

YANG JINGYUAN (杨婧媛)

Universidad de Jilin

Adquisición de la concordancia de género en la clase de ELE

Resumen: En este artículo se estudia la cuestión de la concordancia de género gramatical, cuya adquisición resulta difícil y complicada para cualquier alumno chino de ELE debido a la carencia de tal fenómeno morfosintáctico en su lengua materna. Normalmente la regla de la concordancia de género (sustantivos con artículos, determinantes y adjetivos) se considera como una de las fáciles, en las que no hace falta insistir en clase. Sin embargo, este problema ignorado forma parte de los errores gramaticales más cometidos en las producciones orales y escritas diarias. Tomando en consideración su gran importancia para el aprendizaje de ELE, creemos que sí debe investigarse y enseñarse en el aula. Por lo tanto, el motivo de este trabajo de investigación consiste en diseñar, mediante la observación del procesamiento del *input* de ELE y la forma en que los niños hispanohablantes dominan y automatizan la marcación lingüística, un nuevo método y una gramática pedagógica que faciliten su adquisición. En primer lugar se analizarán respectivamente los dos procesos mencionados, en los cuales se destaca la necesidad de trasladar la atención enfocada de la semántica a la información morfosintáctica y morfofonológica. A continuación, también intentaremos hacer comparaciones entre estos dos aspectos con el fin de descubrir posibles similitudes, diferencias y conexiones. Y por último, se presentarán unas sugerencias didácticas según los estudios realizados. En fin, deseo que este trabajo pueda contribuir tanto a la enseñanza de ELE como a las futuras investigaciones relacionadas con la lingüística cognitiva.

Palabras clave: concordancia de género, adquisición, procesamiento del *input*

La concordancia de género gramatical constituye uno de los errores más cometidos tanto en la producción oral como en la escrita de los estudiantes chinos de ELE y sobre todo les resulta bastante difícil y complicado a los de nivel inicial. Como se supone, a medida que se avanza el proceso de aprendizaje, se verá reducido el número de errores en relación a la concordancia gramatical que, en la mayoría de los casos, se produce entre el artículo y el sustantivo, así como el de éste con determinantes y adjetivos. Igual que para cualquier otro conocimiento gramatical, cuya adquisición requiere tiempo y esfuerzo, el dominio de la concordancia, en realidad, se retrasa mucho más que lo que se espera. Por lo tanto, cabe preguntar a qué se debe que las reglas consideradas como las más fáciles provoquen tantos problemas.

1. Introducción

Según las explicaciones más ampliamente aceptadas, una de ellas consiste en que tal fenómeno gramatical de la lengua meta no tiene su correspondencia en la lengua materna de los aprendices, en nuestro caso, el chino. Es decir, a más diferencias existan entre dos idiomas, más difícil será dominarla correctamente. En chino, sí que distinguimos el género de los sustantivos animados por medio de ciertos recursos léxicos, tales como “男”, “女”, “公”, “母”, “雌”, “雄”, es decir, adjetivos que se colocan delante de los sustantivos. Como consecuencia, el concepto de género se reduce a su sentido biológico y natural. Por eso, es natural que antes de que un alumno chino se enfrente al género gramatical, nunca se le haya ocurrido la necesidad de tomar el género como una característica propia de los sustantivos de una manera consciente. No obstante, con eso no podemos quedarnos contentos, porque lo mismo ocurre con la conjugación de verbos, el uso del subjuntivo, etc.; conocimientos gramaticales que no se corresponden en nada con gramática china.

Otra explicación hace hincapié en la carencia de significado del género gramatical cuando se aplica a los sustantivos inanimados y a los adjetivos. La concordancia se representa a través de una opción de forma, la terminación de las frases nominales.

2. Observación de la concordancia de género según el modelo de adquisición de L2 de Van Patten

El motivo de este trabajo no es negar ni poner en duda los estudios ya realizados, sino ver este asunto desde otro punto de vista y descubrir posibles soluciones didácticas que podrían ser útiles para futuras investigaciones. Si se trata de un problema aparecido en el *output* (la producción oral y escrita), que seguro que tiene mucho que ver con el procesamiento de su *input*, o mejor dicho, la manera en la que se procesa el *input*, transformándose en el *intake*. El investigador estadounidense Bill Van Patten, que trabaja en esta línea, propone el siguiente modelo de adquisición de L2.

INPUT > INTAKE > SISTEMA LINGÜÍSTICO > OUTPUT
 PROCESOS I. PROCESOS II. PROCESOS III.

Van Patten afirma que la instrucción gramatical debe enfocarse hacia los Procesos I cuando, durante el procesamiento del *input*, se obtiene el *intake*, que más tarde puede formar parte del sistema lingüístico mental del alumno. Muchos investigadores insisten en que el *input* rendirá más sólo cuando él mismo sea comprensible y mejor interpretado. Al mismo tiempo que está expuesto al *input*, uno descodifica las señales acústicas y literarias, estableciendo conexiones entre el significado y la forma según las reglas básicas gramaticales ya adquiridas. De esta manera se lleva a cabo la transmisión y la interpretación de información, que forma parte importante del valor comunicativo. En situaciones reales, el fin comunicativo reduce mucho la atención e importancia de

otras funciones del *input*, siempre y cuando existan formas que sobresalen y llaman más atención. Imaginamos que, siempre que la recepción del mensaje no se interrumpa, uno se ve obligado a procesar sin parar la decodificación de las señales, ignorando las formas que tienen poco o ningún valor comunicativo. Es así como la vinculación entre el significado y la forma se realiza de una manera incompleta. Por todo ello, deducimos que si la concordancia ha sido ignorada desde el principio en los Procesos I, ¿cómo podremos esperar que el *output* de la misma sea completo? A continuación, nos enfocamos en unos principios del procesamiento del *input* de Van Patten (2002), los cuales están relacionados con lo que acabamos de presentar.

2.1 Significado y forma

Los aprendices procesan el *input* por el significado antes que por la forma. Es decir, al encontrarse con el *input*, uno recurre a las palabras significativas de una manera inconsciente y se fija sólo en las que le ayudan a cubrir la necesidad comunicativa sin tomar en consideración los recursos gramaticales que sí contienen significado. Lo mismo ocurre con la terminación de las palabras. Tomamos estas tres oraciones como ejemplo:

Ese hombre alto y guapo está nervioso.

Esa mujer alta y guapa está nerviosa.

*Esa mujer alta y guapa está nervioso.

El mensaje que se transmite en las primeras dos oraciones trata de que dos personas determinadas de sexo masculino y femenino, de gran estatura y buen aspecto físico, tienen muchos nervios. Como la forma, en nuestro caso, la falta de concordancia de género en la tercera oración, no afecta a la recepción de la información, todas indican las mismas características compartidas y el mismo estado de ánimo en que se encuentran. Así pues, la diferencia semántica se reduce a los sexos opuestos de los referentes. Mientras que las características con las que cuenta una persona están vinculadas semánticamente con la misma persona, cuyo género gramatical debe corresponderse con el sujeto.

2.2 Atención a la forma

Para procesar formas no significativas, los aprendices deben ser capaces de procesar contenido informativo o comunicativo prestando la menor atención posible. Este principio se basa en que la atención disponible para procesar el *input* es limitada. Cuánto más atención se preste al contenido, menos se distribuirá para la forma. Por lo tanto, la perspectiva que se define como la Atención a la Forma consiste en destinar más atención posible al contenido, precisamente a la forma. El hecho de que en el procesamiento del *input* la atención se preste tanto al significado como a la forma no significa que la práctica de esta competencia no se pueda llevar a cabo por separado. Por ejemplo, el profesor puede presentar a los alumnos oraciones sencillas tanto a nivel gramatical como léxico

y, una vez que los alumnos lleguen a entender de qué se trata, deberían centrar la atención en la concordancia de género, olvidando por un momento el significado que representa cada palabra. En cuanto a las prácticas pedagógicas que se pueden desarrollar en clase, detallaremos algunas de ellas posteriormente.

De acuerdo con lo que se menciona arriba, parece que hemos encontrado algunas razones por las que la concordancia de género resulta tan difícil y complicada a numerosos aprendices. Hasta aquí el problema de género nos ha conducido a preguntarnos cómo adquieren el mismo conocimiento los niños nativos de español: ¿habrá alguna similitud o diferencia durante su desarrollo?

3. Adquisición de la concordancia de género en L1 y estudios comparativos

Mientras que los alumnos chinos cometen frecuentemente errores de género, los niños, cuya lengua materna es el español, llegan a dominar la distinción lingüística de una manera natural sin que aparentemente se les planteen dificultades. Según los estudios realizados, existen dos tipos de explicaciones sobre la forma en que los niños adquieren el género.

3.1 Teoría del género natural en L1

El primero es lo que se define como la teoría del género natural, cuya idea principal consiste en que es el género natural de los seres animados el que, en un principio, ayuda y guía a los niños a formar esa distinción lingüística del género de los nombres correspondientes. El concepto de género natural, o mejor dicho, de sexo, se establece cuando el niño empieza a conocer a su papá, mamá, abuelo, abuela, etc., y a identificarse como niño o niña. A medida que su competencia cognitiva va desarrollándose, los niños aprenderán a trasladar el género natural al gramatical y extender esa diferenciación a otros nombres inanimados. Los defensores de la primera explicación sostienen que los niños no prestan atención a la información intralingüística, como los sufijos y los determinantes (artículos, demostrativos, ordinales, etc.), sino que se fijan primordialmente en la extralingüística, la base semántica.

3.2 Importancia de los recursos intralingüísticos en L1

Existe, por el contrario, otra explicación que pone de relieve que los niños, al llegar el momento de aprender a hablar, también prestan atención a las propiedades formales del lenguaje llegando, incluso a veces, a ser ésta muy intensa, razón por la que son capaces de captar regularidades en los contextos lingüísticos en los que aparecen las palabras (Maratsos, 1983, 1988; Maratsos y Chalkely, 1980; Karmiloff-Smith, 1983, 1986). Es decir, por medio de la información extralingüística y la intralingüística, los niños se fijan en cuál es el género de un nombre y en su concordancia con otras palabras de la oración. Entre los investigadores que dan importancia a los recursos intralingüísticos, cabe destacar Miguel Pérez (1990), cuyo estudio experimental da apoyo

a esta misma perspectiva. Es, desde aquí, desde donde voy a enumerar unas conclusiones extraídas de su experimento realizado sobre el desarrollo de género con 160 niños hispanohablantes de 4 a 11 años de edad, y que más tarde servirán para establecer comparaciones en relación con la adquisición de género en el proceso de aprendizaje de ELE:

- a) Los niños muestran una tendencia a atribuir el género masculino a los nombres desconocidos.
- b) Los niños prestan más atención a las claves intralingüísticas que a las extralingüísticas.
- c) En situaciones en las que las reglas morfofonológicas contradicen las reglas sintácticas, los niños prestan más atención a las últimas.

Otros estudios también han aportado argumentos a favor de la segunda explicación: errores de sobremarcación y sobrerregulación de los sufijos cometidos por niños muy pequeños indican que éstos cuentan con una gran sensibilidad frente a las claves intralingüísticas, lo cual se podrá observar, en muchos casos, antes de que la distinción de género natural se forme. Desde mi punto de vista, a pesar de que la teoría de género natural tenga cierta razón, no podemos negar que con cada frase nominal que se le transmite al niño, éste debería asimilar cierta información morfofonológica y sintáctica proporcionada por el propio sistema lingüístico, puesto que ante todo los niños son “oyentes nativos”. Además, no se puede ignorar lo importante que es el estímulo morfofonológico en una primera etapa para el futuro desarrollo. Por eso, hasta ahora, resultará muy complicado deducir cuál de estos factores ejerce una primera influencia sobre el otro. Pero a fin de cuentas al llegar a cierta fase de desarrollo, ha sido la competencia intralingüística la que predomina en la atribución de género.

3.3 Comparación

En el caso de los aprendices de ELE, como hemos mencionado arriba, según una gran cantidad de manuales, el concepto de género gramatical se forma primero sobre el de género natural y más tarde, de éste, deriva el último. Siguiendo este argumento, vemos cómo este proceso se parece mucho al de la teoría de género natural. En el aprendizaje de ELE la atención se concentra en la descodificación de los signos lingüísticos, estableciendo relación semántica entre el mensaje descodificado y los conceptos en su lengua materna mediante las reglas gramaticales integradas. Este proceso del *input* se realiza con el motivo de cubrir la necesidad más urgente, que es el fin comunicativo. Mientras que durante la adquisición natural, sea la competencia extralingüística o la intralingüística la primera que se haya puesto en marcha, existe un tipo de mecanismo muy curioso que en cierta fase del desarrollo hace a los niños prestar atención a las claves extralingüísticas, o mejor dicho, las claves morfofonológicas y sintácticas necesarias para que un día sean capaces de realizar correctamente su reproducción. Este mecanismo podrá formar parte de la competencia lingüística y juega un papel muy importante, pero no hay cifra que indique exactamente a partir de cuándo empieza a afectar la atención de los niños. Solamente sabemos que todo el proceso de

adquisición de una lengua se efectúa a muy corta edad. Según las observaciones comparativas, el problema consiste en que dejamos de avanzar y se produce un estancamiento a nivel semántico, pero no formal. Esta es la razón principal por la que dejamos de progresar en la adquisición de tal conocimiento. Y también es porque es necesario cambiar de punto de vista y poner énfasis en la Atención a la Forma. Espero que este trabajo pueda servir de reflexión para futuras investigaciones.

3.4 Sustitución equivocada de la forma femenina por la masculina en L2

Del mismo modo que los niños nativos de español muestran una tendencia a atribuir el género masculino a las palabras desconocidas, los aprendices chinos de nivel inicial cometen más errores en cuanto a la concordancia de género femenino que la de género masculino. Es decir, cuando se trata de la concordancia de género femenino, suelen reemplazarla por una forma equivocada de género masculino.

En una colección de los deberes por escrito de 16 alumnos del primer curso, se detectan en total 93 faltas de discordancia de género. Para analizarlas de una manera estadística, las hemos dividido en dos grupos: En el grupo A con sustantivos y pronombres masculinos, que obligatoriamente deben estar acompañados por sus correspondientes formas masculinas, se observan 19 faltas, que ocupan un 20,43% del total, mientras que en el grupo B con sustantivos y pronombres femeninos, existen 74 faltas (el 79,57% del total), cuyas formas deben sustituirse por las femeninas. Es bastante notable el uso excesivo y equivocado del género masculino. En ambos grupos las faltas están divididas en 2 casos, que son: a) discordancia de sustantivos regulares con determinantes, adjetivos y pronombres, etc. b) discordancia de sustantivos irregulares con determinantes, adjetivos y pronombres, etc. (Aquí los sustantivos regulares se refieren a los que siguen la tendencia de terminación. Los sustantivos acabados en -o tienden a ser masculinos y los acabados en -a, femeninos). El resultado indica que dentro de las 19 faltas del grupo A, 3 de ellas tienen sustantivos masculinos acabados en “o” y las restantes 16 tienen que ver con la excepción de las terminaciones, tales como lápiz, idioma, origen, etc. Al contrario, dentro de las 74 faltas del grupo B las dos cifras que se corresponden con las del grupo A son, respectivamente, 46 y 28, lo cual significa que los alumnos cometen más errores de concordancia de género con sustantivos femeninos acabados en “a” que con aquéllos que tienen otras terminaciones. Ahora bien, si nos fijamos solamente en el artículo que le acompaña a cada sustantivo, en el grupo A se encuentran 6 faltas dentro de las 19, y en el grupo B, 16 dentro las 74. En ambos grupos los sustantivos regulares acabados en “o” y “a” representan muchos menos errores que los de otras terminaciones (con 0 a 6 en el grupo A y 3 a 14 en el B). El artículo, por un lado, constituye una herramienta gracias a la cual deducimos si los alumnos atribuyen bien o no el género. Y por otro lado, podemos ver que, a más lejos estén situados los adjetivos y pronombres, más errores de concordancia de género se cometen.

La información presentada a continuación proviene de 48 alumnos de ELE que se encuentran,

en su totalidad, en el último trimestre del segundo año académico. Cuando hace aproximadamente un año, se realizó la primera prueba en la que ellos necesitaban utilizar la palabra “planeta” para hacer una traducción del chino al español. Entre los 44 alumnos que usaron el vocablo, 24 de ellos (54,54%) cometieron errores con el artículo que lo acompañaba. Esta vez la misma prueba se ha repetido con los mismos estudiantes. Entre los 42 alumnos que se presentan al examen, todos utilizan la palabra y el porcentaje de errores de género se reduce notablemente hasta el 4,87%. Es decir, con constante atención, práctica y énfasis, sí que somos capaces de solucionar este problema. A continuación, nos enfocamos en unos ejemplos pedagógicos que nos ayudarían a acelerar la adquisición de la concordancia de género.

4. Perspectivas didácticas

Las siguientes actividades están destinadas a los alumnos del nivel A1 para que ellos presten más atención de una manera consciente a la terminación de las palabras, es decir, su morfología. Por supuesto, éstas también podrán ser adecuadas para niveles más avanzados con ciertas modificaciones en cuanto al vocablo y a la estructura sintáctica. A continuación, vamos a tomar el texto de la lección 4 de *Español Moderno 1* como ejemplo para explicar cómo el mismo texto puede adaptarse según nuestras necesidades:

Este señor es Paco. Es maestro. Es un hombre joven y simpático. La escuela de Paco es grande.

(Paco)

(Paco)

Ema, la esposa de Paco, es funcionaria. Es una señora amable. Su oficina es pequeña.

(Pensando en los referentes)

(Ema)

(Ema)

La casa de Paco y Ema es bonita. En ella hay una mesa, una cama, cuatro sillas y un estante. En el estante

(la casa)

hay muchos libros nuevos e interesantes. En la mesa hay plumas, lápices, periódicos y revistas. Ahora Paco está en su habitación. Está mal.

Según el análisis de errores realizado anteriormente, cuánto más lejos se encuentren del sustantivo los adjetivos y pronombres, más errores se producen. Por lo tanto sostenemos que para todos aquellos casos que se ven afectados por la concordancia de género, sea cual sea su naturaleza morfológica, hemos de recordar a los alumnos que se fijen en ellos no sólo en el momento de interpretar la oración semánticamente, sino también al elegir el género gramatical. El poner las letras en negrita no equivale a generalizar las reglas de terminación, pero sí que sirve como un estímulo visual que centra la atención de los alumnos a medida que se procesa el *input*. Este ejercicio resultará más eficaz si los alumnos lo leen en voz alta mientras están atentos a esta diferenciación. Y poco a poco, los alumnos llegarán a ser “sensibles” a la concordancia de género.

Actividad 1

Se les reparte a los alumnos un par de fichas en las que aparecen fotografías de varios personajes famosos. Los que tengan la ficha deberán poner en ella la nacionalidad, la profesión de esta persona y tres adjetivos para describirla. Y posteriormente se lo leerán al resto de sus compañeros sin mencionar el nombre del personaje para que ellos adivinen quién es, de modo que se verán obligados a prestar atención a la terminación de los sustantivos y adjetivos. Por ejemplo, con Penélope Cruz:

Es española.

Es *actriz*.

Es una chica guapa, joven y simpática.

Desde mi punto de vista, el uso excesivo y equivocado de género masculino que hemos observado en el análisis anterior tiene mucho que ver con la forma en la que se presentan los sustantivos, adjetivos y pronombres en el vocabulario. En la mayoría de los manuales de ELE podemos observar que los vocablos sólo aparecen en su forma masculina, dejando la femenina omitida o incompleta, tales como:

chino, na m., f. 中国人

amigo,ga m., f. 朋友

(Lección 1, *Español Moderno 1*, Libro del alumno)

cocinero, ra m.,f. 厨师

éste, ta pron. 这个, 这位

(Lección 2, *Español Moderno 1*, Libro del alumno)

vuestro adj. 你们的

mucho adj. 很多

(Lección 3, *Español Moderno 1*, Libro del alumno)

aburrido, da p.p. 无聊的

bajo, ja adj. 低, 矮

(*Sueña 1*, Libro del alumno)

viejo adj. 老的, 年纪大的

(*Así me gusta 1*, *Curso de español*, Libro del alumno)

Si a lo largo del aprendizaje de ELE, a los alumnos se les transmite mucho más el *input* de forma masculina que el de forma femenina, no nos resultará difícil comprender la sobreregulación del género masculino. Y claro que no nos basta con esta carencia de aparición de las formas femeninas. Por lo tanto, como profesores, lo que podemos intentar en clase es aumentar el uso de las formas femeninas tanto en el *input* como en el *output*. ¿Por qué no enseñamos los vocablos nuevos mostrándoles a los alumnos formas de ambos géneros?

Actividad 2

Hacer a los estudiantes que construyan oraciones usando los adjetivos más apropiados de los siguientes para describirse a sí mismos o a otros.

minucioso/minuciosa

impulsivo/impulsiva

cariñoso/cariñosa

melancólico/melancólica

soñador/soñadora

atrevida/atrevido

valerosa/valeroso

antipática/antipático

metirosa/mentiroso

A continuación, invitaremos a un alumno y a una alumna para que cuando la alumna se describe con uno de los adjetivos, el alumno repita el mismo adjetivo en su forma correspondiente si tiene el mismo carácter, y si no, que construya la oración con su antónimo. Luego la alumna presentará a su compañero al resto del grupo y, a continuación se intercambiarán los papeles, con lo cual, los alumnos tendrán oportunidad de no sólo recibir alternativamente el *input* de ambos géneros, sino también producirlos de la misma manera.

La finalidad de tal ejercicio es exponer a los alumnos a un cambio constante de género, y que se habitúen lo más rápido posible a tal cambio. Una vez que el alumno llegue a dominar el concepto de género gramatical, el grupo de sustantivos animados podrá extenderse a los sustantivos inanimados.

Bibliografía

- Lee, J. y B. Van Patten (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen*, Nueva York, McGraw-Hill
- Mariscal, Sonia (2008): “Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small”, *Journal of Child Language* (35): 1–29
- Pastor Cesteros, Susana (2001): “La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera”, *Estudios de Lingüística* (2001–19): 5–27
- Pérez-Pereira, Miguel (1988): “La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje”, *Estudios de Psicología* (34/35): 211–227
- Pérez-Pereira, Miguel (1990): “¿Cómo determinan los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural”, *Infancia y Aprendizaje* (1990–50): 73–91
- Pérez-Pereira, Miguel (1991): “The acquisition of gender: what Spanish children tell us”, *Journal of Child Language* (18): 571–590
- Van Patten, B (2002): “Processing Instruction: An Update”, *Language Learning* (52–4): 755–803