco No congruente	L1-L3	FON- ESP	Femenino (4)	Opaco No congruente	L1-L3
Total				64			

PRH-2. Muestra de ítems y enunciados

Variable	Francés	Español	Árabe	N _{ARB} + Det _{ESP}	Nº	Inverso
MTC-ARB	periodique	periódico	جُرْنَال gurnāl	āl-gurnāl () bita' gadī.	8	60
MTN-ARB	bateau	barco	سَفِينَة safīna ^h	āl- safīna ^h () fī āl- mīnā.	16	23
MOC-ARB	**Fusée	cohete	صَارُوح ṣārūḥ	āl-ṣārūḥ () fī āl-faḍā'.	23	16
MON-ARB	vase	jarrón	زَهْرِيَة zahriya ^h	āl-zahriya ^h () fī al-ṣālūn.	28	19
FTC	**tapis	alfombra	سَجَادَة siḡāda ^h	āl-siḡāda ^h () bita' t bint ' umy.	40	57
FTN-ARB	colonne	columna	عَمُود 'amūd	āl-'amūd () min āl-ma'bad.	63	87
FOC-ARB	fontaine	fuelle	نَافُورَة nafūra ^h	āl-nafūra ^h () fī rūmā.	51	70
FON-ARB	prison	prisión	سَجْن Sagn	āl-sagn () fī āl-madīna ^h .	63	87
Variable	Francés	Español	Árabe	Det _{ARB} + N _{ESP}	Nº	Inverso
MTC-ESP	bras	brazo	د رَاع darā'	() brazo es de un hombre.	5	88
MTN-ESP	cadeau	regalo	هَدِيَة hadiya ^h	() regalo es para mi madre.	14	47
MOC-ESP	crayón	lápiz	قَلَم رِصَاص qalam rusās	() lápiz está en el escritorio.	21	24
MON-ESP	camion	camión	تِرْلَة tirila	() camión tiene ocho ruedas.	30	84
FTC-ESP	règle	regla	مِسطَرَة mustara ^h	() regla está en el escritorio.	38	65
FTN-ESP	ardoise	pizarra	سَبُورَة sabūra ^h	() pizarra está en la clase.	5	84
FOC-ESP	station	estación	مِطْطَة maḡata ^h	() estación está en el centro de la ciudad.	54	15
FON-ESP	clée	llave	مِفْتَاح mufāḥ	() llave es de mi casa.	58	44

PJA-3. Leyenda de las variables y (n.º de estímulos)

Variable	Aceptable	Aceptable	No aceptable
NCD	No pronominal Cuerpo Directo	(4)	(4)
NCI	No pronominal Cuerpo Indirecto	(4)	(4)
PRD	Pronominal Ropa Directo	(8)	(8)
PRI	Pronominal Ropa Indirecto	(8)	(8)
Total			48

PJA-3. Muestra de ítems y enunciados

Variable	Verbo+Argumento	Aceptable	A	B	No aceptable	A	B
NCD	mover el pie	Juan dice: muevo el pie.	1	88	*Juan dice: muevo mi pie.	36	53
	cerrar la boca	Juan dice: cierro la boca.	31	58	*Juan dice: cierro mi boca.	74	15
NCI	abrir la boca	Juan dice que abre la boca.	5	84	*Juan dice que abre su boca.	11	78
	mover la mano	Juan dice que mueve la mano.	83	6	*Juan dice que mueve su mano.	85	4
PRD	quitarse la chaqueta	María dice: me quito la chaqueta.	63	26	*María dice: me quito mi chaqueta.	7	82
	ponerse el cinturón	Juan dice: me pongo el cinturón.	32	57	*Juan dice: me pongo mi cinturón.	78	11
PRI	quitarse el abrigo	María dice que se quita el abrigo.	20	69	*María dice que se quita su abrigo.	3	86
	ponerse el calcetín	Juan dice que se pone el calcetín.	68	21	*Juan dice que se pone su calcetín.	84	5

PRH-4. Leyenda de las variables y (n.º de estímulos)

O _{ESP} + S _{DARB}		O _{ARB} + S _{DESP}	
CD-ESP	Cuerpo Directo (3)	CD-ARB	Cuerpo Directo (4)
CI-ESP	Cuerpo Indirecto (3)	CI-ARB	Cuerpo Indirecto (4)
RD-ESP	Ropa Directo (4)	RD-ARB	Ropa Directo (4)
RI-ESP	Ropa Indirecto (4)	RI-ARB	Ropa Indirecto (4)
Total			30

PRH-4. Muestra de ítems y enunciados

Variable	Item	O _{ESP} + S _{DARB}	A	B
CD	riġlu/الرجل (‘la pierna’)	María dice: me miro (___).	26	24
	āl-darāʿ/الذراع (‘el brazo’)	María dice: me toco (___).	8	49
CI	āl-hāġib/الحاجب (‘ la ceja’)	María dice que se mira (___).	6	51
	āl manāḥir/المناحير (‘la nariz’)	María dice que se toca (___).	49	8
RD	āl-ġāckīt/الجاكيت (‘ chaqueta’)	María dice: me quito (___).	55	44
	āl-bantalūn/البنطلون (‘pantalón’)	María dice: me quito (___).	2	55
RI	āl-kūfīya/الكوفية (‘bufanda’)	María dice que se quita (___).	31	26
	āl-burnīta/البرنطية (‘sombrero’)	María dice que se quita (___).	11	46
O _{ARB} + S _{DESP}				
CD	(la pierna)	جون يقول: إنه بيرفع (___). ġūn biqūl: birfāʿ (___). (‘Juan dice: levanto la pierna.’)	3	54
	(el pie)	جون يقول: أنا بحرك (___). ġūn biqūl: ana baḥarak (___). (‘Juan dice: muevo el pie.’)	45	12
CI	(la boca)	جون يقول إنه فتح (___). ġūn biqūl anu fataḥ (___). (‘Juan dice que abre la boca.’)	16	41
	(la mano)	جون يقول أنه بيرفع (___). ġūn biqūl anu bīrfāʿ (___). (‘Juan dice que mueve la mano.’)	25	32
RD	(la camisa)	جون يقول: بيلبس (___). ġūn biqūl: bīlbis (___). (‘Juan dice: me pongo la camisa.’)	54	3
	(el pañuelo)	جون يقول: بيلبس (___). ġūn biqūl: bīlbis (___). (‘Juan dice: me pongo el pañuelo.’)	7	23
RI	(el calcetín)	جون يقول أنه بيلبس (___). ġūn biqūl anu bīlbis (___). (‘Juan dice que se pone el calcetín.’)	41	16
	(el cinturón)	جون يقول أنه بيلبس (___). ġūn biqūl anu bīlbis (___). (‘Juan dice que se pone el cinturón.’)	39	33

PJA-5. Leyenda de las variables y (n.º de estímulos)

		Aceptables	No aceptables
MSANI	Masculino Singular Animado	(1)	(1)
FSANI	Femenino Singular Animado	(3)	(3)
FSINA	Femenino Singular Inanimado	(4)	(4)
MPANI	Masculino Plural Animado	(5)	(5)
FPANI	Femenino Singular Inanimado	(6)	(6)
MPINA	Masculino Plural Inanimado	(2)	(2)
FPINA	Femenino Singular Inanimado	(3)	(3)
Total			48

PJA-5. Muestra de ítems y enunciados

Variable	Ítem	Aceptable	A	B	No aceptable	A	B
MSI	Kiwi	El kiwi tiene un sabor ácido.	5	84	*Kiwi tiene un sabor ácido.	83	6
	Sol	El sol se pone por el oeste.	51	38	*sol se pone por el oeste.	45	44
MSA	Perro	El perro es el mejor amigo del hombre.	22	67	*perro es el mejor amigo del hombre.	2	87
FSA	Rata	La rata es un animal roedor.	28	61	*rata es un animal roedor.	57	32
	Foca	La foca está desapareciendo.	70	19	*foca está desapareciendo.	62	27
FSI	naranja	La naranja es un cítrico.	79	10	*naranja es un cítrico.	30	59
	Radio	La radio es un gran invento.	74	15	*radio es un gran invento.	23	66
MPI	Pasteles	Los pasteles engordan.	16	73	*pasteles engordan.	4	85
	Caramelos	Los caramelos llevan azúcar.	32	57	*caramelos llevan azúcar.	65	24
MPA	Monos	Los monos comen cacahuètes.	63	26	*monos comen cacahuètes.	81	8
	Leones	Los leones comen carne.	24	65	*leones comen carne.	35	54
FPA	Gallinas	Las gallinas ponen huevos.	55	34	*gallinas ponen huevos.	86	3
	Mariposas	Las mariposas viven pocos días.	78	87	*mariposas viven pocos días.	11	2
FPI	Patatas	Las patatas llegaron de América.	3	86	*patatas llegaron de América.	6	83
	Manzanas	Las manzanas son de China.	29	60	*manzanas son de China.	19	70

PSF-6. Leyenda de las variables y (n.º de estímulos)

MPDI	Masculino Plural Discontinuo Inanimado (4)	FPDI	Femenino Plural Discontinuos Inanimado (4)
MPDA	Masculino Plural Discontinuos Animado (4)	FPDA	Femenino Plural Discontinuos Animado (4)
MSDA	Masculino Singular Discontinuo Animado (4)	FSDA	Femenino Singular Discontinuo Animado (4)
MSCI	Masculino Singular Continuo Inanimado (4)	FSCI	Femenino Singular Continuo Inanimado (4)
Total			32

PSF-6. Muestra de ítems y enunciados

MPDI	(Los/Ø) plátanos tienen potasio. (Los/Ø) caramelos llevan azúcar.	FPDI	(Las/Ø) patatas llegaron de América. (Las/Ø) cerezas son rojas.
MPDA	(Los/Ø) perros tienen cuatro patas. (Los/Ø) monos comen cacahuetes.	FPDA	(Las/Ø) abejas hacen miel. (Las/Ø) ballenas comen peces.
MSDA	(El/Ø) conejo tiene dos orejas. (El/Ø) lobo vive en el bosque.	FSDA	(La/Ø) serpiente cambia de piel. (La/Ø) rata tiene bigote.
MSCI	(El/Ø) humo es un gas. (El/Ø) café sube la presión.	FSCI	(La/Ø) leche tiene vitamina D. (La/Ø) nieve es blanca.

<https://www.surveymgizmo.com/s3/4389412/Experimento-MartaVilosa>

Anejo 3. Muestra resultados estadísticos *Two way ANOVAs*

Factor francés valores p no significativos

PJA-1

```
1 . anova afoc GRUPO_ESPAÑOL nivel_frances GRUPO_ESPAÑOL#nivel_frances
```

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	2.9296875	5	.5859375	1.44	0.4577
GRUPO_ESP~L	1.7625	2	.88125	2.17	0.3155
nivel_fra~s	1.4010417	3	.46701389	1.15	0.4964
GRUPO_ESP~L#nivel_fra~s	0	0			
Residual	.8125	2	.40625		
Total	3.7421875	7	.53459821		

Number of obs = 8 R-squared = 0.7829
 Root MSE = .637377 Adj R-squared = 0.2401

PRH-2

```
1 . anova foca GRUPO_ESPAÑOL nivel_frances GRUPO_ESPAÑOL#nivel_frances
```

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	.0859375	5	.0171875	0.22	0.9250
GRUPO_ESP~L	.04375	2	.021875	0.28	0.7812
nivel_fra~s	.05729167	3	.01909722	0.24	0.8610
GRUPO_ESP~L#nivel_fra~s	0	0			
Residual	.15625	2	.078125		
Total	.2421875	7	.03459821		

Number of obs = 8 R-squared = 0.3548
 Root MSE = .279508 Adj R-squared = -1.2581

PJA-3

```
1 . anova adcd GRUPO_ESPAÑOL nivel_frances GRUPO_ESPAÑOL#nivel_frances
```

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	6.75	5	1.35	1.66	0.4168
GRUPO_ESP~L	2.175	2	1.0875	1.34	0.4276
nivel_fra~s	3.7291667	3	1.2430556	1.53	0.4187
GRUPO_ESP~L#nivel_fra~s	0	0			
Residual	1.625	2	.8125		
Total	8.375	7	1.1964286		

Number of obs = 8 R-squared = 0.8060
 Root MSE = .901388 Adj R-squared = 0.3209

PRH-4

```
1 . anova dcdle GRUPO_ESPAÑOL nivel_frances GRUPO_ESPAÑOL#nivel_frances
```

Number of obs = 8 R-squared = 0.4375
 Root MSE = 1.5 Adj R-squared = -0.9688

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	3.5	5	.7	0.31	0.8734
GRUPO_ESP~L	2.7	2	1.35	0.60	0.6250
nivel_fra~s	.1666667	3	.0555556	0.02	0.9933
GRUPO_ESP~L#nivel_fra~s	0	0			
Residual	4.5	2	2.25		
Total	8	7	1.1428571		

PJA-5

```
1 . anova afpa GRUPO_ESPAÑOL nivel_frances GRUPO_ESPAÑOL#nivel_frances
```

Number of obs = 8 R-squared = 0.6728
 Root MSE = .71044 Adj R-squared = -0.1450

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	2.0761375	5	.4152275	0.82	0.6286
GRUPO_ESP~L	.74835	2	.374175	0.74	0.5743
nivel_fra~s	1.3064917	3	.43549722	0.86	0.5763
GRUPO_ESP~L#nivel_fra~s	0	0			
Residual	1.00945	2	.504725		
Total	3.0855875	7	.44079821		

PSF-6

```
1 . anova fpdal GRUPO_ESPAÑOL nivel_frances GRUPO_ESPAÑOL#nivel_frances
```

Number of obs = 6 R-squared = 0.2000
 Root MSE = .57735 Adj R-squared = -1.0000

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	.1666667	3	.0555556	0.17	0.9106
GRUPO_ESP~L	.13333333	2	.06666667	0.20	0.8333
nivel_fra~s	.08333333	1	.08333333	0.25	0.6667
GRUPO_ESP~L#nivel_fra~s	0	0			
Residual	.6666667	2	.33333333		
Total	.83333333	5	.16666667		

Factor inglés valores p no significativos

PJA-3

```
1 . anova adcd GRUPO_ESPAÑOL nivel_ingles GRUPO_ESPAÑOL#nivel_ingles
```

```
Number of obs =      60    R-squared      = 0.2892
Root MSE      =  .847158    Adj R-squared = 0.0680
```

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	13.137879	14	.93841991	1.31	0.2408
GRUPO_ESP~L	6.32665	2	3.163325	4.41	0.0179
nivel_ing~s	3.8166223	5	.76332447	1.06	0.3931
GRUPO_ESP~L#nivel_ing~s	3.3148527	7	.47355039	0.66	0.7044
Residual	32.295455	45	.71767677		
Total	45.433333	59	.7700565		

PRH-4

```
1 . anova dcdle GRUPO_ESPAÑOL nivel_ingles GRUPO_ESPAÑOL#nivel_ingles
```

```
Number of obs =      60    R-squared      = 0.2474
Root MSE      =  .671761    Adj R-squared = 0.0133
```

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	6.6765152	14	.47689394	1.06	0.4195
GRUPO_ESP~L	3.2664716	2	1.6332358	3.62	0.0349
nivel_ing~s	3.8644089	5	.77288179	1.71	0.1512
GRUPO_ESP~L#nivel_ing~s	3.3838986	7	.48341408	1.07	0.3973
Residual	20.306818	45	.45126263		
Total	26.983333	59	.45734463		

PJA-5

```
1 . anova afpa GRUPO_ESPAÑOL nivel_ingles GRUPO_ESPAÑOL#nivel_ingles
```

Number of obs = 60 R-squared = 0.4974
 Root MSE = .652823 Adj R-squared = 0.3411

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	18.983017	14	1.3559298	3.18	0.0016
GRUPO_ESP~L	9.4463108	2	4.7231554	11.08	0.0001
nivel_ing~s	.44943812	5	.08988762	0.21	0.9561
GRUPO_ESP~L#nivel_ing~s	.61810183	7	.08830026	0.21	0.9821
Residual	19.178002	45	.42617781		
Total	38.161018	59	.64679692		

PSF-6

```
1 . anova fpdal GRUPO_ESPAÑOL nivel_ingles GRUPO_ESPAÑOL#nivel_ingles
```

Number of obs = 48 R-squared = 0.2099
 Root MSE = .2595 Adj R-squared = -0.1253

Source	Partial SS	df	MS	F	Prob>F
Model	.59027778	14	.0421627	0.63	0.8239
GRUPO_ESP~L	.01975201	2	.009876	0.15	0.8641
nivel_ing~s	.05520542	5	.01104108	0.16	0.9740
GRUPO_ESP~L#nivel_ing~s	.20370032	7	.02910005	0.43	0.8749
Residual	2.2222222	33	.06734007		
Total	2.8125	47	.05984043		