

LA ADQUISICIÓN DE LOS RECURSOS GRAMATICALES DE REFERENCIA POR ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL NIVEL PRINCIPIANTE

Silvia Vargas Víquez

RESUMEN

Se presentan en este artículo los resultados del estudio de un corpus escrito por aprendices angloparlantes del nivel principiante de español. Estos hallazgos forman parte de una investigación mayor para determinar si existe un patrón de adquisición de los recursos gramaticales de la referencia en español como segunda lengua (sustantivo común con determinante indefinido, sustantivo común con determinante definido, nombre propio, pronombre en tercera persona singular y sus determinantes posesivos y anáfora cero).

Palabras clave: adquisición, recursos gramaticales, segundas lenguas, referencia, cohesión.

ABSTRACT

They are presented in this article the analysis results of a corpus written by Anglophone learners of the beginner level of Spanish. These findings are part of a larger investigation that seeks to determine if there is a pattern of acquisition of referential grammatical resources in Spanish as a second language (common noun with indefinite determinant, common substantive with defined determinant, proper name, third-person singular pronoun and their possessive determiners, zero anaphora).

Keywords: acquisition, grammatical resources, second languages, reference, cohesion.

1. Introducción

Este artículo presenta la primera parte de la investigación de Alvarado y Vargas (2009), que busca determinar si existe un patrón de adquisición de los mecanismos referenciales en español como segunda lengua (sustantivo común con determinante indefinido, sustantivo común con determinante definido, nombre propio, pronombre en tercera persona singular y sus

M.L. Silvia M. Vargas Víquez. Profesora de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura. Universidad de Costa Rica.

Correo electrónico: silvarvi@yahoo.com

Recepción: 30- 04- 2012

Aceptación: 16- 07- 2012

determinantes posesivos y anáfora cero) en un corpus escrito por aprendices angloparlantes de los tres niveles de dominio lingüístico: principiante, intermedio y avanzado (veinte informantes de cada uno), y seis hablantes nativos como grupo de control.

La adquisición de una segunda lengua se define aquí como el más alto nivel de interlengua de un idioma diferente al materno, con una producción cercana a la nativa. Por lo tanto, se considera que un aprendiz ha adquirido los mecanismos referenciales del español cuando los usa como los hablantes nativos.

La referencia es un elemento textual cohesivo que juega un papel importante en la producción e interpretación de cualquier enunciado, sea oral o escrito, ya que contribuye a conectar las partes del texto y permite percibirlo como un todo unificado y con sentido. Además, los mecanismos referenciales tienen la ventaja de materializarse en formas lingüísticas concretas y observables en plena operación en textos de diferente naturaleza y en contextos comunicativos cotidianos. Por eso, en el ámbito del español como segunda lengua (ESL) cobra especial interés identificar cómo usan los estudiantes los mecanismos referenciales con la finalidad de que el profesor cuente con criterios más objetivos al momento de plantear estrategias didácticas y de evaluar la producción textual.

La frecuencia de aparición de dichos mecanismos referenciales en cada nivel de aprendizaje da como resultado un patrón de uso de los mismos que, a su vez, sirve como herramienta de comparación entre los niveles. En un inicio se pensó que dicho patrón variaría de un nivel a otro, acercándose cada vez más al patrón nativo para alcanzar su adquisición; sin embargo, no se registraron cambios significativos. Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación indican que, aunque los aprendices conocen y utilizan los mecanismos gramaticales de la referencia, no logran adquirirlos.

Las investigaciones consultadas, relacionadas con el tema de la referencia en español como segunda lengua (ESL) o como lengua extranjera (ELE) han abarcado, más bien, la cohesión en general y corresponden a análisis comparativos entre las producciones escritas de hablantes nativos (HN) y hablantes no nativos (HNN) de español. De los trabajos examinados se desprende que la búsqueda de parámetros de buena escritura es la principal motivación para incluir la cohesión dentro de las investigaciones. Cuando se trata de trabajos enfocados en la cohesión misma se les da más prioridad a las marcas cohesivas, como los conectores y la organización léxica, y menos a las formas referenciales. Tales estudios, que datan de 1993 en adelante, pueden dividirse en dos grupos:

1. Trabajos sobre un elemento cohesivo específico o sobre cohesión en general: Saunders (1999), Reynolds (1996), Lee (2003), Teijeira et al. (2005) y Tornqvist (2004).
2. Trabajos que incluyen la cohesión como parte de una variedad de criterios para medir la calidad de la escritura: Govardhan (1994), Shi (1993), Pongsiriwet (2001), Robinson (1994), Chiang (1999) y Vines (1997).

Dentro de los estudios sobre un tipo de cohesión particular aparece el trabajo de Saunders (1999) que consiste en un análisis sobre la adquisición de la referencia desde una perspectiva discursiva. El corpus consistió en pruebas de desempeño oral en español de estudiantes angloparlantes de la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos, comparadas con narraciones orales de HN de español. Se implementó una jerarquía para el uso referencial de los pronombres y las frases nominales de acuerdo con la cantidad de información sobre el referente con que cuenta el oyente de la narración oral. La autora encontró que en las narraciones

de los HNN no se usan los elementos cohesivos como lo hacen los HN del español; sino que se adhieren a la jerarquía anafórica universal respetando el orden que se establece para pasar de un elemento a otro según el nivel de conocimiento de la entidad aludida. Un segundo trabajo es el de Reynolds (1996), quien investigó el recurso cohesivo de la repetición en inglés como segunda lengua (L2). Comparó ensayos redactados por 134 estudiantes de inglés como L2, hablantes nativos de diferentes lenguas maternas (árabe, español, japonés y coreano), con 57 ensayos de estudiantes de secundaria HN de inglés. El autor concluye que en ambos corpus, el de los HN y el de los HNN, el uso de la repetición varía en relación con el tema, los antecedentes y el nivel de competencia comunicativa del informante. Un tercer autor que se dedica a un solo elemento cohesivo es Lee (2003), pues recopila los hallazgos empíricos de diferentes autores en diversos corpus de estudiantes formales de ESL en torno a la adquisición de los pronombres clíticos. Como resultado de esta recopilación, Lee da cuenta del aporte cohesivo de estos pronombres toda vez que aparecen cuando una entidad se ha establecido en el discurso. Además, considera que la comprensión de los procesos de adquisición brinda la posibilidad al profesor de trabajar a favor de ella.

Dos trabajos abarcan la cohesión en general. Por un lado, Teijeira et al. (2005) realizaron un estudio comparativo de las diferencias de organización, coherencia y cohesión entre los ensayos argumentativos de estudiantes holandeses de español como LE y ensayos del mismo tipo de HN de español. Los errores de los HNN se atribuyeron a la transferencia negativa y a la falta de dominio de otros recursos cohesivos o por una deficiente distribución sintáctica de los mismos. Los autores recomiendan enseñar a los HNN los valores semánticos de los mecanismos de cohesión y los contextos en que se utilizan. Con respecto a la referencia, se recomienda reforzar el uso de la anáfora cero o de los pronombres. Por otro lado, Tornqvist (2004) compara el uso de marcadores de coherencia (entre ellos los lazos cohesivos) en ensayos escritos en inglés y español por estudiantes bilingües. La autora buscaba determinar si, de existir alguna dificultad para redactar textos coherentes en inglés, se le podría achacar a problemas de transferencia negativa. La comparación de los corpus evidenció que aunque el tipo y cantidad de marcadores de coherencia son similares en las composiciones en inglés y español, sí se observa un mayor uso de la repetición en inglés en especial la repetición de palabras clave para la comprensión del texto. En español, la repetición también es muy usada, pero en combinación con marcadores de coherencia más complejos que demandan mayor dominio de esa lengua.

En el segundo grupo se encuentran las investigaciones de Govardhan (1994), Shi (1993), Pongsiriwet (2001), Robinson (1994), Chiang (1999) y Vines (1997) que tienen en común una preocupación especial por determinar los rasgos que caracterizan una “buena escritura” a partir de la evaluación de composiciones producidas por aprendices de segundas lenguas (L2) o de lenguas extranjeras (LE), diferentes al español. El interés fundamental de estos estudios no son los mecanismos cohesivos, sino que dentro de las características de la “buena escritura” aparece muchas veces incluida la cohesión y, por lo tanto, la referencia. Pero los evaluadores toman en cuenta otros muchos factores para llegar a determinar la calidad del texto, desde la madurez sintáctica, uso correcto de las formas, el contenido y la organización del texto, hasta instrumentos y técnicas de medición cuantitativa y cualitativa como el análisis del error, el análisis de las llamadas unidades-T, programas computarizados para la evaluación de textos y el análisis de los lazos cohesivos, entre otros. Aunque todos incluyen en sus análisis algún mecanismo cohesivo, no se menciona cómo los adquieren los informantes; sólo se cuantifican las formas léxico-gramaticales cohesivas que utilizan como parte de los indicadores que los evaluadores toman en cuenta para calificar un texto como “bueno” o “malo”. Tres de estos

estudios consideraron diversos tipos de análisis discursivos y/o lingüísticos para determinar la calidad de la escritura: Govardhan (1994), Shi (1993), Pongsiriwet (2001). Robinson (1994) y Chiang (1999), tomaron en cuenta las opiniones subjetivas de los evaluadores como criterios para determinar la calidad de la escritura y, por último, Vines (1997) compara la calidad de composiciones escritas a mano con otras que fueron elaboradas por computadora.

A continuación se reseñan los fundamentos teóricos y metodológicos y los resultados del primer de nivel de adquisición del español como segunda lengua (ESL) de la investigación de Alvarado y Vargas (2009).

2. La referencia

Según Calsamiglia y Tusón (1999) existen en el español formas lingüísticas que tienen la capacidad de referir, las cuales pueden ser elementos léxicos como las repeticiones, sinónimos, hipónimos, hiperónimos, antónimos, metáforas, etc.; o bien, mecanismos gramaticales como pronombres, anáfora cero, pronombres relativos, adverbios, cuantificadores, posesivos, etc. Esos mecanismos gramaticales son formas lingüísticas semánticamente vacías que se llenan con un significado que toman prestado de otro lugar en el texto y sirven para evitar la repetición, sin perder el hilo de lo que se está hablando.

Si la búsqueda del antecedente de estas formas lingüísticas debe hacerse fuera del texto, la referencia es exofórica, como se muestra en el siguiente ejemplo de un diálogo entre un verdulero y su cliente respecto a las características de un producto. En esta situación, la interpretación de *esas* solo puede lograrse examinando el contexto donde fue emitido el enunciado.

Verdulero: ¿Cuáles prefiere?

Cliente: Prefiero esas que están más verdes.

Si la casilla se llena con información que está dentro del texto, la referencia es endofórica, como es el caso del elemento *las* que se interpreta por el referente *las frutas*:

Lave las frutas y colóquelas en un recipiente sin tapa.

Sólo la endófora es cohesiva. La exófora no contribuye a la integración de una sección con otra para que ambas formen parte del mismo texto, sino que relaciona elementos del texto con el contexto extralingüístico.

Por otro lado, la relación que se establece entre las realizaciones referenciales y el antecedente es semántica; por tal razón no deben coincidir necesariamente en la forma gramatical.

Véase el siguiente ejemplo de una de las muestras de hablantes nativos del español del estudio de Alvarado y Vargas (2009):

Mi papá₁ se llama Wálter y desde muy pequeño ha trabajado₁ muy duro para poder darnos las necesidades básicas y nuestra profesión, lo cual representa para él₁ lo fundamental para que, tanto mis hermanos como yo, podamos “defendernos” en la carrera de la vida. (HN1, L2)

Como puede observarse se forma una cadena de referencia o series de realizaciones lingüísticas que remiten a una misma entidad: *Mi papá* ← ∅ *ha trabajado* ← *él*. Este tipo de referencia es la que Halliday & Hasan (1976: 3) llaman correferencial, porque tanto la anáfora cero (∅) como *él*, tienen el mismo antecedente: *Mi papá*. Estas cadenas correferenciales que se forman para dar seguimiento a participantes de tercera persona singular constituyen el foco de interés de este estudio.

3. Los recursos gramaticales del español para la codificación de la referencia

3.1. El grupo nominal

De acuerdo con Rigau (1999: 313), los sustantivos generalmente aparecen con modificadores que los capacitan para referir y para cuantificar los participantes en el discurso. Además, el determinante es necesario para que la estructura ocupe posiciones gramaticales de sujeto, complemento directo e indirecto, o de régimen verbal. Sin él, sintagmas como '*la vieja secretaria*' y '*la caja misteriosa*' pierden el valor referencial.

Sin embargo, algunos grupos nominales (GN) no necesitan un determinante para funcionar referencialmente. Este es el caso de los nombres propios o de los nombres comunes contables o no contables en ciertas posiciones sintácticas ('*comió naranjas*'). Los nombres propios en español no precisan de un artículo o determinante definido, pero funcionan como si fueran grupos nominales definidos; esto es posible porque son una especie de etiquetas para las entidades del discurso que el emisor presupone que son conocidas e identificables por el receptor.

En esta investigación sólo se tomaron en cuenta los nombres propios en función referencial. No se contabilizaron los que estaban en función denominativa como en: *Mi mamá se llama María Isabel*. Según Fernández Leborans (1999: 103), en la función referencial, el nombre propio puede aparecer en posición de sujeto u objeto (*Silvana llega el martes; Vi a Jose Enrique*) o designando un referente secundario (*la esposa de Manfred*).

La exclusión del nombre propio en función denominativa se debió a que se considera no referencial en cualquiera de sus manifestaciones (Fernández Leborans 1999: 106). Fernández explica que en estos contextos (*Mi hermana mayor se llama Diana; Su nombre es Lorenzo*) es un nombre vacío que no remite en realidad a ningún antecedente, sino que lo que aporta es un dato específico sobre el participante, lo que se enfatiza con la presencia de verbos como *llamar*.

3.2. Los artículos

Leonetti (1999) separa los artículos para la presentación de su descripción en dos: artículos definidos y artículos indefinidos.

En cuanto al significado del artículo definido, dicho autor le asigna la característica identificadora o rasgo de definitud, la cual también menciona Alarcos Llorac (2006). Esta cualidad consiste en la identificación unívoca y accesible de un referente en el contexto de uso. Por otra parte, Leonetti (1999) enumera cinco funciones de los artículos definidos:

- a. Anafórico correferencial: el artículo dirige al receptor hacia alguna otra expresión nominal que ya ha aparecido en el discurso.
- b. Deíctico o exofórico: El referente es identificable unívocamente en la situación de habla, puede darse acompañado de un gesto o señalamiento.
- c. Anafórico asociativo: el significado del sintagma nominal depende de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que haya correferencia.
- d. No anafórico, sino basado en el conocimiento compartido, el cual es exofórico.

Este estudio se concentra en los usos anafóricos correferenciales, que aparecen cuando el artículo definido dirige al receptor hacia otro grupo nominal que ha aparecido antes en el discurso. El antecedente de una expresión definida puede ser otra expresión definida, o una

expresión indefinida. La expresión anafórica definida, por su parte, puede reproducir de forma fiel el contenido del antecedente o incluir un sinónimo, un hiperónimo o simplemente una nueva descripción del referente que pueda vincularse a la anterior por medio de determinados conocimientos culturales. A este respecto, Brown y Yule (1993: 248) consideran que las relaciones entre los referentes muchas veces implican un cambio de estado y no sólo una simple sustitución. El ejemplo que proporcionan es el siguiente:

Lavar y pelar seis manzanas para asar. Ponerlas en un recipiente resistente al calor.

Si bien es cierto, podríamos decir que *las* sustituye a *manzanas*, también es cierto que el procesador del texto entenderá que las manzanas que se deben poner en el recipiente resistente al calor ya han sufrido el proceso de lavado y pelado; en otras palabras, no son las mismas seis manzanas en su estado íntegro. Entonces el procesador no basa su interpretación en la simple sustitución, sino en un modelo que permite a las entidades acumular o perder propiedades según avance el texto.

Valga aclarar, por otro lado, que las interpretaciones anafóricas de correferencia estricta no son posibles con el artículo indefinido como segundo elemento. Por ejemplo, la siguiente oración resultaría agramatical: *Mi esposo me regaló un perfume francés y yo quebré un perfume francés*. Una vez introducido un referente se espera que aparezca una forma referencial diferente al artículo indefinido, puede ser un artículo definido o un pronombre: *Mi esposo me regaló un perfume francés y yo lo quebré*.

En cuanto a *un*, Leonetti (1999: 835) señala que la distinción como artículo o numeral no es clara. Lo más frecuente es interpretar *un* como artículo indefinido y, por lo tanto, no es satisfactorio considerarlo solamente numeral. Otras lenguas, como el inglés, tienen dos formas claramente distinguibles: *a, one*, pero en español una sola forma contiene los dos significados de determinante y de cuantificador. Para efectos de esta investigación se consideró *un* como artículo indefinido cuando introduzca por primera vez un participante en el discurso.

El siguiente cuadro resume las relaciones semánticas que pueden establecerse entre los artículos definidos e indefinidos.

Cuadro 1. Significado de los grupos nominales (Leonetti 1999)

Grupo nominal con artículo definido	Grupo nominal con artículo indefinido
La entidad ya se mencionó antes en el texto. <i>Mi abuela tenía una casa muy grande. La casa era estilo colonial.</i>	La entidad no se había mencionado. <i>Mi abuela tenía una casa muy grande. La casa era estilo colonial.</i>
La entidad es ésa específicamente y ninguna otra. <i>Los magistrados de la Sala Cuarta fallaron a favor del demandante.</i>	Otras entidades de la clase han sido excluidas. <i>Unos estudiantes de Alajuela obtuvieron el mejor promedio de ingreso a la UCR.</i>

Como puede verse, el GN con artículo definido refiere entidades conocidas e identificables unívocamente; el GN con artículo indefinido refiere entidades nuevas y en un número reducido extraído de un grupo o clase.

3.3. Los posesivos

Los posesivos en posición prenominal pueden desempeñar la función de determinante, lo cual impide la presencia del artículo definido. El posesivo así colocado es autosuficiente para

dar interpretación definida al GN. En posición postnominal, en cambio, la función se parece más a la de un adjetivo (Rigau 1999: 313).

Cuadro 2. Los posesivos en español (Rigau 1999: 313)

I Persona	<i>Mío, mía, míos, mías, mi, mis, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras</i>
II Persona	<i>Tuyo, tuya, tuyos, tuyas, tu, tus (vuestro, vuestra, vuestros, vuestra)</i>
III Persona	<i>Suyo, suya, suyos, suyas, su, sus</i>

Otra característica de los pronombres posesivos es que conjugan en una sola forma dos maneras de cohesionar: una es de referencia personal, la identidad del poseedor; y la otra es de elipsis, pues se elide el objeto poseído. Por ejemplo en *No encuentro el mío*, la referencia indica que el poseedor es *yo*, pero no sabemos cuál era el objeto poseído (Halliday y Hasan 1976: 55).

En la investigación se contabilizaron los pronombres posesivos de tercera persona que son endofóricos.

3.4. Los pronombres personales

Cuando se usan los pronombres para referir se está en presencia de un fenómeno que se llama pronominalización. Se trata de una estrategia en la cual los pronombres se colocan en lugar de un sustantivo, que ocurre cuando el productor textual ha introducido un referente y considera que es identificable (Halliday 2004: 554).

Según Fernández Soriano (1999), los pronombres pertenecen a la clase del sustantivo, tienen sus mismas funciones sintácticas; sin embargo carecen de contenido semántico, son formas vacías, pues adquieren su significado dependiendo del contexto. Además, establecen una referencialidad unívoca, por lo tanto no llevan determinantes y tienen la misma distribución de cualquier otro grupo nominal. El siguiente cuadro resume sus principales funciones:

Cuadro 3. Las funciones de los pronombres personales según Fernández Soriano (1999)

Pronombres personales de I y II persona	Pronombres personales de III persona
Función referencial exofórica.	Función referencial endofórica.
Evitar la repetición.	Evitar la repetición

Los pronombres personales se refieren a las tres personas gramaticales: primera, segunda y tercera. La primera persona designa al emisor (*Yo, me, nosotros, nos*), la segunda al receptor (*Tú, te, ustedes, le, vos, ustedes, les, los, las, vosotros, os*) y la tercera designa todo lo demás (*él, ella, le, lo, la, ellos, ellas, les, los, las*). Los pronombres tónicos pueden aparecer independientemente de otras palabras: *yo, tú/usted/vos, él/ella/ello, nosotros (-as), ustedes, ellos (-as)*, (preposición) + *mí, (preposición) + ti, conmigo, contigo, con vos*; y los átonos, también llamados clíticos, dependen generalmente del verbo: *lo/la, los/las, me, te, nos, le, les* (Alarcos Llorac 2006).

En lo que se refiere a las funciones que desempeña el pronombre tónico dentro del texto, se pueden mencionar dos: por un lado, la función deíctica o exofórica es propia de los pronombres de primera y segunda persona; por otro, los pronombres de tercera persona

cumplen típicamente una función endofórica. Por ser la endófora la relación semántica cohesiva por excelencia, este análisis se concentró en las cadenas correferenciales de tercera persona. En este sentido coincide Rigau:

Los pronombres personales pueden clasificarse en pronombres deícticos, que señalan las personas participantes en el acto lingüístico, y pronombres que establecen relación anafórica con otros elementos de la oración o discurso. Los deícticos son básicamente los de primera y segunda persona, aunque también los de tercera persona pueden ser usados deícticamente. Los pronombres propiamente anafóricos son los de tercera persona, que establecen relación de identidad semántica con algún antecedente (o subsecuente) discursivo. (1999: 315)

3.5. La anáfora cero

En español, el hablante tiene a su disposición otro mecanismo de referencia: la anáfora cero, que es la ocurrencia de un verbo conjugado que no va acompañado de un grupo nominal ni de un pronombre. Este es un fenómeno de naturaleza gramatical, que reduce la redundancia y aligera el peso de la repetición (Calsamiglia y Tusón 1999: 238). Sin embargo, la anáfora cero no ocurre al azar, sino que aparece cuando el productor textual considera que la forma referencial está activa y resulta accesible o fácilmente recuperable para su interlocutor. Pero cuando el hablante considera que la identificación del referente no puede realizarse de forma expedita por medio de un pronombre, codifica nuevamente la entidad por medio de un grupo nominal (Sánchez 2006: 277).

En este trabajo se considera que aparece una anáfora cero cada vez que un verbo conjugado en tercera persona singular aparece sin un grupo nominal pleno o pronombre que lo acompañe.

4. Metodología

Es pertinente recordar aquí que este artículo se propone como la primera de varias partes de una investigación mayor (Alvarado y Vargas 2009). La metodología de análisis y sistematización de los datos fue la misma para todo el estudio.

4.1. Los informantes

El corpus analizado en esta investigación consistió en 60 textos, escritos en español como segunda lengua (EL2) por igual cantidad de hablantes nativos del inglés de los niveles principiante, intermedio y avanzado de EL2. Por cada nivel se analizaron 20 muestras.

La ubicación de los informantes por nivel la realizó el personal del Instituto de Lengua Española (ILE), que sigue los criterios de desempeño lingüístico establecidos por el American Council on the Teaching of Foreign Languages Inc. (2001).

Las edades de los informantes oscilan entre los 20 y los 60 años. Su preparación académica también es variada, algunos de ellos indicaron que habían concluido la secundaria, la mayoría cuenta con estudios pre-universitarios y en menor cantidad tienen estudios de teología y posgrados en otras áreas. Casi todos vinieron a aprender español a Costa Rica por motivos religiosos como parte de su preparación para trabajar como misioneros en algún país latinoamericano.

4.2. Instrumento

A cada informante se le entregó un documento que consta de dos partes. Primero, la portada, escrita en inglés y español, donde se indica brevemente el objetivo general de la investigación. Cada persona aceptó voluntariamente participar como informante anónimo, por esa razón, las muestras aparecen transcritas con todos los errores de puntuación y de ortografía, pero los nombres se sustituyeron por sus correspondientes iniciales. Segundo, las instrucciones: se les solicitó una amplia descripción escrita de los miembros de su familia.

El estudio se basó en textos escritos porque facilitaba recopilar todas las muestras en un lapso no mayor de 60 minutos, y así se podía aplicar el instrumento simultáneamente a los informantes de todos los niveles el mismo día.

4.3. Método de análisis de los datos

En primera instancia se agruparon las 97 muestras iniciales según el nivel de dominio lingüístico del informante: 23 correspondieron a estudiantes de nivel principiante, 46 de intermedio y 28 de avanzado. De las muestras se descartaron las que no correspondían a angloparlantes, pues había estudiantes de origen chino, coreano y canadiense. Asimismo se desecharon algunas por ilegibles. Finalmente se decidió analizar 20 muestras por nivel.

Una vez distribuidos los niveles, se realizó la transcripción de las 60 muestras analizadas con todos los errores originales de puntuación y ortografía. En la transcripción de las muestras, los textos aparecen segmentados en unidades textuales que inician y terminan donde el informante utilizó un punto. Estas líneas fueron numeradas de forma consecutiva como se puede ver en el ejemplo que se ofrece más adelante.

Para identificar cada muestra se utilizó una inicial mayúscula que corresponde al nivel de dominio lingüístico del informante (P: Principiante, I: Intermedio, A: Avanzado) y un número correspondiente a la muestra. Además, se numeraron las líneas que corresponden al uso de punto y seguido o punto y aparte de cada informante. Por ejemplo, P20 corresponde a la muestra número veinte del nivel principiante y P20, L4 indica la línea 4 de esa misma muestra. En este artículo, los nombres propios de persona fueron sustituidos por su correspondiente inicial. Veamos un ejemplo:

Principiante P20

Cadenas referenciales:

- (1) *Mis padres, R y D viven en Visalia, CA.*
- (2) *Mi padre₁ trabaja en venta y servicio.*
- (3) *Él₁ está simpático, trabajador y alto.*
- (4) *Mi madre₂ trabaja servicio de alimento.*
- (5) *Ella₂ está tímida y reservado.*
- (6) *Ella₂ está bajo.*
- (7) *Ella₂ ama leer los libros y Biblia.*
- (8) *Ella₂ ama su familia y nieta.*
- (9) *Mi hermana₃ mayor, P está tímida y privada.*
- (10) *Ella₃ trabaja niñera y auxiliar de personal.*
- (11) *Ella₃ está alta.*

- (12) *Ella₃ es muy bonita.*
 (13) *El pelo es rubio.*
 (14) *Mi hermana₄ mayor, L está simpático, trabajador, joven y especial.*
 (15) *Ella₄ trabaja servicio de alimento.*
 (16) *Ella₄ es novia de D₀.*
 (17) *Ella₄ es alta y bonita.*
 (18) *El pelo es rubio.*
 (19) *Ella₄ viven en Santa Clara, CA.*
 (20) *Ella₄ es estudiante de universidad dorado estado baptista.*
 (21) *Mi familia está cordial.*
 (22) *Ellos están divertido*
 (23) *Ellos están activo en la iglesia.*
 (24) *Ellos están económico.*
 (25) *Ellos es mi familia.*

Como puede verse en el ejemplo anterior, se procedió a la identificación de las cadenas referenciales, en las cuales se le da seguimiento solamente a los referentes de tercera persona singular. Estos referentes están subindexados de forma consecutiva a partir del número uno. Todos los elementos lingüísticos que tienen el mismo número de subindexación corresponden a un mismo referente, con lo cual se puede seguir la cadena referencial a lo largo del texto. Nótese que en la muestra anterior (P20), en la línea 4, se introduce a la madre con subíndice 2 y se le da seguimiento a su cadena referencial en las líneas 5, 6 y 7, y 8 indexando con el número 2 los pronombres que se refieren a ese mismo antecedente (La mamá).

El número cero corresponde a aquellos referentes de tercera persona singular que sólo fueron mencionados una vez en el texto y por tal razón no fueron tomados en cuenta para el presente estudio, ya que no llegaron a conformar una cadena referencial.

Una vez transcrito y sistematizado el texto, toda la información se organiza en una tabla de clasificación como la siguiente:

Cuadro 4. Clasificación de las cadenas referenciales P 20

Línea	Realización	Clase	Referente
2	padre ₁	SC	El papá
3	Él ₁	P	
4	madre ₂	SC	La mamá
5	Ella ₂	P	
6	Ella ₂	P	
7	Ella ₂	P	
8	Ella ₂	P	

9	hermana ₃	SC	La hermana mayor P
10	Ella ₃	P	
11	Ella ₃	P	
12	Ella ₃	P	
14	hermana ₄	SC	La hermana mayor L
15	Ella ₄	P	
16	Ella ₄	P	
17	Ella ₄	P	
19	Ella ₄	P	
20	Ella ₄	P	

La primera columna corresponde a la línea del texto. La segunda se llama realizaciones y contiene las formas gramaticales que usó el informante en el texto. El símbolo Ø junto a los verbos conjugados en tercera persona singular corresponde anáfora cero.

La tercera es la clase, ahí se clasifica cada forma según su categoría gramatical según: sustantivo común (SC), nombre propio (NP), pronombre (P), anáfora cero (A), determinante posesivo (DPos), sustantivo común con determinante indefinido (SC-DIndef), sustantivo común con determinante definido (SC-DDef) y, por último, en la columna referente se indica la línea en que empieza una cadena referencial y se le da un nombre dependiendo del parentesco con el informante.

Acompañando esta tabla de clasificación de las cadenas referenciales aparece una segunda tabla denominada *Frecuencia de uso de las realizaciones según clase*, que precisamente especifica la cantidad de menciones de cada recurso referencial según su clase y el total de realizaciones en la muestra. Este ejemplo es de la muestra P20:

Cuadro 5. Frecuencia de uso de las realizaciones según clase

Frecuencia de uso de las realizaciones según clase:	
SC	4
NP	0
P	13
A	0
DPos	0
SC-DIndef.	0
SC-DDef.	0
Total de realizaciones en las cadenas analizadas:	17

El mismo procedimiento se aplicó tanto al corpus de hablantes no nativos como a las seis muestras de hablantes nativos del español.

En el estudio de Alvarado y Vargas (2009) se determina la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de realización en cada nivel, para así identificar el patrón de uso de los mecanismos referenciales en estudio. Posteriormente se compararon los tres niveles entre sí y luego con los datos obtenidos del análisis de las muestras de los hablantes nativos. En este artículo se ofrecen solamente los resultados obtenidos a partir del análisis del nivel principiante.

4.3.1. *Definiciones operativas*

Para efectos de la contabilización de las realizaciones referenciales de cada texto se tomaron en cuenta las siguientes especificaciones:

- a. Sustantivo común (SC): Aquellas realizaciones que tienen como núcleo un sustantivo común singular y que sus pre y post modificadores, si los tiene, no son determinantes posesivos de tercera persona, ni artículos.
- b. Nombre propio (NP): Aquellas realizaciones que tienen como núcleo un nombre propio. Siguiendo a Fernández Leborans (1999: 106, 107 y 110), los nombres propios que aparecen en estructuras del tipo: Mi hermana es Julia, Mi hermano Carlos, Mi mamá se llama Clara, no se consideraron referenciales. No negamos su valor identificador y hemos visto que algunos estudiosos, como Saunders (1999), toman en cuenta todas las apariciones de estas formas; pero para efectos de esta investigación y en estos casos particulares, los nombres propios son pos-modificadores y, por lo tanto, aparecen al lado de formas que cargan un peso referencial más fuerte como son los núcleos de cada frase o grupo nominal y que son los que se contabilizan y que, en este artículo, se sustituyen por su respectiva letra inicial.
- c. Pronombre (P): Se toman en cuenta sólo los pronombres personales de tercera persona singular.
- d. Determinante posesivo (DPos): Se contabilizan en esta categoría sólo los determinantes posesivos de tercera persona, que son los que tienen una función referencial endofórica.
- e. Anáfora cero (A): Toda vez que se encuentre un verbo conjugado en tercera persona singular, pero sin un grupo nominal ni un pronombre que lo acompañe se considerará anáfora cero.
- f. Sustantivo común con determinante indefinido (SCDIndef): Los sustantivos comunes singulares acompañados por artículos indefinidos. Se considerará 'un' como artículo indefinido cuando introduzca por primera vez un participante en el discurso.
- g. Sustantivo común con determinante definido (SCDDef): Los sustantivos comunes singulares acompañados por artículos definidos.

5. Grupo de control

Para confirmar los usos nativos de estos recursos fue necesario analizar un pequeño corpus compuesto por seis muestras escritas por adultos costarricenses a quienes se les pidió su participación con las mismas instrucciones que hablantes no nativos (HNN). Estos fueron los resultados:

El análisis de las muestras de este grupo de control permitió establecer cuáles son los recursos referenciales que los hablantes nativos utilizaron al seguir las mismas instrucciones de redacción que se les propusieron a los hablantes no nativos. El siguiente cuadro sistematiza esos datos:

**Cuadro 6. Frecuencia de uso de las realizaciones según su clase
Habla ntes nativos
Total de realizaciones: 287**

Muestra/Clase	1	2	3	4	5	6	Total	%
A	24	13	18	31	21	9	116	40.41
SC	5	7	6	7	18	14	57	19.86
P	15	6	8	9	14	11	63	21.95
DPos	11	3	0	8	7	9	38	13.24
NP	0	0	0	6	1	0	7	2.43
SC-DIndef	0	1	0	0	0	2	3	1.04
SC-DDef	0	0	0	2	0	1	3	1.04
Total:	55	30	32	63	61	46	287	100

El mecanismo más utilizado por los HN es la anáfora cero, en segundo lugar aparece el sustantivo común y en tercer lugar el pronombre y los determinantes posesivos de tercera persona singular. Lo cual da como resultado el siguiente orden para los nativos. Con tales resultados se puede construir el siguiente patrón de uso para los hablantes nativos:

**Gráfico 1. Patrón de uso de los mecanismos referenciales.
Habla ntes Nativos**

A >P>SC> DPos>NP>SC-DIndef> SC-Ddef

Estas muestras nativas dejan ver cómo se forman cadenas referenciales dentro del discurso, las cuales se presentan prototípicamente en el siguiente orden: sustantivo común con determinante indefinido → sustantivo común con determinante definido o determinante posesivo → nombre propio → pronombre (personal o posesivo) en tercera persona singular → anáfora cero. Siendo el sustantivo común con determinante indefinido el menos usado y la anáfora cero la que más aparece como mantenedor de la referencia.

6. Resultados de las muestras del nivel principiante.

El mecanismo de referencia más usado en este nivel es el pronombre (P), del cual aparecen 171 realizaciones, que representan el 42.75% del total. El sustantivo común (SC) ocupa el segundo lugar de frecuencia de uso con 122 realizaciones (30.5%). El tercer lugar lo ocupa la anáfora cero (A) con 40 realizaciones, esto es el 10% del total. Los determinantes posesivos (DPos) aparecen un 7.75% de las veces. Los nombres propios (NP) registran 26 realizaciones, o sea, el 6.5% del total. Los últimos lugares los ocupan los sustantivos con determinante indefinido, que aparecieron 10 veces, 2.5% del total, y los sustantivos con determinante definido no fueron usados en este nivel.

**Cuadro 7. Porcentaje de uso de cada tipo de realización según su clase.
Nivel principiante**

Clase	Porcentaje
P	42.75
SC	30.5
A	10
DPos	7.75
NP	6.5
SC-DIndef	2.5
SC-DDef	0
Total	100

Estos datos establecen el siguiente orden de frecuencia de uso de los mecanismos de referencia en el nivel principiante del más usado al menos usado:

Gráfico 2. Patrón de uso de los mecanismos referenciales.

Nivel Principiante

P>SC>A>DPos>NP>SC-DIndef>SC-Ddef

La siguiente tabla resume los resultados de cada mecanismo en cada muestra del nivel:

Cuadro 8. Frecuencia de uso de las realizaciones según su clase.

Nivel Principiante

Total de realizaciones: 400

Clase/ Muestra	P	SC	A	DPos	NP	SC- DIndef	SC- DDef	Total
1	1	5	0	0	2	1	0	9
2	10	7	7	6	0	2	0	32
3	19	8	7	1	0	1	0	36
4	13	13	10	2	0	0	0	38
5	13	7	1	7	2	1	0	31
6	5	4	1	1	0	0	0	11
7	6	8	2	1	8	1	0	26
8	13	5	2	2	4	1	0	27
9	16	1	0	4	5	0	0	26
10	26	6	0	0	0	0	0	32

11	4	7	2	1	0	1	0	15
12	6	11	0	0	0	0	0	17
13	3	6	0	0	0	0	0	9
14	1	2	0	1	0	0	0	4
15	0	6	4	0	2	0	0	12
16	8	5	2	0	0	0	0	15
17	2	6	0	0	0	0	0	8
18	9	9	2	3	0	2	0	25
19	3	2	0	2	3	0	0	10
20	13	4	0	0	0	0	0	17
Total	171	122	40	31	26	10	0	400

6.1. Pronombres

Los pronombres son los recursos usados con mayor frecuencia por los informantes del nivel principiante, a diferencia de las muestras nativas donde es la anáfora cero la que ocupa la casilla del uso más frecuente. De tal manera, la presencia de pronombres resulta excesiva y repetitiva en comparación con las del uso nativo y en algunas ocasiones es el único elemento referencial usado después de introducido el referente, véase el siguiente ejemplo de la muestra P3:

Mi papá₂ es un pastor y el₂ tiene 69 años.

El₂ vive en West Virginia los Estados Unidos.

Él₂ es muy amable y inteligente.

Después del colegio el₂ obtuvo un título en negocios de la universidad.

Después la universidad él₂ enseñó a un colegio por 2 o 3 años y después fue₂ a un seminario.

Él₂ conoció mi mamá₃ durante su tiempo al seminario y ellos se casaron. (P3, L2-L7)

La cadena referencial de *El papá* se introduce con un sustantivo común y se mantiene la referencia con pronombres, sólo en una ocasión se encuentra el uso de anáfora cero: SC>P>P>P>P>Ø>P.

Algunas veces el uso de los pronombres personales de objeto directo o indirecto denota que el estudiante no domina aún el esquema pronominal, lo cual puede notarse en errores de concordancia de las formas, como sucede en los siguientes ejemplos:

Mi hermano₁ N vive en Tennessee con su₁ esposa₀ y dos hijos y una hija₀.

Él₁ es una persona cerrado y antipático, pero te₁ amo mucho. (P5, L12 y 13)

El referente que se introduce es *El hermano* y se retoma primero con pronombre personal de sujeto *El* y luego con el pronombre de objeto directo *te*. *Te* se usa erróneamente para continuar la cadena referencial pues el que corresponde es *Lo*.

Mi madre₂ tiene pelo gris y te₂ gusta political y viajar del mundo. (P7, L4)

Véase como en la línea anterior el referente *El padre* se mantiene con el pronombre de objeto indirecto *te*, cuando debería ser *le*. Asimismo, en otros momentos la aparición de los pronombres de objeto directo o indirecto resulta innecesaria, como se puede ver a continuación:

Mi madre₂ se ama sus₂ nietos muchos. (P8, L5)

Ella₆ se ama cabellos y tiene₅ tres cabellos. (P8, L20)

En general, en este nivel los pronombres ocupan el lugar de una anáfora cero en el uso nativo, lo cual parece reflejar transferencia del inglés, pues, según Payne (1992: 42), en español las marcas verbales de persona son anafóricas y cuentan como única referencia del sujeto del verbo. Pero en inglés, las marcas verbales de persona solamente concuerdan con el sujeto del verbo que debe ser independientemente expresado (esto es, con un grupo nominal o un pronombre). Veamos como ejemplo la muestra P10:

- (1) *Mi padre₁ se llama G.*
- (2) *El₁ es dentista.*
- (3) *El₁ es alto y salud.*
- (4) *El₁ tiene 60 años.*
- (5) *El₁ le₁ gusta leer.*
- (6) *El₁ vive en Kershaw, Carolina del Sur con mi madre₂.*
- (7) *Mi madre₂ se llama A.*
- (8) *Ella₂ es secretaria de mi padre₁.*
- (9) *Ella₂ es baja y salud.*
- (10) *Ella₂ tiene 61 años.*
- (11) *Ella₂ le₂ gusta leer también.*
- (12) *Yo tengo 4 hermanas.*
- (13) *Mi hermana₃ M es maestra.*
- (14) *Ella₃ es mediana y salud.*
- (15) *Ella₃ tiene 41 años.*
- (16) *Ella₃ le₃ gusta ver futbol.*
- (17) *Ella₃ tiene 3 hijas, M, M, M.*
- (18) *Ella₃ tiene 20 años casado de M₀.*
- (19) *Ellos viven en Anderson, Carolina del Sur.*
- (20) *Mi hermana₄ M es banco trabajar.*
- (21) *Ella₄ es baja y salud.*
- (22) *Ella₄ tiene 33 años.*
- (23) *Ella₄ tiene un corazón grande.*
- (24) *Ella₄ no es casada, ella₄ es soltera.*
- (25) *Pero ella₄ tiene un novio₀.*
- (26) *Ella₄ le₄ gusta comprar varioso cosas y ropas.*
- (27) *Ella₄ es typica estadounidense mujer.*

La muestra anterior tiene 27 líneas, de las cuales 23 empiezan o incluyen un pronombre personal de sujeto para mantener los referentes. El resultado es una redacción que se aleja mucho del uso nativo y que resulta repetitiva. Para acercarse al patrón nativo, la mayoría de

los pronombres personales de sujeto deberían ser sustituidos por la anáfora cero. Por lo tanto, según estos datos, en el nivel principiante los aprendices no han adquirido la anáfora cero como primera opción para mantener la referencia.

6.2. Sustantivo común

Este mecanismo ocupa el segundo lugar en la frecuencia de uso de este nivel, a diferencia del patrón nativo en el que aparece en tercer lugar. Son sustantivos comunes que no se acompañan con determinantes definidos ni indefinidos porque son los nombres comunes de los integrantes de la familia, mencionados por uno de sus miembros; así que lo natural es que aparezcan con determinante posesivo de primera persona (*Mi papá*), y que se usen para introducir al referente.

- (1) *Mi madre₂ trabaja servicio de alimento.*
- (2) *Ella₂ está tímida y reservada.*
- (3) *Ella₂ está bajo.*
- (4) *Ella₂ ama leer los libros y Biblia.*
- (5) *Ella₂ ama su familia y nieta.*
- (6) *Mi hermana₃ mayor, P está tímida y privada*
- (7) *Ella₃ trabaja niñera y auxiliar de personal.*
- (8) *Ella₃ está alta.*
- (9) *Ella₃ es muy bonita.*
- (10) *El pelo es rubio.*
- (11) *Mi hermana₄ mayor, L está simpático, trabajador, joven y especial.*
- (12) *Ella₄ trabaja servicio de alimento.*
- (13) *Ella₄ es novia de D₀.*
- (14) *Ella₄ es alta y bonita.*
- (15) *El pelo es rubio.*
- (16) *Ella₄ viven en Santa Clara, CA.*
- (17) *Ella₄ es estudiante de universidad dorado estado baptista. (P20, L4 – L20)*

Obsérvese cómo se menciona por primera vez a ‘la mamá’ por medio de un grupo nominal con determinante posesivo y luego se le da seguimiento con el pronombre *ella*. Los mismos recursos se utilizan con ‘la hermana mayor, P’ y también con ‘la hermana mayor, L’.

6.3. Anáfora cero

Este mecanismo se manifiesta 40 veces en este nivel, lo que quiere decir que, aunque los aprendices no lo usan como primera opción cuando el referente es identificable, sí lo conocen. De las 40 veces en que aparece, 20 se dan cuando hay verbos coordinados por la conjunción ‘y’. Este contexto sintáctico parece predecir, entonces, el uso de este mecanismo, pero no siempre: compárense las líneas 11, 20, 21, 22 con la línea 12.

Mi hermano₁ que es italiano se graduó₁ del colegio y [Ø] se mudó₁ a South Carolina por muchos años. (P3, L11)

Mi esposa₄ tiene pelo café, y [Ø] está₄ 5 pie 9 pulgadas alta. (P3, L20)

Ella₄ tiene 33 años y [Ø] está₄ 4 meses más mayor que yo. (P3, L21)

Ella₄ esta muy organizado y [Ø] tiene₄ muchísima sabiduría practica (P3, L22)

Finalmente, hace 5 años el₁ se mudó a West Virginia y El₁ trabaja allí ahora. (P3, L12)

Con otras conjunciones como ‘pero’ aparecen más los pronombres, aunque de vez en cuando se usa también la anáfora cero:

Él₁ ha tenido muchos problemas en su vida por causa de él₁ toma decisiones malas, pero ahora él₁ está mucho mejor (P3, L14).

Pero ahora ella₄ tiene una enfermedad rara, y ahora ella₄ esta todavía aprendiendo como vivir con esta enfermedad (P3,L23)

El₃ tenía 57 años pero no Ø trabaja₃ afuera su₃ casa porque razon de salud malo. (P2,L10)

En P3, L14 y 23 el mecanismo que aparece después de la conjunción adversativa ‘pero’ es el pronombre, no así en P2, L10 donde se usa la anáfora cero. Parece que la conjunción ‘y’ crea un contexto seguro para que el informante use la anáfora cero. Esto puede indicar que la atención del informante se concentra en los conectores por que no tiene claro los contextos de uso de cada recurso referencial.

6.4. Determinante posesivo

El determinante posesivo de tercera persona se usa 31 veces, lo que representa un 7,75% del total. Ocupa el tercer lugar en el patrón de uso de este nivel al igual que en el patrón de los hablantes nativos. Además, es usado como modificador en un grupo nominal, tal y como lo hacen los informantes hispanoparlantes:

Hay muchas problemas con su₃ salud pero su₃ corazón es el problema mas serio. (P2, L11)

L₂ y su₂ esposoz₃ desean que sus niños le conozcan Dios y cambien con el Señor. (P5, L7)

El₃ tenía 57 años pero no trabaja₃ afuera su₃ casa porque razon de salud malo.

Hay muchas problemas con su₃ salud pero su₃ corazón es el problema mas serio. (P2, L10 y 11)

6.5. Nombre propio

Se contabilizaron sólo los nombres propios que fueran núcleos de la frase nominal, y en función de sujeto o de objeto, los cuales representan el 6.5% de las realizaciones. No se tomaron en cuenta aquellos que aparecen como pos-modificadores en la frase nominal. Es interesante observar que este recurso referencial ocupa el mismo lugar en el patrón del nivel principiante y en el patrón nativo, sin embargo, los hablantes nativos registraron un porcentaje inferior de uso, pues recurrieron a este mecanismo un 2.43% de las veces. Ejemplos del nivel principiante:

Mi nietos es N y T.

N₀ tiene ocho anos y T₄ tiene trece años.

T₄ quiere jugar a la pelota. (P1, L19-21)

L₂ y su₂ esposo₃ desean que sus niños le conozcan Dios y cambien con el Señor. (P5, L7)

Mi hermana₃ es L y ella₃ es casada a R₄ y ellos tiene una hija₅ como se llama K.

L₃ tiene pelo largo y negro.

Ella₃ trabaja en el banco.

R₄ manejar un camión grande y es₅ un hombre muy disfruta.

K₅ no vive con sus padres y vive₅ con un hombre₀ se llama M.

K₅ trabaja en la hospital. (P7, L9-14)

6.6. Los sustantivos comunes con determinante indefinido

Son diez los casos que se encontraron de este mecanismo. Podría pensarse que el aprendiz angloparlante, especialmente principiante, vacilaría mucho entre el uso del artículo indefinido *un* y el cuantificador *un*, pues, como lo señala Leonetti (1999: 835), el inglés tiene dos formas claramente distinguibles: *a* (como artículo) y *one* (como cuantificador), pero en español una sola forma contiene los dos significados de determinante y de cuantificador. Sin embargo, de las 20 muestras que se analizaron sólo en la muestra P3, L1 se registra esta confusión y se hace evidente por el uso del numeral *uno*:

Mi familia es pequeño, yo solo tengo mis padres y uno hermano₁. (P3, L1)

Valga aclarar que se contabilizaron sólo los usos del artículo indefinido como mecanismo introductorio de un participante nuevo, los cuales suman un 2.5% de las veces en que los informantes de este nivel recurren a un recurso referencial, como se observa en los siguientes ejemplos:

El₃ tiene un hijo₄. Z. (P8, L13)

Tengo padres y un hermano₁. (P18, L1)

Otros aspectos que se encontraron en este nivel fueron:

- a. Uso del pronombre objeto indirecto en una estructura donde no se requiere:

Durante este tiempo ellos le adoptaron a mi hermano₁ y 3 años después yo nací. (P3, L9)

- b. Tradicionalmente se considera que cuando el objeto indirecto de los verbos de afección aparece reduplicado es necesario el uso de la preposición 'a'. No obstante, en ninguna de las 8 veces en que aparece esta estructura se usa la preposición.

El₁ le₁ gusta leer.

Ella₃ le₃ gusta ver futbol (P10, L5 y 16)

Según Lee (2003) existen dos tendencias de los aprendices angloparlantes de español como segunda lengua. Una es la de asignar el rol de sujeto al primer sustantivo, esto se llama 'Estrategia del primer sustantivo' y la otra es la de utilizar el orden sujeto-verbo-objeto para asignar roles gramaticales. Estas dos tendencias combinadas provocan errores como el uso transitivo de verbos como *gustar* y la omisión de la partícula *a* junto al objeto.

7. Conclusiones

El análisis de las muestras del nivel de principiantes arroja las siguientes conclusiones.

Primero, el patrón de uso de los recursos referenciales se aleja del de los hablantes nativos particularmente en las tres primeras casillas (anáfora cero, pronombre y sustantivo común).

Segundo, los hablantes nativos usan más frecuentemente la anáfora cero, luego los pronombres y en tercer lugar el sustantivo común; mientras que los informantes de este nivel usaron más el pronombre, luego el sustantivo común y en tercer lugar la anáfora cero. Esto puede obedecer a la transferencia que hacen los aprendices de los usos de su lengua materna, el inglés, que es una lengua que restringe, más que el español, la anáfora cero.

Tercero, el mecanismo que ocupa el primer lugar en el patrón de este nivel es el pronombre, seguido por el sustantivo común. Aún si las cifras del sustantivo común con determinante definido (SC-DDef) y del sustantivo común con determinante indefinido (SC-DInDef), se sumaran a las de (sustantivo común) SC y se formara una sola categoría, este mecanismo seguiría ocupando el segundo lugar en la frecuencia de uso con un 32.5%; o sea, 10 puntos menos que el pronombre. Además, la anáfora cero, que es la primera opción para los hablantes nativos, ocupa el tercer lugar en el patrón del principiante y en ninguna de estas muestras prevalece el uso de este recurso que es característico del español.

Por su parte, los otros mecanismos referenciales ocupan los mismos puestos que en el patrón nativo pero en porcentajes muy diferentes. Por ejemplo, los determinantes posesivos (DPos) se presentan en las muestras de principiantes en un 7.75% de los casos, mientras que en las de los nativos aparecen en un 19.86%. Los nombres propios (NP) alcanzan el 6.5% en este nivel, en tanto que en el grupo de control logran un 2.43%. Los sustantivos comunes con determinante indefinido aparecen en los principiantes en un 2.5%, en cambio en los nativos representan el 1.04%. En cuanto a los sustantivos comunes con determinante definido, los informantes (SC-DDef) principiantes no los usaron nunca, a diferencia de los informantes nativos que los usaron en un 1.04% de las veces.

Cuarto, aunque estas cifras representan la tendencia general del nivel, hay muestras que no siguen dicha tendencia. Varias muestras presentan más realizaciones de sustantivo común (SC) que de pronombre (P) y en otras hay igual cantidad de ambos mecanismos.

Quinto, si se entiende adquisición como el dominio de los recursos lingüísticos como lo hace un hablante nativo; hay que decir que en este nivel los mecanismos referenciales no han sido adquiridos por los aprendices.

Sexto, los hallazgos ofrecen una orientación para los profesores de ESL, pues constatan que el mero conocimiento de las formas lingüísticas no basta para una utilización eficiente las mismas; especialmente cuando el aprendiz posee una lengua materna, como el inglés, que alterna estos recursos de manera diferente al español. Es necesario diseñar unidades pedagógicas, desde este primer nivel, que se encaminen hacia la explicación de las condiciones que rigen su alternancia en español, especialmente la anáfora cero, los pronombres y los sustantivos comunes. Lecciones que aborden el mantenimiento de la referencia no solo desde una perspectiva oracional, sino también discursiva, pues es ahí donde se manifiestan las cadenas referenciales.

Mejorar el uso de los mantenedores de la referencia desde el nivel principiante redundará en una producción más cercana a la nativa, más comprensible y más cohesiva.

Bibliografía

- American Council on the Teaching of Foreign Languages Inc. (ACTFL). 2001. *Criterios de Proficiencia – Escritura*. Recuperado de: <http://www.actfl.org> Consulta: 15 de abril de 2009.
- Alarcos Llorac, Emilio. 2006. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alvarado, Miriam y Silvia Vargas. 2009. *Adquisición de los mecanismos de referencia por estudiantes de español como segunda lengua*. Trabajo final de graduación. Universidad de Costa Rica.
- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (Dir.). 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 1. Madrid: Espasa Calpe.
- Brown, Gillian y George Yule. 1993. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Chiang, Steve Y. 1999. “Assessing Grammatical and Textual Features in L2 Writing Samples. The case of French as a Foreign Language”. *The Modern Language Journal* (83): 219-232. Recuperado de: Academia Research Library. (42343934). Consulta: 24 de abril del 2007.
- Govardhan, Anam K. 1994. *A discourse analysis of ESL student writing*. Tesis doctoral: Universidad del Norte de Illinois, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Thesis: Full Text database. (AAT 9520153). Consulta: 31 de marzo del 2007.
- Fernández Leborans, María Jesús. 1999. “El nombre propio”. En: Bosque y Demonte (Dir.). 77-128.
- Fernández Soriano, Olga. 1999. “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”. En: Bosque y Demonte (Dir.). 1209-1274.
- Halliday, M.A.K. y Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. Nueva York: Longman.
1985. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Halliday, M.A.K. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lee, James F. 2003. “Clitics. Cognitive and Linguistic Perspectives on the Acquisition of Object Pronouns in Spanish as a Second Language”. En: Lafford y Salaberry (Comp.). 98-128.
- Leonetti, Manuel. 1999. “El artículo”. En: Bosque y Demonte (Dir.). 787-890.
- Payne, Thomas E. 1992. *Describing morphosyntax*. Cambridge University Press.
- Pongsiriwet, Chauruporn 2001. *Relationships among grammatical accuracy, discourse features, and the quality of second language writing: The case of Thai EFL learners*. Tesis doctoral: Universidad de Virginia del Oeste, Estados Unidos. Recuperado de:

- ProQuest en Dissertations & Thesis: Full Text database. (AAT 3022059) Consulta: 31 de marzo del 2007.
- Reynolds, Dudley Walton. 1996. *Repetition in second language writing*. Tesis doctoral: Universidad de Indiana, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Thesis: Full Text database. (AAT 9716490). Consulta: 31 de marzo del 2007.
- Rigau, Gemma. 1999. "La estructura del sintagma nominal. Los modificadores del nombre." En: Bosque y Demonte (Dirs.). 311-362.
- Robinson, Maisah Bint-Patrick. 1994. *Composition teacher's criteria for Good writing*. Tesis doctoral: Universidad Estatal de Georgia, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Thesis: Full Text database. (AAT 9507431). Consulta: 31 de marzo del 2007.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2006. "La forma del grupo nominal en español hablado. Un caso de gramática del discurso frente a gramática de la palabra". *Revista de Filología y Lingüística*. 32 (2): 261-289.
- Saunders, Joy Kathleen. 1999. *Null and overt references in Spanish second language acquisition: A discourse perspective*. Tesis doctoral: Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Theses: Full Text database. (AAT 9947377). Consulta: 1 de noviembre del 2008.
- Shi, Huifen. 1993. *The relation between freshman writing coherence and cohesion, functional roles, and cognitive strategies*. Tesis doctoral: Universidad de Indiana en Pensilvania, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Thesis: Full Text database. (AAT9321835). Consulta: 31 de marzo del 2007.
- Teijeira Rodríguez, Ma. del Carmen, Kees van Esch y Pieter de Haan. 2005. "La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE". *Estudios de Lingüística Aplicada*. 23 (41): 67-100. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.m/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=58804105>. Consulta: 30 de junio del 2008.
- Tornqvist, Linnea. 2004. *The use of coherence markers by Hispanic North American college writers in their essays in English and Spanish: Contrastive or comparative rhetoric?*. Tesis doctoral: Universidad estatal de Nueva Jersey, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Theses: Full Text database. (AAT 3130850). Consulta: 31 de marzo del 2007.
- Vines, Joe Edwin. 1997. *An assessment of the effects of computer-based Writing instruction upon the teaching of English as a Second Language*. Tesis doctoral: Universidad de Florida, Estados Unidos. Recuperado de: ProQuest en Dissertations & Thesis: Full Text database. (AAT9802390). Consulta: 31 de marzo del 2007.