

## RELACIÓN DE ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS

<b>A de IL</b>	Análisis de interlengua
<b>ASL</b>	Adquisición de segundas lenguas
<b>CA</b>	Comprensión auditiva
<b>CL</b>	Comprensión lectora
<b>EE</b>	Expresión escrita
<b>ELE</b>	Español como lengua extranjera
<b>EO</b>	Expresión oral
<b>F</b>	Femenino
<b>GU</b>	Gramática Universal
<b>G1</b>	Grupo de sustantivos “problemáticos” masculinos en <i>-ma</i>
<b>G2</b>	Grupo de sustantivos “problemáticos” femeninos en <i>-o</i>
<b>G3</b>	Grupo de sustantivos “problemáticos” femeninos en <i>-ión</i>
<b>G4</b>	Grupo de sustantivos “problemáticos” femeninos en <i>-e</i>
<b>IL</b>	Interlengua
<b>L1</b>	Primera lengua
<b>L2</b>	Segunda lengua
<b>LE</b>	Lengua extranjera
<b>LO</b>	Lengua objeto
<b>LM</b>	Lengua materna
<b>M</b>	Masculino
<b>MOI</b>	Meaning- based <i>output</i> instruction (instrucción de <i>output</i> basada en el significado)
<b>P1/2/3/4</b>	Principios del modelo de Procesamiento del <i>input</i>

# ÍNDICE

## 1. Introducción

- 1.1. Objetivos
- 1.2. Justificación
- 1.3. Hipótesis
- 1.4. Estructura del proyecto

## 2. Marco teórico: la Atención a la forma

- 2.1. La gramática pedagógica y la Atención a la Forma
- 2.2. La enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras
  - 2.2.1. La instrucción gramatical: argumentos en contra
  - 2.2.2. La instrucción gramatical: argumentos favor
  - 2.2.3. El papel de la instrucción gramatical en la adquisición de L2: conocimiento explícito y conocimiento implícito
- 2.3. La Atención a la Forma: la integración de la enseñanza gramatical en el enfoque comunicativo
  - 2.3.1. Descripción de la Atención a la Forma
  - 2.3.2. La aplicación de la Atención a la Forma: opciones pedagógicas
  - 2.3.3. Preguntas sin resolver en la investigación sobre la Atención a la Forma
- 2.4. Una técnica de Atención a la Forma: el procesamiento del *input* y la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* de VanPatten
  - 2.4.1. El procesamiento del *input*: un modelo de adquisición
  - 2.4.2. La Instrucción enfocada al procesamiento del *input*
    - 2.4.2.1. Las actividades de *input* estructurado
    - 2.4.2.2. El papel de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* en el enfoque comunicativo
  - 2.4.3. Resultados de investigaciones sobre los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*
  - 2.4.4. Preguntas por resolver

### **3. Estudio descriptivo de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores en el SN en la interlengua inglesa-española**

- 3.1. Introducción
  - 3.1.1. Objetivos del análisis
  - 3.1.2. Justificación del análisis
- 3.2. Modelos de análisis de lenguas extranjeras
- 3.3. Descripción del aspecto lingüístico: la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores en el SN
  - 3.3.1. La concordancia de género
  - 3.3.2. El papel de la selección de género en la concordancia de género de los sustantivos
  - 3.3.3. Descripción del género de los sustantivos
  - 3.3.4. El papel de la concordancia en la selección del género de los sustantivos
  - 3.3.5. Los sustantivos “problemáticos”
- 3.4. Justificación de la elección de este aspecto lingüístico
- 3.5. La investigación
  - 3.5.1. Los informantes
  - 3.5.2. Descripción del corpus
    - 3.5.2.1. Obtención de los datos
    - 3.5.2.2. La prueba
- 3.6. El análisis del corpus
  - 3.6.1. Identificación y clasificación de las muestras de interlengua
  - 3.6.2. Análisis cuantitativo de las muestras de interlengua
    - 3.6.2.1. Resultados generales
    - 3.6.2.2. Los sustantivos más problemáticos
    - 3.6.2.3. Los tipos de concordancia
    - 3.6.2.4. Algunos ejemplos de los sustantivos más “problemáticos”
    - 3.6.2.5. Resultados de otros estudios de interlengua
  - 3.6.3. Descripción y explicación de los errores
- 3.7. Conclusiones e implicaciones didácticas
  - 3.7.1. Conclusiones del análisis cuantitativo
  - 3.7.2. Conclusiones del análisis de errores

### **4. La investigación aplicada al aula del español como lengua extranjera: diseño y aplicación didácticos**

- 4.1. El estudio experimental
- 4.2. Los informantes
- 4.3. Los instrumentos didácticos
  - 4.3.1. El cuestionario personal del informante
  - 4.3.2. Diseño de la unidad didáctica basada en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*
    - 4.3.2.1. Decisiones sobre el aspecto gramatical a partir de los resultados del análisis de interlengua
    - 4.3.2.2. La aplicación de los principios del Procesamiento del *input* al aspecto gramatical elegido
    - 4.3.2.3. La aplicación de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* al aspecto lingüístico elegido

4.3.2.4. La elección del momento de la aplicación del tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*

4.3.2.5. Creación de la unidad didáctica basada en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*

A) Breve explicación gramatical

B) La estrategia de procesamiento del *input*

C) Las actividades de *input* estructurado

4.3.3. Los tests

4.4. El estudio piloto

4.5. El desarrollo de la instrucción

4.6. Análisis cuantitativo de los datos

4.6.1. Presentación de los resultados de los tests

4.6.2. Análisis estadístico de los datos

4.6.3. Comentario de los datos del análisis cuantitativo

4.7. Análisis cualitativo de los datos y comprobación de la hipótesis

## **5. Conclusiones de la investigación**

5.1. Conclusiones finales

5.2. Implicaciones didácticas

5.3. Futuras investigaciones

## **6. Bibliografía**

Anexo 1. Cuadros con las muestras utilizadas para el análisis de interlengua

Anexo 2. Instrumentos didácticos del estudio experimental

## 1. INTRODUCCIÓN

Hemos observado que en el aula de español los estudiantes angloparlantes avanzados suelen tener problemas para realizar correctamente la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores del SN, habiendo superado ya prácticamente los “grandes obstáculos” de la gramática española, como son el subjuntivo y los pasados. La mayoría de estos estudiantes no recuerdan haber recibido apenas nada de instrucción sobre el tema. De hecho parece que es una categoría morfosintáctica que carece de importancia para investigadores, profesores, manuales y alumnos de ELE.

Tal y como denuncia Martínez (1999:2698), ni tan siquiera las propias gramáticas españolas le prestan la suficiente atención. Pastor Cesteros (2001), por otra parte, señala que no encuentra ningún estudio específico sobre el problema de la adquisición de la concordancia nominal, quizás porque este tipo de categoría morfosintáctica no es pertinente en el SN de la lengua inglesa, sobre cuya adquisición como LE<sup>1</sup> se han realizado la gran mayoría de los estudios. Profesores y alumnos parecen tener la idea de que la regla de la concordancia nominal forma parte de “las reglas fáciles”, en las que no es necesario insistir en clase.

Por el contrario, nosotros pensamos que sí debe investigarse, incluirse en las gramáticas y en los manuales y enseñarse en el aula. Somos conscientes de que nos basamos, en un principio, en la mera observación de problemas en la concordancia de género de este tipo de sustantivos en la clase de ELE. Sin embargo, consideramos que nuestra intuición, apoyada por la información que acabamos de ofrecer sobre el estatus de este aspecto lingüístico en gramáticas, manuales e investigaciones, puede constituir una razón lo suficientemente consistente como para comenzar una investigación sobre este tema.

En consecuencia, y con el objetivo de estudiar con detalle la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”, llevamos a cabo un estudio descriptivo sobre este aspecto lingüístico para averiguar, en primer lugar, qué grupos de sustantivos son los más “problemáticos” y además, qué errores de concordancia, de los 3 tipos estudiados, cometen los informantes. Además, elaboramos un análisis cualitativo para intentar descubrir qué estrategias llevan a estos aprendices a cometer la clase de discordancias estudiadas. Para la realización de este análisis de interlengua (IL) partimos de un corpus de 30 exámenes escritos elaborados por alumnos angloparlantes de español de nivel intermedio alto.<sup>2</sup>

Los resultados del análisis revelaron problemas que pensamos que se podrían y deberían solucionar en el aula. Por otra parte, el método de instrucción gramatical de la Atención a la forma (*Focus on form*) busca aspectos gramaticales adecuados para someterse a su tratamiento y parece que la clase de concordancia que queremos estudiar cumple los requisitos para ser una buena candidata. Para comprobarlo, decidimos llevar a cabo un estudio experimental en el que aplicamos una técnica de Atención a la forma concreta, la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, a la enseñanza de este aspecto gramatical, para probar, al mismo tiempo, sus efectos.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de IL, creamos una unidad didáctica siguiendo el método de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* y la llevamos a un aula de ELE para comprobar si este método puede ayudar a los

---

<sup>1</sup> Utilizamos LE y L2 indistintamente a lo largo del trabajo.

<sup>2</sup> Ver anexo 3.

alumnos anglohablantes a disminuir el número de errores relacionados con la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos.

## 1.1. Objetivos

Nuestro objetivo principal es el de realizar una contribución al estudio de la eficacia de la aplicación de la Atención a la forma a la enseñanza de L2 y en especial de ELE. Pensamos que es una buena manera de no abandonar la instrucción gramatical en el aula, que, como veremos más adelante (cf. 2.2), es necesaria para conseguir corrección, además de fluidez, en la adquisición de una L2.

Para cumplir dicho objetivo, comprobamos la efectividad de una de las técnicas de Atención a la forma, la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, aplicándola a la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos por estudiantes angloparlantes de ELE. Al mismo tiempo queremos averiguar si este aspecto lingüístico resulta ser un buen candidato al tratamiento de Atención a la forma.

Por otra parte, nuestro objetivo didáctico es el de intentar solucionar un problema de adquisición de un aspecto lingüístico que parece olvidado para, de esa manera, llamar la atención sobre él.

## 1.2. Justificación

La enseñanza de la gramática integrada en el enfoque comunicativo ha dado como resultado un nuevo método de instrucción gramatical: la Atención a la forma. La investigación sobre esta metodología está en auge, por lo tanto, hay que aportar pruebas de que funciona para que se vaya implantando en el aula, para que los profesores conozcan una nueva forma de enseñar gramática y en los materiales se incorporen ejercicios y explicaciones gramaticales basadas en este método.

Son numerosas las investigaciones en este campo tan importante dentro de la adquisición de L2. En España, por ejemplo, el equipo de investigación de la Universidad de Granada lleva 10 años trabajando para conseguir una gramática pedagógica apropiada para la enseñanza de ELE y llevarla al aula a través de la Atención a la forma. En esta línea nuestro proyecto puede suponer una aportación más, en el área de la morfología nominal, que aún está por trabajar.

La razón por la que queremos destacar un aspecto gramatical que en español no ha recibido ningún tratamiento de este tipo ni de ningún otro es su especial dificultad para los estudiantes angloparlantes. Ya que se trata de un grupo muy numeroso, nos parece necesario resaltar la importancia de este aspecto lingüístico de la gramática española, bastante problemático y poco tratado, tanto en la enseñanza y aprendizaje de ELE como en la investigación de la adquisición de segundas lenguas.

De entre todas las técnicas de Atención a la forma nos interesa especialmente la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, ya que se centra en el *input* y en la manera en la que los estudiantes deben procesarlo de manera efectiva, para que se pueda producir la adquisición. La instrucción tradicional está demasiado centrada en la producción, lo que repercute en la fluidez del alumno, pero no tanto en la corrección.

### 1.3. Hipótesis

La hipótesis que intentamos demostrar con nuestra investigación es la siguiente:

El tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* tendrá un efecto positivo en la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos. Dicho efecto didáctico se reflejará en la reducción del número de errores en la producción escrita de este aspecto gramatical en contextos de uso obligatorio.

### 1.4. Estructura del proyecto

A continuación, una vez presentados los objetivos, la justificación y la hipótesis, exponemos la estructura del trabajo:

En primer lugar, presentamos el marco teórico (2.) en el que situamos nuestra investigación, comenzando por comentar la relación entre la gramática pedagógica y el método de instrucción gramatical de Atención a la forma (2.1.). Analizamos después el debate en torno a la enseñanza de la gramática de LE (2.2.) y presentamos tanto los argumentos en contra (2.2.1.) como a favor (2.2.2.), así como la relación entre el conocimiento gramatical explícito y el implícito (2.2.3.).

Seguidamente nos centramos en diversas cuestiones relacionadas con la Atención a la forma (2.3.), como su descripción (2.3.1.), aplicación (2.3.2.) e investigación (2.3.3.). Esta visión general nos sirve para situar la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, sobre la que ofrecemos un estudio detallado (2.4.), al tratarse de la técnica de Atención a la forma que utilizamos en el estudio experimental. Presentamos primero el modelo de adquisición en el que se basa esta metodología (2.4.1.) para analizar a continuación la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (2.4.2.), revisar luego las investigaciones realizadas sobre esta instrucción (2.4.3.) y terminar presentando algunas de las preguntas por resolver en esta área (2.4.4.).

Una vez expuesto el marco teórico y determinada la cuestión que este trabajo persigue contestar para poder aceptar o rechazar la hipótesis inicial (1.3.), mostramos los dos grandes cuerpos de investigación de los que está compuesto el proyecto. El primero es el estudio descriptivo de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” en la interlengua inglesa-española (3.). En la parte de la introducción (3.1.) explicamos los objetivos (3.1.1.) así como la justificación (3.1.2.) de este análisis. Luego revisamos los distintos modelos de análisis de lenguas extranjeras (3.2.), con el objetivo de exponer el marco teórico del estudio. Seguidamente procedemos a la descripción del aspecto lingüístico elegido (3.3.) así como a la justificación de su elección (3.4.). A continuación exponemos los distintos aspectos relacionados con la investigación (3.5.), después el análisis del corpus (3.6.), que incluye la identificación y clasificación de las muestras de IL (3.6.1.), el análisis cuantitativo de dichas muestras (3.6.2.) y una descripción y explicación de los errores (3.6.3.). Por último, presentamos una serie de conclusiones e implicaciones didácticas (3.7.) relacionadas, por un lado, con el análisis cuantitativo de las muestras de IL (3.7.1.) y por otro, con el análisis de errores (3.7.2.).

A partir de los datos obtenidos en el análisis de IL, presentamos el segundo cuerpo de investigación del proyecto (4): la aplicación didáctica de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* para la enseñanza y adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” seleccionados con sus modificadores adjetivos, en

forma de estudio experimental (4.1.). Describimos las variables relacionadas con los informantes (4.2.), así como los distintos instrumentos didácticos utilizados en la investigación (4.3.): el cuestionario personal del informante (4.3.1.), la unidad didáctica de procesamiento (4.3.2.), los pasos tomados para su diseño, y los tests (4.3.3.). Antes de llevar a cabo la instrucción (4.5.), realizamos un estudio piloto (4.4.). Los datos fueron analizados cuantitativa (4.6.) y cualitativamente (4.7.).

Para terminar, presentamos las conclusiones de la investigación (5.), que incluyen, además de las conclusiones finales (5.1.), algunas implicaciones didácticas (5.2.) y sugerencias para futuras investigaciones (5.3.). Tras la bibliografía (6.) pueden consultarse los siguientes anexos: el Anexo 1, que contiene los cuadros con las muestras utilizadas para el análisis de IL; el Anexo 2, donde se encuentran los instrumentos didácticos del estudio experimental, y el Anexo 3, que incluye el corpus de datos para el análisis de IL.



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La gramática pedagógica y la Atención a la forma

Dirven (1990) define la gramática pedagógica como:

“[...] un término que comprende cualquier descripción o presentación (orientada hacia el aprendiz o hacia el profesor) de las complejidades de las reglas de una lengua extranjera con el objetivo de promover y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición de dicha lengua”.<sup>3</sup>

Según Dirven, la gramática puede ser descriptiva o prescriptiva, así como una gramática de enseñanza o de referencia.

Por tanto, dado que el objetivo de la gramática pedagógica es presentar al estudiante información comprensible acerca de las cuestiones de la lengua objeto para ayudarlo a desarrollar su competencia comunicativa, es decir, a adquirir esa lengua, este tipo de gramática se convierte en indispensable en el aula de L2.

Castañeda y Ortega (2001) señalan las áreas de la gramática pedagógica que se están investigando y destacan dos líneas fundamentales: cuál podría ser la mejor forma de presentar el contenido gramatical en el aula y qué modelo lingüístico sería más apropiado para describir esos contenidos gramaticales. De hecho existen ya unos marcos que pueden proporcionar la base de un programa lingüístico determinado. Son, entre otras, propuestas funcionalistas (Batstone, 1994), centradas en el léxico (Willis, 1990), en las relaciones entre sintaxis, léxico y discurso (Celce- Murcia, 1991, 1997) o en la gramática de la lengua hablada (Carter y McCarthy, 1995) (cf. Castañeda y Ortega 2001:19). Sin embargo, todos ellos son modelos en desarrollo, y en consecuencia, no existen aún gramáticas pedagógicas de ninguna lengua basadas en esas propuestas.

Para diseñar una gramática que sea compatible con las necesidades de los que aprenden una L2 debe verse la gramática a través de los ojos de los aprendices. Se han de crear versiones pedagógicas de las descripciones académicas de la lengua, que deben incluir las cuestiones gramaticales más difíciles de adquirir por los aprendices. Un modo de determinar dichas cuestiones es mediante el análisis de IL. Otro modo puede ser utilizar los resultados de los estudios de la metodología de Atención a la forma, que tienen como objetivo encontrar formas lingüísticas adecuadas para someterse a dicha metodología. Generalmente se trata de formas que resultan complicadas para los aprendices.

Pensamos, por tanto, que la Atención a la forma es una línea de investigación que puede contribuir a la creación de una gramática pedagógica, en este caso del español como lengua extranjera. El estudio de Castañeda y Ortega (2001) constituye un buen ejemplo de la interacción entre la metodología de la Atención a la forma y la gramática pedagógica, a través del estudio de la gramática y del metalenguaje que se utiliza en las explicaciones gramaticales en el aula de L2, con especial atención a los tiempos del pasado en español.

---

<sup>3</sup> “[...] a cover term for any learner- or teacher-oriented description or presentation of foreign language rule complexes with the aim of promoting and guiding learning processes in the acquisition of that language” (cf. Bygate et al.,1994:34. La traducción al español es nuestra.).

Sin embargo, ante la falta de gramáticas pedagógicas, la mayoría de los estudios sobre la Atención a la forma utilizan, de momento, descripciones y explicaciones gramaticales tradicionales. Mientras tanto, investigadores y profesores debemos intentar realizar adaptaciones de las descripciones de corte académico que normalmente se ofrecen al aprendiz de segundas lenguas, para que le resulten más eficaces.

Según estos argumentos, podemos concluir que tanto los datos del análisis de IL realizado para la elaboración de la investigación como los resultados del estudio experimental, que tiene, entre otros objetivos, el de estudiar una forma problemática para unos determinados estudiantes de ELE, pueden constituir datos útiles en la elaboración de una gramática pedagógica del español. Pensamos que es importante que los datos que vayamos obteniendo de la adquisición de distintos aspectos del español como lengua extranjera se incorporen en una futura gramática pedagógica.

Por otro lado, nuestro estudio pretende ser una contribución a la metodología de la Atención a la forma, que consideramos como un medio efectivo para poder llevar la gramática pedagógica a los estudiantes de ELE en el aula. De hecho, algunas técnicas de Atención a la forma incluyen las explicaciones explícitas de reglas y la reflexión metalingüística, que sólo la gramática pedagógica puede proporcionar.

Así, una buena gramática pedagógica repercute en la enseñanza y adquisición de una L2 de igual manera que un método de instrucción gramatical como es la Atención a la forma puede repercutir en la aplicación de este tipo de gramática en el aula. A propósito de la enseñanza de la gramática de L2 Alonso Raya comenta<sup>4</sup>:

“Nosotros pensamos que el problema fundamental es que algunas reglas no han sabido describir satisfactoriamente la lengua y, por tanto, han resultado más bien contraproducentes en el aula. En la mayoría de los casos *no es la práctica pedagógica la que falla sino las reglas gramaticales. Es fundamental, por tanto, disponer de una buena gramática pedagógica que facilite la tarea de estudiantes y profesores.* En nuestras manos está facilitar y acelerar el proceso de construcción paulatina de un sistema lingüístico lo más cercano posible al de los hablantes nativos con la instrucción gramatical explícita adecuada”.

Como podemos deducir de la lectura de su artículo, el tipo de instrucción al que Alonso Raya se refiere es el de Atención a la forma.

## 2.2. La enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras

Una de las cuestiones más polémicas, dentro de la didáctica de L2, es, sin duda, la enseñanza de la gramática. Durante los últimos 30 años cada método de enseñanza de L2 le ha asignado un papel distinto a la gramática. Así, tanto el método tradicional como el método audiolingual prestan más atención al contenido gramatical, mientras que el enfoque comunicativo se centra más en el significado y apenas en la forma.

El objetivo de este último enfoque es el desarrollo de la competencia comunicativa, de la que la competencia gramatical es una de sus sub-competencias. La gramática, por tanto, se considera un medio para poder comunicarse y deja de ser el centro de la enseñanza de LE. De hecho, se produce un abandono prácticamente total de su enseñanza, ya que no se considera necesaria.

---

<sup>4</sup> 1999:44; la cursiva es nuestra.

Existen una serie de argumentos, tanto en contra como a favor de la instrucción gramatical y en consecuencia de la Atención a la forma, que exponemos a continuación.

### 2.2.1. La instrucción gramatical: argumentos en contra

Como veremos más adelante, la enseñanza de la gramática parece ser de utilidad en algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de L2, pero no en todos.

Las investigaciones sobre la adquisición de L2 de los años 70 están influenciadas por los postulados de Chomsky (1965) sobre la gramática universal (GU), por lo que se centran en estudiar algunos de los aspectos que la adquisición de L2 en un contexto natural tiene en común con la que se produce en el aula. Así, estudios sobre el orden de morfemas como el de Dulay y Burt (1974), muestran que aprendices de una misma L2 (el inglés), pero de distintas LM, siguen un orden similar de adquisición de once funtores del inglés. Estas investigadoras afirman que es el mismo sistema de la LO, y no el de la LM, el que guía la adquisición partiendo de las muestras de la LO y de los mecanismos cognitivos universales que poseemos. Esto prueba la hipótesis que ellas denominan de la “construcción creativa”. Dulay y Burt (1973) recomiendan, por tanto, no enseñar sintaxis a los niños (cf. Larsen-Freeman y Long 1991: 273).

Krashen (1985), por otra parte, también cree que el proceso de adquisición es el que permite al aprendiz de L2 adquirir el conocimiento de dicha lengua, y no el aprendizaje, es decir, el conocimiento consciente de reglas, que es el que proporciona la instrucción en L2. La enseñanza, por tanto, prácticamente carece de importancia para este investigador. Otros estudios, como el de Felix y Simmet (1981) o el de Wode (1981) demuestran que los órdenes de adquisición existentes son difícilmente manipulables a través de la instrucción. De hecho, Wode, que defiende la existencia de estrategias innatas de aprendizaje lingüístico, opina que la enseñanza puede llegar incluso a entorpecer dichos órdenes. El estudio de Perkins y Larsen- Freeman (1975), muestra que la instrucción formal de L2 no varía el orden de colocación correcta de morfemas. Ellis (1984a), por su parte, comprueba que las secuencias de desarrollo de diversas estructuras estudiadas son casi idénticas a las que se dan en el aprendizaje natural (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 275-8).

Estas ideas sobre las similitudes entre la adquisición de L2 natural y la formal, se plasman en metodologías como el enfoque natural, de Krashen y Terrell (1983) (cf. Richards y Rogers 1986). Este método consiste en proporcionar un *input* comprensible, proveniente de la comunicación, especialmente a los aprendices “principiantes”, con el objetivo de que consigan una competencia “intermedia” y que cursen después “asignaturas especiales”. Se trata de instaurar en el aula un proceso de aprendizaje natural, sin prestarle atención a la forma, ni corregir los errores de los aprendices. Sin embargo, no se ha probado que este método de enseñanza de L2 sea el más efectivo de los existentes, aunque se considera la posibilidad de que el *input* comprensible sea necesario para adquirir la L2.

Lightbown *et al.*, por su parte, investigan el efecto de la instrucción en la adquisición de secuencias, en concreto de los morfemas *-ing* y *-s*. Concluyen que, aunque la enseñanza activa el uso de los morfemas, también causa lo que denomina “errores por exceso”, es decir, la aparición de estos morfemas en contextos de uso no obligatorio. Por lo tanto, el estudio formal de la L2 modifica los órdenes de precisión, aunque de forma superficial. Estos efectos, de carácter temporal, puede que sean perjudiciales para el desarrollo natural de las secuencias, ya que pueden verse retrasadas. Es decir, que los aprendices pueden aprender unas estructuras

determinadas, pero no utilizar otras que en un contexto natural ya estarían utilizando, porque no se las han enseñado en el aula (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 280).

Por otro lado, Pienemann (1984) defiende la idea de que el orden de adquisición es inaccesible e inmutable, e interpreta los resultados de su estudio a la luz de la “hipótesis del aprendizaje” y la “hipótesis de la enseñanza”. La primera hipótesis afirma que la enseñanza tiene efecto sólo cuando los aprendices están psicolingüísticamente “preparados” y la segunda que la eficacia de la enseñanza está limitada por el aprendizaje de una estructura. Según esto, si se intenta enseñar algo a un aprendiz y éste no está preparado, se incrementa la velocidad de avance a través de la secuencia de desarrollo, aunque no se saltan etapas en dicha secuencia. Sin embargo, este aumento de la velocidad suele ser temporal (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 281).

A estos hallazgos se une la idea de que la práctica gramatical no es tan motivadora como el aprendizaje de L2 en un contexto natural, tal y como ocurre con la LM. Se supone que la gramática se adquiere en la comunicación, de un modo parecido a como se adquiere en la LM. Por tanto, resulta más natural para el aprendiz de L2 estar en contacto con dicha lengua a través de situaciones de comunicación significativas, sin que intervenga la instrucción gramatical. Los niños aprenden su LM sin esfuerzo, sin correcciones, en situaciones de comunicación y de forma natural. En consecuencia, se piensa que los contextos institucionales deben recrear situaciones de interacción comunicativa significativa.

Esta postura está apoyada por Krashen (1985) y su “Hipótesis del *Input*”. En ella defiende que los aprendices que se encuentren en las situaciones anteriormente descritas, donde el *input* sea comprensible pero también contenga algo nuevo, adquirirán la L2. Ese proceso de adquisición es inconsciente y natural, mientras que la instrucción gramatical no es un *input* que ayude a la adquisición y por tanto no es necesaria. Sólo resulta útil para corregir las producciones de los aprendices, siempre que se den ciertas condiciones.

Otro argumento en contra de la instrucción lo constituye la naturaleza de la evidencia, que puede ser positiva o negativa y que es, por otro lado, objeto de debate. Diversos investigadores opinan que la instrucción que utilice evidencia negativa no afectará a las formas que pertenezcan a la GU, y por tanto, no cambiará la gramática de la IL del aprendiz. Solamente la evidencia positiva puede provocar dichos cambios, es decir, un *input* auténtico y/ o modificado, simplificado o elaborado. Sin embargo, otros investigadores, como por ejemplo, Long (1996), afirman que la evidencia negativa (las reglas gramaticales, la corrección explícita o implícita del error) sí es útil, incluso necesaria (cf. Doughty y Williams 1998:201).

Como acabamos de comprobar, numerosas investigaciones que se han ocupado de analizar los efectos de la instrucción formal en la adquisición de la L2 sostienen que las diferencias entre el aprendizaje en un contexto formal y en un contexto natural no son importantes en el desarrollo de la L2, ya que se siguen las mismas secuencias y procesos. Por lo tanto, la enseñanza de la L2 no parece influir en el orden natural de adquisición, tan sólo de manera temporal y superficial. Podría, incluso, detener su desarrollo. Por otra parte, un gran cantidad de estudios han descubierto que la enseñanza de L2 puede contribuir a la adquisición de L2 de forma muy positiva, como vemos seguidamente.

### 2.2.2. La instrucción gramatical: argumentos a favor

El foco en la forma, o la enseñanza formal, sí parece tener efectos positivos en lo que respecta a los procesos de adquisición, la rapidez del aprendizaje y el nivel final de dominio de la L2.

En el área de los procesos de adquisición, Pica (1983a) lleva a cabo un estudio en el que analiza la adquisición de unos morfemas concretos en el contexto natural, el formal y el mixto (la combinación del natural y el formal). Demuestra que la enseñanza afecta la producción de los aprendices, ya que, aunque por un lado surgen errores de uso por exceso de morfología gramatical (que pueden desaparecer con el tiempo), por otro, el uso de construcciones agramaticales típicas de los pidgins se limita. Estos dos aspectos diferencian a los aprendices que reciben instrucción de los que no (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 285).

Las consecuencias positivas de la instrucción formal son particularmente evidentes en relación con el aspecto de la velocidad de adquisición, aspecto, por otro lado, de suma importancia para profesores y alumnos. Existen diversas investigaciones que apoyan esta afirmación empíricamente, como el estudio de Pienemann (1984), que comentamos antes, o el de Gass (1982), en el que la instrucción acelera la adquisición de la formación de cláusulas relativas. Long (1983d), por su parte, prueba que los aprendices que reciben una enseñanza formal de la L2 avanzan más rápidamente que los que se exponen a un contexto natural o mixto. Concluye, además, que la instrucción es beneficiosa para niños y adultos, aprendices de nivel intermedio y avanzado, en tests integradores y de puntos discontinuos, en entornos de adquisición ricos o pobres. Estos resultados apoyan, sin duda, el argumento a favor de la eficacia de la enseñanza (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 286).

De igual forma, la enseñanza influye positivamente en lo relativo al nivel que se alcanza en la L2 que se aprende, es decir, en la habilidad en la L2 a largo plazo. Así lo prueba Pavesi (1984) en su estudio, en el que compara el aprendizaje de la formación de cláusulas relativas en contextos formales y naturales. Los aprendices que reciben instrucción llegan a niveles más altos en la L2 en el sentido de que eran más correctos en sus producciones. Pavesi cree que, en realidad, estos resultados se deben al haber expuesto a los aprendices a un *input* más elaborado y complejo, *input* que sin embargo, se encuentra en el contexto formal. De todas maneras, los aprendices que reciban instrucción no van a percibir necesariamente todas las formas, aunque probablemente sí aquellas que se resalten de algún modo (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 290).

En el estudio de Swain (1985) sobre programas franceses de inmersión en Canadá se señala que la instrucción gramatical logra que los aprendices alcancen fluidez y un alto nivel en la L2, aunque, por otra parte, la precisión gramatical de distintos elementos sintácticos y morfológicos, al cabo de siete años, no se consigue. Zobl (1985), por su parte, defiende la enseñanza de L2 a partir del análisis de tres estudios sobre la adquisición de adjetivos posesivos por aprendices franceses de inglés en Canadá. Concluye que la exposición a datos marcados en un contexto formal tiene como consecuencia la sobregeneralización de dichos datos (los aprendices del estudio utilizan *her*), mientras que en un contexto natural, al estar expuestos a datos no marcados, los aprendices del estudio tienden a la simplificación de la regla y sobregeneralizan *his*. Zobl cree que los datos marcados son necesarios para frenar el aprendizaje de las estructuras no marcadas y por lo tanto, apoya la necesidad de instrucción formal en la adquisición de una L2. En un contexto formal, los aprendices están expuestos a datos marcados, y por esa razón los alumnos avanzan más rápidamente en el aprendizaje de la L2 que estudian. Por el contrario, en un contexto

natural, los datos no marcados tienden a simplificar la gramática de los aprendices, lo que retarda su aprendizaje (cf. Larsen- Freeman y Long 1991: 295).

También se ha observado que el conocimiento gramatical de aprendices adultos, que tras vivir en el país de la L2 durante varios años, han aprendido la lengua de forma natural, no consiguen adquirir la misma competencia que un hablante nativo. Por el contrario, los aprendices de L2 que reciben instrucción parecen beneficiarse más que los que aprenden en contextos naturales. No sólo están expuestos a una variedad de lengua mayor, sino que además, la instrucción aumenta su capacidad de atender a la forma en el *input*.

Como acabamos de comprobar, aunque aún se deben seguir realizando investigaciones para conseguir garantizar la influencia positiva de la enseñanza, existe evidencia de la eficacia de la instrucción en la adquisición de L2. En palabras de Jenaro Ortega:

“[...] la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices es ineludible, y, debido a esto, la enseñanza de la gramática, sean cuales fueren las tendencias metodológicas [...] deberán tenerla en cuenta o, mejor, considerarla como ingrediente esencial” (1998:342).

Por otra parte, los resultados de la investigación en el aula prueban que las intervenciones pedagógicas incluidas en actividades comunicativas pueden resultar positivas para la adquisición de L2. Precisamente, en la actualidad, el nuevo papel de la gramática se halla en la posibilidad de combinar la instrucción gramatical con el enfoque comunicativo. El resultado es el llamado método de Atención a la forma, que parece contribuir al desarrollo de la IL y se considera necesario para poder alcanzar un mayor dominio de la L2, o al menos para acelerar el proceso natural de adquisición (cf. Doughty y Williams, 1998:2). Gracias a este método, los alumnos de L2 pueden aprender a comunicarse en el aula al tiempo que observan cómo lo hacen y reflexionan sobre ello.

### **2.2.3. El papel de la instrucción gramatical en la adquisición de L2: conocimiento explícito y conocimiento implícito.**

Los distintos modelos de adquisición de L2 coinciden en que gran parte de la competencia comunicativa y lingüística de la adquisición en LE proviene de un aprendizaje implícito y no consciente. Sin embargo, los distintos modelos le asignan diferentes valores a la instrucción gramatical, y en consecuencia a la metodología de la Atención a la forma, que se resumen en dos posturas principales con respecto a las posibilidades de interacción entre el conocimiento gramatical explícito e implícito: la posición de la “no interfaz” y la posición de la “interfaz” entre los dos tipos de conocimiento citados.

#### **La posición de la “no interfaz”**

La posición de la “no interfaz”, que sostiene Krashen (1994), defiende que entre el conocimiento lingüístico explícito y el implícito no hay interacción posible. Tal y como explica en su “Modelo del Monitor” (Krashen 1977), el conocimiento explícito, conseguido a través de la instrucción, del aprendizaje consciente, puede ayudar a monitorizar las producciones del hablante de L2, pero sólo cuando hay tiempo de reflexionar. Sin embargo, no puede convertirse en conocimiento implícito. La instrucción gramatical, por lo tanto, no resulta de utilidad según Krashen, ya que no ayuda en la adquisición de la L2.

Para Krashen, la adquisición de L2 es un proceso inconsciente, en el que se elabora conocimiento implícito y orientado más hacia el significado que hacia la forma. Se desarrolla a través de las interacciones verbales y elabora gradualmente la competencia comunicativa. Este investigador apoya, por tanto, una enseñanza de L2 centrada en las interacciones comunicativas más que en la forma, tal y como muestra en el método natural, que comentamos antes (cf. 2.2.1.).

Esta posición, que Long y Robinson (1998) denominan “de no intervención” (*noninterventionist position*), al estar en contra de la Atención a la forma en el aprendizaje de L2, todavía no ha dado una explicación acerca de la falta de corrección que se da entre los aprendices adultos de L2. Es más, ha promovido la idea de que la única vía efectiva de aprendizaje de L2 es a través del conocimiento implícito de la lengua, conseguido sin un conocimiento consciente por parte del aprendiz, gracias al “*input* comprensible” (cf. Doughty y Williams 1998:203).

### **La posición de la “interfaz”**

La otra posición, menos radical, es la de la “interfaz”, que sí permite una interacción entre conocimiento implícito y explícito de la L2. Bialystok (1978), por ejemplo, defiende que la interacción puede producirse en ambos sentidos: el conocimiento explícito puede convertirse en implícito por medio de la automatización y la práctica formal así como el conocimiento implícito puede convertirse en explícito a través de la inferencia. Para McLaughlin (1978, 1990) los procesos controlados se van convirtiendo en automáticos gracias a la práctica y se terminan integrando en la memoria a largo plazo.

La “versión fuerte” de esta posición está defendida por otros modelos cognitivos, que consideran que el conocimiento explícito o declarativo proporcionado por la enseñanza formal, puede convertirse en implícito o procedimental mediante un proceso de la práctica y la automatización (DeKeyser, 1998). Estos modelos apoyan, por tanto, la utilidad de la instrucción gramatical en la adquisición de L2.

Otro modelo defiende la idea de que el único conocimiento implícito real es el conocimiento lingüístico innato, por lo que no se enfrenta con la dificultad de determinar cómo se adquiere el conocimiento implícito, ya que afirma que es innato (Bialystok 1994). Dicho conocimiento sirve para estructurar el *input* y los procesos de adquisición de la lengua ayudan a que el sistema se vaya representando de forma más explícita en términos de la LO. Tanto ese conocimiento como el que se va adquiriendo se van convirtiendo en una representación de la LO cada vez más detallada y analizada a través de procesos psicolingüísticos. El proceso de “análisis”, que sirve, por ejemplo, para descubrir las reglas del sistema lingüístico y el de “reestructuración”, que organiza las reglas para su uso eficiente y fluido, entre otras acciones.

Según este modelo, para que los aprendices consigan un nivel de corrección alto, los profesores no cuentan simplemente con la adquisición implícita de la lengua. La instrucción sirve para ayudar a las capacidades cognitivas de procesamiento de los aprendices a integrar el conocimiento explícito en el sistema en desarrollo de la IL (cf. Doughty y Williams, 1998:204).

La “versión débil” de la posición de interfaz mantiene que la instrucción explícita puede servir para que los aprendices se den cuenta (“notice”) de características del *input* que de otra manera no percibirían, lo que facilita la adquisición de conocimiento implícito. En esta línea, Rod Ellis (1994), por ejemplo, también asigna un papel



fundamental a la instrucción gramatical. Cree en la percepción y la atención selectiva a la forma: al facilitar los procesos de “noticing” (Schmidt, 1990), es decir, que los aprendices presten atención a las características de un aspecto lingüístico específico en el *input*, éstos las comparan con sus propias producciones. Así, se supone que bajo ciertas condiciones (por ejemplo, que el aprendiz esté preparado para adquirir ciertas formas), el conocimiento explícito se convierte en implícito, aunque no constituya la vía principal de desarrollo de conocimiento implícito.

Para Bialystok (1994), sin embargo, estas dos posiciones sobre la adquisición de L2 no están enfrentadas. Ambas son parcialmente correctas si consideramos el conocimiento de la lengua como un continuo que no se representa ni implícita ni explícitamente.

Como hemos visto, los modelos incluidos en la postura de “interfaz” sí permiten una interacción entre conocimiento explícito e implícito durante la adquisición. Defienden, por tanto, la utilidad de la Atención a la forma en la instrucción de L2, ya que la adquisición de conocimiento implícito depende de la capacidad cognitiva de procesamiento de los aprendices para integrar lo aprendido de forma explícita en la IL.

### **2.3. La Atención a la forma: la integración de la enseñanza gramatical en el enfoque comunicativo.**

#### **2.3.1. Descripción de la Atención a la forma**

A finales de los ochenta empieza a desarrollarse una corriente de investigación llamada “investigación de aula”, que trata de conseguir la unión de la fluidez y la corrección de los aprendices de una L2. Para ello se llevan a cabo experimentos y estudios sobre nuevas líneas de enseñanza. Un grupo de lingüistas aplicados liderados por Long (1988) proponen un enfoque que denominan Atención a la forma (cf. Doughty y Williams 1998).

La Atención a la forma surge como reacción a las metodologías de enseñanza de L2 que no incluyen la instrucción gramatical, con el objetivo de llenar ese vacío. Se apoya en numerosos estudios que demuestran el importante y beneficioso papel de la instrucción gramatical en la adquisición de segundas lenguas (Ellis, R. 1990, 1997; Doughty y Williams, 1998, entre otros).

Se trata de un nuevo enfoque de instrucción gramatical que requiere la atención al significado para que la atención a las características lingüísticas sea efectiva. Long lo define así:

“[...] la atención a la forma dirige la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos de un modo claro, según aparecen de forma incidental en clases cuyo objetivo primordial es el significado o la comunicación”.<sup>5</sup> (1991:45-6)

Además, Long es el primero en distinguir entre Atención a la forma y Atención a las formas. El objetivo principal de la Atención a la forma es la actividad significativa; integra la atención a las formas, significado y uso, y no implica la atención a formas lingüísticas individuales como una manera de organizar la enseñanza de la L2. Sin

---

<sup>5</sup> “[...] focus on form...overtly draws students’ attention to linguistics elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication” (cf. Doughty y Williams, 1998:3; la traducción al español es nuestra)



embargo, la idea tradicional de la Atención a la formas consiste en aplicar la instrucción con el foco en la forma en sesiones separadas, utilizando elementos lingüísticos aislados, sacados de contexto o de una actividad comunicativa. Es decir, que la atención a la gramática se realiza de forma separada y el conocimiento que se obtiene se integra, de forma progresiva, en actividades comunicativas. Long, por tanto, considera este enfoque negativo para la adquisición de L2, ya que para él, como hemos visto, la Atención a la forma se debe realizar según surgen las necesidades de los aprendices de utilizar correctamente determinados aspectos gramaticales con un objetivo comunicativo.

Estos dos métodos se diferencian fundamentalmente por los principios teóricos en los que están basados. Así, la Atención a la forma se fundamenta en las semejanzas entre la adquisición de L1 y L2, teniendo en cuenta que ambos procesos se basan en la exposición a un input comprensible que surge de la interacción natural. Sin embargo, se asumen también las diferencias entre los dos procesos de adquisición: la exposición al input es insuficiente para que los aprendices adquieran gran parte de la gramática de la L2, lo que se compensa llevando la atención de los estudiantes hacia determinados aspectos gramaticales. La Atención a las formas, por otra parte, se basa en el supuesto de que el aprendizaje de L2 se deriva de procesos cognitivos generales y por tanto, supone el aprendizaje de una habilidad (cf. Sheen 2002).

En realidad, la Atención a la forma y la Atención a la formas no son polos opuestos. En el continuum de la Atención a la forma, Long se sitúa en el extremo más implícito, mientras que DeKeyser (1998) considera que la Atención a la formas puede tener cabida en este enfoque, siempre y cuando la atención explícita en la forma se produzca en un momento en el que los estudiantes tengan la posibilidad de usar dicha forma. En cuanto a enseñar y aprender una L2 en el aula, la Atención a la forma no opta exclusivamente por la Atención a la formas, en el sentido de formas lingüísticas aisladas, ni por la Atención al contenido, que excluye a las formas. La Atención a la forma considera ambas opciones de manera conjunta, por formar parte de la enseñanza y aprendizaje de L2 en el aula (cf. Doughty y Williams 1998).

Long y Robinson (1998) encuadran la Atención a la forma dentro del enfoque analítico de enseñanza de lenguas, en el que se encuentra el Enfoque por Tareas. De esta manera, la Atención a la forma representa un equilibrio entre un plan de estudios sintético con la Atención a la formas y un plan de estudios analítico con la Atención en el significado.

La Atención a la forma toma como base la “Hipótesis de la Interacción” (Long, 1996). Esta teoría concede más importancia al marco compuesto por las interacciones entre los aprendices y los nativos de una misma lengua, aprendices de distintos niveles, así como entre aprendices y cierto tipo de textos escritos. En dicho marco se desarrolla el proceso de la adquisición de una L2. Durante esas interacciones comunicativas se produce la “negociación del sentido” y los aprendices pueden notar (“*notice*”, Schmidt 1990) la posible falta de correspondencia entre el *input* y el *output* para poder registrarla internamente. La Atención a la forma puede lograr lo que Sharwood Smith (1993) denomina “realce del *input*” (“*input enhancement*”), que se considera como una de las técnicas dentro de esta metodología (cf. 2.3.2.) y que implica, por ejemplo, el subrayado de la forma elegida en un texto escrito con el objetivo de llamar la atención de los aprendices. Mediante la instrucción gramatical se consigue que las formas y estructuras gramaticales sobresalgan en el *input*, consiguiendo que los aprendices de L2 en el aula las perciban y les presten atención en la lengua que leen y escuchan. Otras de las funciones de la Atención a la forma es la de recomponer, ya que el profesor, al proporcionar evidencia negativa (mediante reformulaciones significativas, por ejemplo) que el alumno debe saber interpretar, le

está ayudando a reformular, a reconstruir su sistema lingüístico mental (“*restructuring*”, McLaughlin 1990). En definitiva, los aprendices centran su atención en la forma, mientras que un *input* comprensible por sí solo no basta para que eso suceda (cf. Doughty y Williams 1998).

El objetivo de la Atención a la forma es dirigir a los alumnos durante el proceso en el que descubren las relaciones entre forma y función del sistema lingüístico que estudian. A la vez, les facilita la automatización del conocimiento que aprenden a través de prácticas gramaticales. Una clara ventaja de la Atención a la forma es que atiende a las necesidades comunicativas de los estudiantes. Aparte de ser un apoyo cognitivo de procesamiento, es una forma de intervención pedagógica.

A la pregunta de si debería existir cualquier tipo de Atención a la forma, Doughty y Williams responden afirmativamente:

“[...] a la mayoría de los aspectos de código lingüístico que los aprendices deben dominar se les puede aplicar algo de atención a la forma”.<sup>6</sup>

Según estas investigadoras, no se puede dejar solos a los aprendices de L2, ya que el proceso de aprendizaje de L1 no es el mismo que el de L2. Concluyen asegurando que buscan:

“[...] el plan de instrucción más efectivo y eficiente dadas las restricciones normales de la adquisición de una L2 en el aula.”<sup>7</sup>

### 2.3.2. La aplicación de la Atención a la forma: opciones pedagógicas

Para poder aplicar la Atención a la forma en el aula hay que considerar diversos factores: el contexto de aprendizaje (LE o L2), los alumnos (sus circunstancias), la forma en cuestión (sus características y su posición en la IL) y el proceso de aprendizaje implicado (“darse cuenta”, comparación, reestructuración, comprobación de hipótesis, automatización) (cf. Doughty y Williams 1998:260).

Además, en relación con estos factores, debemos tener en cuenta las distintas características de la Atención a la forma: la atención del aprendiz (dirigida o atraída), su implicación (su manipulación de la forma), las condiciones de aprendizaje (deductivas o inductivas), la integración o secuenciación de la Atención a la forma, la inclusión de información más o menos metalingüística, el foco en el *input* o en el *output* y quién proporciona la Atención a la forma (profesores, materiales, otros aprendices).

Por otro lado, existe la elección entre un tratamiento explícito o implícito. Se trata de la manera de enfocar la atención del alumno sobre el elemento formal: si se realiza de forma más consciente y reflexiva estaremos aplicando un tratamiento explícito; si por el contrario, simplemente se atrae la atención sobre el elemento formal en cuestión, estamos ante un tratamiento implícito.

---

<sup>6</sup> “[...] some focus on form is applicable to the majority of linguistic code features that learners must master” (Doughty y Williams, 1998:197. La traducción al español es nuestra).

<sup>7</sup> “[...] the most effective and efficient instructional plan given the normal constraints of acquiring a second language in the classroom” (Doughty y Williams 1998:198. La traducción al español es nuestra).

Así, un tratamiento de Atención a la forma explícito dirige la atención del alumno, utilizando los recursos de la gramática pedagógica que necesite, mientras que un tratamiento de Atención a la forma implícito tiene como objetivo atraer la atención del alumno sin entrar en discusiones metalingüísticas (Alonso y Martínez 1998:330). Existen distintas técnicas adecuadas para cada tratamiento. Doughty y Williams (1998:258) las ordenan según el grado de interferencia con la comunicación. De menor a mayor grado, encontramos, entre otras técnicas, *el realce del input, la negociación, la reformulación significativa, el realce del output, el realce de la interacción, el dictogloss, las tareas de toma de conciencia gramatical, el procesamiento del input y la técnica del "garden path"*. Además, dentro de las técnicas más explícitas podemos utilizar también *las explicaciones metalingüísticas de reglas y la reflexión metalingüística*.

Por último, exponemos las dos maneras que existen de llevar la Atención a la forma al aula. Una de ellas es la Atención a la forma preventiva, que decide qué forma se va a estudiar a priori, de entre las más problemáticas que necesitan este tratamiento. Se enseña al aprendiz a que preste atención a determinados aspectos de la L2, en especial a los que provocan errores durante la interacción comunicativa. Como la atención se puede aplicar a aspectos que aún no han producido errores, esta variante se denomina "toma de conciencia gramatical". Se desarrolla con el objetivo de conseguir un procesamiento del *input* efectivo. Los estudiantes aprenden a percibir las formas y a intentar encontrar posibles explicaciones para su funcionamiento. Sus hipótesis las pueden probar más tarde, en la producción.

La otra clase de Atención a la forma es la reactiva, que identifica una forma que causa problemas a los estudiantes y la trata en el momento en el que aparece. Esta opción parece estar más en consonancia con el enfoque comunicativo y además ser más efectiva, aunque resulta más difícil para el profesor. Sin embargo, la primera opción es más realista y más cómoda de llevar a la clase. Para ello se selecciona la forma que se va a estudiar y se diseña la presentación y las tareas antes de la clase.

Tal y como señalan Alonso y Martínez (1998:327), parece que ambos tipos de Atención a la forma son igualmente efectivos, dependiendo de las circunstancias del aula. La elección de uno u otro tipo conlleva distintos objetivos. Por un lado, la Atención a la forma reactiva, mediante el uso de determinadas técnicas, ayuda a los estudiantes a desarrollar la habilidad para percibir los errores que persisten, pero que se pueden remediar. Por otro lado, la Atención a la forma preventiva, utiliza las tareas diseñadas de antemano para intentar asegurar el uso correcto de la forma en cuestión durante la interacción.

Contamos, por lo tanto, con dos tipos de formas hacia las que podemos llevar la atención del aprendiz: formas erróneas que se producen durante la interacción o formas nuevas sobre las que el alumno debe tomar "conciencia gramatical".

Por último, es importante señalar que las decisiones acerca del tipo de Atención a la forma se basan, tanto en la comprensión que tiene el profesor acerca del proceso de aprendizaje de L2, como en los objetivos que el profesor mismo y los alumnos se marcan en cada estadio de adquisición de dicha lengua. Además, debemos tener en cuenta que la combinación de distintas técnicas de Atención a la forma puede resultar de mucha utilidad, teniendo siempre en cuenta las circunstancias de la adquisición.

### 2.3.3. Preguntas sin resolver en la investigación sobre la Atención a la forma

El objetivo de los distintos estudios de Atención a la forma es el de dar respuesta a una serie de preguntas relacionadas con este tipo de instrucción, como por ejemplo, determinar cuándo, cómo, a qué estudiantes y a qué formas se puede aplicar este tipo de instrucción.

Una de las preguntas más polémicas es la de determinar qué tipo de Atención a la forma funciona mejor, ya que parece existir un enfrentamiento entre la instrucción que enfatiza el procesamiento del *input* y la que enfatiza la producción. La cuestión sobre si las técnicas de Atención a la forma deberían ser más o menos explícitas es también una de las más debatidas. Se intenta establecer si resulta suficiente llamar la atención del alumno sobre una forma determinada de modo discreto o si, por el contrario, resulta más efectivo hacerlo de modo más directo.

Otra pregunta fundamental concierne a las formas más adecuadas para someterlas al tratamiento de la Atención a la forma, que parecen ser aquellas con las que los aprendices tienen problemas para descubrir cómo funcionan (poca frecuencia, poca relevancia comunicativa, poca perceptibilidad, etc.) o cómo se usan (grado de conmutabilidad, permutabilidad, complejidad funcional, grado de abstracción, etc.). En cuanto a las reglas de las distintas estructuras, las de dificultad media parecen ser las idóneas para aplicarles dicho tratamiento, ya que insistir tanto en las fáciles como en las difíciles puede resultar negativo para su aprendizaje. También se debe tener en cuenta la influencia de la L1 en la producción de dicha forma.

Por otro lado, al seleccionar la forma, además de comprobar si presenta dificultades para los estudiantes, mediante un análisis de IL, por ejemplo, debemos asegurarnos de que la IL de los estudiantes se encuentra en el estadio adecuado. Así, el mejor momento para aplicar la Atención a la forma constituye otro de los interrogantes de este tema (cf. 4.3.2.4.).

Otras cuestiones incluyen la integración curricular de la Atención a la forma, la intensidad y duración de sus efectos. También se debería determinar cómo lograr la mejor manera de que los mecanismos de aprendizaje funcionen, como los que los aprendices usan para “notar” las formas, establecer las diferencias entre la L2 y la L1 o la IL, comprobar hipótesis y automatizar lo aprendido, etc.

De momento, las investigaciones sobre la Atención a la forma intentan dar cuenta de estas y otras preguntas y de conseguirlo, esta teoría serviría para fundamentar la parte gramatical de la enseñanza y el aprendizaje de la L2 en el aula.

Doughty y Williams (1998) ofrecen un completo estado de la cuestión acerca de los numerosos estudios experimentales realizados, que han probado que tanto proporcionar reglas pedagógicas como aplicar formas menos explícitas de Atención a la forma resulta positivo para la enseñanza de L2. Sin embargo, aún falta mucha investigación en esta área de la Atención a la forma para poder determinar cuáles son las mejores formas de enseñanza de la gramática.

Por otro lado, parece que el siguiente debate sobre la instrucción gramatical podría ser el de la comparación de la Atención a la forma y la Atención a la formas. Sheen (2003) opina que la idea de que la Atención a la forma se considere como la instrucción más efectiva es un mito basado en Long (1988), motivado teóricamente y sin suficientes pruebas empíricas. Demuestra que la Atención a la forma supone el uso de la Atención a la formas y que la Atención a la formas es tan efectiva o más que otras opciones, aunque señala que aún hacen falta estudios que lo demuestren. Hasta

ahora, White (2001), que realiza tal comparación, encuentra que la Atención a las formas es bastante más eficaz que la Atención a la forma. Sheen (2001), por su parte, prueba que el enfoque de Atención a las formas ayuda a los aprendices a entender la gramática y a producir de forma precisa en L2. Este investigador afirma que algunos estudios creen seguir el método de Atención a la forma, cuando en realidad están incluyendo un enfoque de Atención a las formas (cf. Sheen 2003).

Como acabamos de comprobar, el campo de la Atención a la forma es amplísimo, por lo que hay muchos aspectos que investigar. Nosotros hemos elegido analizar los efectos de un tipo de instrucción determinado, que es una de las técnicas de la Atención a la forma, al aplicarlo a un aspecto lingüístico concreto, con el propósito de ayudar a los aprendices a solucionar los problemas de adquisición de dicho aspecto.

A continuación, describimos la Instrucción enfocada al procesamiento del input, así como el modelo de adquisición de lenguas del que proviene: el Procesamiento del input.

## 2.4. Una técnica de Atención a la forma: la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* de VanPatten

### 2.4.1. El Procesamiento del input: un modelo de adquisición

La Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, presentada en VanPatten y Cadierno (1993), está basada en el modelo de Procesamiento del input de VanPatten. Este modelo está incluido dentro del marco moderado de la Atención a la forma, que defiende la necesidad de cambiar la cantidad de instrucción gramatical y la forma de presentarla en clase de manera comunicativa y significativa (cf. Lee y VanPatten 1995).

El papel del *input* es fundamental para las teorías de adquisición de L2. Krashen afirma que el *input* comprensible causa adquisición, siempre que haya motivación y el entorno afectivo adecuado. Además, cuanto más *input* comprensible, mayor será la competencia en L2. Para Long (1990) el *input* comprensible es necesario pero no es suficiente. Los aprendices necesitan interactuar de forma comunicativa. Por otro lado, VanPatten opina que no es suficiente con hablar de *input*, sino que hay que describir los mecanismos de aprendizaje que operan sobre el *input* o interaccionan con él. Una manera de hacerlo es examinando el modelo de Procesamiento del input (cf. VanPatten 2002a:757).

Al intentar entender un mensaje, los aprendices procesan parte de los datos lingüísticos del *input* (el *intake*), con el que crean conexiones entre forma y significado. Con ellas van construyendo, con el tiempo, un sistema lingüístico interno de representación de la L2 que está continuamente en desarrollo. A él acuden para poder producir en dicha lengua. El Procesamiento del input está interesado en la manera en que los aprendices obtienen *intake* del *input*, independientemente de cómo se aprende la lengua y del contexto (natural o formal). Como acabamos de ver, el *intake* son los datos lingüísticos que se procesan del *input* durante la comprensión, que permanecen en la memoria para un futuro procesamiento. Dicho *intake* contiene información gramatical relacionada con el significado que los alumnos han entendido.

Este modelo intenta, por tanto, explicar cómo los aprendices obtienen la forma (las características superficiales del lenguaje, como por ejemplo, las inflexiones) del *input* y cómo analizan frases mientras comprenden, manteniendo la atención principalmente en el significado. El procesamiento del *input* es tan sólo uno de los conjuntos de

procesos relacionados con la adquisición de L2, junto a otros como el “acomodo” del *intake*, la reestructuración o el acceso al sistema lingüístico para poder producir.

Aclara VanPatten:

“[...] que los aprendices obtengan un tipo de *intake* del *input* no significa que la información que contiene el *intake* forme parte automáticamente de la representación mental en desarrollo de la L2 en la mente del aprendiz” (2002a:762).

VanPatten considera tres clases de procesos indispensables para adquirir una L2:

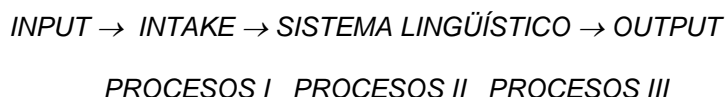


FIGURA 1. Modelo de adquisición de L2 de VanPatten.

Primero, los *procesos I* convierten el *input* (los datos de entrada) en “*intake*” (toma de datos), que es la parte de *input* que el alumno percibe y procesa. Después, los *procesos II* incorporan parte del “*intake*” al sistema lingüístico y la reestructuración tiene lugar. Por último, los *procesos III* permiten al alumno producir (*output*) en L2. Por tanto, según este modelo, para influir en el sistema lingüístico del alumno, la enseñanza gramatical debe hacer énfasis en los procesos I, que son los procesos de comprensión de los aprendices de una L2. La enseñanza gramatical tradicional, por el contrario, se centra más en los *procesos III*.

Para VanPatten, al igual que en la mayoría de las teorías de adquisición de L2, es fundamental el concepto de *input* (el lenguaje que los aprendices oyen o ven para extraer significado), en contraposición con el de *output* (el lenguaje que producen los aprendices). De especial relevancia es la idea de un *input* comprensible y significativo, simplificado, en el que las formas resaltan. En conclusión, un *input* que es útil para los aprendices y que permite que se produzcan las conexiones forma-significado. Terrell (1986) denomina el proceso durante el que se producen dichas conexiones como *binding* y lo define como el proceso mental cognitivo y afectivo de unir un significado a una forma (cf. Lee y VanPatten 1995:49).

El objetivo del modelo de procesamiento es, por tanto, cambiar la forma en la que los alumnos reciben y procesan el *input*, proporcionando *input* estructurado. El *input* estructurado es un *input* muy organizado, que tiene como objetivo que los alumnos, al procesarlo, presten atención a la información gramatical, es decir, a las formas, para que se produzcan las conexiones forma-significado correctamente, al tiempo que atienden a los datos del *input*.

### Los principios del Procesamiento del input

El modelo del Procesamiento del input consta de una serie de principios (y corolarios) que explican la relación entre la adquisición de L2, el procesamiento del *input* y la capacidad limitada de atención de los aprendices. Dichos principios interactúan de forma compleja con la memoria. El papel de la memoria es importante, ya que los dos primeros principios se basan en la capacidad limitada de procesamiento de la información: la memoria de los aprendices tiene un límite, ya que cuando sus medios de atención se agotan, llega un punto en el que tiene que deshacerse de determinada información para que dar cabida a más información (VanPatten 2002a:757).

VanPatten desarrolla estos principios tras observar el procesamiento del *input* comprensible que los estudiantes de L2 deben realizar y llegar a la siguiente conclusión. El proceso de “comprender”, esto es, de crear significado proveniente del contenido informativo del *input*, y el proceso de “procesar *input*” o crear uniones entre significado y forma, están enfrentados. Ambos procesos compiten por atraer la atención del alumno al mismo tiempo, causando problemas en el procesamiento del *input*. Naturalmente, los alumnos están mucho más interesados en comprender lo máximo posible, es decir, en el significado, dejando de lado la forma. Lo ideal sería que los alumnos prestaran atención tanto al significado como a la forma, que es el objetivo de las actividades de *input* estructurado, como veremos más adelante.

Básicamente, estos principios resaltan el hecho de que los aprendices, al centrarse más en el significado, dirigen su atención hacia los elementos léxicos e ignoran la información gramatical codificada, por ejemplo, en las terminaciones de las palabras.

### **Principios del Procesamiento del *input*<sup>8</sup>**

*P1.* Los aprendices procesan el *input* por el significado antes que por la forma.

*P1a.* Los aprendices procesan palabras “de contenido” antes que cualquier otra cosa.

*P1b.* Los aprendices prefieren procesar los ítems léxicos antes que los ítems gramaticales (por ejemplo, la morfología) para conseguir la misma información semántica.

*P1c.* Los aprendices prefieren procesar morfología “más significativa” antes que morfología “menos” o “nada significativa”.

*P2.* Para que los aprendices procesen forma no significativa, deben ser capaces de procesar contenido informativo o comunicativo prestando ninguna (o la menor) atención posible.

*P3.* Los aprendices poseen una estrategia por defecto que asigna el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o locución que encuentran en una frase o expresión. Esto se conoce como la estrategia del primer nombre.

*P3a.* La estrategia del primer nombre se puede invalidar mediante semántica léxica y probabilidades de caso.

*P3b.* Los aprendices adoptarán otras estrategias de procesamiento para la asignación del rol gramatical sólo después de que su sistema en desarrollo haya incorporado otras entradas (por ejemplo, la marca de caso, el acento acústico)

*P4.* Los aprendices procesan primero los elementos en posición inicial dentro de la frase.

*P4a.* Los aprendices procesan los elementos en posición final antes que los elementos en posición media.

---

<sup>8</sup> cf. VanPatten 2002a:758. La traducción es nuestra.

Al disponer de esta información sobre el procesamiento del *input*, es posible diseñar actividades en las que el *input* esté modificado de tal manera que sirva para que los alumnos eviten las distintas estrategias de procesamiento. En este sentido, la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* posee unas características que la distinguen de otras técnicas de Atención a la forma orientadas hacia el *input*. Primero, identifica una de las estrategias de procesamiento potencialmente problemática para la adquisición de una estructura gramatical determinada, es decir, determina qué constituye una forma problemática y por qué. Después proporciona actividades que alejen a los alumnos de dicha estrategia.

#### 2.4.2. La Instrucción enfocada al procesamiento del *input*

Como señalábamos antes, el método gramatical derivado del modelo del Procesamiento del *input* es el conocido como “Instrucción enfocada al procesamiento del *input*”. Se trata de una técnica de Atención a la forma, con énfasis en el *input*, que combina un tratamiento explícito con otro implícito. Una sesión de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* se inicia con una breve reflexión gramatical, metalingüística y consciente, donde además se les informa a los alumnos sobre las estrategias de procesamiento que generalmente usan, para que las intenten evitar. A continuación, se realizan una serie de actividades de *input* estructurado que tienen como objetivo atraer la atención de los alumnos sobre una determinada forma lingüística, sin entrar en discusiones metalingüísticas, para que aprendan a percibir dicha forma.

Además es un tipo de Atención a la forma preventiva, ya que la sesión de instrucción se diseña *a priori*, no se espera a que los informantes cometan unos errores determinados para actuar en ese mismo momento. De todas maneras, en nuestro caso, contamos con la prueba de que la forma elegida sí causa errores, reflejada en los resultados del análisis de IL realizado a estudiantes de características similares a los informantes del estudio experimental.

Según VanPatten (2002a:764), las características básicas de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* son las siguientes:

1. Teniendo en cuenta que el objetivo de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* es ayudar al aprendiz a crear conexiones entre la forma y el significado durante el procesamiento del *input*, podemos considerar que esta clase de instrucción es un tipo de Atención a la forma o realce del *input*, ya que utiliza una clase especial de *input* para apartar a los aprendices de las inadecuadas estrategias de procesamiento descritas en los principios del modelo del Procesamiento del *input*.

2. Durante la fase de instrucción, los aprendices nunca producen la forma que intentan aprender. Sólo deben procesar frases e interpretarlas de manera correcta al tiempo que atienden también a la forma.

Estamos de acuerdo con Lee y VanPatten (1995:94) en que el debate sobre la instrucción gramatical es actualmente uno de los mayores conflictos dentro de la enseñanza de lenguas. Por un lado, los profesores sienten que deben hacer que sus clases sean muy comunicativas al tiempo que incorporan la mayor cantidad de *input* comprensible posible. Por otro lado, la instrucción gramatical es, mecánica y poco comunicativa, lo que lleva a muchos profesores a abandonar la enseñanza explícita de la gramática en el aula. El enfoque alternativo que proponen estos autores permite incorporar la enseñanza explícita de la gramática a las clases comunicativas,





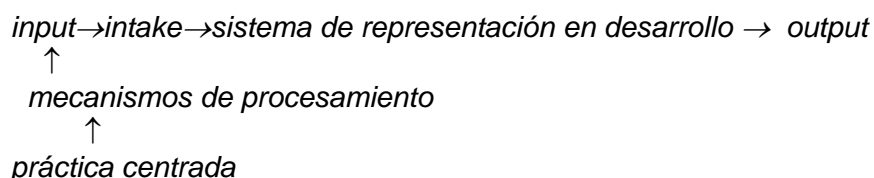


FIGURA 4. Instrucción gramatical orientada al procesamiento.

Para desarrollar esta forma de enseñanza en el aula, las formas gramaticales se pueden introducir en clase a través de material de la vida real y tras describirlas brevemente, se llevan a cabo distintas actividades de procesamiento del *input* (no de producción), con las que los aprendices crean las conexiones forma-significado necesarias para incorporarlas a su sistema interno de la L2 y después poder producir en L2.

#### 2.4.2.1. Las actividades de *input* estructurado

Las actividades de *input* estructurado centran la atención de los aprendices en los elementos gramaticales para hacer frente a las estrategias. La forma gramatical lleva al significado y los aprendices deben atender a la forma para poder realizar la tarea, ya que toda la información procedente de fuentes no gramaticales se omite. De esta manera se pueden crear las conexiones forma-significado.

Estas actividades tienen, por tanto, dos características esenciales:

1. Requieren que los aprendices atiendan al ítem gramatical en las frases del *input* mientras se concentran en el significado.
2. No exigen a los aprendices que produzcan el ítem gramatical, sólo lo procesan en el *input*.

Es importante resaltar que durante la fase inicial de la instrucción, los aprendices no tienen que producir las formas para empezar a adquirirlas, ya que sólo obtendríamos una repetición mecánica. La producción tiene lugar en una fase posterior.

Según Lee y VanPatten (1995:104) las actividades de procesamiento del *input* siguen los siguientes principios:

##### a. Presentar una sola forma cada vez.

Se trata de centrar la atención del alumno lo más posible. Por esta razón es recomendable dividir los paradigmas, en lugar de presentarlos completos. Además, cada actividad debe centrarse en una sola relación de forma-significado.

##### b. Mantener el significado como objetivo de la actividad.

De otra forma no se producirán las conexiones entre forma y significado, sino que se realizará un ejercicio mecánico.

##### c. Ir de las frases al discurso.

Al comenzar en el nivel oracional, el alumno dispone de mayor tiempo para procesar, prestando más atención a la forma lingüística.

d. Usar input oral y escrito.

Además de tener en cuenta distintos estilos de aprendizaje, los alumnos necesitan recibir ambos tipos de *input*, ya que normalmente los dos están presentes fuera del aula.

e. Invitar a los alumnos a que hagan algo con el input.

Los alumnos deben tomar parte activa en el desarrollo de las actividades, ya que de esa manera prestan más atención, lo que ayuda a realizar el procesamiento.

f. Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.

Así podremos diseñar cada actividad con el objetivo de alterar diferentes estrategias.

En resumen, las actividades de procesamiento ayudan a que los alumnos de L2 relacionen mejor forma con significado, resaltan las formas en el *input* para que el alumno se fije en ellas (el llamado "*input enhancement*", de Sharwood-Smith 1993) y facilitan las comparaciones de los alumnos entre sus relaciones forma-significado y las relaciones correctas en la L2 (comparaciones conocidas como "*notice the gap*", de Schmidt y Frota 1986). (cf. Cadierno 1995:76)

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995:110), las actividades de procesamiento pueden ser de diferentes clases:

1. De proporcionar información.

Tras escuchar o leer frases o partes de discurso donde aparece una determinada forma lingüística, los alumnos la utilizarán posteriormente para suplir información.

2. De relacionar.

El alumno empareja frases o textos que contienen la forma en cuestión con fotos o dibujos.

3. De opciones binarias.

El alumno debe seleccionar su respuesta a alguna pregunta de entre dos posibilidades (de respuesta correcta o incorrecta, sí y no, verdadero y falso, etc.). La forma lingüística elegida puede estar tanto en las alternativas como en la pregunta.

4. De seleccionar alternativas.

De igual funcionamiento que el tipo de actividad anterior, con la diferencia de poder seleccionar una opción de entre tres o más alternativas.

Muchas de las actividades de *input* estructurado se pueden diseñar en forma de encuestas y tests, para que resulten más reales y comunicativas. Los alumnos utilizan el *input* para hacer preguntas, aunque en realidad no producen el aspecto en cuestión, sino que la leen para incorporarlo a las preguntas.

Por otra parte, las actividades pueden ser de dos tipos: “de referencia” (*referential tasks*) o “afectivas” (*affective tasks*). Así mismo, existe la posibilidad de que en cada tipo de actividad haya dos partes: la parte “de referencia” y la parte “afectiva”. Las actividades de referencia sirven para asegurarnos de que los alumnos están prestando atención al ítem gramatical correspondiente, mientras que las actividades afectivas sirven para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre información del mundo real.

A la hora de diseñar una secuencia de actividades, Lee y VanPatten (1995:109) recomiendan comenzar con una serie de actividades de referencia, para después pasar a las actividades afectivas.

#### **2.4.2.2. El papel de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* en el enfoque comunicativo**

La Instrucción enfocada al procesamiento del *input* tiene un papel relevante dentro del enfoque comunicativo, ya que se basa en la idea de proporcionar *input* comprensible a los alumnos. Seguir esta forma de instrucción no significa abandonar la producción, ya que los alumnos necesitan las actividades de procesamiento para que se produzcan los procesos III y poder producir, según el modelo de VanPatten. Además, las actividades de interpretación son solo el primer paso para después poder realizar actividades de producción para practicar y automatizar las formas.

Según VanPatten (2002a:762), parece que el *input* y el *output* son los dos extremos de un proceso que se repite, el proceso de la adquisición de la L2. Así, el *input* proporciona la información, el procesamiento del *input* hace que parte de esa información esté disponible para la adquisición, otros mecanismos internos acomodan dicha información en el sistema, que a menudo provocan la reestructuración del conocimiento y la producción ayuda a los aprendices a comunicarse mejor y a la vez a procesar mejor el *input*.

Otras utilidades de este método pueden ser su capacidad de predicción de estructuras problemáticas para los alumnos, su fácil aplicación a las nuevas tecnologías de enseñanza de L2 y el hecho de que es el *input* el que manipula y no los mecanismos de procesamiento, que son los que llevan a cabo la reestructuración (VanPatten 2002a).

#### **2.4.3. Resultados de investigaciones sobre los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input***

La investigación sobre el procesamiento del *input* es uno de los intentos de determinar cuáles son las conexiones entre el sistema lingüístico mental en desarrollo del aprendiz de L2 y el *input*. En concreto, el objetivo de este modelo es determinar a qué información lingüística atienden los aprendices en el *input* durante la comprensión y a cuál no. También qué roles gramaticales les asignan a los nombres.

En 1993, VanPatten y Cadierno investigaron los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* frente a los de la instrucción tradicional. En concreto, en la enseñanza de los pronombres de OD en español. El grupo “de procesamiento” mejoró en la tarea de interpretación, al contrario que el grupo “tradicional” y el de control (sin instrucción), que obtuvieron los mismos resultados. En la tarea de producción mejoraron los dos grupos con instrucción. Anteriormente, Cadierno (1992) había

realizado una investigación similar, que, utilizando el pretérito indefinido en español, dio los mismos resultados. VanPatten y Sanz (1995) replicaron este estudio, con los pronombres de OD en español, añadiendo dos tareas más de producción y consiguiendo los mismos resultados positivos (cf. Lee y VanPatten 1995:103).

No sólo se investiga sobre la adquisición en español, sino también en inglés. Tuz (1992) llevó a cabo una investigación similar a las anteriormente comentadas utilizando el orden sintáctico de verbos “psicológicos” (como *like*, *attract*, *disgust*) y alumnos japoneses, con resultados muy cercanos a los de VanPatten y Cadierno (cf. Cadierno 1995:74).

El estudio de VanPatten y Cadierno (1993), que se considera como “el estudio original”, ha generado un debate importante sobre el procesamiento del *input*, a la vez que ha sido replicado en numerosos estudios (cf. VanPatten 2002a). VanPatten defiende la idea de que los resultados de dicho estudio se pueden generalizar tanto a otras poblaciones como a otras estructuras gramaticales. Convierte así las limitaciones de ese primer estudio en sugerencias para futuras investigaciones, en forma de pregunta, que reproducimos a continuación<sup>9</sup> :

1. ¿Se pueden generalizar los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* a otras estructuras?
2. ¿Se deben los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* a diferente información explícita?
3. ¿Se observan los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* mediante tareas de evaluación diferentes?
4. ¿Son los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* distintos de los de otros tipos de instrucción?

Para todas esas preguntas VanPatten encuentra respuestas en los diferentes estudios sobre la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

En respuesta a la primera pregunta, parece que sí es posible aplicar este tipo de instrucción a otras estructuras, con la posible excepción, de momento, del subjuntivo. La mayoría de los estudios son réplicas, algunas parciales, pero todos encuentran posible generalizar los resultados del estudio original a otras estructuras; es decir, todos prueban la superioridad de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* frente a la instrucción tradicional: VanPatten y Sanz (1995) con los pronombres de OD en español, Cadierno (1995), réplica de VanPatten y Cadierno (1993) sobre la estrategia de procesamiento léxico, con el pretérito indefinido en español, Cheng (1995) con *ser/ estar* (verbos copulativos con adjetivos), Buck (2000) con el presente continuo frente al progresivo en inglés, Benati (2001) con el futuro en italiano y VanPatten y Wong (en prensa), con el causativo en francés. Por otra parte, aunque comparando la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con otro tratamiento, Farley (2001) prueba que el subjuntivo también es una estructura adecuada (cf. VanPatten 2002a).

Otros estudios cuestionan esta generalización de resultados, afirmando que al replicar el estudio original, obtienen datos distintos. VanPatten los revisa, concluyendo que algunos de esos estudios no ofrecen pruebas en contra de los resultados de VanPatten y Cadierno ya que, al utilizar una metodología distinta o querer responder a una pregunta distinta, no pueden considerarse como réplicas.

---

<sup>9</sup> cf. VanPatten 2002a:790. La traducción es nuestra.

Uno de esos estudios es el de DeKeyser y Solkaski (1996), en el que se aplica el mismo tratamiento a los dos grupos experimentales (de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* y de instrucción tradicional). Estos investigadores no coinciden con VanPatten en su visión de la ASL, ya que para ellos el *input* es únicamente necesario para desarrollar las destrezas de comprensión y no para proporcionar los datos sobre los que actúan los mecanismos internos del sistema lingüístico subyacente. Para estos dos investigadores no existe tal sistema lingüístico, sino grupos de conocimiento procedimental, uno para la comprensión y otro para la producción. Por tanto, concluye VanPatten, el debate que existe está en la forma de entender la ASL, entre el sistema lingüístico subyacente y las destrezas y no entre el *input* y el *output*.

Otro ejemplo es el estudio de Salaberry (1997), que según VanPatten, no sigue los principios de elaboración de actividades de *input* estructurado, expuestos en Lee y VanPatten (1995). Collentine (1998), que compara la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con un tratamiento orientado al *output*, con el subjuntivo en español, tampoco es una réplica del estudio original, ya que dicho tratamiento no es instrucción tradicional. Por último, Allen (2000), que realiza un estudio con "faire" en francés, utiliza una mezcla de *input* y *output* en el grupo de instrucción tradicional y por tanto, no se puede comparar con el grupo de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (cf. VanPatten 2002a).

Tanto Farley (2001) como Collentine (1998) investigan el subjuntivo y parece que no se puede considerar a la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* como mejor tratamiento al aplicarlo a este aspecto gramatical. Puede que se deba a la naturaleza del propio aspecto o que haya que someterlo a otros tratamientos más adecuados.

Algunos investigadores acusan a VanPatten de haber cambiado él mismo la metodología con el tiempo, a lo que responde con seguridad que el modelo de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* no ha cambiado desde el estudio original en lo que se refiere a los principios que lo rigen: simplemente se han elaborado y ejemplificado de forma más detallada. Además, el modelo se ha aplicado a otros idiomas, para comprobar que las estrategias de procesamiento de los aprendices son las mismas.

Respecto a la información explícita, parece que juega un papel mínimo o nulo en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. En VanPatten y Cadierno (1993), cada grupo experimental recibe distinto tipo de información explícita antes de la práctica. VanPatten y Oikennon (1996) realizan un estudio que prueba que no es dicha información la que contribuye de forma significativa en los resultados, sino las actividades de *input* estructurado. Más tarde, DeKeyser y Solkaski (1996) señalan, por un lado, que los hallazgos de VanPatten y Oikennon sobre los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* no son generalizables, ya que se deben a la elección de una estructura morfosintáctica concreta. Por otra parte, sugieren además que la práctica centrada en el *input* resulta más beneficiosa para la comprensión, mientras que la práctica de *output* es más adecuada para la producción (cf. VanPatten 2002a).

En cuanto a los efectos de esta instrucción, parece que son visibles en una variedad de tareas de evaluación. VanPatten y Cadierno (1993) utilizaron tests a nivel oracional. Sin embargo, los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* se pueden obtener de otras maneras. Cheng (1995), por ejemplo, utiliza tareas de composición, mientras que VanPatten y Sanz (1995) emplean un test de preguntas y respuestas y otro de narración de un video, ambos de modo escrito y oral.

Generalmente, los tests escritos obtienen resultados superiores a los orales (cf. VanPatten 2002a).

Parece que la superioridad total de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* frente a la instrucción de *output* basada en el significado, aún queda por investigar con más detalle. Farley (2001) realiza un estudio en el que compara un grupo de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con otro de MOI (“*meaning-based output*” instrucción de *output* basada en el significado), en el que ambos grupos mejoran tanto en tareas de interpretación como de producción. Farley concluye, por tanto, que los efectos de estos dos tratamientos son iguales. Aunque VanPatten está de acuerdo con esa afirmación, piensa que es necesario medir la rapidez del aprendiz para poder determinar qué tratamiento es más efectivo. Farley replica su propio estudio, con un cambio en los resultados: sólo el grupo de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* mantiene la mejora con el tiempo. Por otro lado, VanPatten opina que la MOI utilizada es una combinación de *input* y *output*, mientras que en los grupos de IT el *input* es prácticamente inexistente y por eso es posible la comparación total con los grupos de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (cf. VanPatten 2002a).

Un aspecto en el que ambos investigadores están de acuerdo, ya que la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* lo comparte con la MOI, es la orientación hacia el significado en la instrucción. VanPatten admite que la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* no es mejor que ningún otro tratamiento de este tipo dentro de la Atención a la forma, aunque es cierto que, hasta la fecha, es el único que ofrece un efecto positivo. Overstreet (1998), por ejemplo, descubre que el realce textual interfiere en la comprensión, ya que requiere demasiada atención.

Podemos concluir, según hemos visto, que después de una década de investigaciones, VanPatten es capaz de argumentar la validez psicolingüística y la utilidad práctica de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, mostrando cómo la mayoría de los estudios coinciden con VanPatten y Cadierno (1993) en que la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* es superior a la instrucción tradicional.

Existen otros temas de investigación relacionados con el procesamiento del *input*, como por ejemplo el iniciado por VanPatten (1990) acerca de la cuestión de la atención consciente y simultánea de los aprendices a la forma y al significado durante el procesamiento del *input* oral. Descubre que la atención consciente a las formas gramaticales afecta negativamente a la comprensión, mientras que la atención consciente al significado no lo hace. Esto parece suceder especialmente a los aprendices de niveles iniciales, que tienen grandes dificultades para conseguir esa doble atención, sobre todo si la forma no tiene significado.

Este estudio es replicado por diversos investigadores. Greenslade, Bouden y Sanz (1999), por ejemplo, obtienen los mismos resultados, además de en el modo oral, en el escrito, a nivel intermedio. Por otro lado, Berne (2000) simplifica el texto de la prueba, llegando a las mismas conclusiones que VanPatten. Barcroft (2001), por su parte, incorpora dos tipos de tarea de lectura, con y sin restricciones, que resultan no poder moderar los efectos obtenidos por VanPatten. Wong (2001), con el inglés como LE, obtiene también resultados similares a los de VanPatten en el modo oral. Sin embargo, en el modo escrito, incluido en esta investigación, no se encuentran diferencias significativas. Es decir, que al leer, prestar atención a la forma no tiene efectos negativos en la comprensión.

Por otro lado, Rosa y O’Neill (1998) investigan los efectos de la interacción entre el acento y la posición en la prominencia acústica, en el nivel inicial del procesamiento

del *input* en español como L2. Para ello replican parcialmente a Barcroft y VanPatten (1997), quienes descubren que la parte inicial de la frase es acústicamente privilegiada, es decir, que los aprendices de español pueden beneficiarse del *input* en el que los ítems elegidos se encuentren en posición inicial. Los resultados confirman este hallazgo (cf. Rosa y O'Neill 1998).

Otras investigaciones cuestionan la adecuación explicatoria del modelo del Procesamiento del *input* de VanPatten, que constituye la base de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Así, DeKeyser et al. (2002) discuten la validez del modelo de atención propuesto por él para el aprendizaje de L2 en el aula (de capacidad limitada y de un único recurso) así como los detalles de los mecanismos implicados, según él, en el procesamiento de L2. También encuentran explicaciones alternativas a los resultados de los estudios que replican los descubrimientos de VanPatten acerca de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. VanPatten (2002b) les contesta acusándoles de malinterpretar y distorsionar dichos resultados, además de argumentar la validez de su modelo.

#### 2.4.4. Preguntas por resolver

“ [...] si estamos de acuerdo en que el *input* cumple un papel fundamental en la adquisición, entonces necesitamos observar qué hacen los aprendices con el *input*, por qué lo hacen y qué revelaciones puede proporcionar esto a la instrucción, si es que hay alguna [...] Esto sólo se puede averiguar mediante la investigación del procesamiento del *input* en un contexto de L2”. (VanPatten 2002b:828)<sup>10</sup>

De acuerdo con VanPatten, uno de los temas por investigar en el área de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* es el desarrollo de las destrezas, de cuyos componentes, corrección y rapidez (Smith 1992), el segundo queda por comprobar en VanPatten y Cadierno (1993) (cf. VanPatten 2002a). Este estudio solamente utiliza medidas de corrección para determinar los efectos del tratamiento. Si se utilizaran medidas de respuesta o tiempo de reacción, éstas podrían determinar otras diferencias entre los resultados del grupo de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* y los del grupo de instrucción tradicional. Otra cuestión pendiente es la de la duración de los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* a largo plazo.

VanPatten (2002a:800) invita a la réplica de investigaciones, así como a la comparación de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con otros métodos de instrucción orientada al *output*, que opina, sería de gran utilidad. De momento, la MOI parece tan buena como la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* en cuanto a la mejora de la actuación en las tareas de evaluación.

Se han realizado numerosas investigaciones en el marco de la enseñanza de procesamiento, principalmente con el objetivo de comparar los efectos de la enseñanza gramatical tradicional con la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* en el sistema lingüístico de los aprendices.

Como hemos visto, la mayoría de las investigaciones demuestran que la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, que incluye actividades de interpretación, resulta en un rendimiento mayor en los procesos de comprensión y de

---

<sup>10</sup> “[...] if we all agree about the fundamental role of input in acquisition, then we need to look at what learners do to input, why they do it, and what insights this may provide for instruction if any [...] This is to be found only in research on IP in an L2 context” (La traducción al español es nuestra).



producción. Sin embargo, la instrucción tradicional, que incluye actividades de producción, sólo resulta en una mejor producción.

Pensamos que otra de las cuestiones por investigar no es tanto la comparación de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con la instrucción tradicional, como la aplicación de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* a otras estructuras gramaticales no tratadas hasta ahora en los estudios que siguen esta línea de investigación.

Como hemos podido comprobar, existe una relación estrecha entre la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* y diversos aspectos de la gramática española, como por ejemplo, la morfología verbal y el orden de los elementos en las frases, ya que ofrecen dificultades a los aprendices de ELE.

Dado que la concordancia nominal de género no se encuentra entre los aspectos lingüísticos tratados en los estudios de procesamiento del *input*, decidimos utilizarla para probar los efectos de este nuevo tipo de instrucción, realizando un estudio experimental. Dicha investigación viene precedida de un estudio descriptivo de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” en la interlengua inglesa-española, que mostramos a continuación.

### 3. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA CONCORDANCIA DE GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS “PROBLEMÁTICOS” CON SUS MODIFICADORES EN EL SN EN LA INTERLENGUA INGLESA-ESPAÑOLA

#### 3.1. Introducción

La realización de este estudio surge de la necesidad de comprobar, de forma cuantitativa, que los alumnos angloparlantes de ELE tienen problemas para producir la concordancia nominal de género. También con la idea de explorar las posibles razones de que estas discordancias se produzcan. El análisis de IL que presentamos a continuación constituye, por tanto, un primer paso en la creación de nuestro proyecto, que se complementa posteriormente con el diseño y aplicación de una unidad didáctica basada en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (cf. 4.3.2.5.) como parte de la investigación sobre los efectos de esta técnica de Atención a la forma.

##### 3.1.1. Objetivos del análisis

El objetivo principal de este análisis de interlengua (IL), una vez descrito el aspecto lingüístico elegido (cf. 3.3.), es el de determinar los grupos de sustantivos “problemáticos”, dentro de los previamente seleccionados (cf. 3.3.5.), que más errores provocan en la producción de la concordancia nominal de género con sus distintos modificadores en el SN por aprendices angloparlantes. Observamos, además, las distintas dificultades que presenta cada tipo de concordancia estudiado (cf. 3.3.1.), para decidir cuál incluir en la aplicación didáctica posterior a este análisis. Para la elaboración del análisis cuantitativo (cf. 3.6.2.) del que obtenemos la información que acabamos de especificar, utilizamos un corpus de datos a partir del análisis de 30 exámenes escritos realizados por alumnos norteamericanos de nivel intermedio alto. Para ello clasificamos y analizamos todos los SN de las muestras de interlengua pertenecientes a los considerados grupos “problemáticos”, atendiendo a la concordancia de los sustantivos con sus correspondientes determinativos y adjetivos, así como al reconocimiento del género de dicho tipos de sustantivos, como parte de la producción de la concordancia (cf. 3.6.1.).

Nuestro segundo objetivo, tomando como base los resultados del análisis cuantitativo, es el de intentar detectar las estrategias que motivan a los aprendices angloparlantes a cometer discordancias de género del tipo estudiado, para lo que llevamos a cabo un análisis cualitativo de las muestras erróneas obtenidas.

##### 3.1.2. Justificación del análisis

Tal y como explicamos anteriormente (1.), este análisis de IL constituye el primer cuerpo de investigación de nuestro proyecto, en cuyos resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, se basan decisiones esenciales de la aplicación didáctica posterior. Por un lado, se tienen en cuenta los datos del análisis cuantitativo sobre el aspecto lingüístico que estudiamos (cf. 4.3.2.1.) para decidir qué grupos de sustantivos “problemáticos” y qué tipo de concordancia incluir. Por otra parte, se consideran las distintas estrategias posibles utilizadas por los aprendices angloparlantes para producir el aspecto lingüístico estudiado, especialmente en relación con las estrategias incluidas en los principios del modelo de Procesamiento del *input* (cf. 2.4.1), en el que se basa la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (4.3.2.2.). Además, todas las recomendaciones del análisis cualitativo (3.7.2.) son de utilidad para la creación de

la unidad didáctica, cuyo objetivo práctico es ayudar a estos estudiantes a producir menos discordancias.

### 3.2. Modelos de análisis de lenguas extranjeras

Nuestro trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación del análisis de la interlengua perteneciente al estudiante de L2. En este apartado revisamos brevemente distintos modelos de análisis de las lenguas no nativas que han ido aportando datos importantes al proceso de adquisición de segundas lenguas: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y el Análisis de Interlengua.

El Análisis Contrastivo comenzó, a mediados de los años cuarenta, a investigar el proceso de aprendizaje del alumno de L2, comparando las estructuras de la L1 y la L2 con el objetivo de predecir las posibles áreas de dificultad en el aprendizaje de la L2 y así facilitarle el proceso al alumno. Este modelo se compone de una versión "a priori" (fuerte o predictiva), de predicción de errores, así como de una versión "a posteriori" (débil o explicativa), de explicación de las causas de los errores. La Hipótesis del Análisis Contrastivo defiende que si las dos lenguas son parecidas, la transferencia será positiva y si son diferentes, negativa. Según este modelo de análisis, los errores producidos en la L2 provienen únicamente de la interferencia con la L1.

Las ideas del Análisis Contrastivo fueron criticadas, ya que muchos errores no se podían atribuir a la interferencia de la L1, sino a otras estrategias, como señalamos más adelante. La existencia de la transferencia lingüística es innegable, pero se interpreta como uno de los mecanismos cognitivos que afectan al aprendizaje de la LE. Por otro lado, en la práctica docente se observó que este tipo de análisis no podía predecir algunos errores que los aprendices cometían con frecuencia.

El papel de los errores empezó a cambiar, ya que éstos se empezaron a considerar como signos del proceso de aprendizaje de una L2, especialmente a partir de la publicación del artículo de Corder (1967) "The Significance of Learner's Errors". Corder sostiene que los errores sistemáticos de un aprendiz de LE son un signo de la existencia de un programa interno que se responsabiliza de la entrada de datos y en consecuencia, de la competencia transitoria de dicho aprendiz. Este nuevo concepto de los errores lleva a Wardhaugh (1970) a realizar una crítica del Análisis Contrastivo, en particular de la versión "fuerte", que es la que predice los errores que se van a producir en el aprendizaje de una LE al compararla con la LM del aprendiz. Wardhaugh rechaza la validez de esta versión, ya que no se cuenta con universales lingüísticos para llevar a cabo dicha comparación, pero defiende la versión "débil".

El Análisis de Errores, que surge durante los años setenta como resultado de estas críticas, vino a complementar al Análisis Contrastivo. El objetivo de este modelo es el de deducir qué mecanismos y estrategias lingüísticas utilizan los estudiantes para aprender y comunicarse en L2, partiendo de corpus de errores producidos por los propios alumnos. Los resultados pueden servir para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la L2. Aunque en un principio los errores se clasificaban siguiendo únicamente criterios gramaticales, después se fueron considerando también otros criterios, como el pragmático o el comunicativo.

En el Análisis de Errores, la lengua del estudiante de L2, que tiene el estatus de sistema, es denominada "*dialecto idiosincrásico*" por Corder (1971). Selinker (1972) acuña el término "*Interlengua*" (IL) para denominar el sistema independiente o proceso por el que va pasando el estudiante que aprende una L2, que incluye tanto las formas incorrectas como las correctas que va produciendo. Según Selinker, en la

mente existe una estructura psicológica latente que se activa cuando el aprendiz adulto produce o entiende significados en una lengua extranjera y que es distinta a la que existe con respecto a la lengua materna. Sin embargo, desconocemos las unidades que componen dicha estructura, por lo que, al analizar los mecanismos de adquisición de LE, sólo podemos estudiar los intentos de producciones del aprendiz. Los errores que pueden aparecer en dichas producciones nos permiten determinar en qué estadio de la interlengua se encuentra el alumno. Para explicar la estructura superficial de las oraciones de la IL se pueden utilizar procesos de la estructura psicológica latente, como *las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación, la hipergeneralización de las reglas de la LO, la transferencia de instrucción y la transferencia lingüística*.

El estudio de Schachter (1974) sobre la producción de oraciones relativas en inglés representa un paso más en el Análisis de Errores, debido a su descubrimiento del llamado *fenómeno de inhibición*. Se trata de una estrategia de evasión utilizada por el aprendiz para no tener que producir estructuras problemáticas, que le llevarían a cometer errores. La existencia de esta estrategia prueba que la producción de un aprendiz de L2 no representa de forma exacta su competencia, ya que hay que tener en cuenta también lo que no produce. Esto supone un obstáculo al analizar los datos de producción, especialmente los de producción espontánea. Schachter rechaza, por tanto, la versión "a posteriori" del Análisis Contrastivo, ya que no realmente no puede determinar la dificultad de adquisición de la sintaxis de la L2. Apoya, sin embargo, la versión "a priori", es decir, la capacidad de predecir errores del análisis, así como el Análisis de Errores. El Análisis de Interlengua constituye un nuevo modelo de análisis en el sentido de que no sólo tiene en cuenta los errores que hasta ahora ha estudiado el Análisis de Errores sino también los "aciertos".

En el análisis que aquí realizamos, consideramos tanto las formas correctas como las incorrectas, entendiendo por errores las construcciones idiosincrásicas que representan desviaciones de la "norma", construcciones que un hablante nativo no produciría. Somos conscientes de que para el enfoque comunicativo el error es un signo de progreso en el aprendizaje de una L2 y los errores que se corrigen son especialmente los que interrumpen la comunicación. Sin embargo creemos que de lo que se trata es de que el alumno consiga fluidez en la lengua que estudia, sin dejar de lado la precisión gramatical.

Por último, destacamos algunos trabajos publicados en el campo del análisis de errores e Interlengua aplicado al español como lengua extranjera, que nos han servido como guía para la realización de nuestro análisis. Son los estudios de Fernández (1997), Pastor Cesteros (2001), Santos Gargallo (1993) y Vázquez (1991, 1999).

### **3.3. Descripción del aspecto lingüístico: la concordancia de género de los sustantivos "problemáticos" con sus modificadores**

#### **3.3.1. La concordancia de género**

Martínez define la concordancia como:

"[...] una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo y adjetivo con sustantivo y, pronombre con sustantivo, y verbo con sustantivo o pronombre [...] La concordancia... se fundamenta o se basa en la repetición en cada una de ellas del contenido de un signo morfológico y desinencial (ubicado en la parte final de la palabra), sin que sea necesaria la reiteración fonética (o gráfica)" (1999:2697-9).

Nuestra atención se centra, en concreto, en la concordancia de género en el sintagma nominal (SN), entre su núcleo obligatorio (un sustantivo “problemático”, que describimos más adelante) y los elementos que lo acompañan y complementan en la oración: los determinantes y los modificadores. Como centro del sintagma, el núcleo es:

“[...] la unidad que le confiere al sintagma entero sus propiedades categoriales, y determina muchas de sus características formales (en el caso de los sintagmas nominales, cuando es pertinente, su género)”. (cf. Escandell 1997:10)

Son, por lo tanto, todos los determinantes y modificadores los que convergen hacia el núcleo, tomando prestados su género y número. En cuanto a los determinantes, hemos contemplado todos los que varían de género dentro de los siguientes grupos: demostrativos, posesivos, numerales, partitivos, indefinidos, el adjetivo mismo /a /os /as, interrogativos y exclamativos. Como modificadores hemos elegido los adjetivos con flexión de género, ya que, como señala Ambadiang (1999:2709) los “adjetivos de una terminación”, como *mundial*, no poseen rasgo de género y en consecuencia no realizan concordancia de género con el sustantivo correspondiente.

Además, hemos considerado la relación de concordancia que mantiene el sustantivo con el artículo (determinado o indeterminado), como reconocimiento del género del sustantivo, dada la importancia de dicho rasgo en los sustantivos elegidos. En total, tratamos tres relaciones de concordancia distintas: artículo-sustantivo, determinante-sustantivo y adjetivo-sustantivo. Cada tipo de concordancia constituye un grupo en el que hemos clasificado las muestras de IL en el análisis del corpus.

### **3.3.2. El papel de la selección de género en la concordancia de género de los sustantivos**

Los estudiantes de ELE pueden encontrarse con dificultades para la correcta realización de la concordancia de género, ya que, tal y como apunta Vázquez:

“[...] el hablante extranjero antes de activar las reglas correspondientes se ve enfrentado a la elección correcta del género del sustantivo con el cual el adjetivo debe concordar, elección nada simple si se tiene en cuenta que en este aspecto el sistema de la lengua es bastante arbitrario” (1991:109).

La investigadora se refiere especialmente a los sustantivos que estudiamos, al señalar la arbitrariedad del sistema en relación con la asignación del género de los sustantivos, aspecto que describimos a continuación.

### **3.3.3. Descripción del género de los sustantivos**

Alarcos define el género como:

“[...] un accidente o morfema que caracteriza al sustantivo, dotándole de una de las dos posibilidades combinatorias que llamamos masculino y femenino, las cuales, mediante la concordancia, permiten la manifestación explícita de ciertas relaciones entre las unidades (o palabras ) del enunciado. Al mismo tiempo, el que puede servir de indicio diferencial de las realidades designadas por el sustantivo (sexo, tamaño, etc.)” (1994:62).

En español, el género masculino es la forma no marcada y el femenino la forma marcada. Así, los sustantivos se dividen en masculinos y femeninos en cuanto al género:

“Decimos que un nombre es femenino o masculino cuando las formas respectivamente femeninas o masculinas del artículo y de algunos pronombres, caracterizadas las primeras por el morfema de género –a, y las segundas por el morfema de género –o, -e o por ningún morfema, se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de esta construcción” (RAE, 1991:172-3).

La determinación del género de los sustantivos puede ser semántica o formal. Veremos que según sea dicha asignación en los sustantivos, éstos pueden tener género semántico, morfológico o fonológico.

### **Los aspectos semánticos de la flexión de género**

Si la determinación del género del nombre es semántica, siguiendo la descripción de Ambadiang (1999), los nombres se dividen en las siguientes clases: nombres animados con género semántico (*chico/ chica*) y no semántico (*persona*) y nombres inanimados con género semántico (por clases léxicas, como *martes*) y no semántico (*papel, cárcel*).

De estos grupos, los sustantivos que denominamos “problemáticos” son los inanimados, ya que, tal y como señala Ambadiang:

“La motivación semántica del género en los inanimados dista de suponer una relación sistemática y consistente entre los rasgos de género y sus marcas canónicas en español, ya que no asocia las terminaciones –o y –a con sustantivos de género masculino y femenino respectivamente” (1999:4857).

En concreto, nos interesa estudiar los “*nombres inanimados de género no semántico*” o “semánticamente arbitrario”, cuyo rasgo de género posee una determinación formal.

### **Los aspectos formales de la flexión de género**

Señala Ambadiang (1999:4871) que es precisamente en los sustantivos cuyo género es “semánticamente arbitrario” (animados e inanimados), donde la asignación de género depende únicamente de consideraciones formales, lo que justifica la correlación entre la forma del sustantivo y su rasgo de género. Dicha correlación varía tanto según si el sustantivo es simple o derivado, como según sea la terminación del sustantivo y su relación con su rasgo de género.

Esta relación es la que determina que algunos sustantivos tengan moción de género y otros no. Los que la tienen son los llamados sustantivos “de género morfológico”, ya que terminan en -a, -e, -o, las vocales normalmente asociadas a los rasgos de género en español.

Los sustantivos “de género fonológico”, sin embargo, al terminar en segmentos consonánticos y vocales distintas a -a, -e, -o, carecen de moción de género. Por esa razón su rasgo de género es más difícil de predecir, sobre todo en los nombres simples.

## Descripción de la expresión formal del género fonológico

Aunque la expresión formal de este género es poco explícita y por tanto resulta complicada, Ambadiang (1999:4874) ofrece la siguiente descripción:

Los sustantivos terminados en vocal *-i* y *-u* son generalmente masculinos. Los sustantivos en *-e* son la mayoría masculinos, pero hay también muchos femeninos. Algunos se usan tanto en masculino como en femenino (*{la/ el} tilde*), otros cambian el significado (*el frente ~ la frente*). Los nombres en *-a* (en realidad en *-ta* y *-ma*), suelen ser masculinos (*poema, planeta*).

Por otro lado tenemos los sustantivos terminados en segmentos consonánticos. Los que terminan en /d/ están divididos en varios grupos. Los nombres simples en *-id* y *-ud* suelen ser masculinos, mientras que los acabados en *-ed* son femeninos si son monosílabos o polisílabos con acento final (*pared*) y masculinos si tienen acento prefinal (*césped*).

Los nombres simples terminados en una vocal seguida de /s/ también se clasifican en diversos grupos. Los acabados en *-os* y *-us* son normalmente masculinos (*cactus, cosmos*), así como los acabados en *-es* (*tiroides*), *-as* (*atlas*) y /ps / y /ks / (*bíceps, clímax*). Los sustantivos en *-is* son generalmente femeninos (*hipótesis, tesis*), salvo *tenis, brindis y análisis*.

En los que respecta a los sustantivos derivados, son masculinos los terminados en *-o, -e, -ado, -azo, -edo, -ino, -ete, -l, -r, -en, -ín y -ón* y femeninos los acabados *-a, -ada, -aza, -eda, -ina y -eta, -d, -z, -zón e -ión*.<sup>11</sup>

### 3.3.4. El papel de la concordancia en la selección del género

En cuanto a la interpretación del género, los análisis morfológicos, que critican a los semánticos, se encuadran en dos enfoques distintos.

El enfoque más morfológico se ocupa de describir la asignación del género morfológico, tratando de establecer la sistematicidad de la correlación entre los rasgos del género y las marcas de género. Existen dos modelos descriptivos; el restrictivo considera las desinencias *-a, -o* y *-e* como morfemas de género, mientras que el no restrictivo considera las marcas *-o, -e* y  $\emptyset$  como masculinas y las marcas *-a, -e* y  $\emptyset$  como femeninas.

El enfoque más sintáctico considera que la correlación entre los rasgos del género y las marcas de género es poco sistemática y sugiere que el estudio del género se centre en las expresiones que tiene en los procesos de concordancia y no en la forma en la que cada sustantivo recibe su rasgo de género antes de concordar con otras palabras:

“Visto así, el género, categoría “intrínseca del sustantivo”, que sólo en algunos casos presenta algún contenido o alguna marca formal, se transparenta en la concordancia a la que determina y que es, además, su única manifestación” (Ambadiang, 1999:4871).

---

<sup>11</sup> La asignación del género en los nombres propios, compuestos, siglas y préstamos es un aspecto que no vamos a incluir en nuestro análisis y por tanto remitimos a Ambadiang (1999: 4876-9).



La idea de concederle un papel fundamental a la concordancia a la hora de estudiar el género nos resulta interesante para nuestro estudio. Por un lado, la producción de la concordancia de género de los sustantivos elegidos depende de la selección de su género, que resulta problemática. Por otro lado, es el mismo proceso de concordancia el que parece que puede ayudar a realizar dicha selección.

En los nombres de “género formal”, a los que pertenecen los sustantivos que hemos elegido, los criterios formales asocian el género a los procesos de concordancia, en concreto a determinadas marcas en los nombres y sobre todo en los elementos con los que concuerdan.

Existen otras denominaciones para los sustantivos que estudiamos, como por ejemplo, la de Gómez Torrego (1997:38). Para él son “sustantivos de género inherente”, diferenciándolos de los sustantivos de género dependiente de la terminación (los nombres con oposiciones del tipo  $-o / -a$ ,  $\emptyset / -a$ ,  $-e / -a$ ). Al primer grupo pertenecen, básicamente, los seres inanimados, en los que el género se manifiesta a través de la concordancia con adjetivos y determinativos (*la pared sucia, el césped seco*).

### 3.3.5. Los sustantivos “problemáticos”

Según la descripción gramatical del género, los sustantivos de nuestro interés, atendiendo al significado, se encuentran dentro del grupo de los nombres inanimados con género no semántico. Atendiendo a la forma, algunos de los sustantivos que queremos estudiar pertenecen al grupo de los sustantivos “de género morfológico” y otros, la mayoría, al de los sustantivos “de género fonológico”.

En concreto, según Santos Gargallo, cuando los estudiantes seleccionan el género de los sustantivos para realizar la concordancia correspondiente:

“[...] las confusiones afluyen en torno a las excepciones (sustantivos masculinos que terminan en vocal “a” y sustantivos femeninos que terminan en vocal “o”) y a los sustantivos terminados en consonante o en vocal “e” (1993:113).

Siguiendo estas conclusiones, hemos clasificado los sustantivos elegidos en 6 grupos, que son los siguientes:

1. Sustantivos masculinos terminados en *-ma*
2. Sustantivos masculinos terminados en consonante
3. Sustantivos masculinos terminados en “e”
4. Sustantivos femeninos terminados en “o”
5. Sustantivos femeninos terminados en consonante
6. Sustantivos femeninos terminados en “e”

Todos estos sustantivos, como señalábamos anteriormente, se consideran “problemáticos” porque seleccionar su género de forma correcta le resulta difícil al estudiante de español por varias razones, que pueden ser las siguientes.

La primera razón tiene que ver con las terminaciones de estos nombres, ya que tal y como hemos descrito, éstas no se corresponden con el paradigma general del género de los sustantivos (la mayoría de los nombres terminados en  $-a$  son femeninos y la mayoría de los terminados en  $-o$  son masculinos).



Algunos de los sustantivos “problemáticos” son considerados excepciones a ese paradigma, mientras que otros acaban en grupos consonánticos o vocales distintas a las del paradigma, es decir, no señalan su rasgo de género de la forma más clara. Los estudiantes, por tanto, detectan una dificultad en la forma, que además vienen agravada por otro factor.

La forma en la que se presenta este paradigma general de género en el aula puede perjudicar la adquisición del género de estos sustantivos. Tanto la mayoría de los materiales de ELE, como los propios docentes, tienden a recalcar la tendencia que existe en español a asociar los sustantivos terminados en unidades diferentes a *-a* como masculinos, especialmente los acabados en *-o* y los terminados en *-a* como femeninos, lo que puede crear problemas dado que hay muchas “excepciones”: *la mano, la radio, el problema, el planeta...*

La existencia de sustantivos “de género morfológico” y “de género fonológico”, según Ambadiang:

“[...] no sólo cuestiona la tendencia a excluir de la descripción aquellas formas, clasificadas como excepciones, cuyo género depende de factores formales diferentes de los morfológicos, sino que tiende a difuminar la frontera que pueda existir entre tales formas” (1999:4871).

Las consecuencias negativas en el aprendizaje del género de estos nombres al denominarlos “excepciones” es que no se suelen trabajar en el aula de ELE, lo que puede provocar errores en la selección del género y por tanto en la concordancia.

### 3.4. Justificación de la elección del aspecto lingüístico del estudio

Producir correctamente la concordancia forma parte de la adquisición del español por parte de un estudiante extranjero. Según los resultados del estudio de Fernández (1997:81), de los tres tipos de concordancia, es el de género el que presenta más errores.

En concreto, pensamos y así lo hemos expuesto, que los sustantivos elegidos para estudiar la concordancia de género pueden resultar lo suficientemente problemáticos para el estudiante de ELE, como para justificar su elección para realizar este estudio.

Somos conscientes de que los errores que los alumnos suelen producir al realizar esta clase de concordancia no suelen crear confusión y por tanto no interrumpen la comunicación. Como consecuencia, la mayoría no le suelen prestar atención ya que el objetivo de muchos alumnos es el de poder comunicarse con fluidez en español.

Sin embargo, existen otros factores con los que tenemos que contar a la hora de sopesar la importancia de estos errores, que según Pastor Cesteros (2001), son, entre otros:

“ [...] la aceptabilidad del error, la exigencia de corrección gramatical (por parte de los propios aprendices) a partir de determinados niveles, la adecuación comunicativa... el grado de irritación que puede producir en el receptor...”.

A estos factores se puede añadir la exigencia de corrección gramatical en contextos de instrucción por parte de profesores o examinadores. En una prueba oficial, por ejemplo, los alumnos sí se pueden ver obligados a producir este aspecto lingüístico correctamente. Entonces puede ser demasiado tarde, puesto que estos errores pueden haberse fosilizado y entonces será especialmente difícil, incluso imposible, corregirlos.

## 3.5. La investigación

### 3.5.1. Los informantes

Para la realización de este estudio contamos con las producciones de 30 estudiantes norteamericanos de español como lengua extranjera (29 mujeres y 1 hombre), de entre 19 y 30 años, procedentes de distintas universidades estadounidenses.

Elegimos estudiantes angloparlantes porque en su IL las dificultades relacionadas con el reconocimiento del género de los nombres y su concordancia en general suelen ser abundantes. Esto se debe a la ausencia de género gramatical en su L1, tanto en nombres como en adjetivos o determinativos. Al no tener la experiencia de activar este tipo de operaciones de selección del género de estos elementos en su lengua materna, realizar la concordancia les suele resultar más difícil a ellos que a otros estudiantes.

Todos los alumnos participantes habían estudiado un mínimo de 2 años de español antes de recibir instrucción formal en el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI) de la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) en los años 2001 o 2002.

Tomamos informantes procedentes de 6 grupos distintos (3 son de cursos intensivos y 3 de cursos extensivos), de distintos años (2, del 2001 y 4, del 2002) y de 3 asignaturas distintas: cultura (grupo C), historia (grupo H) y arte (grupo A). Sin embargo, todos ellos tienen en común el número de horas realizadas de cada asignatura (40 horas), así como los contenidos de las mismas.

Según la prueba de nivel realizada por el CEHI, nuestros informantes fueron clasificados como estudiantes del nivel "intermedio alto" o "C"<sup>12</sup>. Siguieron el programa de "Estudios Hispánicos", es decir, que estudiaron una asignatura de lengua española así como asignaturas complementarias (cultura, historia y arte español, entre otras), compartidas con alumnos de nivel avanzado.

Decidimos obtener los datos de alumnos de este nivel porque encontramos que ya poseen un vocabulario bastante amplio en el que aparece una cantidad razonable de sustantivos de nuestro interés. Además, pensamos que si se les permite cursar otras asignaturas aparte de la de lengua española es porque ya están en un nivel de dominio del español bastante avanzado.

El periodo de instrucción en el CEHI para estudiantes de cursos intensivos es de 1 mes, mientras que para estudiantes de cursos extensivos es de 3 a 4 meses. A esto hay que añadirle el tiempo de estancia en Madrid de cada alumno, durante el cual estuvieron expuestos a la L2 fuera del contexto formal.

### 3.5.2. Descripción del corpus

#### 3.5.2.1. Obtención de los datos

Las muestras de interlengua provienen de producciones semi-espontáneas escritas, en concreto de 30 exámenes realizados por nuestros informantes al término de cada una de las 3 asignaturas seleccionadas. En total hemos analizado 10

---

<sup>12</sup> Categorización interna del CEHI que no se corresponde con los niveles "C" del Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

exámenes de cultura, 10 de historia y 10 de arte, en busca de ejemplos de concordancia de sustantivos “problemáticos”.

Pensamos que sería interesante analizar exámenes de 3 asignaturas diferentes, ya que cada uno de estos temas favorece la aparición de distintos sustantivos y de esa manera podríamos obtener una variedad de sustantivos mayor.

### **3.5.2.2. La prueba**

Hemos elegido este tipo de prueba y no otras por varios motivos. El primero, por el carácter particular de estos exámenes, en los que las profesoras exigen a sus alumnos que se concentren únicamente en el contenido y no en la forma. De hecho, no les corrigen los errores que puedan producir, por lo que pensamos que estas muestras de lengua podían resultar bastante auténticas. Los alumnos producen en español de un modo tan natural que las formas aparecen tal y como las tienen de verdad asimiladas, ya sea de forma correcta o incorrecta.

Además, siendo el tiempo de realización de estos exámenes de un máximo de 2 horas y una extensión de una media de 2 folios, suponemos que el tiempo para la reflexión lingüística debe ser mínimo. Otra razón por la que elegimos estas pruebas fue su extensión, dado que de ella depende también el número de errores.

Otros aspectos positivos de estas pruebas son, por un lado, el hecho de que los errores aparezcan dentro de un contexto y no aislados, como en pruebas tipo test. Por otro lado, el examen puede considerarse en cierto sentido como una actividad comunicativa, ya que va dirigida a un lector, en este caso, la profesora, con un objetivo, que aunque no responde a un vacío de información, sí tiene la intención de demostrar la adquisición de ciertos contenidos.

Somos conscientes, sin embargo, de que un tipo de prueba similar es su variante oral habría sido un complemento útil para nuestro limitado corpus. No descartamos esta idea para futuras investigaciones. Contamos también con el riesgo que conllevan este tipo de pruebas, en las que existe la posibilidad de que los alumnos utilicen la estrategia de evasión y no produzcan ejemplos de sustantivos difíciles.

## **3.6. El análisis del corpus**

### **3.6.1. Identificación y clasificación de las muestras de IL**

Para el análisis de las producciones de nuestros informantes se tuvieron en cuenta tanto las formas correctas desde el punto de vista del español normativo como las que no lo son, ya que todas pertenecen a su IL. Por tanto todas las muestras se encuentran clasificadas en dos grupos: errores y aciertos.

Además, tras identificar las diferentes muestras de concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”, las hemos clasificado siguiendo un criterio gramatical que incluye, por un lado, los 3 tipos de concordancia elegidos (artículo-sustantivo, determinante-sustantivo y adjetivo-sustantivo) y por otro, los 6 grupos de sustantivos “problemáticos” según su género y sus terminaciones, descritos en 3.3.5.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Todas las muestras de IL se encuentran clasificadas en cuadros que pueden consultarse en el anexo 1. El corpus de datos se encuentra en el anexo 3.

### 3.6.2. Análisis cuantitativo de las muestras de IL

#### 3.6.2.1. Resultados generales

A continuación presentamos los resultados del análisis del corpus de forma estadística.

TABLA 1. Resultados generales de la clasificación de las muestras de IL.

Grupos de sustantivos	Concordancia artículo-sustantivo		Concordancia determinante-sustantivo		Concordancia adjetivo-sustantivo	
<b>Masculinos en -ma</b>	N= 50		N= 18		N= 23	
	Errores 52%	Aciertos 48%	Errores 50%	Aciertos 50%	Errores 34,80%	Aciertos 65,20%
<b>Masculinos en consonante</b>	N= 79		N=14		N= 28	
	Errores 3,8%	Aciertos 96,2%	Errores 0%	Aciertos 100%	Errores 3,6%	Aciertos 96,4%
<b>Masculinos en -e</b>	N= 51		N= 5		N=5	
	Errores 13,7%	Aciertos 86,3%	Errores 20%	Aciertos 80%	Errores 20%	Aciertos 80%
<b>Femeninos en -o</b>	N= 24		N= 1		N= 11	
	Errores 29,2%	Aciertos 70,8%	Errores 100%	Aciertos 0%	Errores 54,5%	Aciertos 45,5%
<b>Femeninos en consonante</b>	N= 181		N= 31		N= 41	
	Errores 33,1%	Aciertos 66,9%	Errores 67,7%	Aciertos 32,3%	Errores 43,9%	Aciertos 56,1%
<b>Femeninos en -e</b>	N= 60		N= 9		N= 11	
	Errores 60%	Aciertos 40%	Errores 88,9%	Aciertos 11,1%	Errores 72,7%	Aciertos 27,3%

Los gráficos 1 a 3 ilustran los porcentajes de la tabla 1.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> X= errores; V= aciertos

GRÁFICO 1

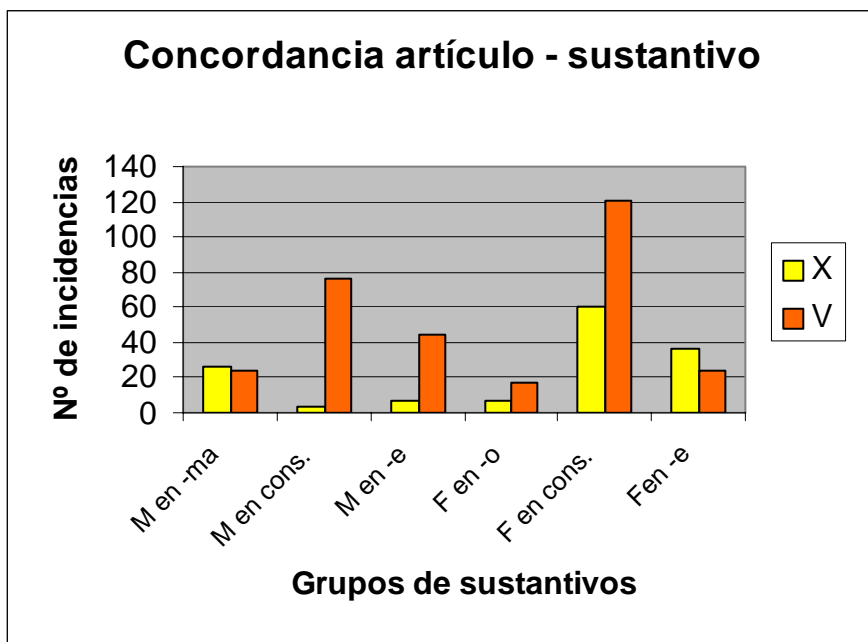


GRÁFICO 2

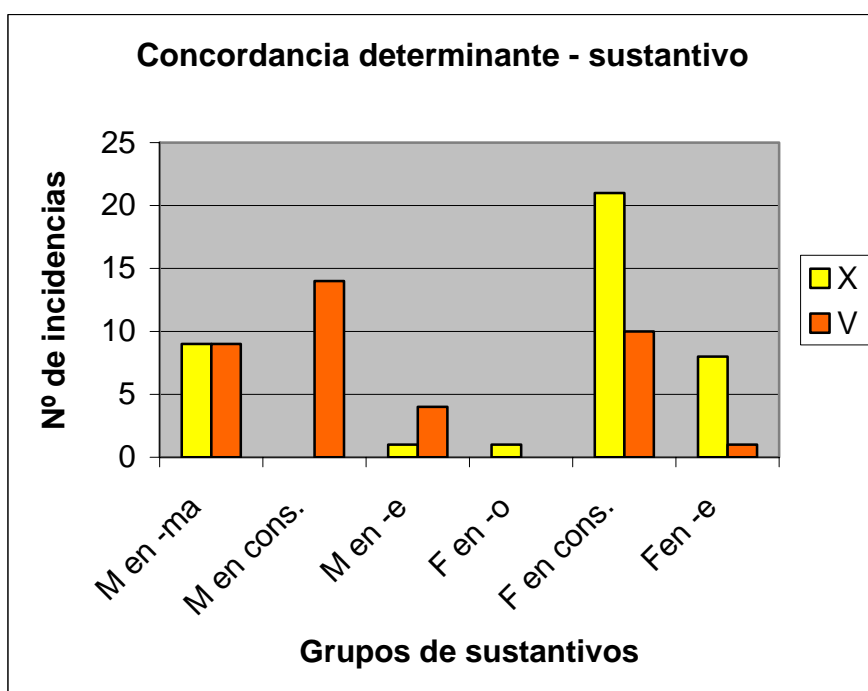
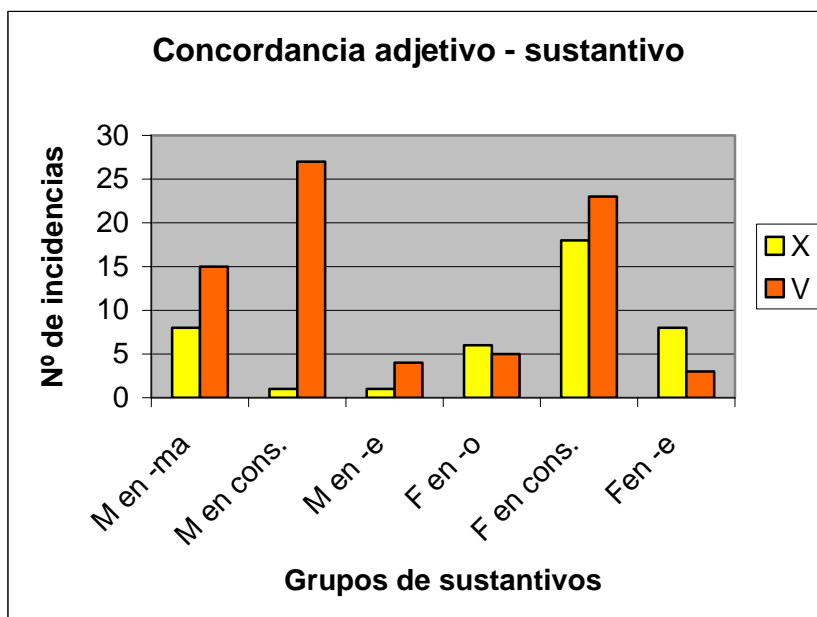


GRÁFICO 3



Dado que el objetivo del análisis es el de determinar los grupos de sustantivos más “problemáticos”, comenzamos por descartar los grupos de nombres que no parecen presentar prácticamente ninguna dificultad a nuestros informantes en ninguna de las clases de concordancia (más del 80% de aciertos sobre el total de producciones). Dichos grupos son los siguientes:

1. Los sustantivos masculinos en consonante
2. Los sustantivos masculinos en – e

### 3.6.2.2. Los sustantivos más “problemáticos”

Los grupos de sustantivos más “problemáticos” han resultado ser los siguientes:

- Los sustantivos masculinos en *-ma*
- Los sustantivos femeninos en *-o*
- Los sustantivos femeninos en consonante
- Los sustantivos femeninos en *-e*

De todos ellos, los sustantivos femeninos en *-e* parecen ser los más problemáticos, ya que han causado un mínimo del 60% de errores en cada uno de los 3 tipos de concordancia.

Debemos resaltar el hecho de que los grupos que apenas dan problemas son los de sustantivos masculinos, mientras que los grupos más problemáticos son mayoritariamente de sustantivos femeninos. Esto coincide con uno de los resultados del estudio de Fernández (1997): el masculino, la forma “no marcada”, se utiliza más que el femenino cuando se produce el cambio de género del elemento no acordado.

A partir de ahora nos centraremos únicamente en comentar los 4 grupos de sustantivos seleccionados tras el análisis.

### 3.6.2.3. Los tipos de concordancia

Comenzamos por los 3 tipos de concordancia, sumando los datos de los 4 grupos. Observamos que el que causa más errores es el de determinante-sustantivo (66,1%), seguido del de adjetivo-sustantivo (46%) y artículo-sustantivo (41%), tal y como se muestra en la tabla 2. Sin embargo, en cuanto al número de incidencias, el orden es justamente el contrario.

TABLA 2. Totales de los 4 grupos más “problemáticos”

	Concordancia artículo-sustantivo		Concordancia determinante-sustantivo		Concordancia adjetivo-sustantivo	
Nº de incidencias por tipo de concordancia	N = 315		N = 59		N = 86	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
	41%	59%	66,1%	33,9%	46,5%	53,5%

El mismo orden de dificultad en la producción de los distintos tipos de concordancia se cumple en 3 de los 4 grupos:

Los sustantivos femeninos en *-e* tienen más problemas en la concordancia con determinantes (88,9%) que con adjetivos (72,7%) y que con artículos (60%). Los sustantivos femeninos en consonante también: concordancia con determinantes (67%), con adjetivos (43,9%) y con artículos (33,1%). Con los sustantivos femeninos en *-o* ocurre igual, aunque sólo hay un ejemplo de concordancia con determinantes y es erróneo (100%), seguido por la concordancia con adjetivos (54,5%) y con artículos (29,2%). Sin embargo, en los sustantivos masculinos en *-ma* se invierte el orden, ya que tienen más problemas en la selección del género (52% de errores) y en la concordancia con determinantes (50%) y menos en la concordancia con adjetivos (34,8%).

### 3.6.2.4. Algunos ejemplos de los sustantivos más “problemáticos”

De cada uno de los 4 grupos seleccionados como los más problemáticos hemos elaborado una tabla que recoge ejemplos de los sustantivos que más difíciles han resultado para nuestros informantes. Debemos señalar que en el primer grupo (masculinos en *-ma*), los 3 sustantivos seleccionados como más problemáticos, pertenecen al grupo de sustantivos de origen griego que generalmente causan bastantes problemas. En el segundo grupo sólo encontramos el sustantivo “mano”, que suele presentarse siempre como la excepción a los sustantivos masculinos terminados en *-o* y que sin embargo, en este nivel sigue dando problemas. En cuanto al tercer grupo, hemos incluido algunos sustantivos que terminan en distintas consonantes por ser los más problemáticos, así como el grupo de sustantivos terminados en *-ión*. Quedan excluidos los sustantivos derivados en *-dad*, con los que los informantes no tienen apenas dificultades. En el cuarto grupo se encuentran solamente los sustantivos que aparecen con más frecuencia.

TABLA 3. Los sustantivos más problemáticos de cada uno de los 4 grupos.

Sustantivos por grupos	Concordancia artículo-sustantivo		Concordancia determinante-sustantivo		Concordancia adjetivo-sustantivo	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
<b>M en -ma</b>						
	N= 24		N= 14		N= 15	
<u>tema</u>	58,3	41,7	50	50	26,7	73,3
	N= 11		N=0		N= 5	
<u>sistema</u>	72,7	27,3	-	-	40	60
	N= 12		N= 4		N= 3	
problema	25	75	50	50	66,7	33,3
<b>F en -o</b>						
	N= 24		N= 1		N= 11	
mano	29,2	70,8	100	0	54,5	45,5
<b>F en consonante</b>						
	N=81		N= 19		N= 18	
<u>sustantivos en -ión</u>	29,6	70,4	78,9	21,1	50	50
	N= 24		N= 2		N= 5	
<u>crisis</u>	54,2	45,8	100	0	80	20
	N= 8		N= 1		N= 2	
ley	75	25	0	100	100	0
	N= 4		N=0		N=0	
cárcel	100	0	-	-	-	-
	N= 4		N=0		N=0	
pared	50	50	-	-	-	-
	N= 3		N=0		N= 1	
piel	100	0	-	-	100	0
<b>F en -e</b>						
	N= 9		N=0		N= 4	
nube	88,9	11,1	-	-	100	0
	N= 15		N= 3		N= 3	
<u>parte</u>	53,3	46,7	100	0	100	0
	N= 16		N=0		N=0	
muerte	62,5	37,5	-	-	-	-
	N= 7		N= 4		N=0	
sangre	28,6	71,4	100	0	-	-

En cuanto a la frecuencia de las muestras, pensamos que el hecho de que algunos informantes producen más formas que otros puede indicar que aquellos que producen menos están siguiendo la estrategia de evasión, quizás por la inseguridad sobre las formas correctas. Lo que sí es cierto es que muchos de estos sustantivos eran prácticamente de uso obligatorio para contestar a las preguntas de los exámenes, incluso aparecían en las preguntas mismas, como veremos a continuación.



En relación con algunos sustantivos en concreto, nos parece importante resaltar la siguiente observación. Todos, salvo “el desastre” se encuentran incluidos en la tabla 3. En los cuadros del anexo 1, varios sustantivos van seguidos del símbolo “(P)” para señalar que aparecen en las preguntas de los exámenes en esa misma forma, generalmente en la primera línea de la respuesta, lo que sugiere que puede haber sido copiado literalmente. En la mayoría de los casos, sin embargo, pensamos que los informantes no se han fijado en dichos sustantivos, ya que aparecen como errores en sus producciones. Mostramos a continuación las preguntas de los exámenes con los sustantivos “difíciles” (el subrayado es nuestro).

#### **Examen: Cultura 1**

1. Explique las razones por las que ha elegido el tema de su trabajo.
2. ¿Qué parte de su trabajo le ha resultado más fácil?
3. ¿Cuál la más difícil?

#### **Examen: Cultura 2**

2. ¿Qué es el desastre del “98? Consecuencias.
3. ¿Qué la reconquista? Explique su desarrollo territorial y su sistema político y social.
5. Principales acontecimientos de la transición política española.
6. Explique la situación de España durante la II Guerra Mundial.
7. Explique el sistema político de los Austrias.
10. Causas de la crisis del Franquismo.

#### **Examen: Historia 1**

1. La oposición al Franquismo: Grupos e ideologías.
2. ¿Cuándo y por qué se produce la crisis del franquismo?
7. Teorías sobre la finalización del Franquismo: Explique razonadamente las diferentes teorías.
8. Principales aspectos de la Constitución española de 1978.

#### **Examen: Historia 2**

4. ¿Qué significa “el Desastre del 98”?
6. Causas y desarrollo de la transición política española.
7. ¿Cuándo comienza la crisis del Franquismo y por qué?

#### **Examen: Arte 1**

1. Explique los temas utilizados por Velázquez.

#### **Examen: Arte 2**

1. Explique brevemente los temas utilizados por Velázquez.

Esta falta de atención puede estar causada por distintos factores que influyen en los exámenes, como los nervios, la presión o la falta de tiempo. Al mismo tiempo, puede constituir también una prueba de que el *input* no ha sido notificado en las preguntas y en consecuencia no ha sido procesado por los alumnos. Esta es otra de las razones por las que pensamos que debemos aplicar un tratamiento que ayude a los alumnos a darse cuenta del género de los sustantivos “problemáticos”, para que puedan realizar la concordancia con corrección.

### **3.6.2.5. Resultados de otros estudios de interlengua**

Al comparar nuestros resultados con los de otros estudios de análisis de IL veremos que no siempre hay coincidencias.

En el de Pastor Cesteros (2001), por ejemplo, que incluye informantes angloparlantes, las discordancias de género se encuentran sólo en el nivel inicial, entre los sustantivos masculinos en –a y los adjetivos y entre determinantes y algunos sustantivos, tanto masculinos como femeninos, acabados en consonante o en –e. Sin embargo el error *serias problemas* es el más repetido, incluso en el nivel superior.

Aunque en el análisis de Fernández (1997) no hay angloparlantes, sí hay japoneses, que también carecen de género gramatical en su LM. Ellos cometieron el mayor número de errores, junto a los alemanes, y también fueron el grupo que mayor resistencia opuso a la disminución de discordancias de género con el tiempo. Estos resultados pueden servir para señalar el hecho de que encontremos errores en este nivel intermedio alto y no sólo en el inicial, como apunta Pastor Cesteros.

Según las investigaciones de Sierra Martínez (1998) sobre la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos por aprendices holandeses, cuya LM también carece de marcadores morfológicos para el género de las palabras, los errores más numerosos son los que se dan en la concordancia entre adjetivos y sustantivos, seguidos de cerca por la de artículo y sustantivo. Estos resultados se acercan más a los nuestros, aunque nosotros trabajamos con unos sustantivos específicos.

### 3.6.3. Descripción y explicación de los errores

Intentar encontrar las causas de los errores no es tarea fácil. Somos conscientes de que contrastar nuestras hipótesis con los informantes habría ayudado a ofrecer un mayor grado de certeza, pero conseguir un análisis introspectivo de los datos nos resulta imposible, ya que fueron tomados en los años 2001 y 2002.

Con el objetivo de describir las formas incorrectas y explicar su origen, así como las estrategias que llevan a los informantes a producir dichas incorrecciones, hemos decidido seguir los criterios de Vázquez para una clasificación de errores (1999:28), adaptándolos a nuestro análisis.

Como veremos, las discordancias analizadas se pueden deber a múltiples causas, aunque no podemos saber cuáles de ellas son las más frecuentes ni cómo se combinan para actuar a la vez.

#### Criterio lingüístico

Todos los errores son gramaticales, de concordancia y por tanto pertenecientes al componente morfosintáctico. Los hay de distintos tipos:

- Errores de omisión. Ej.: “una constitución nuevo” (H6).  
La omisión afecta a elementos funcionales, que para el informante no cuentan tanto como las palabras de contenido léxico para comunicarse, por tanto omite el morfema de género en los elementos concordantes, que le resulta redundante (son también errores interlinguales)<sup>15</sup>. Como consecuencia, la concordancia de género y número entre los elementos del sintagma nominal constituye un área fosilizable.
- Errores de falsa selección. Ej.: “la tema” (A5).

---

<sup>15</sup> Este tipo de errores también se puede relacionar con el Principio 1 del modelo de Procesamiento del *input* de VanPatten (cf. 2.4.1.)

El informante selecciona morfemas o palabras incorrectas a causa de la arbitrariedad del sistema, que en el caso de los sustantivos elegidos, ya ha sido descrita en 1.4. También pueden deberse a la transferencia. Reflejan la inestabilidad de la IL del informante, que realiza una aplicación parcial de reglas y resultan en errores intralinguales. Son errores que afectan a las relaciones internas de los constituyentes de la operación y a sus elementos léxicos, lo que convierte al SN en sus relaciones sintácticas internas, como la concordancia, de nuevo en un área fosilizable.

### Criterio etiológico

- Errores interlinguales. Ej.: “un serie” (A8).

Son los errores causados por la interferencia negativa del inglés, que puede provocar un rechazo de la idea de género y concordancia, inexistente en su L1 y por tanto la omisión de los rasgos obligatorios que ellos creen redundantes.

- Errores intralinguales. Ej.: “la sistema española”(C3).

Son los errores de selección falsa de elementos, causados por la arbitrariedad del sistema de la L2. Reflejan un dominio incompleto de las reglas de la L2 que puede deberse a la inseguridad que provoca el sistema en el informante a la hora de elegir el género de estos sustantivos para realizar la concordancia.

En relación con los efectos de inseguridad que crean los sustantivos problemáticos (cf. Vázquez, 1991), debemos señalar que nuestros informantes, que, en general, no tienen problemas con el género de los sustantivos que siguen el paradigma, sí tienen dificultades con algunos de ellos (*el guerra, el época, el pintura, el obra, el sombra*). Profundizar en este tema, sin duda, constituiría otra investigación.

- Errores de simplificación. Ej.: “un mano” (A6)

Es la regularización de todos los elementos que se aparten de la regla general, por ignorancia o por el deseo de crear una gramática ideal, con el mínimo número de reglas posible. Se produce así la hipergeneralización o sobregeneralización, que es la generalización falsa del paradigma más frecuente, por desconocimiento o descuido de los casos marginales. Es el caso de los errores de género en los grupos de sustantivos masculinos en *-ma* y femeninos en *-o*, que representan lo contrario que el paradigma general de género (en *-o*, masculinos, en *-a*, femeninos).

También puede ocurrir una simplificación del sistema por desconocimiento de algunas “reglas” (los sustantivos en *-ión* son generalmente femeninos, en *-ma*, masculinos). La tendencia a usar la forma menos marcada, el masculino, es otra prueba de regularización del sistema (los errores en el género de los sustantivos femeninos en *-e*, que los informantes han seleccionado como masculinos).

### Criterio comunicativo

- Errores de ambigüedad

Pensamos que el tipo de errores que estudiamos no interfieren en la comunicación.

- Errores irritantes

No nos consideramos fuentes objetivas fiables sobre esta característica del error y tampoco pensamos que las profesoras de los informantes lo sean. formaría

parte de otro estudio el averiguar si para los hablantes nativos de español este tipo de errores resulta irritante o no.

- Errores estigmatizantes

En el marco de la instrucción formal los errores se juzgan teniendo en cuenta los contenidos de cada nivel. En consecuencia, este tipo de errores que estudiamos pueden ser estigmatizantes, ya que, según los resultados de otros análisis de IL que hemos mencionado, pertenecen a un nivel más bajo que el de nuestros informantes.

#### Criterio pedagógico

- Errores inducidos vs. errores creativos

Estamos de acuerdo con Pastor Cesteros (2001), que culpa a los manuales y gramáticas de confundir al alumno al presentar el paradigma de género de los sustantivos como general, sin insistir en “las excepciones” (*serias problemas*). Sin haber realizado un análisis exhaustivo, la autora señala que los materiales didácticos de español no parecen conceder a la concordancia ni a la selección del género de los sustantivos la atención necesaria. Además, ambos aspectos suelen aparecer casi exclusivamente en el nivel inicial, especialmente la concordancia.

En efecto, en el apartado relativo al contenido gramatical del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994: 56-69), la concordancia está incluida únicamente en el nivel inicial, en relación con los sustantivos y el adjetivo calificativo, y en el nivel intermedio se estudian “casos especiales de concordancia de los sustantivos” y “concordancia entre los elementos constitutivos del grupo nominal”. No hay mención de este aspecto en el nivel avanzado, al que pertenecen nuestros informantes, ni tampoco en el nivel superior. En cuanto al género de los sustantivos, se presenta en el nivel inicial, donde se tratan “reglas *generales* de diferenciación del género por la terminación y *casos especiales* más frecuentes”<sup>16</sup> y “El género de sustantivos referidos a personas”. En los niveles intermedio y avanzado no existe ninguna referencia a este aspecto, y en el nivel superior “El género de los sustantivos” se sistematiza. Esto significa que normalmente, durante un largo periodo de tiempo en el proceso de aprendizaje del español, esos “casos especiales” no se vuelven a estudiar en el aula. Pensamos que quizás esta sea una de las causas por las que el género de los sustantivos “problemáticos” no se adquiera correctamente.

Los materiales de ELE que siguen los contenidos citados incluyen, por tanto, la falta de práctica consciente de la concordancia de género de estos sustantivos, que parece además apoyada por muchos profesores de ELE, los cuales, sin embargo, confiesan corregir continuamente errores de este tipo. En definitiva, las consecuencias de estas decisiones pedagógicas son perjudiciales para el alumno, tal y como muestran los errores de nuestros informantes.

---

<sup>16</sup> La cursiva es nuestra.

- Errores transitorios o sistemáticos vs. errores permanentes

Aunque no podemos ofrecer datos sobre este aspecto, ya que sólo disponemos información sobre un nivel, sabemos que los errores del nivel intermedio suelen ser de tipo intralingual y caracterizarse por la alternancia entre formas correctas e incorrectas causada por la aplicación parcial de reglas y / o por regularizaciones. De este modo podemos concluir que bastantes de estos errores son seguramente transitorios y los informantes podrían corregir algunos de ellos en condiciones más favorables, es decir, con más tiempo y menos presión.

- Errores fosilizados vs. errores fosilizables

Por las razones anteriores, tampoco podemos determinar con certeza si se trata de errores fosilizados o fosilizables, aunque más arriba hemos apuntado en varias ocasiones que los errores de concordancia de género suelen ser fosilizables. Incluso podríamos intuir que algunos de estos errores podrían estar ya prácticamente fosilizados en algunos casos, al tratarse de alumnos de nivel alto (*problema, parte*).

- Errores individuales vs. errores colectivos

En general, podemos decir que se trata de errores colectivos, ya que existe una alternancia de formas incorrectas y correctas.

- Errores globales vs. errores locales

Los errores de falsa concordancia de género son errores locales y por tanto, como hemos apuntado antes, no producen ambigüedad.

- Errores residuales vs. errores actuales

Las discordancias de género deberían ser errores residuales, pero debido a las características de los sustantivos que estudiamos, quizás podríamos considerar nuestras discordancias errores actuales. Seguramente hay algunos sustantivos que pertenecen a niveles inferiores y son ya residuales, pero preferimos pensar que los informantes no han adquirido aún el género de los sustantivos que tienen más relación con los temas de las pruebas (*crisis, tema, nube, sangre*)

- Errores congruentes vs. errores idiosincrásicos

Los errores de nuestro análisis se pueden considerar congruentes, porque seguramente los informantes dejarán de cometerlos si empiezan a ser conscientes de ellos y a corregirlos.

## **GRUPOS DE SUSTANTIVOS**

En lo que se refiere a los grupos de sustantivos, podemos observar, según los resultados del análisis de errores, que algunos sustantivos parecían totalmente nuevos para los informantes. En otros casos, sin embargo, como en los grupos de sustantivos en *-ión* o en *-ma*, parece que no saben la "regla" o que no la tienen totalmente interiorizada.

El grupo de sustantivos femeninos en *-dad* apenas resultó problemático, en contra de lo que esperamos. Intuimos que se debe a la "a" en *-dad*, que los informantes asocian con la marca de género femenino.

En cuanto al grupo de sustantivos femeninos en –e, que también creó problemas, podemos considerar el factor de la baja frecuencia en el *input*. Algunos de estos sustantivos no son muy frecuentes, lo que puede dificultar el aprendizaje de su género.

Por último, nos gustaría exponer algunas hipótesis acerca de las diferencias entre los 3 tipos de concordancia en los resultados del análisis cuantitativo. Dichos resultados muestran que la concordancia con los artículos no resulta tan problemática como con los determinantes o adjetivos. Podríamos pensar que esa diferencia se debe a causas pedagógicas, ya que generalmente, tanto profesores como manuales presentan y practican el género de los sustantivos “problemáticos” solamente en concordancia con los artículos (“el problema”). Esto puede hacer que los alumnos memoricen esa combinación para aprender el género de estos sustantivos, lo que provoca errores al combinarlos con determinantes y adjetivos.<sup>17</sup>

### 3.7. Conclusiones e implicaciones didácticas

#### 3.7.1. Conclusiones del análisis cuantitativo

Comenzaremos por recordar el objetivo del análisis, que era determinar qué grupos de sustantivos eran los más “problemáticos”, dentro del tipo de sustantivos “difíciles” que describimos en 3.3. Han resultado ser 4 los grupos seleccionados (cf. 3.6.2.2.) y con ellos vamos a diseñar una unidad didáctica que pretende servir de ayuda en la adquisición de la concordancia que hemos estudiado. No se tendrán en cuenta, sin embargo, todos los sustantivos que aparecen en el análisis, sino solamente los más comunes y por tanto más útiles para los estudiantes, a los que añadiremos otros. En cuanto al tipo de concordancia, los resultados de nuestro análisis muestran que, en general, los informantes tienen más problemas con la concordancia de estos sustantivos más “problemáticos”, primero con determinantes y después con adjetivos, y en menor medida con artículos.

Tal y como señalamos anteriormente (cf. 3.3.2.), la selección del género juega un papel importante en la producción de la concordancia de género de los sustantivos. Sin embargo, los resultados del análisis no parecen indicar que la selección correcta del género de estos sustantivos implique la correcta producción de la concordancia. Es decir, de nada sirve que el estudiante sepa seleccionar el género por el artículo apropiado (“el problema”), si después aparecen las discordancias con determinantes y adjetivos (“esta problema”, “un problema seria”). También aparecen bastantes ejemplos de producciones en las que el género está bien seleccionado por el artículo y el adjetivo no concuerda (“la ornamentación típico”).

Las implicaciones didácticas pueden ser, por consiguiente, que trabajar la selección del género de estos sustantivos en el aula de la forma en que proponen muchos manuales de ELE, es decir, desligada de la concordancia de determinantes y adjetivos no es suficiente. Sin embargo creemos que la selección del género por el artículo puede contribuir a la asimilación del género de estos sustantivos.

**Para el diseño de la unidad didáctica proponemos, por tanto, trabajar los 3 tipos de concordancia que hemos estudiado en nuestro análisis.** En cuanto a los determinantes y adjetivos con los que concuerdan estos sustantivos, seguiremos insistiendo en concentrarnos en aquellos con flexión de género, ya que pensamos que

---

<sup>17</sup> Otra posible explicación para los errores de concordancia con adjetivos puede ofrecerla el Principio 4 del modelo de Procesamiento del *input* de VanPatten (cf. 2.4.1.)

el papel que juegan estos adjetivos puede ser importante a la hora de enseñar el género de los nombres problemáticos.

Matte Bon (1992:175) recomienda que el estudiante de español aprenda el género al tiempo que aprende el sustantivo, prestando atención a las terminaciones. Nosotros, sin embargo, pensamos que esta sugerencia puede resultar insuficiente. Aunque estamos de acuerdo en que hay que llamar la atención del alumno hacia las terminaciones de los sustantivos, en muchos casos no garantiza su adquisición, o no es suficiente para que ésta tenga lugar. Puede resultar más fácil y útil para el alumno aprender el género de este tipo de sustantivos, relacionándolos con artículos, determinantes y adjetivos con los que concuerde. Si además podemos conseguir que esa relación de concordancia sea, de algún modo significativa para el estudiante, entonces quizás pueda aprender bien el género de dichos sustantivos y no producir tantas discordancias.

Terminamos nuestras conclusiones comentando que, dado que la gravedad del error depende del nivel en el que se encuentre el alumno, consideramos que este tipo de error que encontramos es bastante grave. Nos ha llamado la atención que en un nivel en el que a los alumnos se les permite tomar otras asignaturas en español aparte de las de lengua española, el número de discordancias sea tan numeroso. Creemos que los alumnos de este nivel deberían conocer el género de bastantes sustantivos excepcionales, pero no ha resultado ser así.

### 3.7.2. Conclusiones del análisis de errores

Tal y como muestran los resultados del análisis cuantitativo, estamos ante un problema que necesita solución. Gracias también al análisis de los errores que hemos realizado, tenemos algunas ideas sobre las causas que pueden producir dichos errores así como las estrategias que posiblemente utilizan nuestros informantes.

A continuación vamos a proponer distintas soluciones didácticas que podrían ayudar a combatir las diferentes causas que provocan estos errores de discordancia de género de los sustantivos “problemáticos”. Dichas soluciones están ideadas como base para el diseño de la unidad didáctica siguiendo el método de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, cuyos principios pedagógicos nos parecen idóneos para trabajar la concordancia en el aula tal y como exponemos más adelante (cf. 4.3.2.2.).

Empezamos por la percepción que puedan tener los alumnos angloparlantes sobre la concordancia. Para ellos, estos errores, descritos anteriormente como interlinguales, intralinguales y de omisión, conllevan, por un lado, la inexistencia de este aspecto en la gramática de su L1 y por otro, la idea de que puede ser innecesario por redundante. Además, son errores que no afectan a la comunicación y por tanto no los consideran importantes.

Para intentar reducir los errores derivados de estas ideas, se debe mostrar al alumno la importancia de la concordancia en español, por ejemplo, resaltándola en textos, mediante actividades comunicativas significativas en las que realizar la concordancia de forma correcta sea imprescindible para llevar a cabo la actividad. Se trata de conseguir que el alumno se fije en un aspecto que normalmente no considera muy importante. Como ya hemos comentado anteriormente (cf. 3.3.), parte del problema es que no se suele practicar este tipo de concordancia de forma consciente en el aula.

La Instrucción enfocada al procesamiento del *input* tiene por objetivo fundamental el que los alumnos tomen conciencia de la gramática que están aprendiendo y que les permite comunicarse en la L2. Llamar la atención del alumno no es tarea fácil pero puede servir también para contrarrestar las consecuencias de la arbitrariedad del sistema del género de los sustantivos en español, que resulta en errores intralingüales, de simplificación. Pensamos que hay que prestarle más atención a las “excepciones” y no dar por supuesto que son sustantivos cuyo género se va aprendiendo según surgen dichos sustantivos a lo largo del proceso de aprendizaje del alumno.

En palabras de Santos Gargallo:

“Hay quienes afirman que no se puede dar reglas de uso respecto a la categoría del género en español ya que las excepciones son abundantes. Sin embargo, en lo concerniente a la enseñanza, podemos optar por la sistematización clásica que ofrece cualquier gramática y hacer énfasis en las excepciones.” (1993:113).

El término “excepciones”, como señalamos antes (cf. 3.3.5.), no contribuye a que el alumno perciba este aspecto como fácil de adquirir. Quizás si estos sustantivos adquirieran un “estatus propio” en las descripciones gramaticales que aparecen en los manuales de ELE, tanto profesores como estudiantes les concederían más importancia y eso podría suponer una gran ayuda en la adquisición del género de estos sustantivos y su correspondiente concordancia.

Es cierto que existen pocas reglas infalibles y que algunas pueden inducir a falsas generalizaciones. Sin embargo creemos que se puede ayudar al estudiante a descubrir que hay algunos grupos de sustantivos, que por sus terminaciones son generalmente femeninos o masculinos (los sustantivos derivados en *-ión*, los terminados en *-ma*).

Todas las actividades que se diseñen para ayudar a los alumnos en la adquisición de la concordancia que estudiamos, si funcionan, pueden contribuir a que se produzca un cambio en las aulas respecto a la enseñanza y aprendizaje de este aspecto lingüístico. Como hemos visto antes, estos errores se pueden considerar como inducidos. La forma en que se presenta la gramática en los manuales no ayuda a una presentación justa del género de los sustantivos “problemáticos”, que es lo que desencadena las discordancias. Unos materiales que insistan más en la concordancia pueden tener un efecto positivo en los profesores y por tanto en los alumnos.

Como hemos observado antes al fijarnos en las preguntas de los exámenes (cf. 3.6.2.4.), los informantes no procesan el *input*, posiblemente porque hay que entrenarles para que eso suceda. La Instrucción enfocada al procesamiento del *input* tiene como objetivo principal que los alumnos aprendan a no desperdiciar los datos que leen o escuchan y los utilicen como ayuda en el proceso de adquisición de ciertas formas.

La unidad didáctica que se elabore se puede aplicar al mismo tipo de alumnos que han servido de informantes, es decir, del mismo nivel y en una situación de aprendizaje parecida. Las condiciones en las que se realice pueden contribuir también a un descenso del número de discordancias, especialmente si los alumnos cuentan con el tiempo suficiente y se intenta que el ambiente sea relajado. En definitiva, las condiciones pueden ser las opuestas a las de la prueba que realizaron los informantes.

A continuación presentamos el estudio experimental de este trabajo, que constituye la aplicación didáctica de una de las técnicas de Atención a la forma, la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, a la enseñanza de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” en español.



## 4. LA INVESTIGACIÓN APLICADA AL AULA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DISEÑO Y APLICACIÓN DIDÁCTICOS

Con el objetivo de comprobar nuestra hipótesis inicial, situada dentro de la teoría de la Atención a la forma y en concreto del método de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, realizamos una investigación, de carácter deductivo, diseñando un estudio experimental. Nos basamos en los resultados obtenidos en el análisis de IL, previamente realizado, que acabamos de exponer. Nuestra investigación es fundamentalmente cuantitativa, aunque realizamos también un análisis cualitativo, para poder reflejar la calidad de los datos cuantificados.

El estudio de Chaudron (2000) sobre la investigación en el área de la Atención a la forma revela que los estudios son mayoritariamente cuantitativos, centrados en clases experimentales preparadas con antelación. El objetivo principal de este tipo de investigaciones es la aplicación de un tratamiento y el efecto que puede tener en las producciones de los informantes. Para realizar el análisis, se suelen utilizar cuestionarios y tests de tipo formal, lo que resulta en evidencia cuantificada y descriptiva del desarrollo de la L2 de los informantes, fiable desde el punto de vista estadístico.

### 4.1. El estudio experimental

Diseñamos un estudio experimental para poder comprobar nuestra hipótesis, es decir, para determinar los efectos del tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* sobre la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos por los informantes del grupo experimental. Si el tratamiento es favorable, los errores en la producción controlada de este aspecto gramatical del grupo experimental disminuirán más que los errores del grupo de control. Se probará así la efectividad de esta técnica de Atención a la forma en unas circunstancias concretas.

Empleamos una metodología cuasiexperimental, de diseño de grupos no equivalentes, en este caso de 2 grupos, ambos con pretest y posttest. El grupo experimental recibe una instrucción específica, de Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, mientras que el grupo de control no la recibe. Ambos grupos, sin embargo, reciben las mismas horas de instrucción en el mismo nivel intermedio.

Para determinar si el tratamiento provoca diferencias entre los dos grupos realizamos un análisis cuantitativo, que compara los resultados del grupo experimental con los del grupo de control en cada uno de los tres tests.

Para asegurar la validez interna del estudio se han controlado las siguientes variables: nivel, tiempo de instrucción en ELE en España, edad y situación similares. Sin embargo, otras posibles variables extrañas como el tiempo de contacto con nativos, con la lengua, fuera del aula resultan muy difíciles de controlar en la práctica. La selección de los informantes y la formación de 2 grupos se realizó al azar. Además, al encontrarse los grupos separados, no se produjo ninguna oportunidad de contacto entre ellos, evitando el intercambio de información sobre la investigación.

El tamaño de la muestra, aunque no demasiado alto, se puede considerar representativo. El estudio, de carácter transversal, tuvo una duración total de 3 semanas, que consideramos suficiente, especialmente para la medición de los efectos 2 semanas después del tratamiento. En cuanto al tiempo de instrucción, 3 horas, pensamos que es adecuado para los objetivos de este estudio. Dicha sesión

transcurrió en un ambiente relajado y sin que surgieran problemas de ningún tipo (cf. 4.5.). Controlamos cualquier tipo de explicación extra sobre el aspecto lingüístico que estudiamos, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control y podemos afirmar que no se produjo ninguna.

El diseño de las actividades se ciñó a las directrices marcadas por Lee y VanPatten (1995), por lo que creemos que se podrían utilizar en futuras investigaciones. Respecto a la fiabilidad del estudio, los tests, que han sido diseñados especialmente para esta investigación, parecen ser bastante consistentes si nos fijamos en los resultados obtenidos.

En cuanto a la validez externa, pensamos que los resultados del estudio pueden ser generalizables y aplicarse a otras situaciones diferentes de las de nuestra investigación.

## 4.2. Los informantes

Trabajamos con una muestra de 20 estudiantes norteamericanos de español de nivel intermedio procedentes de distintas universidades estadounidenses. La muestra está dividida en dos grupos, de 10 informantes cada uno. La división se realizó de acuerdo con la disponibilidad de cada grupo para recibir o no instrucción, con lo que podríamos afirmar que se produjo al azar.

El grupo experimental recibió instrucción explícita sobre la concordancia de los sustantivos “problemáticos” con los adjetivos mientras que el grupo de control no recibió ninguna instrucción explícita sobre este aspecto. Tal y como nos aseguraron las profesoras de dicho grupo, el aspecto gramatical que estudiamos pertenece al nivel inferior y por tanto se considera, en teoría, como “ya aprendido”. Ambos grupos realizaron los 3 tests.

De los 20 alumnos participantes hay 3 hombres y 7 mujeres en cada grupo. La edad media de los 2 grupos es de 25,4 (de 28,2 en el grupo experimental y de 22,6 en el grupo de control), aunque la mayoría, 16 alumnos (7 del grupo experimental y 9 del grupo de control), se encuentran en la franja de 19 a 30 años. Los 4 alumnos restantes (3 del experimental y 1 del de control) tienen edades comprendidas entre los 30 y los 50 años.

Para la mayoría de los alumnos el español era su única lengua segunda, con la excepción de 2 informantes que estudian italiano, 1 que estudia francés y 1 holandés. Solamente 2 informantes hablan otra lengua en casa (ruso y japonés respectivamente), pero todos señalan el inglés como lengua materna. Solamente 3 informantes afirman hablar español fuera de clase, en EEUU.

Tal y como se expone en el análisis de IL (cf. 3.5.1.), se eligieron informantes angloparlantes por los problemas que presentan al intentar producir el aspecto gramatical elegido correctamente. Al no estar acostumbrados a recoger la información de los marcadores de género de las palabras, prefieren procesar elementos léxicos antes que gramaticales para entender el contenido del *input*. Esto es, utilizan las estrategias especificadas en los principios del modelo del Procesamiento del *Input* expuestas anteriormente (cf. 2.4.1. y 3.6.3.)

Nuestros informantes realizaban un curso intensivo de español (de 4 horas diarias durante un mes, en clases de unas ocho o diez personas) en dos centros de idiomas de Madrid, donde habían venido expresamente para participar en dicho curso. El

grupo experimental recibía instrucción en la escuela de español Eurocentres, mientras que el grupo de control la recibía en el Centro de Estudios Hispánicos de la Universidad Antonio de Nebrija (CEHI).

Aunque todos los informantes se encontraban en el nivel intermedio, existe una gran variación, tanto en el tiempo dedicado al estudio del español (desde los 2 hasta los 8 años) como en el lugar (escuela, instituto, universidad).

Elegimos informantes de este nivel por varias razones. La primera, los resultados del análisis de IL, que indican que los alumnos angloparlantes de ELE de nivel intermedio alto todavía tienen problemas con la producción correcta del aspecto gramatical elegido. Pensamos, por tanto, que actuar en un nivel más bajo podría evitar dichos problemas más adelante. Además, se debe actuar cuando la IL de los estudiantes se encuentre en el momento adecuado para poder adquirir esos conocimientos. Actuar en un nivel inicial no es aconsejable, al menos no de la misma forma, porque puede ser demasiado pronto para un aspecto complicado como el que tratamos en esta investigación (cf. 4.3.2.4.)

Como acabamos de ver, seguimos una de las recomendaciones dentro de las conclusiones del análisis de IL: elegir informantes de nivel y situación similar, para los que el tratamiento debería resultar adecuado.

Normalmente, estos informantes estudian español como LE en EEUU. Sin embargo, en el momento de la investigación se encontraban en un contexto de español como L2, que es mixto, en el que adquieren el idioma tanto en un contexto formal como en un contexto natural.

El tipo de contexto de aprendizaje se tuvo en cuenta a la hora de aplicar la técnica de Atención a la forma elegida. Considerando que estos estudiantes recibían suficiente *input* tanto dentro (4h diarias) como fuera de clase (el resto del día), pensamos que la técnica de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, que es básicamente implícita, serviría perfectamente para llevar a cabo nuestro experimento. De todas maneras, entendemos que la primera parte de la sesión de instrucción, que es más explícita, resulta igual de útil para un contexto como éste que para uno de español como LE. Siendo norteamericanos, estos informantes han recibido, casi con toda seguridad, un tipo de instrucción basada en el significado posiblemente complementada con explicaciones gramaticales tradicionales, tal y como indican Lee y VanPatten (cf. 2.4.2.). Es la clase de instrucción que todavía predomina en EEUU, además de en muchas partes del mundo.

### **4.3. Los instrumentos didácticos**

#### **4.3.1. El cuestionario personal del informante.**

Con el objetivo de medir las variables individuales (sexo, edad, país de origen) y lingüísticas (lengua materna, conocimiento del español y de otras lenguas) se solicitó a los informantes que rellenaran un cuestionario personal. En lo que respecta a las lenguas, se les preguntó el nivel, lugar y tiempo de estudio, así como los contextos de uso de dichas lenguas.

No se les preguntó ni el motivo ni el objetivo por el que aprenden español, por lo que sólo podemos hacer hipótesis. Por su perfil, pensamos que el objetivo de la mayoría es primeramente académico, ya que todos cursan español en la universidad. Quizá lo quieran para trabajar en el futuro, sobre todo en EEUU, debido al elevado

número de hispanohablantes residentes en ese país. Podríamos concluir, por tanto, que seguramente les interesa tanto la fluidez como la corrección, por lo que esperamos que, al menos al grupo experimental, que recibió la instrucción, le fuera útil el tratamiento. De hecho la mayoría nos comunicó al término de la investigación, que así había sido. En cuanto al grupo de control, esperamos que los tests que completaron les hicieran reflexionar sobre el tema y saquen algún provecho de su participación en el experimento.

#### **4.3.2. Diseño de la unidad didáctica basada en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input***

La instrucción que recibe el grupo experimental consiste en una unidad didáctica sobre la concordancia de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos, diseñada según los principios de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

##### **4.3.2.1. Decisiones sobre el aspecto gramatical a partir de los resultados del análisis de interlengua**

Tal y como muestran los resultados del análisis de IL, los estudiantes angloparlantes de nivel intermedio alto tienen problemas para realizar correctamente la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus complementos del SN. Especialmente con la concordancia con determinantes y adjetivos.

Para realizar el estudio decidimos centrarnos solamente en una de las 3 clases de concordancia analizadas. Una vez elegida la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* para aplicarla a nuestro aspecto gramatical, seguimos una de las indicaciones de Lee y VanPatten (1995), que recomienda presentar solamente un elemento gramatical cada vez.

Por otro lado, nos basamos en los resultados del análisis de IL, que mostraron que aunque el número de errores era mayor en la concordancia con los determinantes que con los adjetivos, el número de incidencias de estos últimos era más numeroso. Por esta razón concluimos que sería más útil trabajar la concordancia de los sustantivos “problemáticos” con adjetivos en *-o* y *-a*.

El análisis de IL también refleja que los problemas con la concordancia de género ocurren especialmente con 4 de los grupos de sustantivos “problemáticos” estudiados (cf. 3.3.5.). De cada uno de esos grupos hemos elegido unos sustantivos específicos, incluidos a continuación en la tabla 4.

Del G1, sustantivos masculinos en *-ma*; del G2 únicamente uno (mano); del G3, sustantivos femeninos en *-ión*, dado que el de los sustantivos femeninos en *-dad* no resultó problemático en el análisis de IL. Otros sustantivos femeninos en consonante, como crisis, ley, etc., dado que no se pueden reunir en un solo grupo, quedaron descartados para el presente estudio. Del G4, sustantivos femeninos en *-e*. Debemos resaltar la dificultad de incluir en las actividades algunos de los sustantivos del análisis de IL, como “nube”, “muerte”, “sangre”, por lo que escogimos otros sustantivos diferentes. Podemos pensar que probablemente por esa misma razón no suelen aparecer en los manuales frecuentemente y en consecuencia los alumnos no conocen su género.

El género de algunos de los sustantivos puede resultar nuevo para algunos informantes. Suponemos que ya se han familiarizado con la mayoría de ellos ya desde un nivel inicial, ya que es imposible controlar cuáles son nuevos y cuáles no.

TABLA 4. SUSTANTIVOS “PROBLEMÁTICOS”

<sup>1</sup>Distractores

GRUPOS	PRETEST	DISTR. <sup>1</sup>	UNIDAD DIDÁCTICA	POSTEST 1	DISTR. <sup>1</sup>	POSTEST 2	DISTR. <sup>1</sup>
<b>GRUPO 1</b>	tema	fama	tema	síntoma	calma	tema	fama
<b>M en -ma</b>	sistema	cama	sistema	sistema	crema	telegrama	cama
	problema	broma	problema	dilema	firma	problema	crema
	idioma	norma	idioma	idioma	rama	diploma	norma
	programa	alarma	clima	programa	arma	programa	alarma
	clima	forma	crucigrama	clima	llama	clima	forma
			programa				
			trauma				
			poema				
			pijama				
			aroma				
<b>GRUPO 2</b>	mano	brazo	mano				
<b>F en -o</b>							
<b>GRUPO 3</b>	reunión	jamón	estación	estación	jabón	unión	jamón
<b>F en -ión</b>	habitación	sillón	canción	habitación	pabellón	traducción	sillón
	televisión	salón	habitación	televisión	melocotón	investigación	salón
	decisión	cajón	televisión	versión	saxofón	educación	cajón
	elección	balón	concentración	opción	vagón	relación	balón
	conversación	melón	nación	canción	tazón	televisión	melón
			relación				
			investigación (2)				
			organización				
			unión (2)				
			invasión (2)				
			comisión				
			conversación				
			canción				
			reunión				
			elección				
			presión				
			acción				
			cancelación				
			decisión				
			posición				
			atención				
			desaparición				
			información				
			situación				
			reconciliación				
			proposición				
			comunicación				
			separación				
<b>GRUPOS</b>	<b>PRETEST</b>	<b>DISTR.<sup>1</sup></b>	<b>UNIDAD</b>	<b>POSTEST</b>	<b>DISTR.<sup>1</sup></b>	<b>POSTEST</b>	<b>DISTR.<sup>1</sup></b>

			DIDÁCTICA	1		2	
GRUPO 4	suerte		suerte	suerte		suerte	
F en -e	carne		carne	carne		carne	
	clase		clase	clase		clase	
	frase		frase	frase		frase	
	noche		noche	calle		noche	
	leche		calle	leche		tarde	
			tarde				

#### 4.3.2.2. La aplicación de los principios del Procesamiento del input al aspecto lingüístico elegido

Para intentar dar otro tipo de explicación a los errores encontrados en el análisis de IL, aparte de la ofrecida en el propio análisis (cf. 3.3.)<sup>18</sup>, decidimos aplicar los principios del Procesamiento del *input* (VanPatten 2002:758) a la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con los adjetivos en -o y -a.

*P1. Los aprendices procesan el input por el significado antes que por la forma.*

Este principio trae una serie de consecuencias negativas para la adquisición de nuestro aspecto gramatical:

*P1a. Los aprendices procesan palabras “de contenido” antes que cualquier otra cosa.*

Según este principio, para los aprendices, lo importante es entender el contenido informativo del *input*. Para ello dirigen su atención hacia las palabras (los ítems de contenido léxico).

*P1b. Los aprendices prefieren procesar los ítems léxicos antes que los ítems gramaticales (por ejemplo, la morfología) para conseguir la misma información semántica.*

En nuestro caso, los ítems gramaticales son los morfemas flexivos, tanto de los sustantivos como de los adjetivos. El significado lo obtienen, por tanto, de la parte léxica (“tema complicad”), ya que ofrece un alto valor de información y las terminaciones (“-o”) no les sirven para entender la frase, por consiguiente las ignoran. La forma se convierte así, en algo secundario.

*P1c. Los aprendices prefieren procesar morfología “más significativa” antes que morfología “menos” o “nada significativa”.*

VanPatten (2002:759) propone el constructo “valor comunicativo”, que se refiere al significado con el que la forma contribuye al significado total de la frase a la hora de procesar el *input*. Se basa en dos rasgos: [+/- valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. En nuestro caso, el morfema de género no tiene “valor comunicativo”: [-valor semántico] y [+redundancia]. Al no añadir significado y ser redundante, no posee “prominencia perceptual”, pasa desapercibido y los alumnos no le prestan atención.

<sup>18</sup> Como ya señalamos en el A de IL, algunas explicaciones sobre las posibles causas de los errores coinciden con las estrategias incluidas en algunos de estos principios.

Además, la concordancia de género entre los sustantivos “problemáticos” en concreto, que no se refieren a personas, no resulta nada significativa para los aprendices. Por otro lado, las discordancias que pueden producir no suponen una ruptura de la comunicación y en consecuencia, los aprendices no le conceden la más mínima importancia a la correcta producción de esta forma gramatical. Si a estos factores le añadimos otro, el de la baja frecuencia en el *input* de algunos de los sustantivos “problemáticos”, la adquisición de este aspecto se vuelve aún más dificultosa.

La razón por la que creemos que los alumnos utilizan las estrategias de procesamiento incluidas en P1, es que normalmente, al producir este aspecto lingüístico, aparecen discordancias, como las encontradas en las producciones del análisis de IL. Tales producciones pueden reflejar la falta de atención en las terminaciones de los nombres y los demás modificadores cuando concuerdan en una frase a la hora de procesarla (cf. 3.6.2.4.)

*P2. Para que los aprendices procesen forma no significativa, deben ser capaces de procesar contenido informativo o comunicativo prestando ninguna (o la menor) atención posible.*

Como acabamos de ver, nuestro aspecto gramatical es una forma no significativa. Para procesarla, los alumnos de niveles más avanzados, que normalmente no necesitan prestar la máxima atención para entender el significado, pueden entonces atender a la forma.

Otra opción, para que los estudiantes de niveles inferiores puedan procesar la forma, es simplificar la tarea al máximo y presentar el mínimo número de formas posibles, sin restarle sentido al contenido.

*P4. Los aprendices procesan primero los elementos en posición inicial dentro de la frase.*

*P4a. Los aprendices procesan los elementos en posición final antes que los elementos en posición media.*

La posición de las terminaciones que indican el género, que es final, se ha probado como más difícil de percibir. En cuanto a la posición de los sustantivos y sus modificadores, la más ventajosa es la inicial, normalmente la de los artículos y de los determinantes (encontramos la prueba en el análisis de IL). Tanto los sustantivos como los adjetivos se encuentran, por tanto, en desventaja en relación a la atención de los estudiantes.

#### **4.3.2.3. La aplicación de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* al aspecto lingüístico elegido**

Como hemos visto en el análisis de IL, tratamos con un aspecto cuyo funcionamiento presenta una dificultad especial, no tanto de descubrimiento, como de uso.

Sabemos que la concordancia nominal es un aspecto que se estudia en niveles inferiores, ya que ni los manuales, ni los profesores, ni los planes de cursos parecen considerar este aspecto gramatical más allá del nivel inicial. Por tanto nuestros

informantes han tenido que recibir algún tipo de instrucción en relación con este aspecto lingüístico con anterioridad al análisis.

En consecuencia, si alumnos angloparlantes de nivel intermedio alto de español, como son nuestros informantes del análisis de IL, aún tienen problemas con este aspecto lingüístico, eso puede significar dos cosas: que no lo aprenden de forma explícita mediante la instrucción que reciben en el aula ni tampoco de manera implícita e inconsciente.

Si consideramos que la instrucción tradicional no es suficientemente efectiva para la adquisición de nuestro aspecto gramatical, entonces la solución puede ser buscar otro tipo de instrucción gramatical.

Por otro lado, creemos que los alumnos angloparlantes, para procesar el aspecto gramatical elegido, utilizan las estrategias incluidas en los Principios 1, 2 y 4. Parece que la instrucción tradicional no consigue que los alumnos eviten dichas estrategias. Se puede pensar que se está ofreciendo gran cantidad de *input* comprensible en el aula sobre el aspecto lingüístico en cuestión, pero en realidad los aprendices están procesando únicamente los elementos léxicos y no los gramaticales.

Los aprendices pueden necesitar el realce de las terminaciones de género tanto de los sustantivos “problemáticos” como de los adjetivos para poder producir la concordancia con una mayor corrección. De esa manera podemos alejar a los alumnos de las estrategias que usan y conseguir que el número de producciones incorrectas del tipo de concordancia señalada disminuya. Esto puede constituir una prueba de adquisición de dicho aspecto gramatical.

Por lo tanto pensamos que si aplicamos el tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* a nuestro aspecto , podemos intentar alterar dichas estrategias. En palabras de VanPatten:

“Una forma con poco o ningún valor comunicativo es la que tiene menos posibilidades de ser procesada y, sin ayuda, puede que nunca sea adquirida.”<sup>19</sup>

La ayuda a la que se refiere VanPatten, es, por supuesto, la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Como señalamos antes, el objetivo de esta instrucción es intentar evitar que los alumnos usen las estrategias de procesamiento al procesar el aspecto gramatical elegido. Para ello diseñamos una unidad didáctica basada en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

Pensamos que las actividades de *input* estructurado pueden ayudar a centrar la atención de los aprendices en las terminaciones morfológicas. A través de ellas, los estudiantes deberían ser capaces de conseguir procesar las terminaciones de los sustantivos y adjetivos a los que les exponemos, que son, al mismo tiempo, los que utilizan para poder realizar las actividades.

---

<sup>19</sup> “A form with no or consistently little communicative value is the least likely to get processed and, without help, may never get acquired” (VanPatten 2002:760. La traducción al español es nuestra)



#### **4.3.2.4. La elección del momento de la aplicación del tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input***

Existen dos opciones en cuanto al momento más adecuado para aplicar un tratamiento de Atención a la forma: actuar como prevención, en niveles iniciales o actuar como remedio, en niveles intermedios y / o superiores.

Al conocer de antemano los problemas relacionados con la forma lingüística elegida, la Atención a la forma puede servir para empezar a “entrenar” al alumno a detectar las dificultades de dicha forma lo antes posible, con el objetivo de evitar algunos errores que más tarde se convertirán en fosilizables. Así, Harley (1998), en sus estudios sobre la adquisición del género de los nombres en francés, decide actuar antes y aplicar una instrucción de Atención a la forma para intentar solucionar los problemas que suelen aparecer con este aspecto en niveles más avanzados. Por otro lado, Pastor Cesteros (2001), en la conclusión general de su estudio, recomienda prestar más atención a la concordancia en los niveles iniciales del proceso de aprendizaje. En la actualidad, los manuales de enseñanza de ELE no parecen considerar esta forma con la importancia que requiere, aunque todos ellos la incluyen en las primeras lecciones de los manuales de ELE de nivel inicial.

Por otra parte, si tomamos como referencia los resultados del estudio de orden de adquisición de los morfemas del español como L1 de Zobl y Liceras (1993), (cf. Baralo, 1999:64), encontramos que la concordancia de género se sitúa detrás de la de número, de tiempos verbales como el presente de indicativo y el durativo, el pretérito indefinido, etc. Los estudios realizados en ELE sobre este mismo tema señalan similitudes con los de español como L1, por lo tanto podemos concluir que el mejor momento para insistir en la enseñanza de la concordancia de género es, al menos, un nivel intermedio.

Las desventajas son, sin embargo, que los estudiantes ya llegan a estos niveles con errores de concordancia, puesto que al darle más importancia a la fluidez en la comunicación, han descuidado la forma y algunos de esos errores se han convertido en fosilizables.

Nosotros optamos por la segunda opción, teniendo en cuenta, además, las conclusiones de VanPatten (1990) reflejadas en los principios del modelo del Procesamiento del *input* de VanPatten (cf. 2.4.1.): los alumnos de niveles iniciales presentan grandes dificultades para atender a la forma y al contenido al mismo tiempo, especialmente al procesar morfología gramatical, mientras que según aumenta el nivel de conocimiento, más fácil resulta conseguir esa doble atención (cf. 2.4.3.).

#### **4.3.2.5. Creación de la unidad didáctica basada en la Instrucción enfocada al procesamiento del *input***

Siguiendo los principios del método de Instrucción gramatical de procesamiento del *input* de VanPatten, diseñamos una unidad didáctica a base de actividades de procesamiento o de *input* estructurado.

Básicamente, el *input* de L2 se modifica para que sea comprensible. Se simplifica, se adapta al nivel de los alumnos, para que tenga sentido para ellos y lo entiendan. Además, el *input* contiene un mensaje al que los alumnos deben atender y en él, ciertas formas sobresalen, que en nuestro caso es la concordancia, que normalmente pasa desapercibida.

La unidad consiste en una reflexión sobre la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”, realizada en un contexto de interacción y cooperación entre los alumnos de una clase de ELE.

## **A) Breve explicación gramatical**

### **EL GÉNERO DE LOS SUSTANTIVOS**

Siguiendo la línea de VanPatten, la instrucción comienza con una breve explicación del aspecto gramatical en cuestión. En nuestro caso, una tarea formal adaptada del manual de ELE *Gente 1* (Martín et al. 1997:14), de concienciación gramatical, en la que los informantes llegan a las distintas “reglas” del género de los sustantivos “problemáticos” de forma inductiva. Tal y como recomiendan Lee y VanPatten (1995), como parte de una enseñanza gramatical comunicativa, los paradigmas deben ofrecerse al alumno de forma incompleta. De esta forma, los alumnos participan en la explicación, que les resulta más motivadora, satisfactoria, y por tanto, útil.

En el Ejercicio 1 de nuestra explicación, los alumnos, individualmente o en parejas, deben seleccionar el género de una lista de 33 sustantivos inanimados mediante el artículo determinado “el” o “la”, “según sus terminaciones”. Por ello las terminaciones características de cada uno de los grupos aparecen resaltadas en negrita.

En dicha lista de sustantivos incluimos 4 ejemplos de sustantivos masculinos en -o y 2 femeninos en -a. Con estos 2 grupos, que representan la regla general del género, contrastaremos los 4 grupos de sustantivos que trabajamos.

Así, incluimos el único ejemplo del grupo 2 (“mano”) y 6 ejemplos de los otros 3 grupos, añadiendo 4 distractores para los grupos 1 y 4. En el caso del G4 son necesarios para llegar a la regla (sustantivos masculinos y femeninos en -e) y los del G1 aparecieron en el estudio piloto (“crema”, “cama”, etc.) y fueron origen de discusión, por lo que decidimos incluirlos. Además, dichos sustantivos aparecen en los tests como distractores.

El G1 aparece, en principio, como excepción al grupo de sustantivos femeninos en -a, ya que los alumnos suelen identificarlo así. Más tarde, al corregir el ejercicio y con la ayuda del profesor, se convierte en un grupo independiente: “Los sustantivos que terminan en *-ma*, son generalmente masculinos”<sup>20</sup>. Con esta decisión cumplimos con una de las recomendaciones propuestas en el análisis de IL (cf. 3.7.1.), que es la de dotar a esos grupos de “excepciones” de un estatus propio, con el objetivo de resaltar la importancia que se merece y facilitar así su adquisición. Se les explica también el origen griego de estos sustantivos con la intención de que entiendan el porqué de su género masculino.

Otra de las sugerencias del análisis de IL es la de ayudar a los alumnos a descubrir los grupos de sustantivos por sí solos, lo cual pensamos que también se cumple con la realización de este primer ejercicio.

Una vez completados los huecos, se corrigen las respuestas entre todos. Durante ese proceso, los alumnos descubren sus errores y se suele producir el desconcierto y la curiosidad suficiente como para pasar al Ejercicio 2, en el que deben ordenar los sustantivos por grupos, según su género.

---

<sup>20</sup> Ver el apartado de “Soluciones y transcripciones” en el Anexo 2.

El conocimiento sobre el género de estos sustantivos queda así organizado por los mismos alumnos, sin que el profesor contribuya de forma tradicional, ya que su papel en la enseñanza comunicativa de lenguas es el de mero guía.

## **LA CONCORDANCIA**

A continuación, se hace una pequeña reflexión sobre la concordancia, que es un concepto que conocen, aunque generalmente no por su término. Para facilitar la presentación de dicho término, decidimos ofrecer una expresión a modo de sinónimo (“estar de acuerdo”), que utilizamos después en las 2 preguntas siguientes para preguntarles si en los dos ejemplos que ofrecemos, las palabras “están de acuerdo” o no.

En la pregunta 1 el ejemplo es muy claro visualmente, en cuanto a las terminaciones (“una mesa blanca”), mientras que en la pregunta 2 no lo es tanto (“un programa divertido”). Sin embargo, tras la realización de los ejercicios sobre el género, los alumnos entienden claramente la idea de que las terminaciones pueden engañar y que a partir de ahora hay que fijarse en ellas de otra manera diferente a *-o* y *-a* para saber el género de los sustantivos. La pregunta 3 les ayuda a reconocer que la concordancia es realmente un aspecto gramatical del español que les resulta complicado y que por esa razón va a ser necesario trabajarlo.

Con esta primera parte del tratamiento, más explícita, esperamos disminuir la inseguridad provocada por la arbitrariedad del sistema a la hora de realizar la concordancia de los sustantivos “problemáticos”, a la que también achacamos los errores de los estudiantes en el análisis de IL (cf. 3.6.3.)

### **B) La estrategia de procesamiento del *input***

Por último, antes de comenzar con las actividades, se presenta la estrategia de procesamiento establecida por VanPatten en el P1 (los aprendices procesan el *input* por el significado antes que por la forma), que intentamos alterar. Pensamos que tanto el P2 como el P4 constituyen factores que debemos tener en cuenta a la hora de impartir y diseñar la instrucción, pero que no necesitamos compartir con los alumnos.

Decidimos exponer la estrategia de la manera más clara y directa posible, en una situación que implica al alumno. Así, mediante la ilustración de una clase en la que la profesora expresa una misma frase (“Un tema complicado”), se ofrecen las dos posibles interpretaciones que los alumnos hacen de dicha frase. En la primera, interpretan el significado y en la segunda sólo la forma. Tal y como se indica en la fotocopia, el objetivo de la clase es “intentar pensar en las dos cosas al mismo tiempo”.

### **C) Las actividades de *input* estructurado**

Recordamos las características de las actividades de *input* estructurado:

-Los aprendices atienden al ítem gramatical en las frases del *input* mientras se concentran en el significado.

-Los aprendices no producen el ítem gramatical, sólo lo procesan en el *input*.

Estas actividades sirven para que los alumnos establezcan las conexiones entre formas y significados, para que presten atención a dichas formas y aprendan a procesarlas correctamente.

Para crear este tipo de actividades hemos seguido las directrices de Lee y VanPatten (1995) descritas anteriormente (cf. 2.4.2.1.):

a. Presentar un solo elemento gramatical cada vez

En cada actividad aparece un único grupo de sustantivos, con el objetivo de que los informantes no tengan que concentrarse en diversos grupos al mismo tiempo.

También pensamos conveniente que las actividades se realicen utilizando el presente de indicativo, que es el tiempo que mejor dominan en este nivel, para que su atención no se concentre en el uso de tiempos verbales.

b. Mantener el significado como objetivo de la actividad

En todas las actividades se mantiene el significado como objetivo, nunca la forma. Se trata de actividades comunicativas entre las que hay encuestas y tests en las que los alumnos deben preguntar y escuchar para poder obtener información que sirve para describir algún aspecto de la personalidad de sus compañeros.

c. Ir de las frases al discurso

A lo largo de la unidad didáctica existe una progresión en las actividades, que va desde la combinación de sustantivo y adjetivo (Actividad 1) hasta el discurso (Actividad 3), pasando por frases en un diálogo (Actividad 2).

d. Usar input oral y escrito

Existe una variedad de *input*: oral (lectura de la profesora, audiciones en cinta, preguntas y respuestas de los alumnos) y escrito.

e. Invitar a los alumnos a que hagan algo con el input

Los informantes deben utilizar el *input* en las actividades de EO, para hacer y contestar preguntas, colaborando con sus compañeros. También permanecen activos durante las actividades de CA, completando, relacionando. De esta forma no perciben solamente, sino que atienden y asignan significado.

f. Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno

De acuerdo con el Principio 1, los aprendices prestan atención al significado antes que a la forma a la hora de procesar el *input*. Por esta razón intentamos que los elementos gramaticales, es decir, las terminaciones de los sustantivos y adjetivos sean determinantes para la correcta resolución de las actividades.

Esto es especialmente evidente en las actividades de CA, en las que los informantes necesitan prestar atención a las terminaciones y cuando no lo hacen les produce un "shock" que consideramos beneficioso, en el sentido de que puede producir conocimiento.

Además, en todas las actividades aparecen los sustantivos en singular seguidos de adjetivos, sin estar precedidos por artículos ni determinantes, ya que la atención de los

alumnos, tal y como defiende VanPatten en el Principio 2, debe ser mínima durante la realización de las actividades. De esta forma los alumnos podrán procesar forma no significativa.

Según el Principio 4, una de las estrategias de los aprendices es que, dentro de la frase, procesan primero los elementos en posición inicial, después los elementos en posición final y por último los que se encuentran en posición media. Si a esto le unimos que los resultados del análisis de IL muestran que los alumnos tienen menos problemas con los artículos que con los determinantes o adjetivos, entonces llegamos a la conclusión de que resultaría contraproducente utilizar los artículos en cada frase, ya que los alumnos se fijarían sólo en ellos, en menor medida en los sustantivos y prácticamente nada en los adjetivos.

Tal y como se puede observar en las actividades, los artículos aparecen, aunque sólo una vez, a modo de título. Sin embargo, en la actividad 6 aparecen artículos determinados e indeterminados, ya que es un requisito necesario para dotar a la actividad de sentido.

## **CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES**

Para la creación de una unidad con actividades variadas hemos utilizado todos los tipos de actividades determinadas por Lee y VanPatten (1995) que expusimos anteriormente (de proporcionar información, de seleccionar alternativas, de relacionar y de opciones binarias).

Presentar las actividades en un contexto motivador era un requisito indispensable. Para ese fin escogimos un tema general (“Conocer gente”) y dentro del mismo, otro tema más específico, adaptado al entorno de los informantes (“¿Conoce a tus compañer@s de clase!”). Pensamos que un tema que les resulte de interés también puede repercutir en la calidad del *input*. Además, presentar el vocabulario en contexto ayuda a que se realicen las conexiones forma-significado de manera correcta.

De ese modo proponemos realizar una secuencia de actividades para conocer a sus compañeros: su personalidad, sus intereses, sus ideas, sus gustos... Para ello, les pedimos a los informantes que, durante la instrucción, cambien de compañero para cada actividad.

Para presentar las actividades, seguimos la secuencia recomendada por Lee y VanPatten (1995), que es de al menos 3 actividades de referencia (se utilizan referencias concretas para probar la verdad de una frase) seguidas de 3 actividades afectivas (de opinión personal). A estas les hemos añadido 2 actividades afectivas más, con el resultado final de una secuencia de 8 actividades de *input* estructurado, de interpretación (3 de referencia y 5 afectivas). En las actividades de *input* estructurado aparecen integradas las cuatro destrezas, tal y como indicamos en la descripción que realizamos más abajo.

En cuanto a la proporción de actividades por grupo de sustantivos, diseñamos una única pero completa actividad para el grupo 2, dos actividades para los grupos 1 y 4, y 3 para el grupo 3. La actividad 8, que es la tercera de este último grupo hace las veces de “tarea final” de recopilación de información sobre los compañeros, cerrando así la unidad didáctica y consiguiendo su objetivo temático.

Las actividades se realizan tanto en parejas (1 y 5) como individualmente (2 y 3) o combinando las dos opciones (4, 6, 7 y 8). Todas las actividades contienen claras

instrucciones y un ejemplo. Además, el vocabulario que aparece durante la actividad se trabaja antes de comenzar cada actividad. Cada actividad tiene una duración aproximada de entre 10 y 20 minutos. La sesión de instrucción tiene una duración de 3 horas, de las que la presentación, calentamiento y explicación gramatical ocupa los 30 primeros minutos y la realización de las actividades el resto del tiempo.

## **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

A continuación, ofrecemos una descripción esquemática pero detallada de las actividades de la unidad didáctica, siguiendo el siguiente modelo:

### Actividad X. Título.

Tipo de actividad de *input* estructurado. Tipo de texto. Destrezas utilizadas. forma de realizarla.

Grupo de sustantivos, sustantivos utilizados y número de sustantivos.

### Actividad 1. ¡Conoce a dos estudiantes de español!

De referencia, de relacionar sustantivos y adjetivos con dibujos. Con la parte final afectiva, para recopilar toda la información (“¿Quién creéis que pasa un día mejor?”). CL, EO.

La primera parte en parejas, la segunda individual.

G4: suerte, calle, frase, clase, carne, tarde, noche.(7)

### Actividad 2. ¡Conócete a ti mismo!

De referencia, de seleccionar alternativas (3 opciones). Pequeños diálogos. CA. Test de personalidad (“¿Eres cotilla?”). Individual.

G3: estación, canción, reunión, habitación, televisión. (5)  
(Incluye distractores: sustantivos masculinos en -o o en consonante)

### Actividad 3. ¡Conoce a tu profesora!

De referencia, de proporcionar información. Con la parte final afectiva (“¿Tenemos algo en común?”). Texto (que escuchan) y frases (que completan con un adjetivo). CA, EO.

Individual.

G1: tema, sistema, problema, clima, crucigrama, idioma, programa. (7)

### Actividad 4. ¡Conoce la personalidad de tu compañero!

Afectiva, de opciones binarias (mano / brazo). Frases. CA, EO.  
Test de personalidad. Individual y en parejas, cada informante analiza la mano y el brazo de un compañero y después intercambian los resultados.

G2: mano. (1)

#### Actividad 5. ¡Conoce detalles de la vida de tus compañeros!

Afectiva, de proporcionar información. Frases cortas en forma de pregunta. CL, EO.  
Encuesta para 2 compañeros ("Recuerdos"). En parejas. Incluye un pequeño "premio" para la pareja más rápida (hay un límite de 10 m de tiempo).

G1: problema, aroma, trauma, programa, idioma, sistema, tema, poema, clima, pijama (10)

#### Actividad 6. ¡Conoce los gustos de tus compañeros!

Afectiva, de opciones binarias (a / b). Frases cortas. CL, EO.  
Encuesta comparativa del informante con 1 compañero ("¿Tenéis los mismos gustos?"). Individual y en parejas.

G4: tarde, leche, calle, clase, noche, suerte, carne (7).

#### Actividad 7. ¡Conoce las ideas de tus compañeros!

Afectiva, de opciones binarias (posible / imposible). Frases cortas. CL, EO.  
Encuesta comparativa del informante con distintos compañeros ("¿Creen tus compañeros en fenómenos paranormales tipo "Expediente X"?"). Individual y en parejas.

G3: concentración, nación, relación, investigación, organización, unión, invasión, comisión (8).

#### Actividad 8. ¿Cómo es tu compañero en las relaciones de pareja?

Afectiva, de seleccionar alternativas (a / b / c / d). Frases cortas. CL.  
Encuesta en la que el informante responde por su compañero y viceversa para después comparar el número de respuestas acertadas ("¿Conoces bien a tu compañero?"). Individual y en parejas.

G3: canción, elección, conversación, reunión, invasión, investigación, presión, acción, unión, cancelación, decisión, posición, atención, situación, desaparición, información, reconciliación, proposición, comunicación, separación (20).

### **4.3.3. Los tests**

Al tratarse de una investigación sobre la forma lingüística, proporcionamos datos cuantitativos, realizando mediciones antes y después de la instrucción y midiendo la adquisición del aspecto gramatical elegido por medio de tests. Dichos tests son pruebas gramaticales escritas, ya que el cómputo se ha realizado sobre la producción controlada en el modo escrito. Son 3 en total: pretest, postest 1 (inmediato) y postest 2 (2 semanas después).

En cuanto a la naturaleza de los tests, nos decantamos por realizar pruebas más centradas en la forma, más controladas que espontáneas, ya que nuestro objetivo es la observación de un aspecto gramatical muy concreto y dentro del mismo una serie de sustantivos que difícilmente podrían aparecer de forma natural. Somos conscientes,

sin embargo, de que una prueba como la que utilizamos no mide el uso real del aspecto gramatical elegido, sino sólo su conocimiento. Además, para poder repetir este experimento, resulta más conveniente contar con datos de producción controlada y no espontánea.

Descartamos, por tanto, opciones más coherentes con la metodología con la que hemos experimentado, como las sugerencias comunicativas de evaluación de Lee y VanPatten (1995), que incluyen, por ejemplo, los debates del aula. De todas maneras, dado que en el tratamiento de instrucción no hay práctica de la producción y únicamente los informantes del grupo experimental realizan actividades de *input*, no pudimos considerar este tipo de tests como una opción para los tests del estudio de investigación.

Dentro de las pruebas escritas controladas, valoramos distintas posibilidades. Por ejemplo, diseñar un test de producción controlada en un texto en el que los informantes deben seleccionar el adjetivo correspondiente a cada sustantivo y convertirlo en masculino o femenino. Esta opción, aunque posee más validez ya que se trabaja a nivel discursivo, resultaba demasiado complicada, al tener que conseguir encajar todos los sustantivos en un solo texto, dentro de un mismo tema. Decidimos, en consecuencia, optar por oraciones independientes.

Al diseñar las oraciones nos encontramos con el obstáculo de no poder incluir artículos ni determinantes que concordaran en género con los sustantivos elegidos, lo que habría facilitado la elección entre *-o* y *-a*. Para solventar dicha limitación, utilizamos otras opciones: los determinantes posesivos *mi, tu, su*; la interjección intensificadora *vaya*, el determinante exclamativo *qué*, el determinante distributivo *cada* y verbos concretos como *tener, haber, gustar, encantar*. Por otra parte, intentamos ajustar el vocabulario que aparece en los ítems al del nivel de los informantes.

El diseño del test está inspirado en una de las pruebas realizadas en un estudio de análisis de interlengua (Fernández 1997), en el que los informantes debe rellenar las terminaciones de los adjetivos en una frase de 3 elementos (artículo, sustantivo y adjetivo). Nuestro diseño incluye, por el contrario, oraciones largas y lo suficientemente completas como para ofrecer un pequeño contexto para cada ejemplo de concordancia, con el objetivo de ofrecer a los informantes unas frases con sentido.

Finalmente, podemos describir nuestro test como un ejercicio de producción escrita, de respuesta controlada, de rellenar huecos en oraciones (en este caso, de completar las terminaciones de los adjetivos, en *-a* u *-o*).

Cada test consta de un total de 32 ítems, por lo que podemos considerar lo fiable. De ellos, 13 son distractores. El número total de ítems analizados es, por tanto, de 19, con un valor de 1 cada ítem correcto y 0 cada ítem incorrecto o sin contestar. En cuanto al número de sustantivos, hay 6 sustantivos de los grupos 1, 3 y 4 y 1 sustantivo del grupo 2. Pensamos conveniente incluir elementos distractores, repartidos a lo largo de los tests, que no cuentan a la hora de corregir los tests pero que sirven para poner a prueba a los informantes.

Siguiendo el modelo de VanPatten y Cadierno (1993), (cf. VanPatten 2002), decidimos incluir igual número de ítems que de distractores. Así, los grupos 1 y 3 contaron con 6 ítems y 6 distractores cada uno y el grupo 2 con 1 ítem y 1 distractor. Sin embargo, el grupo 4 sólo contó con 6 ítems y ningún distractor, debido a las características de los sustantivos terminados en *-e*, cuya determinación de género no sigue ninguna regla generalizable (cf. Tabla 4 en 4.3.2.1.).



Además, con el objetivo de comprobar si los informantes del grupo experimental serían capaces de generalizar las “reglas” que ellos mismos descubrieron en los Ejercicios 1 y 2, añadimos 2 sustantivos “nuevos” en ambos postests en los grupos 1 y 3. En esta ocasión tampoco consideramos justo añadir otros sustantivos distintos a los presentes en la unidad didáctica al grupo 4, por la misma razón por la que no incluimos distractores. Los sustantivos son los siguientes: “síntoma”, “dilema” (G1) y “opción”, “versión” (G3), en el postest 1; “diploma”, “telegrama” (G1) y “educación”, “traducción” (G3), en el postest 2.

El tiempo de realización de los tests es de 10 minutos. El objetivo es que fueran lo más breves posible para que los informantes no tuvieran tiempo de revisar demasiado sus respuestas y obtener así las respuestas más inmediatas.

A continuación, describimos los objetivos específicos de cada uno de los tests:

- **PRETEST**

Mide los conocimientos de los informantes acerca del aspecto gramatical elegido en la segunda semana de curso de ambos grupos. En el caso del grupo experimental, se realiza antes de la instrucción.

- **POSTEST 1**

Mide la adquisición del aspecto gramatical elegido que tienen los informantes en la segunda semana de curso; se realiza inmediatamente después de la instrucción en el caso del grupo experimental y 1 día después del pretest en el caso del grupo de control.

- **POSTEST 2**

Mide la adquisición del aspecto gramatical elegido que tienen los informantes en la cuarta semana de curso; 2 semanas después de la instrucción en el caso del grupo experimental y 2 semanas después del postest 1 en el caso del grupo de control.

El pretest mide los conocimientos previos al comienzo de la investigación, mientras que los post-tests muestran los resultados de la adquisición del aspecto lingüístico elegido y la posible disminución de errores.

Una de las preguntas por resolver de la Atención a la forma es la duración de sus efectos en la adquisición de un aspecto gramatical. Algunos estudios concluyen que los efectos no son duraderos y otros que sí lo son (Ellis, 1997: 65-67). Por tanto, con el objetivo de determinar si los resultados de la instrucción persisten, necesitamos incluir en la investigación, no sólo un postest inmediatamente después del período de instrucción, sino otro un tiempo más tarde. En nuestro caso, 2 semanas después. Normalmente, en las investigaciones sobre los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del input, estos tests se realizan entre 2 y 3 semanas más tarde.

En general, cuando se dirige la atención de los informantes hacia la forma, éstos suelen aumentar su grado de corrección lingüística, sobre todo si existe una intención comunicativa, de significado. Esta corrección tiende además a mantenerse con el tiempo (Chaudron 2000).

## **REALIZACIÓN DE LOS TESTS**

Ambos grupos de informantes contaron con las siguientes instrucciones:

- Tiempo máximo: 10 minutos.

- No es necesario conocer todo el vocabulario para poder rellenar los espacios en blanco.

Tanto el grupo experimental como el grupo de control completaron los tests en el tiempo previsto (10 m), incluso algunos en menos tiempo. No se produjeron problemas con el vocabulario.

#### 4.4. El estudio piloto

Tras la elaboración, tanto de los materiales para la instrucción como de los tests, se llevó a cabo un estudio piloto con un grupo de 8 estudiantes angloparlantes de nivel intermedio que recibían 2 horas diarias de instrucción en una escuela de idiomas de Madrid.

El resultado de la instrucción confirmó algunos aspectos considerados como positivos y también produjo diversos cambios, tanto en las actividades como en los tests, que señalamos a continuación:

- Se simplificó el Ejercicio 1 y surgieron algunos sustantivos femeninos en *-ma* (cf. 4.3.2.5.).
- En la actividad 2 se cambiaron algunas palabras de los diálogos que creaban confusión.
- Se simplificó la actividad 4, ya que había demasiadas tareas que realizar.
- Se marcó un límite de tiempo para la actividad 5 para que no se convirtiera en una actividad de EO de larga duración, lo que no representa el objetivo de la actividad. Se conservó “un trauma secreto”, porque les chocaba y hacía que lo repitiesen correctamente, al contrario que otras palabras, que repetían de forma incorrecta, aunque las estaban leyendo (“una tarde caluroso”).
- La actividad 6, que en principio estaba en plural, la cambiamos al singular, porque se prestaba a confusión (“este sustantivo termina en *-amas*”).
- Originalmente en parejas, convertimos la actividad 7 en una encuesta múltiple, para hacerla más interactiva y provocar movimiento físico en el aula.
- Ampliamos la actividad 8, que en principio consistía en 3 preguntas, a petición de los propios alumnos, que la encontraron muy divertida.
- En cuanto a los tests, se comprobó que varios alumnos eran capaces de concordar correctamente “mano derecha”, pero no “mano izquierda”. Pensamos que quizá el adjetivo “derecho” aparece en su forma femenina más a menudo, sobre todo en expresiones como “a la derecha”, por lo que al tener que completar la terminación de dicho adjetivo, los informantes eligen esa forma. Esto quedó confirmado por algunos de los participantes. Por eso se descartaron adjetivos como “bueno” o “derecho”. Así, otras combinaciones de palabras como “buena suerte” se descartaron también.
- Se comprobó que la instrucción se ajustaba al tiempo previsto (3 horas). La duración de los tests se fijó en 10 minutos, que fue el tiempo medio que emplearon los alumnos para completarlo.

#### 4.5. El desarrollo de la instrucción

La sesión de instrucción (de una duración de 3 horas, tal y como se había previsto) tuvo lugar en la escuela de español Eurocentres en el transcurso de una mañana de la segunda semana del curso que los informantes del grupo experimental se encontraban realizando. Además de los 10 informantes y la profesora- investigadora, en el aula se encontraba también una profesora- observadora, tomando notas. El ambiente era agradable y relajado.

Una vez hechas las presentaciones mediante un breve juego de calentamiento, comenzamos con la “sesión de gramática” que los informantes esperaban. Tras completar el pretest (que según los informantes no había resultado nada fácil), se realizaron los Ejercicios 1 y 2 de la primera parte de la instrucción, donde los informantes “descubrieron” los grupos de sustantivos “problemáticos” con los que trabajaron después. Podemos afirmar que el 80% del grupo los descubrió, literalmente, por primera vez, lo que produjo grandes sorpresas y un aumento de su interés por estos sustantivos. Al contrario que durante el estudio piloto, no surgieron dudas acerca de los sustantivos del G1 y sus distractores.

En cuanto a la reflexión sobre la concordancia, los informantes admitieron tener problemas con ella. Después, al presentarles la estrategia a evitar, los informantes se sintieron identificados con la primera interpretación (el foco en el significado), pero no con la segunda (el foco en la forma), que además fue motivo de risa, ya que la consideran imposible de realizar.

Las actividades de la unidad didáctica, que se fueron corrigiendo en gran grupo, se realizaron sin problemas, en el sentido de que los informantes entendieron bien las instrucciones y las llevaron a cabo de forma adecuada. Sin embargo, debemos hacer una pequeña observación. Tanto en el estudio piloto como en el experimento observamos que los informantes, aunque estaban leyendo lo que decían (los sustantivos y los adjetivos), cometían errores de concordancia: “clase aburrido” (actividad 1), “un problema doméstica”, “calle oscuro”, “suerte inesperado”, “carne empanado” (actividad 5). Todos estos ejemplos provienen de distintos informantes, lo que, por una parte, puede demostrar la dificultad de este aspecto gramatical (puede que fueran errores fosilizados) pero por otra, también una falta de atención, ya que lo estaban leyendo.

Tras terminar la unidad didáctica, los informantes completaron el postest 1 y la sesión se terminó con una breve sesión de feedback oral, informal, de los informantes durante los últimos minutos de la instrucción. Los comentarios de la profesora-observadora coinciden con los de los informantes. Las actividades de audición resultaron ser las más aplaudidas, aunque algún informante las señaló como las que menos le gustaron, por haber caído en la “trampa”. Seguramente el efecto “shock” que comentamos antes surgió efecto en algunos de los informantes. Otras actividades con éxito entre los participantes fueron la 1 (por los dibujos), la 7 (por el tema de los alienígenas) y los Ejercicios 1 y 2 (por resultar muy útiles). Algún informante señaló la dificultad de la actividad 4 (por haber muchas cosas que hacer) y el aprendizaje del grupo 1 (masculinos en *-ma*).

En cuanto a los tests, algunos informantes comentaron que los distractores, especialmente los del G3 (“jabón”, “melón”, “jamón”, etc.) les habían hecho dudar, lo que prueba la utilidad de los distractores.

Creemos conveniente resaltar que la actitud de los informantes acerca de la sesión de instrucción fue bastante positiva, ya que mostraron atención e interés por las actividades.

#### 4.6. Análisis cuantitativo de los datos

Para comparar los resultados de ambos grupos de informantes y poder medir la posible reducción de errores que puede causar el tratamiento de Atención a la forma utilizado, hemos realizado un análisis cuantitativo de los datos recogidos en los 3 tests, siguiendo la línea de los estudios sobre la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

##### 4.6.1. Presentación de los resultados de los tests

Estos son los resultados de ambos grupos de informantes obtenidos en los 3 tests, reflejados en las siguientes tablas<sup>21</sup>:

TABLA 5. Resultados del grupo experimental

Alumnos	PRETEST %	POSTEST 1 %	POSTEST 2 %
E1	63	78	31
E2	78	94	89
E3	31	94	57
E4	57	100	84
E5	15	84	94
E6	26	63	42
E7	68	100	78
E8	15	78	100
E9	78	100	100
E10	63	100	57

TABLA 6. Resultados del grupo de control

Alumnos	PRETEST %	POSTEST 1 %	POSTEST 2 %
C1	36	57	52
C2	68	63	47
C3	68	47	42
C4	47	42	47
C5	57	68	100
C6	47	52	73
C7	78	73	63
C8	26	21	42
C9	21	31	47
C10	63	47	52

<sup>21</sup> Estos resultados se analizan además en el análisis cualitativo (cf. 4.7.)

Estos datos sirvieron para poder calcular los datos necesarios para llevar a cabo el análisis estadístico de los resultados de los tests del estudio experimental, que presentamos a continuación, en las tablas 7 a 9.

#### 4.6.2. Análisis estadístico de los datos

Con el objetivo de poder realizar un análisis cuantitativo de los datos obtenidos en los tests administrados y poder comprobar o rechazar la hipótesis de nuestro proyecto, llevamos a cabo un análisis estadístico que incluye un análisis de varianza (ANOVA), así como un contraste de diferencia de medias (T de student).<sup>22</sup>

Presentamos primero el análisis descriptivo de las 3 pruebas realizadas antes y después de la aplicación didáctica, con los que elaboramos el ANOVA. Recordamos que el postest 1 se completó inmediatamente después de la instrucción, mientras que el postest 2 se administró 2 semanas más tarde.

TABLA 7. Datos necesarios para realizar el análisis estadístico del pretest

	Pretest grupo experimental (PE)	Pretest grupo de control (PC)
<b>Media</b>	49,4	51,1
<b>Mediana</b>	57	47
<b>Desviación típica</b>	23,80	18,08
<b>Coeficiente de variación de Pearson</b>	0,48	0,35

TABLA 8. Datos necesarios para realizar el análisis estadístico del postest 1

	Postest 1 grupo experimental (PE1)	Postest 1 grupo de control (PC2)
<b>Media</b>	89,1	50,1
<b>Mediana</b>	84	47
<b>Desviación típica</b>	12,15	15,36
<b>Coeficiente de variación de Pearson</b>	0,14	0,31

TABLA 9. Datos necesarios para realizar el análisis estadístico del postest 2

	Postest 2 grupo experimental (PE2)	Postest 2 grupo de control (PC2)
<b>Media</b>	73,2	56,5
<b>Mediana</b>	78	47
<b>Desviación típica</b>	23,53	17,14
<b>Coeficiente de variación de Pearson</b>	0,32	0,30

Al realizar el análisis de varianza ANOVA en el grupo experimental para 3 grupos (PE, PE1 y PE2), de 1 factor (PUNTUACIÓN x (PRUEBA) ) obtenemos los siguientes resultados:

<sup>22</sup> Programa utilizado: Gandía Barbwin.

TABLA 10. Resultados del ANOVA del grupo experimental

	Suma cuadrados	Grados libertad	Cuadrados medios	Prueba F	Significación
<b>ENTRE</b>	7984,47	2			
<b>INTRA</b>	12676,90	27	3992,23	8,50	0,001453
<b>TOTAL</b>	20661,37	29	469,51		

Variable dependiente: PUNTUACIÓN.

Variable independiente: PRUEBA.

Media total = 70,5

Media en (PE) = 49,4

Media en (PE1) = 89,1

Media en (PE2) = 73,2

Formulamos entonces una hipótesis nula: no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias de cada prueba respecto de la media total del grupo experimental.

Rechazamos dicha hipótesis para el grupo experimental, para un nivel de significación de un 1%, lo que quiere decir que sí existen diferencias significativas en las puntuaciones medias de cada prueba respecto de la media total. La media del grupo experimental aumenta notablemente del pretest (49,4) al postest 1 (89,1) y en el postest 2 disminuye (73,2) en comparación con el postest 1, aunque la diferencia con el pretest es notable.

Por otro lado, al realizar el análisis de varianza ANOVA en el grupo de control para 3 grupos (PC, PC1 y PC2), de 1 factor (PUNTUACIÓN x (PRUEBA) ) obtenemos los siguientes resultados:

TABLA 11. Resultados del ANOVA del grupo de control

	Suma cuadrados	Grados libertad	Cuadrados medios	Prueba F	Significación
<b>ENTRE</b>	237,07	2	118,53	0,37	0,696493
<b>INTRA</b>	8566,30	27	317,27		
<b>TOTAL</b>	8803,37	29			

Variable dependiente: PUNTUACIÓN.

Variable independiente: PRUEBA.

Media total = 52,57

Media en (PC) = 51,10

Media en (PC1) = 50,10

Media en (PC2) = 56,50

Para el grupo de control aceptamos la hipótesis formulada anteriormente, ya que ciertamente no existen diferencias significativas en las puntuaciones medias de cada prueba respecto de la media total. De hecho, el grupo de control parte de una media en el pretest (51,10) que desciende en el postest 1(50,10) para después aumentar ligeramente en el postest 2 (56,50).

Siguiendo con el análisis estadístico de los datos, realizamos un contraste de diferencia de medias entre el grupo experimental y el grupo de control realizado (T de student). Formulamos una hipótesis nula y otra hipótesis contraria (hipótesis 1) para cada test en ambos grupos y mediante el cálculo matemático del valor calculado, aceptamos o rechazamos la hipótesis nula. De esta manera podemos determinar si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por cada uno de los 2 grupos. Éstos son los resultados obtenidos:

## PRETEST

Hipótesis nula: la media de PE es igual que la media de PC.

Hipótesis 1: la media de PE no es igual que la media de PC.

Con un valor calculado de -0,18, aceptamos la hipótesis para todos los niveles de significación (1%, 5% y 10%). Es decir, entre la media del pretest del grupo experimental y la del grupo de control apenas existen diferencias significativas, son prácticamente iguales.

## POSTEST 1

Hipótesis nula: la media de PE1 es igual que la media de PC1.

Hipótesis 1: la media de PE1 no es igual que la media de PC1.

Con un valor calculado de 6,3, rechazamos la hipótesis para todos los niveles de significación (1%, 5% y 10%). Esto es, la media del postest 1 del grupo experimental es bastante mayor que la del grupo de control.

## POSTEST 2

Hipótesis nula: la media de PE2 es igual que la media de PC2.

Hipótesis 1: la media de PE2 no es igual que la media de PC2.

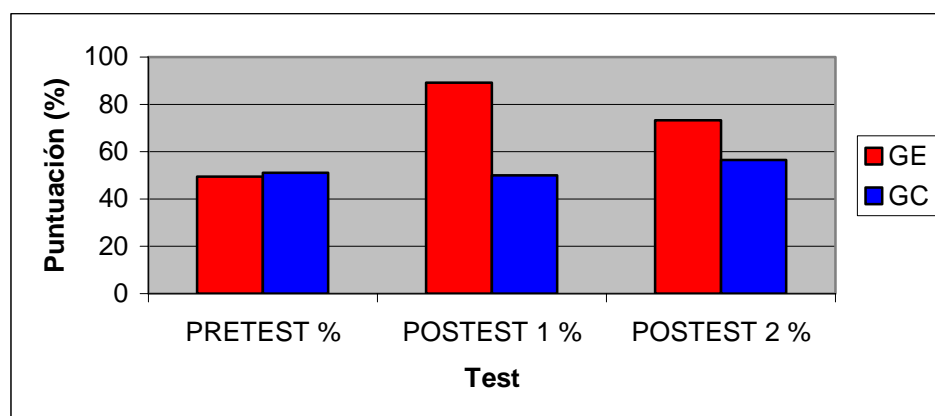
Con un valor calculado de 1,8, rechazamos la hipótesis para el 10% de significación. La media del postest 2 del grupo experimental es algo superior a la del grupo de control.

Estos son los datos provenientes de la comparación de las medias del grupo experimental con las del grupo de control:

TABLA 12. Comparación de las medias de los dos grupos

GRUPOS	TESTS		
	Pretest %	Postest 1 %	Postest 2 %
Experimental	49,4	89,1	73,2
Control	51,1	50,1	56,5

GRÁFICO 4. Comparación de las medias de los dos grupos



### 4.6.3. Comentario de los datos del análisis cuantitativo

Según los resultados del ANOVA, parece que la instrucción tuvo un efecto muy positivo en el grupo experimental, tal y como muestran los resultados del postest 1. Ese aumento tan notable, disminuye, sin embargo, dos semanas después, aunque sigue siendo significativo respecto a los conocimientos de partida. Pensamos que es normal que 3 horas de instrucción no sean suficientes para mantener el progreso conseguido entre el pretest y el postest 1. En condiciones más normales de clase, se seguiría insistiendo a lo largo de un periodo más largo de tiempo con el mismo tipo de actividades, por lo que el efecto tendría que ser distinto.

En cuanto al grupo de control, como ya hemos visto, experimenta un ascenso en la puntuación del postest 2 respecto al pretest y al postest 1. Podríamos pensar que proviene de la progresión natural en el tiempo, ya que estos informantes llevan ya 3 semanas en España recibiendo instrucción. Lo extraño sería que su IL no hubiera evolucionado en absoluto. Otra posibilidad es que algunos de los informantes averiguaran el género de algunos de los sustantivos por su cuenta, después de haber completado alguno de los dos primeros tests. No tenemos constancia de que se explicara el aspecto elegido en clase.

Al comparar las medias de los dos grupos de informantes, los resultados son claros. En los pretests no existen diferencias significativas entre ambos grupos, lo que indica que parten del mismo nivel de conocimiento sobre el aspecto escogido. Sin embargo, en la fase de los postests, el grupo experimental aumenta el número de aciertos respecto al grupo de control, debido posiblemente al tratamiento de la I del P a la que se somete el grupo experimental. Dicho aumento, sin embargo, no se mantiene totalmente 2 semanas después, como revela el postest 2, aunque supone un aumento importante respecto al pretest. Por otra parte, el grupo de control aumenta el número de aciertos en el postest 2, aunque no de forma importante respecto a los 2 tests anteriores.

### 4.7. Análisis cualitativo de los datos y comprobación de la hipótesis

Recordamos nuestra hipótesis con el objetivo de aceptarla o rechazarla:

*“El tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del input tendrá un efecto positivo en la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos. Dicho efecto didáctico se reflejará en la reducción del número de errores en la producción escrita de dicho aspecto gramatical en contextos de uso obligatorio.”*

Como hemos comprobado mediante el análisis de los datos, parece que la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* ciertamente ha reducido el número de errores en la producción de la concordancia de los sustantivos “problemáticos” con los adjetivos en el grupo experimental. Si comparamos con los resultados el grupo de control, vemos que la progresión en el número de aciertos es muy leve y mucho más baja que la del grupo experimental.

Esto parece confirmar que, efectivamente, tal y como defiende VanPatten, al alterar la forma en la que los aprendices procesan el *input*, podemos alterar sus sistemas lingüísticos en desarrollo. Además, los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* se comprueban en la producción, cuando los informantes no



han estado produciendo, sino comprendiendo. La hipótesis queda, por tanto, aceptada.

Como afirma VanPatten:

“Con la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, los aprendices consiguen dos por uno: al empujarles a procesar forma y significado simultáneamente, no sólo son capaces de procesar mejor sino que además, podrían acceder también a su conocimiento recién descubierto para producir una estructura que nunca produjeron durante la fase de tratamiento”.

<sup>23</sup>

En consecuencia, parece que la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” ha resultado ser un aspecto adecuado para someterlo a la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

Pensamos que quizás debemos tener en cuenta, en cierta medida, el “efecto novedad” que se pudo haber producido al recibir instrucción sobre un aspecto que nunca antes habían abordado en clase o al menos no de una manera tan detallada. Esto pudo influir de forma positiva a la hora de realizar los tests. No fue una clase sobre los pasados o el subjuntivo, por lo que quizás, al salirse de su rutina, prestaron más atención que de costumbre.

A continuación realizamos un análisis cualitativo de los distintos elementos del experimento, que son, por este orden: los grupos de sustantivos “problemáticos” estudiados, los sustantivos más “problemáticos” y los informantes.

## GRUPOS DE SUSTANTIVOS

Comenzamos por los 4 grupos de sustantivos analizados, calculando el porcentaje total de aciertos de cada grupo de sustantivos, tanto del grupo experimental como del grupo de control, en los 3 tests, con el objetivo de comparar las dificultades de los distintos grupos de sustantivos. La tabla 13 muestra los resultados.

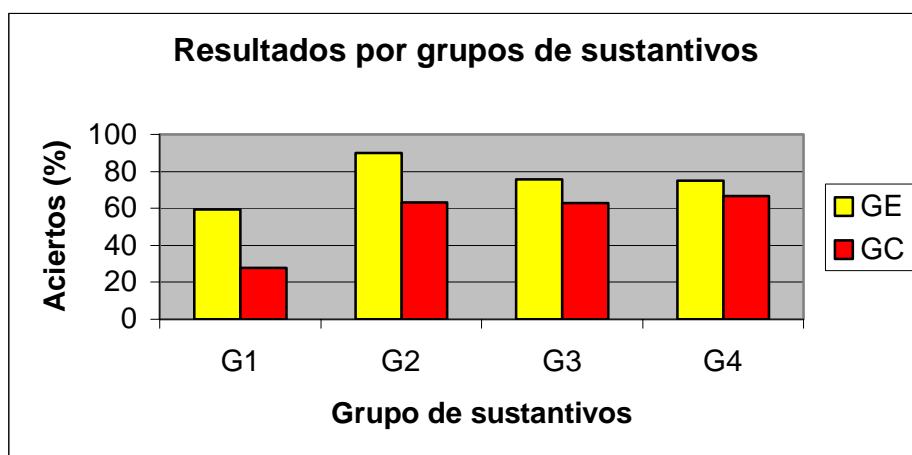
TABLA 13. Resultados del total de aciertos por grupos de sustantivos de los grupos experimental y de control en los 3 tests

Total de aciertos (%)		
	Grupo experimental	Grupo de control
<b>G1</b>	n=180	n=180
	59,40%	27,80%
<b>G2</b>	n=30	n=30
	90%	63,30%
<b>G3</b>	n=180	n=180
	75,60%	62,80%
<b>G4</b>	n=180	n= 180
	75%	66,70%

---

<sup>23</sup> “With PI, learners get two for one: By being pushed to process form and meaning simultaneously, they not only became able to process better but could also access their newfound knowledge to produce a structure that they never produced during the treatment phase.” (VanPatten 2002:771. La traducción al español es nuestra)

GRÁFICO 5.



Tal y como se puede observar en el gráfico 5, el orden de dificultad, de mayor a menor, es diferente para cada uno de los dos grupos de informantes. Para el grupo experimental el orden es el siguiente: G1, G4, G3, G2, mientras que para el grupo de control el orden es otro: G1, G3, G2 y G4.

En lo relacionado con los distintos grupos de sustantivos “problemáticos”, como podemos observar, el G1 resulta ser el más problemático, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control. Este resultado puede deberse, por un lado, a la dificultad intrínseca de este grupo. Como hemos señalado anteriormente (cf. 3.6.2.4.), la existencia de sustantivos masculinos que terminan en *-ma* resulta toda una contradicción para la mente de los estudiantes de ELE, que asocian la *-a* con el género femenino.<sup>24</sup> Por otra parte, podríamos interpretarlo como un fallo de las actividades de la unidad didáctica, aunque la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control es bastante notable. Quizás se debería insistir mucho más en este grupo de sustantivos que en los demás. También se debería investigar con más detalle la comparación entre los sustantivos de este grupo y sus “distractores” (sustantivos femeninos en *-ma*, como “crema”, “broma”, etc), de los que Butt y Benjamin (1988:12) presentan una lista sorprendentemente larga.

Los grupos 3 y 4 parecen ofrecer prácticamente el mismo grado de dificultad para todos los informantes, aunque ocupan distintas posiciones en el orden de dificultad presentado. El grupo 4 resultó ser el más problemático de los 4 grupos en el análisis de IL (cf. 3.6.2.2.), si bien se contaba con los resultados de la concordancia, no sólo con adjetivos, sino también con artículos y determinantes.

Parece lógico pensar que el hecho de que se haya producido el mayor número de aciertos en el grupo experimental, se debe a que el G2 se compone de un solo sustantivo (“mano”). Sin embargo, no ocurre de igual forma en el grupo de control, donde el número de aciertos del G2 es inferior al grupo con mayor número de aciertos (G4). Podemos pensar también que la única actividad dedicada al G2 durante la instrucción cumplió su objetivo y los informantes aprendieron el género de “mano”.

<sup>24</sup> De hecho, algunos de los informantes del grupo experimental expresaron sus dificultades con este grupo en cuestión (cf. 4.5.).

## SUSTANTIVOS

En lo que se refiere al análisis de los sustantivos, de forma individual, contamos con los datos del número total de aciertos de cada uno de los sustantivos, en cada uno de los 3 tests, reflejados en las tablas 14, 15 y 16.

TABLA 14. N° de aciertos de cada sustantivo en el pretest.

Sustantivos	N° de aciertos del grupo experimental	N° de aciertos del grupo de control
<b>G1 - Masculinos en -ma</b>		
sistema	0	1
problema	5	6
clima	3	3
idioma	3	1
programa	4	2
tema	1	3
<b>G2 - Femeninos en -o</b>		
Mano	8	7
<b>G3 - Femeninos en consonante</b>		
habitación	7	8
conversación	8	6
elección	4	5
reunión	5	5
televisión	5	6
decisión	6	7
<b>G4 - Femeninos en -e</b>		
leche	6	6
carne	5	5
suerte	7	8
frase	7	4
noche	5	9
clase	6	6

TABLA 15. N° de aciertos de cada sustantivo en el postest 1.

Sustantivos	N° de aciertos del grupo experimental	N° de aciertos del grupo de control
<b>G1 - Masculinos en -ma</b>		
clima	8	3
<b>síntoma</b>	9	1
idioma	10	0
sistema	10	3
<b>dilema</b>	7	3
programa	9	3
<b>G2 - Femeninos en -o</b>		
mano	10	6
<b>G3 - Femeninos en consonante</b>		
estación	8	8
<b>opción</b>	9	7
canción	10	6
<b>versión</b>	9	7
habitación	9	6
televisión	10	3
<b>G4 - Femeninos en -e</b>		
frase	8	6
suerte	9	7
clase	8	9
carne	8	4
calle	10	8
leche	9	6

TABLA 16. N° de aciertos de cada sustantivo en el postest 2.

Sustantivos	N° de aciertos del grupo experimental	N° de aciertos del grupo de control
<b>G1 - Masculinos en -ma</b>		
diploma	2	1
telegrama	5	2
tema	7	5
problema	9	9
clima	7	2
programa	8	2
<b>G2 - Femeninos en -o</b>		
mano	9	6
<b>G3 - Femeninos en consonante</b>		
educación	8	6
unión	5	6
investigación	9	6
traducción	7	4
relación	8	7
televisión	9	10
<b>G4 - Femeninos en -e</b>		
carne	6	5
suerte	8	7
clase	10	8
tarde	8	6
frase	6	8
noche	9	8

## Los sustantivos “nuevos”

En ambos postests incluimos algunos sustantivos “nuevos” para los informantes<sup>25</sup>, en el sentido de que no aparecen en la unidad didáctica. Se espera que los informantes del grupo experimental apliquen las “reglas” a las que ellos mismos han llegado en la primera parte de la sesión de instrucción (Ejercicios 1 y 2) y que han practicado. Esto constituiría una prueba de la generalización de los conocimientos supuestamente adquiridos durante la citada sesión.

Así, en el postest 1, dentro del G1, el sustantivo “síntoma” obtiene 9 aciertos, que es una de las puntuaciones más altas, mientras que “dilema” obtiene la puntuación más baja (7 aciertos). Sin embargo, en el postest 2, “diploma” sólo consigue 2 aciertos y “telegrama”, 5, que son las dos puntuaciones más bajas. Con estos resultados podemos concluir que los informantes no han aplicado la “regla” de los sustantivos masculinos en *-ma* totalmente, lo que vuelve a probar la dificultad del G1.

En el G3, por el contrario, parece que los informantes sí han conseguido generalizar la “regla” de los sustantivos femeninos en *-ión*, ya que, tanto “opción” y “versión” en el postest 1, como “traducción” y “educación” en el postest 2, obtienen un número elevado de aciertos (9, 9, 8 y 7 respectivamente).

## Los sustantivos más difíciles

Nos fijamos a continuación en casos concretos de sustantivos que parecen haber resultado más problemáticos a los informantes al realizar la concordancia de género con adjetivos.

Dentro del G1, que, como señalamos antes, parece ser el grupo más difícil de todos, encontramos varios ejemplos que nos resultan especialmente llamativos. El sustantivo “sistema”, por ejemplo, pasa de 0 a 10 aciertos del pretest al postest 1 en el grupo experimental, lo que significa que todos los informantes de ese grupo cometieron error al determinar el género de este sustantivo antes de la instrucción, pero acertaron después. No contamos con los datos del postest 2, ya que este sustantivo no aparece en él. Para el grupo de control “sistema” parece resultar igual de problemático: de 1 acierto en el pretest a 3 en el postest. Con el sustantivo “tema” se produce también un aumento en el número de aciertos bastante considerable, de 1 a 7, del pretest al postest 2, en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control varía de 3 a 5 aciertos. En cuanto a “programa”, el número de aciertos del grupo de control es de 2, 3 y 2 en cada uno de los tests, lo que demuestra la dificultad que produce a la hora de concordarlo con un adjetivo. En el grupo experimental aparece con 4 aciertos en el pretest, aunque tras la instrucción aumenta a 9 y después a 8 aciertos, lo que prueba el efecto positivo de la instrucción.

En lo que respecta al G3, nos llama la atención que el sustantivo “televisión”, que aparece en el nivel inicial, además de ser una palabra de uso común, comience obteniendo solamente 5 aciertos en el pretest del grupo experimental y 6 en el de control. En este último grupo, además, el número de aciertos descendió a 3 en el postest 1, aunque terminó alcanzando la máxima puntuación (10 aciertos). En el grupo experimental, la progresión fue de 5 –10 – 9, por lo que finalmente podemos afirmar que efectivamente no es uno de los sustantivos más “problemáticos”.

---

<sup>25</sup> Señalados en negrita en las tablas 15 y 16

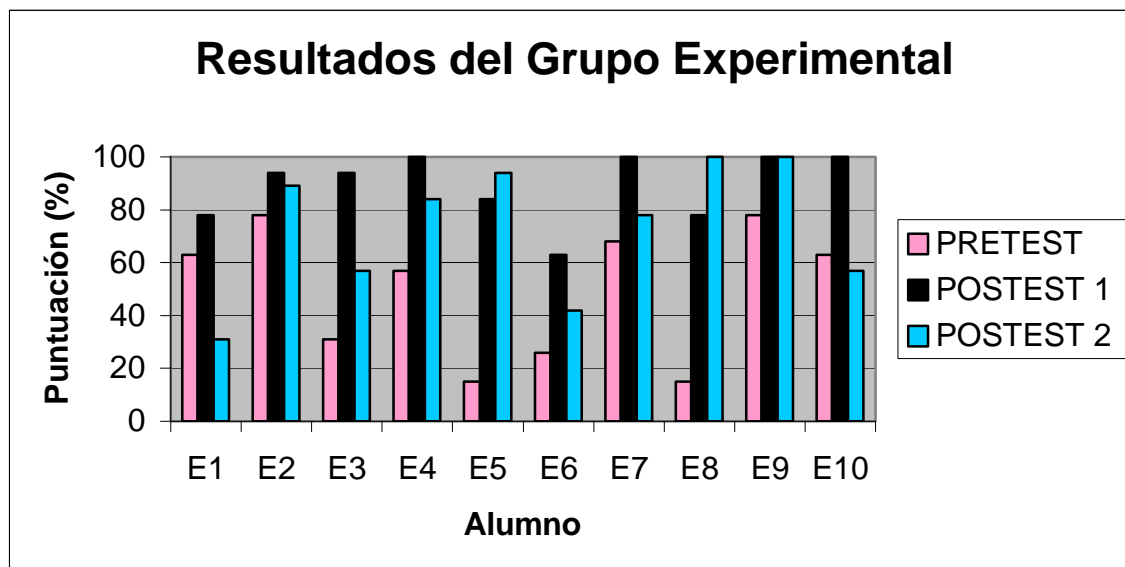
En el G4, el sustantivo “clase”, que seguramente utilizan cada día, también comenzó con un número algo bajo de aciertos (6 en el pretest de ambos grupos), aunque los dos grupos terminaron con números altos en los postests ( 8 y 10, el grupo experimental, 9 y 8 el de control). Por otro lado, el sustantivo “carne” no parece resultar demasiado fácil. Ambos grupos de informantes comienzan con 5 aciertos, el grupo de control consigue 4 y 5 respectivamente en cada uno de los postests, mientras que el grupo experimental aumenta a 8 pero termina con solamente 6 aciertos. Si únicamente la mitad de los informantes de cada grupo produce la concordancia de género de este sustantivo con corrección, pensamos que se puede considerar a “carne” como uno de los más difíciles.

## INFORMANTES

A continuación comentamos los resultados de los tests, prestando atención especial a las distintas actuaciones de los informantes de cada uno de los dos grupos.

Estos gráficos muestran los resultados que se encuentran en las tablas 5 y 6 (cf. 4.6.)

GRÁFICO 6.



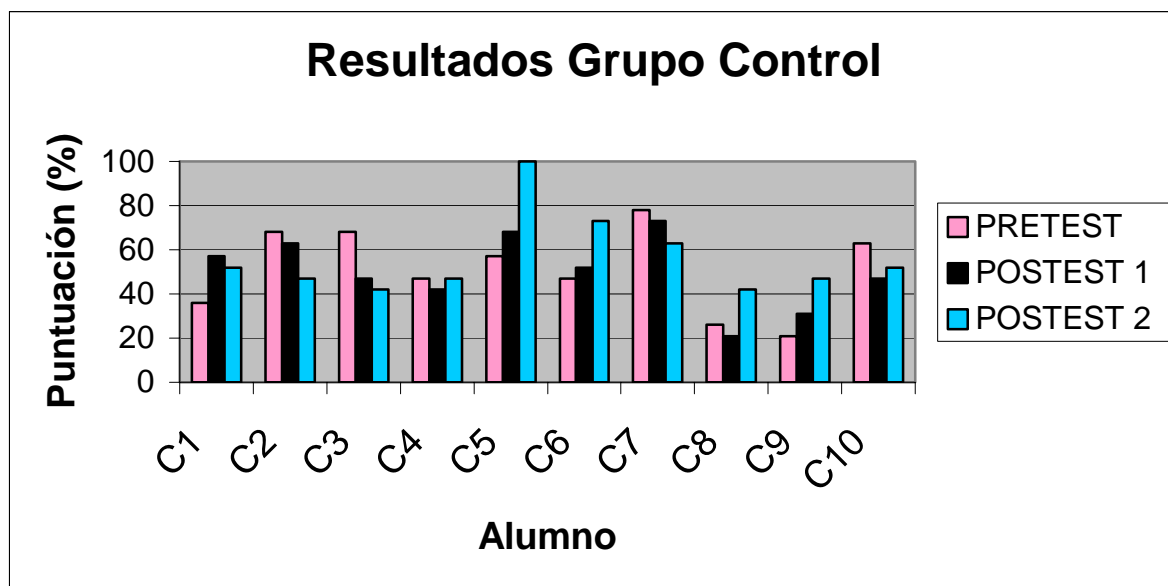
Como podemos observar en este gráfico, correspondiente al grupo experimental, la mayoría de los informantes (7/10) aumenta en el número de aciertos en el postest 1 y asciende levemente en el postest 2. Esto parece debido, por un lado, a la influencia de la instrucción sobre el aspecto lingüístico elegido, reflejada en el postest inmediato y por otro lado, al paso del tiempo junto a la falta de instrucción, reflejados en el postest realizado 2 semanas más tarde.

De los 3 informantes restantes, 2 de ellos (E5 y E8) mejoran de forma progresiva y muy notable, ya que parten de porcentajes muy bajos (ambos un 15% en el pretest). Un tercer informante (E9) sigue también esa misma progresión ascendente y logra mantenerse. Estos 3 informantes llegan además a alcanzar porcentajes muy altos (94%, 100% y 100% respectivamente). Quizás podamos considerar a estos estudiantes como los que representan mejores ejemplos de una buena adquisición.

Nos parece importante señalar que ninguno de estos informantes descendió en el número de aciertos en el postest 1, lo que indica que el efecto de la instrucción fue muy positivo. De hecho, 4 de los informantes alcanzó el máximo porcentaje, de 100% (E4, E7, E9 y E10), 2 de ellos (E2 y E3) un 94%, 1 (E5) un 84%, 2 (E1 y E8) un 78%, siendo la puntuación más baja un 63%, perteneciente a uno de los informantes más flojos (E6).

A continuación analizamos los resultados de cada test por separado, comenzando por el pretest, en el que 4 informantes consiguen menos del 50% de aciertos. La puntuación más baja es un 15% (E2 y E8), mientras que la más alta es un 78% (E2 y E9), dentro de los 6 informantes que superan el 50%. En cuanto al postest 1, como señalábamos antes, los 10 informantes superan el 50% de aciertos y 4 consiguen un 100%. En el postest 2, 2 informantes (E1 y E6) obtienen resultados por debajo del 50% y 8 lo superan, de los que 2 informantes (E8 y E9) logran un 100% de aciertos, 1 (E5), un 94%, 1 (E2), un 89%, 1 (E4), un 84% y 1 (E7), un 78%. En nuestra opinión, se trata de resultados finales bastante elevados, aunque sean levemente más bajos que los conseguidos en el postest 1. Esto es, 8 de 10 informantes se beneficiaron del tratamiento recibido, lo que supone un éxito, al menos aparente, del experimento. De hecho, varios alumnos nos agradecieron por haber recibido la sesión de instrucción al realizar el postest 2, señal de que ellos mismos consideraron esa clase como útil. No podemos ofrecer este dato de forma más detallada, ya que no pasamos una encuesta preparada previamente para que ellos mismos valoraran la clase. En su lugar mantuvimos una sesión informal de feedback al término de la instrucción (cf. 4.5.).

GRÁFICO 7.



En lo que respecta al grupo de control, tal y como podemos observar en este gráfico, las progresiones son distintas de las del grupo experimental. Así, 3 de los informantes experimentan un descenso en el número de aciertos en el postest 1 y un aumento en el postest 2 (C4, C8 y C10). Esto puede indicar que el poco conocimiento que adquirieron sobre este aspecto lingüístico se produjo en la última semana de curso.



Por otra parte, 3 informantes descienden en el número de aciertos en ambos postests (C2, C3 y C7), lo que puede indicar que no adquirieron apenas conocimiento sobre la concordancia de género durante su curso de español y estancia en España. Al igual que en el grupo experimental, en este grupo, 3 informantes ascendieron progresivamente en los dos postests (C5, C6 y C9), con unos porcentajes finales en el postest 2 del 100%, 73% y 47% respectivamente. Por último, solamente 1 informante (C1) siguió la misma trayectoria que la mayoría de los informantes del grupo experimental, de ascenso y posterior descenso.

En cuanto a los porcentajes de aciertos, debemos señalar que en este grupo hubo 3 informantes (C4, C8 y C9) que no alcanzaron el 50% en ninguno de los 3 tests, lo que indica claramente la falta de instrucción sobre el aspecto lingüístico estudiado. De los 10 informantes del grupo de control, sólo uno de ellos (C5) consigue alcanzar la máxima puntuación (100%), en el postest 2, del conjunto de los 3 tests.

Al analizar los datos por cada tests administrado, encontramos que en el pretest, la mitad del grupo superó el 50% de aciertos y la otra mitad no lo hizo. La nota más baja, 21% (C9) fue algo más elevada que la del grupo experimental, mientras que la nota más alta resultó ser un 78% (C7), la misma que en el otro grupo. Toda esta información representa la prueba de que ambos grupos partieron del mismo nivel de conocimiento sobre la concordancia de género de los sustantivos "problemáticos". Aunque la media del grupo de control (51,1) sea algo más alta que la del grupo experimental (49,4), la diferencia no es significativa, tal y como muestra el contraste de diferencia de medias realizado (cf. 4.6.2.).

En lo que se refiere al postest 1, la situación sigue siendo la misma: 5 informantes por encima del 50% y 5 por debajo. La puntuación más baja es también la misma que la del pretest, de 21% (C8) y la más alta, del 73% es algo más baja que la conseguida en el pretest. Esto refleja claramente la falta de instrucción específica sobre el aspecto lingüístico tratado. En el postest 2 se vuelve a producir la misma situación de 5 estudiantes con resultados inferiores al 50% y 5 con resultados superiores. El porcentaje más bajo es el más alto de los 3 tests, del 42% (C3 y C9), al igual que el porcentaje más alto es el mayor de todos los tests, del 100% (C5), seguido del 73% (C6), el 63% (C7) y el 52% (C1 y C10). En conclusión, los resultados finales del postest 2 del grupo de control, que son bastante inferiores a los del grupo experimental nos sirven para respaldar la idea de que la instrucción aplicada a este grupo tuvo un efecto positivo.

## 5. CONCLUSIONES

### 5.1. Conclusiones finales

Consideramos que el objetivo principal del trabajo se ha cumplido, ya que la eficacia del método de instrucción gramatical de Atención a la forma aplicada a la enseñanza de L2, y en concreto de ELE, se ha probado al aceptar la hipótesis de trabajo, como acabamos de comprobar. En consecuencia, hemos intentado apoyar la implantación de este método en el aula de lenguas extranjeras, que como hemos argumentado antes (2.3.) es perfectamente compatible con el enfoque comunicativo. Por otra parte, creemos que la aplicación del método de la Atención a la forma se ha producido de forma correcta, ya que se han tenido en cuenta todos los factores señalados por Doughty y Williams (cf. 2.3.2.), además de seguir los principios para el diseño de las actividades de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* (cf. 2.4.2.1.). Tal y como señalamos anteriormente (cf. 1.2.), existen aún numerosas preguntas por resolver respecto a la Atención a la forma. Con nuestra investigación esperamos haber respondido, en parte, a algunas de esas preguntas.

Comenzamos tratando la cuestión del momento más adecuado para aplicar la Atención a la forma. Como ya vimos antes (4.3.2.4.), nuestra opción fue la de exponer a informantes de nivel intermedio de español a la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Parece que este nivel ha resultado conveniente, ya que ambos grupos de informantes presentaron problemas en la producción del aspecto lingüístico elegido (alrededor de un 50% de aciertos), tal y como muestran los pretests del estudio experimental. Es más, el grupo de control no progresa de manera muy significativa en la reducción de errores del tipo de concordancia estudiado, como se refleja en el análisis de varianza ANOVA, realizado a este grupo. Esto prueba que, de no actuar en este nivel, estos problemas de adquisición no se solucionarían solos con el tiempo. De hecho, siguen apareciendo en niveles avanzados, como muestran los datos obtenidos de los informantes del análisis de IL, de ese nivel.

En este sentido, esperamos que el tratamiento que recibieron los informantes del grupo experimental sirva para que, al alcanzar el nivel avanzado, los problemas con la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” se hayan reducido considerablemente, en comparación con los problemas de los informantes del análisis de IL, por ejemplo. Sin embargo, no podemos asegurar que esto suceda de esta manera, sin una investigación que siga la trayectoria de este grupo experimental y una continuidad del tipo de instrucción impartida en el experimento. De momento podemos concluir que el nivel intermedio parece un buen nivel para trabajar este aspecto lingüístico mediante la instrucción elegida.

Este intento de predicción nos lleva a la cuestión de la duración de los efectos de los distintos tratamientos de Atención a la forma. En nuestro estudio experimental hemos aplicado un postest, 2 semanas después de que el grupo experimental recibiera la sesión de instrucción, para intentar dar respuesta a dicha cuestión. Según los resultados obtenidos (cf. 4.6.), parece que, a largo plazo, los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* no permanecen, al menos no al mismo nivel. Sin embargo, la diferencia entre los resultados del pretest y el postest 2 es bastante considerable: un 23,8% más de aciertos frente a un 39,7% más de aciertos entre el pretest y el postest 1. Por lo tanto, parece que sí ha habido una adquisición de la concordancia de género tratada, producida por la instrucción señalada. Tal y como aconsejamos más adelante (cf. 5.3.), es necesario realizar uno o varios tests tiempo después de la instrucción para poder probar realmente los efectos de la Atención a la forma, como de cualquier otro método.

Otra de las cuestiones relacionadas con la aplicación de la Atención a la forma en el aula de LE es la del tipo de estudiantes. Tal y como anunciábamos en la introducción del trabajo (cf. 1.), los estudiantes angloparlantes de español tienen problemas al producir la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”. Nuestra intuición se probó correcta, primero en el análisis de IL, tal y como se muestra en los datos obtenidos y después en los resultados de los pretests, tanto del grupo experimental como del grupo de control, así como en la mínima mejora progresiva del grupo que no recibe ninguna instrucción sobre este aspecto gramatical. Esto es una prueba de que los alumnos angloparlantes necesitan la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* para la adquisición del aspecto lingüístico escogido. Consecuentemente, estudiantes de ELE de otras lenguas que carezcan de esta categoría morfosintáctica, como el holandés, el chino o el japonés podrían beneficiarse también de este mismo tratamiento (cf. 3.6.2.5.).

En cuanto al perfil de los informantes y su contexto de aprendizaje, parece que ha resultado adecuado. Ambos grupos colaboraron sin problemas y el grupo experimental recibió la instrucción sin ningún inconveniente, ya que el estilo de la clase se asemejaba bastante al que normalmente recibían.

La determinación de las formas más apropiadas para recibir el tratamiento de Atención a la forma es una de las tareas más complicadas de realizar. Para ello, existen ciertas características que pueden ayudar a establecer criterios a seguir a la hora de seleccionar formas y reglas (cf. 5.3.3.). Sin embargo, lo que se necesita hacer es someter distintas formas a distintos tratamientos de Atención a la forma, para poder aportar pruebas sobre su adecuación. En este sentido, nuestro trabajo parece indicar que, efectivamente, la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” es un aspecto apropiado. No sólo para su investigación, tal y como intuíamos, sino para recibir además el tratamiento de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, que es una de las muchas técnicas posibles de Atención a la forma. Por un lado, se ha probado problemático, tal y como muestran los resultados del análisis de IL y los tests del estudio experimental; por otro lado, ha respondido positivamente al tratamiento gramatical que se le ha aplicado. La aplicación de otras formas de Atención a la forma pueden ayudar a comprobar que este tipo de concordancia es un buen candidato al método de Atención a la forma. Del mismo modo, otras formas de características similares a la estudiada aquí, como por ejemplo, de la morfología verbal, podrían beneficiarse de este mismo tratamiento.

De todas las técnicas de Atención a la forma, elegimos una concreta: la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, descrita y analizada en detalle por separado (cf. 2.4.), tras presentar las características del método de Atención a la forma a la que pertenece (cf. 2.3.). En las investigaciones sobre Atención a la forma se llevan a cabo muchos estudios con el fin de determinar qué tipos de Atención a la forma son los más efectivos. Nuestro proyecto representa uno de los muchos intentos de apoyar un tipo de instrucción de Atención a la forma que para algunos investigadores, como DeKeyser, no debería tener la validez que le otorgan VanPatten y sus seguidores (cf. 2.4.3.). En nuestro estudio se han seguido las directrices de VanPatten para la creación de la unidad didáctica que sirvió de vehículo para introducir la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* en el aula de ELE, por lo que pensamos que tendría que ser válido como prueba de la efectividad de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

Al mismo tiempo, al apoyar este tipo de instrucción, estamos apoyando también la Atención a la forma preventiva frente a la reactiva (cf. 2.3.2.). Existe una diferencia de opiniones en lo que respecta a este tema y nosotros, con nuestra investigación, hemos defendido la Atención a la forma que se prepara con antelación (por lo que algunos no

la consideran como la verdadera Atención a la forma). La Atención a la forma preventiva tiene en cuenta los errores de los alumnos, que se observan en el aula y diseña un tratamiento adecuado para tratar dichos errores. Según los resultados de nuestro experimento, este tipo de Atención a la forma es efectiva, lo que no quiere decir que la Atención a la forma reactiva no lo sea o lo sea para diferentes formas.

Con nuestra investigación, además de contribuir al estudio de la eficacia de un nuevo método de enseñanza gramatical, como es la Atención a la forma, para su implantación en el aula de L2, esperamos que sirva también como vehículo para llevar una futura gramática pedagógica del español al aula de ELE, que ayude a profesores y alumnos (cf. 2.1.). Una gramática de este tipo debería tener en cuenta, tanto la concordancia nominal de género, como los sustantivos “problemáticos” y la combinación de ambos aspectos. Con nuestro trabajo esperamos haber probado su importancia. Nuestra aportación ha consistido, en primer lugar, en la descripción de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores, tomada básicamente de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (cf. 3.3.). El corpus de datos obtenidos para la realización del análisis de IL representa, igualmente, un intento de determinar el papel del aspecto lingüístico elegido en la IL de un grupo de alumnos en concreto, por lo que también podría tenerse en cuenta a la hora de elaborar un capítulo destinado a la concordancia nominal en una gramática pedagógica del español. Además, los ejercicios de reflexión metalingüística 1 y 2 creados para la unidad didáctica diseñada para el estudio experimental cumplen el propósito de presentar el género de algunos sustantivos de forma que sean los propios alumnos los que lleguen a completar el paradigma. Por último, pensamos que los datos obtenidos en el estudio experimental sobre la adquisición del aspecto lingüístico estudiado podrían aportar información relevante sobre la concordancia nominal.

Si se consigue que una gramática pedagógica del español le preste más atención a este aspecto de lo que lo han hecho hasta ahora las gramáticas españolas (cf. 1.), seguramente las investigaciones sobre la concordancia y su adquisición por aprendices de ELE aumenten en un futuro y ayuden a enriquecer esta área de la morfosintaxis.

Además del objetivo principal del trabajo, pensamos que nuestro objetivo didáctico, que era el de intentar solucionar un problema de adquisición, se ha cumplido igualmente. Como hemos podido observar en los resultados del estudio experimental, aunque el problema no está totalmente solucionado en el grupo experimental, la progresión en la adquisición del aspecto elegido es bastante positiva. Somos de la opinión de que la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en nuestro caso, de ELE, tiene que tener una parte importante destinada a solventar problemas que tienen lugar en el aula. Es allí donde, día a día observamos multitud de aspectos problemáticos que nos gustaría poder resolver. El origen de este proyecto reside en las clases de un grupo de estudiantes angloparlantes avanzados de español, que fallaban continuamente en la producción de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”. Al mismo tiempo, otro de nuestros objetivos era el de llamar la atención sobre este problema, lo que esperamos haber conseguido con nuestro proyecto.

## 5.2. Implicaciones didácticas

Una vez demostrada la eficacia del método de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* aplicada a este aspecto gramatical concreto, la primera consecuencia didáctica sería la de diseñar más actividades de este tipo y llevarlas al aula de ELE. De momento, a un nivel intermedio de español, que parece que ha

resultado adecuado, aunque después se podrían aplicar a otros niveles, si se investiga su eficacia.

Sin embargo, para que eso ocurra, debemos cambiar la mentalidad de profesores, creadores de materiales y alumnos. Tal y como apuntamos antes (cf. 2.4.2.), la mayoría de los manuales suelen seguir una secuencia gramatical determinada, en la que la concordancia nominal aparece en niveles iniciales y raramente vuelve a estar presente en otros niveles. La consecuencia de este vacío, tanto en manuales como en la programación de los cursos de las escuelas de ELE es que normalmente, los profesores no suelen enseñar dicho aspecto en clase. Al fin y al cabo, piensan, es algo que “ya está enseñado” y que “es fácil, lo aprenden solos”. Los alumnos, por su parte, no se interesan ni preocupan por este aspecto gramatical, ya que no interrumpe la comunicación.

Como hemos demostrado con nuestra investigación, estas creencias no son ciertas. Si pretendemos cambiarlas, quizás deberíamos demostrar la importancia de producir este aspecto lingüístico con corrección a través de las mismas actividades de *input* estructurado.

Un material didáctico elaborado según los principios de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* debe empezar a introducirse en el aula de ELE, no sólo en relación con el aspecto lingüístico que hemos estudiado, sino con otras muchas estructuras “problemáticas”.

Por otra parte pensamos que es importante detectar los “puntos débiles” de un grupo determinado de alumnos de ELE, como es el de los angloparlantes, que es además muy numeroso, para poder diseñar actividades gramaticales “a medida” siguiendo una metodología que parece funcionar, como es la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Además, dichas actividades podrían favorecer también a alumnos de lenguas cercanas al inglés en lo que respecta a este aspecto lingüístico, tal y como señalamos antes (5.1.).

Para terminar, nos gustaría señalar que el corpus de datos del análisis de IL, recogido en el Anexo 3, puede tener utilidad por separado, ya que podría servir para observar otros aspectos de la IL de este grupo determinado de alumnos, como base para otras investigaciones.

### 5.3. Futuras investigaciones

Somos conscientes de que nuestra investigación tiene ciertas limitaciones, que señalamos a continuación para que se puedan tener en cuenta en futuras investigaciones.

En lo referente al estudio de investigación, se podría replicar ampliando el número de informantes, aplicando el tratamiento en otros niveles y sobre todo aumentando el tiempo de instrucción y el número de postests, para comprobar si los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* se pueden mantener a largo plazo. Si interesa seguir profundizando en la concordancia de los sustantivos “problemáticos”, quizás debería hacerse de otras maneras. Por ejemplo, tal y como hemos observado, el G1 parece ser el más problemático de los grupos estudiados. Pensamos que quizás hayamos incluido demasiados grupos en una misma unidad didáctica, por lo que recomendamos centrarse en un solo grupo de sustantivos. Los resultados seguramente serían más positivos.

En cuanto al número, en este estudio hemos trabajado algunos grupos de sustantivos “problemáticos” en singular. Sin embargo, hacerlo en plural puede conllevar otras dificultades que podrían investigarse. Dentro de la concordancia de este tipo de sustantivos se puede investigar también la concordancia con los determinantes, así como la selección del género de estos sustantivos “problemáticos”, que aunque no provoca tantos problemas, siempre puede mejorarse. Otros aspectos morfológicos del español también pueden investigarse, como las terminaciones verbales, por ejemplo, que con frecuencia causan dificultades a los alumnos de ELE.

En relación con la recogida de datos, una posibilidad es realizar tests que midan la comprensión, además de la producción, tal y como se hace en otros estudios sobre la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*. Sería interesante también el diseño de pruebas controladas escritas en las que todos los ítems formen parte de un texto. Diseñar pruebas orales supone un desafío que aportaría datos distintos pero igualmente interesantes.

Los efectos de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, como de cualquier otro tipo de instrucción, no son instantáneos, sino graduales. Se necesita, por tanto, más práctica. Los efectos de un tratamiento de Instrucción enfocada al procesamiento del *input* más extenso se podrían comprobar mediante un estudio longitudinal. Para ello se necesitarían informantes que permanecieran en el mismo centro de estudios durante algunos meses, del perfil de los informantes del análisis de IL, por ejemplo. Así se podría utilizar el mismo instrumento de recogida que para el análisis (los exámenes de arte, cultura e historia; pruebas de producción semi-spontáneas, incluso exámenes orales).

Respecto al tipo de estudios que se realizan en el área de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input*, se podría realizar uno comparando los efectos de esta instrucción con los de la instrucción tradicional. Aunque se han llevado a cabo diversos estudios de este tipo en los que la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* ha probado ser más efectiva, no se ha realizado ningún estudio con la el aspecto lingüístico que hemos investigado.

Otra opción, tal y como indica VanPatten (cf. 2.4.4.) es la de comparar la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con la instrucción basada en el *output* (MOI), para poder determinar si ambos tipos de instrucción consiguen el mismo efecto en la adquisición de formas “problemáticas”. Creemos que se podría incluso complementar la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* con la MOI y comparar con un tratamiento solamente de Instrucción enfocada al procesamiento del *input*.

Replicar este experimento en diferentes contextos puede ofrecer resultados distintos que se podrían contrastar con los nuestros: con alumnos que estudien español fuera de España, con alumnos que estudien en España, pero de forma más intensiva, con alumnos que tengan otras motivaciones para aprender español (por motivos laborales, por ejemplo) u otras edades y circunstancias, etc.

Otra posibilidad es la de comparar la adquisición de este aspecto lingüístico por aprendices angloparlantes de ELE con la de otros estudiantes de lenguas maternas distintas, como puede ser el francés, el italiano, o el alemán. Los aprendices de estas lenguas también encuentran dificultades en la adquisición de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos”, salvo que en diferentes etapas y de forma distinta. Resultaría muy interesante estudiar su adquisición, no sólo para compararla con la de los angloparlantes, sino para averiguar si se les debe ayudar también, quizás

en niveles iniciales, lo que puede que les facilitara o acelerara el aprendizaje de este aspecto lingüístico.

Una de las recomendaciones provenientes del análisis de IL es la de trabajar la percepción de los alumnos respecto al aspecto gramatical estudiado (cf. 3.7.2.). En esta investigación no hemos tenido la oportunidad de hacerlo en profundidad, aunque creemos que el simple hecho de trabajar dicho aspecto en clase puede ser un buen comienzo. Al dedicar una clase entera a la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” esperamos haber repercutido de alguna manera en su apreciación de un aspecto olvidado en el aula de ELE.

Una sugerencia interesante puede ser la de realizar un análisis introspectivo de los datos de los tests, para poder comprobar si los informantes aplican realmente el conocimiento adquirido sobre los grupos de sustantivos “problemáticos” o si simplemente se guían por la intuición, por el “me suena bien”. Como apuntamos antes (cf. 4.4.), intuimos que el género de alguno de estos sustantivos puede ser memorizado mediante expresiones o combinaciones de palabras que se repiten a menudo, aunque esto puede que no funcione al realizar la concordancia con otros elementos (ejemplo: “buena suerte”, pero “malo suerte”).

De todas formas recomendamos que en futuras investigaciones se intente demostrar la importancia de producir este aspecto lingüístico con corrección, ya sea mediante la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* o cualquier otro método.

Por último, pensamos que la pregunta que puede estar en mente de todos es la del papel del *output*. Dejaremos que sean Lee y VanPatten (1995:103) quienes la contesten:

“Lo que proponemos es que las prácticas de *input* estructurado sean un (crucial) primer paso en la adquisición de gramática, pero no el paso final. En una lección determinada se puede y se debe conseguir que los aprendices pasen de actividades basadas en *input* a actividades basadas en *output* con el foco en la gramática; las actividades de *output* son útiles, tanto en el desarrollo de la corrección como de la fluidez.”<sup>26</sup>

Coincidimos, naturalmente, con esta postura. Con nuestra investigación deseamos haber demostrado la importancia de la Instrucción enfocada al procesamiento del *input* en la enseñanza de la concordancia de género de los sustantivos “problemáticos” con sus modificadores adjetivos, que esperamos completar en un futuro con la parte de producción.

---

<sup>26</sup> “What we propose is that structured input practices be a (crucial) first step in the acquisition of grammar but not the final step. In a given lesson, learners can and should be moved from input-based activities to output-based activities that focus on grammar; output activities are useful in developing accuracy of access as well as fluency.” (La traducción al español es nuestra)

5.



## 6. BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1994) *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

ALONSO RAYA, R. (1999) "La gramática en el aula de español / le", en *Documentos de Español Actual 1 (En torno al español como lengua extranjera)*:33-46.

ALONSO RAYA, R. y P. MARTÍNEZ GILA (1998) "Prácticas gramaticales. Criterios de presentación y secuenciación", en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*: 325-331.

AMBADIANG, T. (1999) "La flexión nominal. Género y número", en *Bosque y Demonte* (1999), vol.3, 4843 – 4913.

BARALO, M. (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BARCROFT, J. (2001) "Attention to form and meaning in the written mode: unconstrained and constrained reading", *Spanish Applied Linguistics* 4 (1): 133-159.

BERNE, J. E. (2000) "The impact of enhanced comprehensibility on conscious attention to form and content", *Spanish Applied Linguistics* 4(1): 133-159.

BIALYSTOK, E. (1978) "Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas", en *Liceras* (1991), 177-192.

BIALYSTOK, E. (1994) "Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition", en N.C. ELLIS, 1994: 549-569.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs.) (1999) *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.

BUTT, J. y C. BENJAMÍN (1988) *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. Londres: Edward Arnold.

BYGATE, M., A. TONKYN y E. WILLIAMS (eds.) (1994) *Grammar and the Language Teacher*. Nueva York: Prentice Hall.

CADIERNO, T. (1995) "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *REALE*, 4, Universidad de Alcalá: 67-85.

CASTAÑEDA CASTRO, A. y J. ORTEGA OLIVARES (2001) "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición "imperfecto / indefinido" en el aula de español /LE", en PASTOR CESTEROS, S. Y V. SALAZAR GARCÍA (eds.) *Tendencias y Líneas de Investigación de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante. Anexo 1.

CHAUDRON, C. (2000) "Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas", en C. MUÑOZ (ed.), 2000: 127-161.

CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

CORDER (1967) "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda" en Liceras (1991), 32-40.

CORDER (1971) "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores", en Liceras (1991), 64- 77.

DEKEYSER, R. (1998) "Beyond focus on form. Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar", en DOUGHTY, C.& J. WILLIAMS (eds.), 1998: 42-63.

DEKEYSER, R. et al. (2002) "What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update", *Language Learning* 52 (4): 805-823.

DEKEYSER, R. y K. SOKALSKI (1996) "The Differential Role of Comprehension and Production Practice", *Language Learning* 46: 613-642.

DOUGHTY, C.& J. WILLIAMS (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (The Cambridge Applied Linguistics Series). Cambridge, C.U.P.

DULAY, H. C. Y M. K. BURT (1974) "Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños", en LICERAS (ed.), 1991: 106-122.

ELLIS, N.C. (ed.) (1994) *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press Limited.

ELLIS, R. (1990) "Researching Classroom Language Learning", en BRUMFIT, C. & R. MITCHELL (ed.) *Research in the Language Classroom*. Modern English Publications & The British Council.

ELLIS, R. (1994) "A Theory of Instructed Second Language Acquisition", en N. C. Ellis, 1994: 79 -114.

ELLIS, R. (1997a) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, O.U.P.

ELLIS, R. (1997b) *Second Language Acquisition*. Oxford, O.U.P.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (1997) *Los complementos del nombre*. Cuadernos de Lengua Española (dirección, L. Gómez-Torrego). Madrid: Arco Libros. 1995.

FARLEY, A. (2001) "Processing instruction and meaning-based *output* instruction: a comparative study", *Spanish Applied Linguistics* 5: 57-93.

FERNÁNDEZ, S. (1997) *Interlengua y Análisis de Errores*. Madrid: Edelsa.

GÓMEZ TORREGO, L. (2000) *Gramática Didáctica del Español*. Madrid: SM.

GREENSLADE, T. A., L. BOUDEN y C. SANZ (1999) "Attending to form and content in processing L2 reading texts", *Spanish Applied Linguistics* 3(1):65-90.

HARLEY, B. (1998) "The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition", en DOUGHTY, C.& J. WILLIAMS (eds.), 1998:156-174.

KRASHEN, S. (1977) "The monitor model for adult second language performance". Trad. esp. en LICERAS (ed.), 1991: 144-151.

KRASHEN, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.

KRASHEN, S. (1994) "The *Input Hypothesis and Its Rivals*", en N.C. ELLIS, 1994: 45-77.

LARSEN-FREEMAN, D. Y M. LONG (1991) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. 1994.

LEE, J. y B. VANPATTEN (1995) *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.

LICERAS, J. (ed.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

LIGHTBOWN, P. (1998) "The importance of timing in focus on form", en DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS (eds.), 1998: 177-196.

LONG, M. y P. ROBINSON (1998) "Focus on form. Theory, research, and practice.", en DOUGHTY, C. & J. WILLIAMS (eds.), 1998: 15-41.

MARTÍN, E., P. MARTÍNEZ Y N. SANS BAULENAS (1997) *Gente 1. Curso de español para extranjeros. Libro de trabajo y resumen gramatical*. Barcelona: Difusión.

MARTÍNEZ, J.A. (1999) "La concordancia", en Bosque y Demonte (1999), vol. 2, 2695-2786.

MATTE BON, F. (1992) *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Edelsa.

McLAUGHLIN, B. (1978) "The monitor model: some methodological considerations". Trad. esp. en LICERAS (ed.), 1991: 154-176.

McLAUGHLIN, B. (1990) "Restructuring", *Applied Linguistics* 11 (2): 113-128.

MUÑOZ, C. (ed.) (2000) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

ORTEGA OLIVARES, J. (1998) "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/ LE". *RILCE* 14 (2): 325-347.

OVERSTREET, M. H. (1998) "Text enhancement and content familiarity: the focus of the learner attention". *Spanish Applied Linguistics* 2 (2): 229-258.

PASTOR CESTEROS, S. (2001) "La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera", en Pastor Cesteros, S. Y Salazar García, V. (eds.) *Tendencias y Líneas de Investigación de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística*. Alicante: Universidad de Alicante. Anexo 2.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Comisión de Gramática) (1991) *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

RICHARDS, J.C. y T. S. RODGERS (1986) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

- ROSA, E. y M. D. O'NEILL (1998) "Effects of stress and location on acoustic salience at the initial stage of Spanish L2 *input* processing". *Spanish Applied Linguistics* 2 (1): 24-52.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993) *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e IL en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SCHACHTER, J. (1974) "Un error en el análisis de errores", en Liceras (1991), 196-205.
- SCHMIDT, R. (1990) "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics* 11 (2): 129-158.
- SELINKER (1972) "La interlengua", en Liceras (1991), 80 -101.
- SHEEN, R. (2002) " 'Focus on form' and 'focus on forms'", *ELT Journal* 56 (3).
- SHEEN, R. (2003) "Focus on form- a myth in the making?", *ELT Journal* 57 (3).
- SIERRA MARTÍNEZ, F. (1998) "Errores en el español escrito como L2: la concordancia" en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*: 499-504.
- SWAIN, M. (1998) "Focus on Form through conscious reflection", en DOUGHTY, C.& J. WILLIAMS (eds.), 1998: 64-81.
- VANPATTEN, B. (1990) "Attending to form and content in the *input*", *Spanish Second Language Acquisition (SSLA)* 12: 287-301.
- VANPATTEN, B. (2002a) "Processing Instruction: An Update", *Language Learning* 52 (4): 755-803.
- VANPATTEN, B. (2002b) "Processing the Content of Input-Processing and Processing Instruction Research: A response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrington", *Language Learning* 52 (4): 825-831.
- VÁZQUEZ, G. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- VV.AA. (1994) *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- WARDHAUGH, R. (1970) "La hipótesis del análisis contrastivo", en Liceras (1991), 42-49.
- WONG, W. (2001) "Modality and attention to meaning and form in the input", *Spanish Second Language Acquisition (SSLA)* 23: 345-368.



**CUADRO 1** Concordancia artículo-sustantivo

Informantes	M en -a		M en consonante	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
C1	las temas de historia de España fueron más claro	el tema (P)		el país
C2		un día	una lugar	del país, los países
C3	la sistema, la sistema española, unas programas	el tema (P), unos problemas		
C4	las temas, la tema (3), una tema, esta tema (3)	un tema		
C5	una tema	el tema (2)(P), los temas		
C6	una problema	el sistema política (P)		el control, un país, el primer país, los otros países
C7				el país (3), el interés
C8				un buen lugar
C9	la sistema político, la problema			
C10				el poder
H1		el sistema político, del sistema legislativo		el fin, el poder (2)
H2		el "problema española"		el poder, el poder entero, el final(2), los otros países europeos
H3		los problemas políticos, un problema		un país, el poder, el fin (2)
H4	la sistema (5)	el problema		del fin, al fin
H5	la problema	el problema, un problema		los poderes
H6		los problemas		un otro país, el país (3), los otros países, el poder (3)
H7		los problemas		el poder
H8				
H9				

**CUADRO 1** Concordancia artículo-sustantivo

Informantes	M en -a		M en consonante	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
H10				del poder
A1				un color, los colores, los colores típicos, los mismo colores
A2				un papel, los colores
A3				el color, los colores, los colores oscuros
A4		los temas, un tema, un tema mitológico	la material, la bastón	los diferentes metales, un papel, el poder (2), los colores son cálidos, los colores son fríos
A5	la tema, las temas			un baston, el rincón, el jarron, un papel, los colores, del poder, los pies
A6				
A7				un papel, los colores (2)
A8		del día, un tema religiosa		del color, los colores fríos, los colores son terrosos y cálidos
A9	la tema religiosa ; las temas de Velázquez, que eran varias			el volumen (2)
A10		un día		el sol, del sol (2), los colores fríos, los colores que utilizó estaban mezclado, los colores (2), un gran error
<b>Nº total</b>	26	24	3	76

**CUADRO 1**

Concordancia artículo-sustantivo

Informantes	M en -e		F en -o	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
C1				
C2	la paisaje, la nombre			
C3		los nombres, unos nombres		
C4		el arte (2)		
C5				
C6		el desastre (2) (P)		
C7		el nombre		
C8		un desastre		
C9				
C10		un golpe		
H1				
H2		un pasaje, un bloque, el eje	el "mano derecho"	
H3				la "mano derecho", la "derecha mano"
H4				
H5		el golpe (2), un límite		
H6		el Desastre (2)(P)		
H7				
H8		el desastre (3) (P)		
H9		el desastre (P), un pie		



CUADRO 1

Concordancia artículo-sustantivo

Informantes	M en -e		F en -o	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
H10		el desastre (P), un golpe (2)		
A1		del arte, los pies		las manos
A2			los manos, los manos y pies son casi la mismas	
A3	una ambiente muy valiente y cálido	el aire, los pies	los manos (2)	
A4	las detalles (2), las mismas detalles fotográficas	los paisajes, el aceite		la mano (2), las manos bizantinas
A5	la paisaje	el aire, los pies (2)		
A6		un paisaje	un mano	las manos
A7		el nombre, los pies		las manos sucias
A8		el arte español, el aire veneciano, los pies, del paisaje		las manos (2)
A9		un chiste		las manos, la mano (3)
A10		el arte (2)	los manos sucios	las manos que son muy fuertes y sucios, las manos (2)
Nº total	7	44	7	17

**CUADRO 1**

Concordancia artículo-sustantivo

Informantes	F en consonante		F en -e	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
C1	los relaciones (2)		los bases, mi parte favorito es el parte	
C2		la información necesitado, la relación	este parte es la más difícil	la mente, la frases son muy corto
C3		la comparación, la información (3), la dificultad		la parte
C4				la parte (2)
C5		la investigación	el parte	la clase (2)
C6	todos los exportaciones, el última decision		el parte, un parte arabe que no estaba conquistado	
C7		la crisis (P), una reunión, la unión		la muerte
C8		la crisis (P)		
C9	un división	una crisis económico, la crisis (P), la religión católica, la religión		
C10	el crisis	la crisis (2) (P)	el muerte	
H1	un reunión	la ley, las leyes, la transición, la situación, la legalización	los bases	una parte
H2	un crisis, el crisis (2), un crisis económico, el ley, el nuevo ley (2), los discusiones, los elecciones, el carcel	las organizaciones internacionales pero no europeos, la oposición (P), una reunión, la constitución, la constitución española, la cantidad	del muerte	
H3	un crisis, un reunión, el cárcel (2), al cárcel, el ley	la crisis (2) (P), la gran crisis, la juventud, las elecciones, una constitución	el muerte, del muerte, un parte	la muerte
H4	un crisis (2), un crisis económico, los condiciones, al condiciones, al reuniones	la crisis (P), las Universidades, la oposición (2) (P), una unión		la muerte
H5	el crisis (3) (P), los elecciones, un señal, los leyes, los universidades, un constitucion	las elecciones, la constitucion	el muerte	la muerte (2)
H6	los relaciones	la situación fue muy mala, la constitución, una constitución nuevo		
H7	los leyes, del operación, un religión	la constitucion era muy democratico, la transición (P), a la misma vez	del muerte, el mente	
H8		la exportación		
H9	un crisis	una tesis		

**CUADRO 1**

Concordancia artículo-sustantivo

Informantes	F en consonante		F en -e	
	Errores	Aciertos	Errores	Aciertos
H10	un constitución	la crisis (P)		
A1	el luz (2), el cruz, del cruz, el pared muy alta, un posición muy extraño, del religión	la luz (2), las emociones, la edad	el parte (2), los llaves	la sangre (3)
A2	el situación	la cruz	el sangre, el poco sangre, los nubes tambien estan muy oscuros	la muerte
A3		la luz, la cruz, la ciudad		la noche, la lumbre
A4		la luz (2), la luz es cálida, la posición, la cruz		
A5	el piel, el piel es muy blanco, unos veces, el proporción, un posición	la capital, la decisión, la posición (4)	el muerte (2), los nubes, los nubes son muy oscuros	
A6		la pared, la luz (3), la luz fría, la cruz (2), la razón, la situación	los nubes (2)	la parte
A7	un posición, el piel	la crucifixión, la cruz (6)	el muerte, del muerte, los nubes son poquito oscuros, el principal parte	
A8		la cruz, las luces, la personalidad, las divinidades, la expresividad psicológica, la santidad, la eternidad, la inquisición, las emociones, la atención, la bendición, la misma habitación, una otra habitación, una composición muy llena, la composición, la tradición bizantina, la crucifixión	un serie	la sangre (2)
A9		la cruz, la cruz también esta deformada, la luz diagonal típica, la realidad, la eternidad, una deformación (2), la deformación, la ornamentación típico	los nubes	todas las clases sociales
A10	un cruz, el pared	la cruz, la pared, una equivocación, la curiosidad, la eternidad, la santidad (4)	los nubes al fondo están muy oscuros, un clase social muy alta, el parte aquí no es bastante largo	las nubes
<b>Nº total</b>	60	121	36	24

## **ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- Cuestionario personal
- Unidad didáctica
- Soluciones y transcripciones de la unidad didáctica
- Tests: pretest, postest 1 y postest 2

## Cuestionario personal

---

1. Nombre y apellido: .....

2. Sexo (H / M): .....

3. Edad: .....

4. País de origen y lengua materna:

.....

5. Otras lenguas (nivel, lugar y tiempo de estudio, contextos de uso):

.....

.....

6. Conocimiento de español (lugar y tiempo de estudio, contextos de uso):

.....

.....

## UNIDAD DIDÁCTICA

# EL GÉNERO DE ALGUNOS SUSTANTIVOS “PROBLEMÁTICOS”

## EJERCICIO 1

Escribe el artículo correspondiente delante de estos sustantivos “inanimados” (=“sin vida”), según sus terminaciones.

**Ejemplo: .la. casa**

... libro	... mano	... sistema
... programa	... canción	... habitación
... mesa	... brazo	... tomate
... suerte	... calle	... pasión
... idioma	... tarde	... trauma
... decisión	... tema	... carne
... silla	... clima	... cama
... firma	... crema	... broma
... restaurante	... televisión	... noche
... piso	... solución	... coche
... pie	... nombre	... museo

## EJERCICIO 2

Ahora, fíjate en las terminaciones de las palabras del Ejercicio 1 y completa este cuadro señalando con una X en la casilla adecuada.

Los sustantivos que terminan en...	son generalmente MASCULINOS	son generalmente FEMENINOS	pueden ser M o F	Excepciones
<b>-o</b>				
<b>-a</b>				
<b>-ión</b>				
<b>-e</b>				

## LA CONCORDANCIA (= “estar de acuerdo”)

1. ¿Qué tienen en común estas 3 palabras?  
(artículo, sustantivo y adjetivo)

una mesa blanca

¿Están “de acuerdo” estas palabras? SÍ / NO.

2. ¿Y éstas 3 palabras, qué tienen en común?

un programa divertido

¿Están “de acuerdo” estas palabras? SÍ / NO.

3. Para ti, la concordancia en español, ¿es fácil o difícil? ¿Por qué? Pregúntale a tu compañer@.



## LO QUE PENSÁIS CUANDO ESCUCHÁIS:



(PENSÁIS EN EL SIGNIFICADO)

## LO QUE NO PENSÁIS CUANDO ESCUCHÁIS:



(NO PENSÁIS EN LA FORMA)

OBJETIVO: INTENTAR PENSAR EN  
LAS DOS COSAS AL MISMO TIEMPO.

## ACTIVIDAD 1. ¡Conoce a dos estudiantes de español!

# ¿QUÉ HACE JOHN Y QUÉ HACE PETER?

John y Peter son dos estudiantes de español. Hoy es su primer día en Madrid. Pero... ¿quién hace qué?



Con tu compañer@, relaciona la información con los dibujos y escribe la letra correspondiente en la columna de JOHN o PETER.

### Ejemplo:

1. mala suerte.

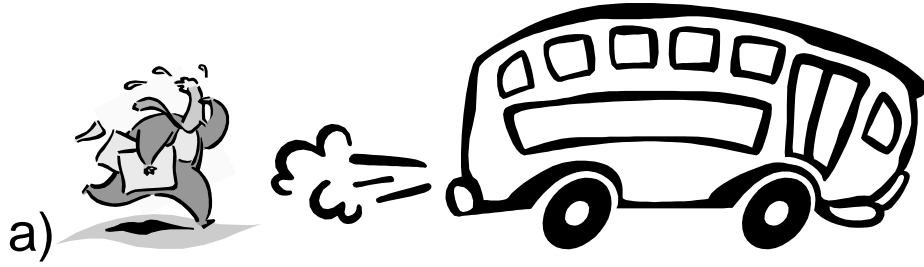
A: "Es John, ¿no?"

B: "Sí, es el dibujo "a)". Tiene mala suerte: pierde el autobús".

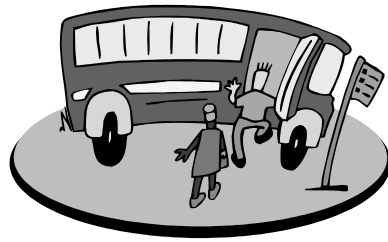
INFORMACIÓN	JOHN	PETER
1. mala suerte	a)	
2. calle ruidosa		
3. carne asada		
4. clase divertida		
5. buena suerte		
6. calle larguísima		
7. tarde ocupada		
8. noche estupenda		
9. frase equivocada		
10. carne dura		
11. clase aburrida		
12. noche romántica		
13. tarde tranquila		
14. frase correcta		

¿Quién creéis que pasa un día mejor?

# JOHN



# PETER



h)



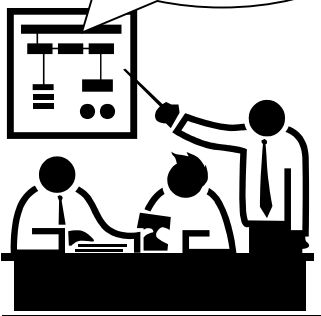
i)



j)



k)



l)



ll)

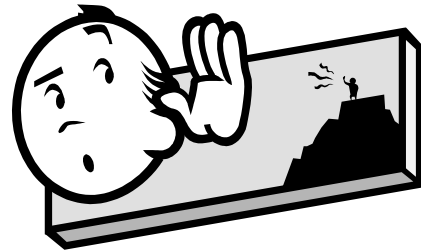


m)

## ACTIVIDAD 2. ¡Conócete a ti mismo!

# TEST DE PERSONALIDAD: ¿Eres cotilla?

(=¿te gusta escuchar las conversaciones de otras personas que no conoces?)



Por ejemplo, en el metro escuchamos a otras personas hablar, pero... ¿sabemos siempre de qué están hablando?

¡Vamos a practicar!

Primero, vamos a ver el VOCABULARIO:

- Vocabulario de la audición:  
**¿Verdadero o falso?**

ruidoso = no silencioso  
divertido = gracioso  
animado = no aburrido  
estupendo = muy malo  
amplio = pequeño  
caro = barato

- Ahora lee las opciones de la actividad. ¿Entiendes todas las palabras?



1. Escucha los siguientes diálogos (2 veces)<sup>27</sup>.
2. ¿De qué están hablando? Marca la opción correcta.

---

<sup>27</sup> Esta presentación corresponde al material del alumno. La transcripción de la grabación que escuchan los alumnos se encuentra en la p. 130.

1.

- avión
- estación
- aeropuerto

2.

- libro
- videojuego
- canción

3.

- reunión de trabajo
- partido de fútbol
- estreno de teatro

4.

- sillón
- habitación
- apartamento

5.

- televisión
- ordenador
- móvil

**¿Cuántas respuestas correctas has marcado?**

5 = eres muy cotilla.

4 = eres bastante cotilla.

3 = eres cotilla.

2 = eres poco cotilla.

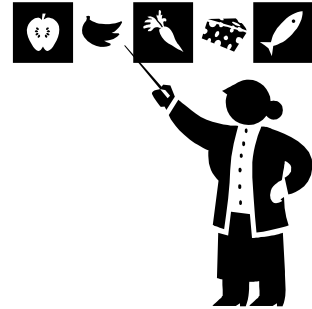
1 = no eres nada cotilla.

## ACTIVIDAD 3. ¡Conoce a tu profesora!

**¿Qué le interesa?**

**¿Por qué?**

**¿Qué no le interesa?**



1. Escucha a tu profesora (2 veces).
2. Escribe las razones.

Pero primero, ¿conoces todas estas palabras?

### **Le interesa un...**

tema político, porque es .....

problema ecológico, porque es.....

crucigrama largo, porque es.....

idioma complicado, porque es.....

programa educativo, porque es.....

### **No le interesa el...**

sistema económico, porque es.....

clima madrileño, porque es.....

### **Por último, ¿tenemos algo en común?**

## ACTIVIDAD 4. ¡Conoce la personalidad de tu compañer@!

### TEST DE PERSONALIDAD:

#### La mano y el brazo



Antes de empezar el test, en parejas, ¿podéis relacionar estos adjetivos de características físicas con sus contrarios?

largo	pesado
fino	corto
blando	limpio
sucio	duro
bonito	grueso
ligero	feo



Escucha las siguientes interpretaciones (2 veces)

y completa el cuadro siguiendo estas instrucciones:



1. Observa la mano y el brazo de tu compañer@
2. Marca con una X en la casilla de MANO (si crees que se habla de “mano”) o en la casilla de BRAZO (si crees que se habla de “brazo”).
3. Escribe la característica física adecuada para tu compañer@.

Después de completar el cuadro, intercambia los resultados con tu compañer@.



**Ejemplo:** Si es ancho, es una persona elegante



Si es estrecho, es una persona sociable

Interpretación	MANO	BRAZO	Característica física	Personalidad
Ejemplo		X	....ancho..... .....	elegante sociable
1.			..... .....	impaciente paciente
2.			..... .....	amable exigente
3.			..... .....	fuerte sensible
4.			..... .....	irresponsable responsable
5.			..... .....	interesante agradable
6.			..... .....	intolerante tolerante

Ahora, podéis comentar las respuestas.



**Ejemplo:**

A: “Tu brazo es ancho, así que eres una persona elegante”.

B: “Tu ..... es ....., así que eres una persona .....”.

¿Estáis de acuerdo con las interpretaciones del test?

## ACTIVIDAD 5. ¡Conoce detalles de la vida de tus compañeros!

### Recuerdos...



Pregunta a 2 compañeros sobre estos 10 temas.

¡Tenéis 10 minutos para completar todas las casillas!

**Ejemplo:** A: “¿Recuerdas un aroma fresco?”

B: “¡Sí! El aroma del océano Atlántico, ¡me encanta!”

¿Recuerdas un...?	Compañer@ 1	Compañer@ 2
problema doméstico		
aroma fresco		
trauma secreto		
programa antiguo de televisión		
idioma extraño		
sistema perfecto para aprender vocabulario		
tema polémico en tu familia		
poema romántico		
clima frío		
pijama horroroso		

ACTIVIDAD 6. ¿Conoce los gustos de tu compañer@!

**¿Tenéis los mismos gustos?**



1. ¿Tu qué prefieres? Elige “a” o “b” .

2. ¿Y tu compañer@? Pregúntale y escribe sus opciones.



3. Comentad y comparad las respuestas. ¿Por qué?

**Ejemplo:** A:”Yo prefiero la leche fría porque odio la leche templada”.

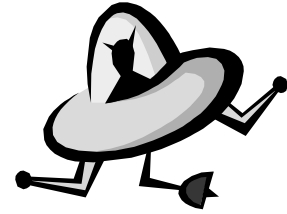
B:”¿Sí? Pues yo odio la leche fría, no puedo beberla.”

OPCIONES	TU	TU COMPAÑERO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una tarde...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. calurosa</li> <li>b. fría</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La leche...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. fría</li> <li>b. templada</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una calle...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. oscura</li> <li>b. iluminada</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una clase...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. seria</li> <li>b. divertida</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una noche...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. loca</li> <li>b. tranquila</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La suerte...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. merecida</li> <li>b. inesperada</li> </ul> </li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La carne...                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. asada</li> <li>b. empanada</li> </ul> </li> </ul>		

ACTIVIDAD 7. ¡Conoce las ideas de tus compañer@s!

**¡ENCUESTA!**

¿Creen tus compañer@s en fenómenos paranormales tipo “Expediente X”?

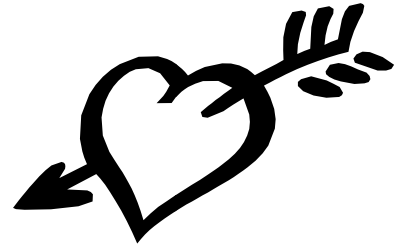


1. ¿Tu qué crees? Marca POSIBLE o IMPOSIBLE
2. Busca a otros compañer@s con las mismas ideas que tu y escribe sus nombres.

**Ejemplo:** A: “¿Existe una concentración secreta de mutantes?”  
B: “Sí, es posible”.

Existe una...	1. Posible / imposible	2. Nombre del compañero que está de acuerdo contigo
... <u>concentración secreta</u> de mutantes en la Tierra.		
... <u>nación desconocida</u> en una isla del Pacífico.		
... <u>relación misteriosa</u> entre la Tierra y Marte.		
... <u>investigación avanzada</u> sobre los viajes a Saturno.		
... <u>organización norteamericana</u> que tiene relación con alienígenas.		
... <u>unión organizada</u> de los demás planetas para invadir la Tierra.		
... <u>invasión controlada</u> de alienígenas en la Tierra.		
... <u>comisión investigadora</u> de energía en otros planetas.		

## ACTIVIDAD 8. ¿Cómo es tu compañer@ en las relaciones de pareja?



### ¿Conoces bien a tu compañer@?

A) Marca lo qué tu crees que tu compañer@ haría en estas situaciones.

B) Después, pregúntale para comprobarlo.

**Ejemplo:** A: “Yo creo que tu eliges una reunión tranquila en casa.”

B: “¡Qué va! Yo, una canción romántica en el parque.”

#### 1. En la primera cita, tu compañer@ cree que lo mejor es una:

- |                                       |                                      |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| a) canción romántica en el parque     | b) elección acertada del restaurante |
| c) conversación filosófica en un café | d) reunión tranquila, en casa        |

#### 2. En la primera cita, tu compañer@ cree que lo peor es una:

- |  |  |
|--|--|
| a) invasión exagerada del espacio personal | b) investigación exhaustiva de su vida |
| c) presión no deseada                      | d) acción rápida (física)              |

**3. Si su pareja quiere casarse, tu compañer@ cree que lo mejor es una:**

- a) unión definitiva
- b) cancelación rápida
- c) decisión calmada
- d) posición neutra

**4. En una cena con la familia de su pareja, tu compañer@ prefiere una:**

- a) atención exagerada
- b) situación relajada
- c) desaparición silenciosa
- d) información detallada sobre su pareja

**5. Si se pelea con su pareja, tu compañer@ cree que lo mejor es una:**

- a) reconciliación inmediata
- b) proposición amistosa
- c) comunicación telefónica
- d) separación dramática

## **CONCLUSIÓN**

¿Os conocéis bien tu compañer@ y tu? ¿Cuántas repuestas correctas tenéis cada uno?

# **SOLUCIONES Y TRANSCRIPCIONES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

## EJERCICIO 2

Ahora, fíjate en las terminaciones de las palabras del Ejercicio 1 y completa este cuadro señalando con una X en la casilla adecuada.

Los sustantivos que terminan en...	son generalmente MASCULINOS	son generalmente FEMENINOS	pueden ser M o F	Excepciones
<b>-o</b>	X			MANO
<b>-a</b>		X		idioma, programa, clima, tema, sistema, trauma *
<b>-ión</b>		X		
<b>-e</b>			X	
<b>*-ma</b>	X			

### ACTIVIDAD 1- ¡Conoce a dos estudiantes de español! -

INFORMACIÓN	JOHN	PETER
1. mala suerte	a)	
2. calle ruidosa		i)
3. carne asada		m)
4. clase divertida	e)	
5. buena suerte		h)
6. calle larguísima	f)	
7. tarde ocupada		ll)
8. noche estupenda		j)
9. frase equivocada	g)	
10. carne dura	c)	
11. clase aburrida		k)
12. noche romántica	d)	
13. tarde tranquila	b)	
14. frase correcta		l)



## ACTIVIDAD 2 -¡Conócete a ti mismo! -

- 1.A: Y... es nueva, ¿no?  
B: Sí, es muy moderna, ¿verdad?  
A: Sí, es muy bonita.  
B: Un poco ruidosa, ¿no?.  
A: Sí, muy silenciosa no es, la verdad.

- avión
- estación
- aeropuerto

2. A. Es muy divertida, ¿verdad?  
B. Sí, sí, es muy graciosa.  
A. ¿Es japonesa?  
B. Sí, y muy famosa.  
A. ¡Es que es buenísima!

- libro
- videojuego
- canción

3. A. ¿Qué tal ayer? ¿cómo fue?  
B. ¡Ah! Pues muy divertida.  
A. ¿No fue aburrida?  
B. No, ¡qué va! Muy animada.  
A. Entonces fue estupenda.  
B. ¡Pues sí!

- reunión de trabajo
- partido de fútbol
- estreno de teatro

4. A. Bueno, ¿qué tal es?

B. ¡Ay, muy bonita!

A. ¡¿Sí?! ¿Y de qué color?

B. Blanca.

A. ¡Ah! ¡Qué bien!. ¿Y es barata?.

B. Pues no es muy barata, no, pero es muy amplia.

- sillón
- habitación
- apartamento

5. A. ¿Y es muy cara?

B. Sí, un poco cara, la verdad.

A. Bueno, si es necesaria...

B. Pues sí, además es muy moderna. No es muy pequeña, pero bueno...

- televisión
- ordenador
- móvil

### ACTIVIDAD 3 – ¡Conoce a tu profesora! -

“Ahora mismo me interesa un tema político, el de las elecciones en Madrid, porque es muy polémico. Sin embargo, no me interesa el sistema económico, porque es muy confuso. Sí hay un problema ecológico que me interesa, que es el del cambio de las temperaturas, porque es muy peligroso. Y hablando de temperaturas, el clima madrileño, por ejemplo, no me interesa, porque es demasiado extremo.

En mi tiempo libre, me interesa hacer un crucigrama largo, porque es muy entretenido. También me interesa aprender un idioma complicado, como el finés, porque es muy extraño. De la tele sólo hay un programa educativo que me interesa, uno de música, porque es muy necesario.”

#### ACTIVIDAD 4 - ¡Conoce la personalidad de tu compañer@! -

1. Si es larga, es una persona impaciente.  
Si es corta, es una persona paciente.
2. Si es ligero, es una persona amable.  
Si es pesado, es una persona exigente.
3. Si es blanda, es una persona fuerte.  
Si es dura, es una persona sensible.
4. Si es fina, es una persona irresponsable.  
Si es gruesa, es una persona responsable.
5. Si es bonito, es una persona interesante.  
Si es feo, es una persona agradable.
6. Si está sucia, es una persona intolerante.  
Si está limpia, es una persona tolerante.

## **TESTS**

TEST 1: pretest

TEST 2: posttest 1

TEST 3: posttest 2

Nombre y apellido:.....

Fecha:.....

## 1. Completa estas frases con las letras que faltan:

Ejemplo: Mi amigo american.o. , Brad, es genial.

1. ¡Vaya norma estrict... que hay en el metro! ¡No se puede fumar!
2. Cada habitación sencill... cuesta 40 euros.
3. Su sistema informátic... es un desastre.
4. Nunca tomo leche frí... , ¡no me gusta nada!
5. ¿Prefieres dormir en cama pequeñ... o de matrimonio?
6. ¡Yo sólo como jamón buen... !
7. Mi mano izquierd... es mucho más débil.
8. Al final, en su últim... conversación no decidieron nada.
9. ¡Vaya problema complicad... ! ¿Qué vas a hacer?
10. Me encanta comer melón frí... para desayunar en verano.
11. Su clima favorit... es calor en verano y frío en invierno.
12. Tengo un tatuaje en mi brazo izquierd...
13. ¡Con balón pequeñ... no podemos jugar al baloncesto!
14. ¡Vaya broma pesad... que le habéis hecho a Javier!
15. ¿Hay suficiente carne asad... para comer?
16. ¡Me encanta tu salón nuev... !
17. ¡Estás en buen... forma!, ¿haces mucho ejercicio?.
18. ¿Te has comprado un piso en Tenerife?, ¡buen... elección!
19. Este restaurante tiene mal... fama.
20. Aprendió su idioma matern... en casa.
21. Tu mal... suerte acabará pronto, ya verás.
22. Mi reunión decisiv... con el jefe es mañana.
23. Me cuesta mucho entender cada frase larg... que dices.
24. Mi televisión panorámic... costó 700 euros.
25. ¡Vaya alarma ruidos... ! ¡No he dormido en toda la noche!
26. Tengo que llenar cada cajón vací... de este mueble.
27. ¿Cómo fue tu primer... noche de camarero en el restaurante?
28. ¡Vaya programa aburrid... ! ¿No hay nada mejor que ver?
29. Tus vecinos son de clase alt... , ¿verdad? Tienen mucho dinero.
30. Tomarán su decisión definitiv... el lunes.
31. Cada tema polític... reciente me aburre más.
32. En esta tienda, cada sillón roj... cuesta 200 euros.

Nombre y apellido:.....

Fecha:.....

## 2. Completa estas frases con las letras que faltan:

Ejemplo: Mi amiga american.a., Julia, es fenomenal.

1. ¿Qué prefieres, clima mediterráne... o clima tropical?
2. Ya no toca su viej... saxofón, porque no suena muy bien.
3. Mi hombro izquierd... no está bien, me duele mucho.
4. Su frase preferid... es "Mañana lo hago".
5. Cada estación nuev... de metro cuesta muchísimos euros.
6. Estornudar mucho es síntoma clar... de un resfriado.
7. A veces hay que tener mano dur... con los niños.
8. En esta tienda, compra jabón perfumad... , es excelente.
9. Últimamente he tenido mal... suerte en el trabajo.
10. Cada llama roj... que salía del incendio me daba más miedo.
11. Su primer... opción fue estudiar Filosofía, después Historia.
12. Mi segund... idioma no es muy común.
13. ¡Vaya rama larg... que tiene ese árbol! ¡Llega al suelo!
14. No me gusta su últim... canción, es muy desagradable.
15. Mi familia es de clase medi... .
16. Siempre tomo melocotón trocead... con mis cereales.
17. Su sistema educativ... es de mucha calidad.
18. Me gusta comer carne frí... en verano.
19. En el aeropuerto, ¡cada objeto metálico es arma peligros... !
20. En la Feria de Madrid, cada pabellón construid... es enorme.
21. ¡Vaya calle estrech... ! ¡No pueden pasar los coches!
22. ¡Vaya dilema complicad... !: ¿playa o montaña?
23. Su versión modern ... de "El Quijote" en teatro es horrible.
24. ¡Vaya calma asombros... que tiene antes de los exámenes!
25. Me encanta tomar leche frí... para desayunar.
26. La verdad es que me gustaba más tu antigu... habitación.
27. Yo siempre compro crema car... para el sol, es mucho mejor.
28. En cada últim... vagón de los trenes está la cafetería.
29. Su nuev... programa de televisión tiene mucho éxito.
30. ¡Vaya televisión modern... que te has comprado! ¡Es genial!
31. ¡Vaya firma extrañ... que tienes! ¡No se lee tu nombre!
32. Toma la sopa en tazón pequeñ... si no quieres comer mucho.

Nombre y apellido:.....

Fecha:.....

### 3. Completa estas frases con las letras que faltan:

Ejemplo: Mi amiga australiana.a., Nicole, es increíble.

1. Cada diploma universitari... sirve para encontrar trabajo.
2. Mi mano rot... no me deja escribir.
3. Su mal... educación le trae malas consecuencias en el trabajo.
4. Me gusta la carne hech... en las hamburguesas.
5. Si puedes, vacía cada cajón llen... , por favor.
6. Cada telegrama larg... cuesta 6 euros.
7. En casa tengo una escultura con forma extrañ... .
8. Unión Colectiv... de Agricultores, ¡apúntate aquí!
9. No me gusta tomar jamón salad... , me da sed.
10. ¡Qué mal... suerte! ¡He perdido el pasaporte!
11. Cada investigación científic... es un avance importante.
12. ¡Hay cada tema absurd... en las noticias! ¡Es increíble!
13. Cuando voy en avión, me gusta viajar en primer... clase.
14. ¡Vaya cama cómod... que te has comprado! ¡Es genial!
15. Me he roto mi dedo pequeñ... del pie y no puedo andar.
16. Vamos a cambiar cada sillón incómod... de la oficina.
17. ¡Ya tengo habitación! ¡Problema solucionad... !
18. “No se puede fumar en el trabajo”, ¡vaya norma ridícul... !
19. Prohibido pasar: “salón privad... .”
20. ¡Bonit... tarde! Hace sol, pero no hace demasiado calor.
21. Su traducción incorrect... del texto no vale.
22. ¡Vaya clima dur... que hay en el Polo Norte! ¡Yo no viviría allí!
23. Creo que su nuev... relación va genial, está muy contento.
24. Cada frase correct... vale 10 puntos.
25. ¡Vaya programa estupend... que ponen los jueves en la tele!
26. No podemos jugar al fútbol con balón bland... , no sirve.
27. La pasta lleva crema liger... , así que no engorda.
28. ¡Vaya noche estupend... pasé ayer en el teatro! ¡Gracias!
29. El reloj viene con alarma discret... , cronómetro y luz.
30. ¡No comas melón dur... , que te va a doler el estómago!
31. Hay mucha gente con fama injustificad... en la tele.
32. Cada televisión europe... retransmite partidos de fútbol.