



# **TESIS DOCTORAL**

**2019**

## **LA CONCORDANCIA NOMINAL EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE DISTINTAS EDADES**

**LAURA ZUHEROS GARRIDO**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS  
LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y APLICACIONES**

**DIRECTORA: DRA. C. VICTORIA MARRERO AGUIAR**

*“El hombre que mueve montañas comienza cargando pequeñas piedras”.*

*移动一座山的人由搬动细小石头开始。*

Confucio, filósofo, maestro y pensador chino.

## ABSTRACT

This PhD thesis analyses the influence of the age variable on the acquisition of nominal agreement of gender and number by Chinese speakers of three groups of A1-level learners (children, adolescents and adults) who receive formal instruction at the Instituto Cervantes in Beijing. The explanatory capacity of Natural Morphology will render account of data collected in the empirical study.

The design of three description tasks of growing complexity allowed the audio collection of 270 oral productions (90 from children, 90 from adolescents and 90 from adults). A corpus of 25,537 lexical items (21,852 corresponding to nominal morphemes in nouns and their modifiers) was created with the transcription and codification of the recordings.

The results show that older learners are ahead of younger learners, since the group of children made the highest amount of errors. A direct relation between morphosyntactic development and chronological age was also found, as the older the subjects the longer their emissions. Considering the differences between gender and number morphemes, it is shown that the former generates a much higher number of errors than the latter. From the point of view of Natural Morphology, this is explained by universal principles (iconicity, biunivocity and transparency), and it produces a pattern of development in three subsequent phases: premorphological, protomorphological and morphological proper.

The conclusions obtained entail theoretical implications on hypotheses such as the critical period and the advantages or disadvantages of early learning of foreign language morphology, confirming with empirical data some of the beliefs and impressions teachers have about the learning of children and adolescents in comparison with adults. Moreover, they have a practical application to the curriculum of the centre, valuing the obligatory inclusion of a certain type of agreement practice in lesson planning, also reflected in objectives and evaluation.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi directora y guía Victoria Marrero, experta entre las expertas.

A los estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín porque sin ellos nada de esto tendría sentido.

A todos los profesores del centro que, siempre con una sonrisa, estuvieron dispuestos a colaborar.

A mis compañeros de profesión, especialmente a Virginia, Javi, Esther, María y Fran.

A Siyuan, por sus aclaraciones en chino.

A mi familia, que tenía más ganas que yo de que terminara la tesis.

A todos los que en alguna o muchas ocasiones han aplaudido mi progreso o les ha tocado aguantar mis frustraciones.

A Nico, que vino a poner la guinda del pastel.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONCEPTOS PREVIOS</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO Y OBJETIVOS</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO</b> .....	<b>13</b>
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>17</b>
<b>2.1. LOS LÍMITES DE LA MORFOLOGÍA</b> .....	<b>17</b>
2.1.1. La Morfología Distribuida .....	18
2.1.2. La variabilidad morfológica en la adquisición de segundas lenguas.....	20
<b>2.2. LAS TEORÍAS DE LO MARCADO Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA EN SEGUNDAS LENGUAS</b> .....	<b>22</b>
2.2.1. Markedness, marcación o marcadéz.....	23
2.2.2. La Morfología Natural .....	28
2.2.3. Fases en la adquisición de los morfemas flexivos en el marco de la MN .....	33
2.2.3.1. Fase premorfológica .....	34
2.2.3.2. Fase protomorfológica.....	34
2.2.3.3. Fase de morfología modularizada.....	35
<b>2.3. MORFOLOGÍA CONTRASTIVA CHINO-ESPAÑOLA</b> .....	<b>36</b>
2.3.1. La morfología nominal en español: género y número .....	37
2.3.1.1. La flexión de género .....	37
2.3.1.2. La flexión de número.....	42
2.3.2. La morfología nominal en chino.....	46
<b>2.4. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS. EL CONTEXTO CHINO</b> .....	<b>49</b>
2.4.1. La enseñanza de lengua extranjera a sinohablantes. Cultura de aprendizaje y modelos metodológicos .....	54
2.4.2. La concepción y el tratamiento del error. La opinión de los aprendientes chinos ....	57
2.4.3. La enseñanza de la morfología en lenguas extranjeras .....	61
2.4.4. Documentos de referencia en la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera .....	63
<b>2.5. VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS</b> .....	<b>68</b>
2.5.1. Variables lingüísticas: la distancia tipológica de la lengua de origen.....	69
2.5.2. Variables extralingüísticas.....	73
2.5.2.1. La edad como variable principal de este estudio .....	79
<b>2.6. CONCLUSIÓN</b> .....	<b>98</b>
<b>3. METODOLOGÍA</b> .....	<b>100</b>

<b>3.1. SUJETOS.....</b>	<b>100</b>
<b>3.2. DISEÑO DE TAREAS Y RECOGIDA DE DATOS.....</b>	<b>102</b>
<b>3.3. CORPUS.....</b>	<b>105</b>
<b>4. RESULTADOS.....</b>	<b>110</b>
<b>4.1. RESULTADOS GENERALES.....</b>	<b>111</b>
<b>4.2. LA EDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL .....</b>	<b>112</b>
4.2.1. Aciertos y errores según la edad.....	112
4.2.2. Longitud media por emisión.....	113
4.2.3. Fases de desarrollo morfológico .....	115
4.2.3.1. Clasificación de las emisiones.....	116
4.2.3.2. Clasificación de los sujetos.....	120
<b>4.3. ASIGNACIÓN Y CONCORDANCIA DE GÉNERO FRENTE A NÚMERO .....</b>	<b>122</b>
4.3.1. Tipología de errores .....	124
4.3.2. Autocorrecciones y repeticiones.....	127
4.3.3. Análisis cualitativo.....	130
4.3.3.1. Concordancia con cuantificadores y numerales.....	130
4.3.3.2. Alomorfos de plural.....	131
4.3.3.3. Nombres de género no transparente .....	132
<b>4.4. JUICIO EXPERTO.....</b>	<b>134</b>
<b>5. DISCUSIÓN.....</b>	<b>135</b>
<b>HIPÓTESIS 1. LA VARIABLE EDAD ES RELEVANTE EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL .....</b>	<b>138</b>
Hipótesis 1.1. Los estudiantes más jóvenes cometerán más errores que los mayores.....	138
Hipótesis 1.2. A mayor edad, mayor LME de los enunciados .....	141
Hipótesis 1.3. A mayor edad, mayor avance en las fases de adquisición de la morfología.....	142
<b>HIPÓTESIS 2. LA CONCORDANCIA DE GÉNERO PRESENTARÁ MÁS ERRORES QUE LA CONCORDANCIA DE NÚMERO .....</b>	<b>143</b>
<b>HIPÓTESIS SECUNDARIAS .....</b>	<b>146</b>
Hipótesis 3. Los morfemas de plural -s/-es serán omitidos en contextos en los que la pluralidad viene marcada por cuantificadores o numerales.....	146
Hipótesis 4. En el plural, el alomorfo -es causará más dificultades que el alomorfo .....	147
-s .....	147
Hipótesis 5. Los sustantivos inanimados cuya terminación no es transparente provocarán un mayor número de errores.....	148
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>159</b>

<b>Lista de abreviaturas y siglas .....</b>	<b>198</b>
<b>Índice de figuras, tablas y gráficos.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO 1. TAREAS .....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO 2. TRANSCRIPCIONES .....</b>	<b>209</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

El español es la lengua materna de 480 millones de personas y la segunda del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín (*Anuario del Instituto Cervantes: El Español en el Mundo*, 2018). Casi 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera (ELE) en diversas partes del mundo y China no es una excepción. Crece el interés por la lengua española debido a factores de ámbito profesional, económico, político y cultural y, como consecuencia, aumentan también el número de estudiantes y los departamentos de los centros educativos (colegios, universidades y centros de enseñanza no reglada) que la ofrecen para su estudio. Según González Puy (2018):

En estos últimos cinco años puede decirse que la curva de crecimiento y desarrollo de la lengua de Cervantes en el país de Confucio ha sido exponencial y se está posicionando claramente como segunda lengua extranjera en China, después del inglés. (p. 287)

Cada vez se habla más del español para sinohablantes y la bibliografía se va ampliando considerablemente (Cortés, 2002; Sánchez Griñán, 2008; Martínez y Marco, 2010; Lu, X. 2015; Agüero, 2016; etc.). No obstante, la mayor parte de los estudios realizados con sinohablantes en lengua extranjera se centran en aprendientes de edad adulta y muy especialmente en un contexto universitario.

El Instituto Cervantes (en adelante, IC) es la institución pública creada por España en 1991 para promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español, y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. Está presente en 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes en los que se ofrecen cursos de español como lengua extranjera y de las lenguas cooficiales de España. El centro de Pekín, inaugurado en 2006, está adscrito a la Embajada de España y es la única entidad oficial española autorizada por el Gobierno chino para ofrecer cursos de español en la República Popular. El IC de Pekín cuenta con varios miles de alumnos anualmente, más de cuatro mil matrículas en 2017 según González Puy (2018). El perfil del alumnado ha ido cambiando; mientras que hace seis o siete años una gran parte del alumnado estaba en edad universitaria y tenía el objetivo de conseguir el visado de estudiante para España, en la actualidad, son muchos más los estudiantes cuyo trabajo les obliga a conocer la lengua y, sobre todo, son más los niños que comienzan a aprender español como segunda o tercera lengua extranjera. Nos encontramos, por tanto, ante una nueva realidad. El IC de Pekín ha dejado de ser un centro de estudios solo para adultos y ha pasado a incluir

también grupos de niños y adolescentes, cuyo número de matrículas no ha dejado de aumentar. Esta nueva situación es la que nos hace plantearnos la presente investigación para comparar el aprendizaje a diferentes edades con el fin de revisar *a posteriori* el currículum del centro, valorando la inclusión obligatoria de cierto tipo de práctica de la concordancia nominal (fenómeno gramatical objeto de nuestro estudio) en las planificaciones de clase (con reflejo también en objetivos y evaluación) y, al mismo tiempo, dada nuestra experiencia en la enseñanza de ELE a estudiantes de diferentes edades, confirmar con datos científicos algunas de las creencias e impresiones que tenemos los profesores sobre el aprendizaje de niños y adolescentes en comparación con los adultos.

La concordancia es un fenómeno morfológico fundamental en español y en otras muchas lenguas, tanto románicas como de otras familias lingüísticas. A pesar de ello, el sistema flexivo no ha sido estudiado tan ampliamente como otros aspectos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Pastor (2001) lo plantea de la siguiente forma:

Podría explicar tal situación el hecho de que sea un fenómeno que en la lengua inglesa no tiene excesiva relevancia, por lo que no ha sido analizado especialmente en los abundantes estudios existentes sobre adquisición del inglés como lengua extranjera. Si a ello añadimos que muchos de los experimentos y estudios realizados para la adquisición de otras lenguas han seguido a menudo la metodología y los patrones de los estudios sobre el inglés, así como también los temas y cuestiones planteados en estos, podemos entender por qué carecemos aún en la actualidad de trabajos que traten monográficamente los problemas de adquisición de la concordancia en la interlengua de aprendices de español. (p. 6)

Puesto que la lengua es un sistema amplio y complejo, debíamos centrarnos en un aspecto concreto, un fenómeno relevante y al mismo tiempo básico, objeto de estudio desde el nivel inicial. El fenómeno elegido es la concordancia nominal por su inmediata aparición en el estudio del español, su indudable frecuencia de uso y su gran importancia para una apropiada comunicación. Además, la concordancia supone, según nuestra experiencia, una notable dificultad en el aprendizaje de ELE. Si bien este tipo de errores son frecuentes en aprendientes de cualquier nacionalidad cuya segunda lengua difiere estructuralmente de la lengua materna, independientemente de la edad a la que comiencen el aprendizaje (Bialystok, 1997), la dificultad parece agravarse en el caso de los hablantes cuya lengua materna carece de flexión para marcar el género y el número, como ocurre en chino; desde el punto de vista de la tipología lingüística, el mandarín es una de las lenguas más alejadas del español.

Para la consecución de los objetivos de nuestra tesis con estudiantes sinohablantes de nivel A1 del Instituto Cervantes de Pekín, realizamos un estudio empírico principalmente cuantitativo con la concordancia nominal de género y número como variable dependiente y la edad como variable independiente. Aplicando un enfoque correlacional de comparación de los grupos por edad (niños, adolescentes y adultos) esperamos una correlación positiva, es decir, a mayor edad, mayor grado de corrección gramatical. Analizamos e interpretamos, asimismo, de forma cualitativa, algunos aspectos más concretos de la concordancia fruto de la observación de las emisiones de los informantes.

Diseñamos tres tareas de descripción de láminas que fueron utilizadas con los tres grupos de edad mencionados. Las grabaciones en audio de las intervenciones de los sujetos fueron transcritas y analizadas para la creación de un corpus propio de 270 muestras orales obtenidas de las producciones dirigidas de 90 aprendientes, 30 en cada grupo de edad por cada una de las tareas. Los errores fueron codificados siguiendo el sistema de transcripción CHAT, aunque algunos de los códigos se adaptaron libremente para el uso concreto de nuestros datos.

El tratamiento estadístico de los datos es descriptivo en un primer momento y posteriormente se aplica una estadística inferencial para llegar a conclusiones relevantes sobre los diferentes niveles de dificultad que presentan la concordancia de género y la de número y sobre la influencia de la variable edad en el proceso de aprendizaje de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes.

El marco teórico seleccionado para dar cuenta de los resultados es la Morfología Natural, una corriente inserta en la línea más amplia de la Teoría de la Marca. La capacidad explicativa de la Morfología Natural ha servido para justificar la incorporación de las categorías gramaticales de género y número a través de unos principios universales (iconicidad, biunivocidad y transparencia), y un patrón de desarrollo en tres etapas sucesivas: premorfológica, protomorfológica y morfológica modularizada.

En definitiva, se trata de lograr un acercamiento a la realidad del aula con sinohablantes de diferentes edades desde una nueva perspectiva de estudio, la aplicación de la Morfología Natural a la adquisición de segundas lenguas. Con nuestra tesis pretendemos contribuir a conocer las diferencias en la adquisición de la concordancia nominal de género y número que se dan entre niños, adolescentes y adultos cuya lengua materna es el mandarín. Estos datos permitirán, en primer lugar, tomar conciencia de las

dificultades que encuentran estos alumnos para poder introducir cambios en el currículum que incidan sobre este aspecto gramatical. Llevado a la práctica, esto implicará recoger formalmente en el currículum del centro objetivos realistas y contenidos abarcables e informar al profesorado sobre qué esperar tras un máximo de 120 horas de clase de ELE en cada grupo de edad.

## 1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y CONCEPTOS PREVIOS

A continuación, haremos un recorrido por los antecedentes y el contexto de la problemática de la investigación, incluyendo una síntesis de los principales aportes realizados hasta el momento y trataremos algunas cuestiones terminológicas que consideramos necesario aclarar para evitar la ambigüedad en algunos conceptos que se repiten a lo largo de la tesis.

Los estudios sobre los efectos de la edad en la adquisición de lenguas proceden, en su gran mayoría, de situaciones de adquisición en un medio natural en el que la lengua meta es la que se utiliza no solo en la comunicación social sino también en el contexto de instrucción académica (Krashen, Long y Scarcella, 1979; Cummins, 1981; Johnson y Newport, 1989; Bialystok y Hakuta, 1999; Birdsong, 2006, 2009; Muñoz y Singleton, 2011; etc.). Por tanto, abunda la bibliografía que compara la competencia lingüística en segunda lengua de hablantes extranjeros de diferentes edades, centrandose especial atención a la edad a la que se comienza el contacto con la nueva lengua y la cantidad de *input* recibido en el momento de la prueba (Oyama, 1976, 1978; Patkowski, 1980; Johnson y Newport, 1989; Granena y Long, 2013).

En cuanto al aprendizaje en un contexto de instrucción, las investigaciones se basan habitualmente en la enseñanza reglada (Burstall 1977 con estudiantes británicos que aprenden francés; Palacios 1995, Muñoz 1999 y Torras *et al.*, 2006 con la enseñanza de inglés en España; Curtain 2000 con el español en Estados Unidos). Entre los estudios realizados a diferentes edades que no proceden de un contexto de inmersión nos interesa especialmente, por abordar la morfología, el de Ferman y Kami (2010) con participantes de tres grupos etarios (8 años, 12 años, 21 años) de hablantes nativos de hebreo a los que se les sometió a sesiones de entrenamiento para la producción y evaluación de una regla morfológica artificial. Los adultos mostraron superioridad con respecto a los dos grupos

de niños siendo los más pequeños los que realizaron una actuación más pobre en todas las tareas.

No hemos encontrado investigaciones relativas a contextos de enseñanza en centros culturales equiparables al Instituto Cervantes en otras lenguas. Sobre esta institución sí existen estudios, pero en todos los casos se trata de estudiantes adultos; entre otros podemos citar: Hernández (2008) sobre pronombres; Minera (2009) sobre la motivación; Piedehierro (2009) sobre la interlengua. En el Instituto Cervantes de Pekín en concreto, las investigaciones con sinohablantes siempre han estado dirigidas también a un público adulto y a campos de investigación diferentes del que nos ocupa: Sánchez Griñán (2009a) sobre estrategias de aprendizaje; López Tapia (2011) sobre la enseñanza del léxico; García Pardo (2014) sobre motivación; Falero (2016) sobre la ansiedad ante las destrezas orales y (2018) sobre la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje.

En relación con la adquisición de la concordancia en español, no hemos hallado ningún estudio con niños a excepción de los que analizan a hablantes nativos (Pérez Pereira, 1991; López Ornat, 1994; Marrero y Aguirre, 2003; Arias-Trejo *et al.*, 2014). Entre los que tratan la adquisición de segundas lenguas, y más concretamente con alumnado sinohablante, el tema de la concordancia se ha tratado de manera general en Cortés (2013), donde se explican las dificultades morfosintácticas derivadas de la lengua materna de los estudiantes en un contexto universitario. Lin (2003) estudia errores en la concordancia de género y número entre artículo y sustantivo de alumnos taiwaneses universitarios de cuatro niveles diferentes a través de composiciones escritas. Por otro lado, Gutiérrez (2013) realiza un estudio sobre la concordancia de la frase nominal, también en la producción escrita, de dos estudiantes de nivel intermedio que se encuentran en situación de inmersión en una universidad mexicana. Además, y a pesar de la extensa bibliografía sobre el aprendizaje de ELE por alumnos sinohablantes, no hemos localizado estudios empíricos que utilicen las teorías de lo marcado para su investigación. Únicamente el trabajo de Yang (2016) sobre el género hace mención de esta teoría, aunque de forma muy superficial, pues su objetivo principal es ofrecer una visión global del aprendizaje del género desde una perspectiva cognitiva y plantear una propuesta para su enseñanza.

En lo referido a la enseñanza de ELE a niños en China en edad escolar, tampoco hemos encontrado investigaciones. Sí las hay sobre el aprendizaje de inglés, aunque no

son numerosas. En su estudio de 2015, Xu y Rod subrayan este hecho y afirman que, a pesar de que la mayoría de aprendientes de inglés en China son niños, mucho de los hallazgos sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se restringen a estudios de adultos. Su investigación se centra en la comparación de estudiantes de China continental durante toda su edad escolar desde primaria hasta secundaria y demuestran diferencias significativas entre los diferentes grupos. En estudios de segundas lenguas (enseñanza para inmigrantes) sí son frecuentes las investigaciones con niños y adolescentes sinohablantes aprendientes de inglés (Jia, 2003; Jia y Aaronson, 2003; Jia y Fuse, 2007).

Por todo ello, la presente investigación es novedosa por abordar aspectos no estudiados hasta el momento: la enseñanza no reglada de la concordancia nominal en español como lengua extranjera a sinohablantes de diferentes edades, incluyendo niños, adolescentes y adultos de nivel A1, y utilizando como marco las teorías de lo marcado.

## **CONCEPTOS PREVIOS**

### **Adquisición y aprendizaje**

Es necesario contrastar los conceptos de *adquisición* y de *aprendizaje* para distinguirlos o para considerarlos equivalentes. Por un lado, el término “adquisición” se utiliza con frecuencia para referirse al manejo de una lengua que se consigue de forma espontánea en un contexto natural, fruto de una participación y observación directa de la lengua, sin ninguna relación con las reglas (Scribner y Cole, 1973). De ahí que el término suele ir asociado a los niños y a cómo logran el dominio de la lengua materna.

Por otro lado, el término “aprendizaje” tiende a vincularse a una actividad intencional en un contexto de instrucción, generalmente en un aula y con profesor, a través del estudio consciente de las reglas. En este caso, suele asociarse a los adultos y a la lengua extranjera.

Estos dos términos se han asociado también a diferentes enfoques: el conductista prefiere hablar de aprendizaje, mientras que el chomskiano lo hace de adquisición del lenguaje (Cairns y Cairns, 1976; Bayes, 1977; Paivio y Begg, 1981 cit. en Mayor, 1994).

Palacios (2002, p. 134) resume las diferencias principales de la siguiente manera:

Adquisición	Aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso espontáneo, natural e inconsciente.</li> <li>• Interiorización de un sistema lingüístico.</li> <li>• Exposición natural sin atención a la forma.</li> <li>• La instrucción formal no cumple ningún papel ya que el proceso de adquisición es el resultado de la interacción del aprendiz con hablantes nativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso voluntario y consciente.</li> <li>• Conocimiento explícito de la lengua como sistema.</li> <li>• Enseñanza formal en el aula con atención a la forma.</li> <li>• Implica el diseño de actividades que fomenten el uso y reflexión por parte del aprendiz sobre la lengua meta.</li> </ul>

En este trabajo se optará por utilizar “adquisición” tanto para hablar de la lengua materna como de segundas lenguas en sentido general, mientras que la utilización de “aprendizaje” irá vinculada a un claro contexto de lengua extranjera a través de la instrucción.

### **Segunda lengua y lengua extranjera**

La adquisición de segundas lenguas puede tener lugar en contextos naturales o formales, aunque también son comunes los contextos mixtos.

De forma estricta, cuando hablamos de adquisición de una segunda lengua (SL), nos referimos al hecho de que esta desempeña una función social e institucional en la comunidad; se trata de la adquisición que se produce en un contexto natural y se asemeja al contexto de adquisición de primeras lenguas, ya que la adquisición ocurre como resultado de la observación e interacción con hablantes nativos en distintas situaciones sociales. Estas situaciones varían con relación a las características de los interlocutores y los objetivos de la propia interacción.

Por otro lado, el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) tiene lugar en entornos donde la lengua se usa principalmente en contextos formales. El estudiante suele recibir algún tipo de instrucción sobre el funcionamiento de la lengua y retroalimentación sobre su actuación. En estos contextos, la exposición a la segunda lengua viene marcada por un

programa educativo que regula la cantidad de *input* a la que tendrá acceso el estudiante. En la mayoría de los casos, el aprendizaje en contextos formales tiene lugar en el aula, aunque también existen casos de personas más autodidactas que aprenden la lengua por sí mismos con la ayuda de materiales didácticos específicos (Cenoz y Perales, 2000).

La distinción entre *segundas lenguas* y *lenguas extranjeras* es obviada en estudios donde el contexto sociolingüístico no es relevante, y se tiende a utilizar la expresión “segundas lenguas” como expresión general que incluye ambos contextos (L2) y abarca a todas las lenguas no nativas (Cook y Wei, 2016). En este trabajo, mientras “segunda lengua” puede aparecer en su sentido más amplio para referirnos tanto a la adquisición que se produce en un entorno natural como al aprendizaje en un contexto de no inmersión, el término “lengua extranjera” hará referencia únicamente al contexto formal o de instrucción.

### **Principales diferencias entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2**

1. En condiciones normales, la adquisición del niño tiene un éxito total en todos los casos. Por el contrario, el éxito no siempre tiene lugar en el aprendizaje de una L2 y, cuando se produce, no necesariamente de forma equilibrada en todos los aspectos lingüísticos. La fosilización es un rasgo del aprendizaje de la L2 que no está presente en el de la L1.
2. En sus primeros años, el niño circunscribe su mundo al aquí y ahora, parámetros limitados que satisfacen sus necesidades de comunicación. El aprendiente adulto de L2 necesita comunicar ideas más complejas y abstractas, para lo que se requiere un nivel de lengua diferente, más elevado.
3. A diferencia del adulto, el niño no suele tener miedo a cometer errores ni su dominio final de la lengua depende de factores afectivos o sociales.
4. El niño no necesita de instrucción formal para alcanzar el nivel de nativo en su lengua materna. Sin embargo, la instrucción juega un papel importante en el aprendizaje de la L2 para percibir rasgos que de otra forma no se podrían captar.
5. El objetivo de los niños es aprender a hablar. Los adultos, sin embargo, una vez adquirida su lengua materna, pueden centra su atención en diferentes metas: aprender una L2 para leer textos escritos, hacer turismo o responder correos electrónicos en una empresa.

(Martín, 2004)

## 1.2. HIPÓTESIS DE TRABAJO Y OBJETIVOS

Las principales hipótesis de partida de esta tesis son las siguientes:

**1.** La variable edad es relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes.

- Los estudiantes más jóvenes cometerán más errores que los mayores en el proceso de adquisición de la concordancia.

Esta hipótesis se justifica en la bibliografía previa sobre enseñanza formal de lenguas extranjeras a niños, adolescentes y adultos.

- A mayor edad, mayor longitud media por emisión (LME) de los enunciados.

Esta hipótesis se justifica por la bibliografía en la que se confirma que la LME proporciona una medida de la madurez lingüística de los hablantes.

- A mayor edad, mayor avance en las fases de adquisición de la morfología.

Esta hipótesis se justifica por la bibliografía que muestra que las últimas fases de la adquisición de la morfología proporcionan una medida de la madurez lingüística de los hablantes.

**2.** La concordancia de género presentará más errores que la concordancia de número. En consecuencia, nuestros sujetos se encontrarán en una fase más avanzada de adquisición de morfemas de número que de género.

Esta hipótesis se justifica desde la Morfología Natural considerando que el morfema de género es más marcado y menos natural que el de número.

Contamos, además, con otra serie de hipótesis secundarias:

**3.** Los morfemas de plural -s/-es serán omitidos en contextos en los que la pluralidad viene marcada por cuantificadores o numerales.

Esta hipótesis se justifica por los estudios previos sobre la adquisición del morfema de plural en niños monolingües, que también pasan por una primera fase de marca única antes de llegar a marcar el plural en diferentes palabras de una frase.

**4.** En el plural, el alomorfo -es causará más dificultades que el alomorfo -s

Esta hipótesis se justifica desde los presupuestos de la Morfología Natural: el alomorfo -es es más marcado que el alomorfo -s.

5. Los sustantivos inanimados cuya terminación no es transparente provocarán un mayor número de errores.

Esta hipótesis se justifica desde los presupuestos de la Morfología Natural: las formas más transparentes son las menos marcadas y las que se adquieren antes.

La aceptación o el rechazo de estas hipótesis contribuirá a la consecución de los siguientes objetivos:

- determinar los beneficios a corto plazo de empezar el aprendizaje a diferentes edades;
- comparar la velocidad de aprendizaje de niños, adolescentes y adultos con el fin de informar a los docentes sobre qué esperar tras 60-120 horas de instrucción en ELE en cada grupo de edad;
- conocer cómo adquieren la concordancia nominal estudiantes sinohablantes que tienen español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Pekín;
- confirmar si el orden de adquisición de los morfemas de género y número varía según la edad;
- determinar si el orden de adquisición de morfemas de género y número es el mismo en la L1 y la LE;
- establecer si la concordancia de género y número se adquiere en los primeros estadios de aprendizaje sin excesiva dificultad por parte del discente;
- conocer el papel de la transferencia de la lengua materna (mandarín) a la lengua meta (español).

### **1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

Esta tesis se organiza en 6 capítulos principales que se completan con un apartado bibliográfico y dos anexos.

En el primer capítulo, a modo introductorio, se presenta la situación del español en el mundo y concretamente en la República Popular de China, y se realiza una aproximación al contexto en el que se enmarca esta tesis, el Instituto Cervantes de Pekín, cuya realidad sirve de motivación para el planteamiento del trabajo. Tras describir brevemente la metodología empleada, se menciona su esperable repercusión en la enseñanza de ELE. Además, se mencionan los antecedentes de la problemática de la

investigación, incluyendo una síntesis de los principales aportes realizados hasta el momento sobre los efectos de la edad en la adquisición de lenguas, el contexto de instrucción, la concordancia nominal y el alumnado sinohablante. Se tratan también algunas cuestiones terminológicas de interés para la correcta lectura e interpretación de la tesis. Por último, se enumeran las hipótesis de partida y los objetivos de la investigación.

El segundo capítulo constituye el marco teórico. Dada su gran extensión, se han establecido diferentes apartados y subapartados para profundizar en los diversos temas. En el apartado 2.1, se definen los límites de la morfología en relación con otros niveles de análisis lingüístico. Se establece la distinción entre morfología flexiva y morfología léxica y se intenta determinar el papel que desempeña la morfología en el ámbito del aprendizaje de idiomas. Tras comentar la teoría de la Morfología Distribuida, se pasa a considerar otras teorías actuales sobre la variabilidad morfológica. En el apartado 2.2, se discuten las teorías de lo marcado, comenzando por el origen del concepto y haciendo un recorrido del mismo por distintas perspectivas y corrientes lingüísticas, sin olvidar las críticas a la Teoría de la Marca. Además, se define la Morfología Natural como teoría morfológica de la Lingüística Natural, se describen sus principios universales y sus fases de adquisición de los morfemas flexivos. En el apartado 2.3, se trata la morfología contrastiva chino-española, comenzando por la comparación de ambos sistemas lingüísticos para después analizar más detenidamente la morfología nominal en español y en chino. El apartado 2.4. está destinado a la enseñanza de la morfología en segundas lenguas. Comienza por resumir los métodos y enfoques más importantes empleados en la enseñanza de LE para después centrarse en la enseñanza a sinohablantes, teniendo en cuenta su cultura de aprendizaje y su concepción del error. Asimismo, se revisan los apartados dedicados a la gramática de los documentos de referencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. En el 2.5. se comentan las variables, tanto lingüísticas como extralingüísticas, que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, con un análisis más detenido en el factor edad por su relevancia en nuestro estudio. El capítulo concluye en el 2.6. con un resumen de lo tratado.

A lo largo del tercer capítulo se propone la metodología de investigación con el proceso de obtención de datos que constituye la parte empírica de nuestro trabajo. Este proceso implica el pilotaje de las tres tareas diseñadas y la recogida de las grabaciones de producción oral, la transcripción y codificación de las emisiones para establecer un corpus de creación propia que ha permitido el análisis de los datos a través de una serie de

herramientas estadísticas, y el análisis de otros expertos para asegurar la fiabilidad de las muestras. Se realiza una descripción de los sujetos y de las tareas.

En el capítulo cuarto se exponen los resultados obtenidos del estudio empírico realizado en el IC de Pekín con estudiantes sinohablantes de nivel inicial (A1) de diferentes edades. El contenido del capítulo se divide en cuatro apartados. En el 4.1, se hace un recuento de los morfemas nominales analizados. En el 4.2, se trata la variable edad en relación con el número de aciertos y errores de concordancia de género y número, la longitud media por emisión y las fases de desarrollo morfológico de los sujetos. En el 4.3, se comparan las producciones de género y número, incluyendo tipología de errores y autocorrecciones. Asimismo, se muestran los resultados de un análisis más exhaustivo de las marcas de género y número. En el 4.4, se ofrecen los datos sobre el análisis adicional que realizan otros expertos para validar las muestras.

El capítulo quinto consiste en la interpretación de los resultados para corroborar o rechazar las hipótesis de trabajo planteadas al inicio de esta tesis doctoral con respecto al marco teórico analizado. Se confirma, en primer lugar, la superioridad de los aprendientes de mayor edad, al menos en los primeros estadios de aprendizaje de la LE por el menor número de errores de concordancia nominal que comenten, si bien debemos matizar que al analizar los errores de género y número por separado, observamos que en número, la tasa de error en los tres grupos de edad es similar. También es posible afirmar que, a mayor edad, mayor longitud media por emisión de los enunciados y mayor avance en las fases de adquisición de la morfología (de nuevo con la salvedad del análisis independiente del número). A continuación, se comentan los resultados que confirman que la concordancia de género presenta en todos los grupos de edad un mayor número de errores que la concordancia de número. Se analiza, asimismo, el tipo de errores cometidos y se discuten las particularidades de la adquisición del plural y del femenino.

El sexto capítulo está dedicado a las conclusiones que sirven para dar respuesta a los objetivos definidos al inicio de nuestra investigación. Se incide en que se trata de una investigación novedosa por abordar aspectos no estudiados hasta el momento: la enseñanza no reglada de la concordancia nominal en español como lengua extranjera a sinohablantes de diferentes edades y utilizando como marco las teorías de lo marcado. Además, se recuerdan las aportaciones teóricas, metodológicas y aplicadas de nuestra tesis. En primer lugar, se ha contribuido con un corpus en el sistema CHAT para aprendizaje de español como lengua extranjera. El análisis de las transcripciones ha

arrojado luz sobre las diferencias en la adquisición de la concordancia nominal por sinohablantes de diferentes edades. Finalmente, de las reflexiones ligadas a los resultados surge la evaluación de nuestro trabajo en la acción y se proponen futuras indagaciones con cuestiones no resueltas en su totalidad en nuestras preguntas de investigación. Por consiguiente, y a pesar de las limitaciones, consideramos nuestro trabajo como un acercamiento a la realidad del aula con sinohablantes de diferentes edades, y cuyos resultados abren nuevas perspectivas de estudio en la aplicación de la Morfología Natural a la adquisición de segundas lenguas.

Tras el capítulo 6, se incluyen las referencias bibliográficas citadas a lo largo del trabajo, así como una lista de abreviaturas y siglas, y un índice de figuras, tablas y gráficos. Por último, aparecen los anexos que incluyen las tres tareas utilizadas para la obtención de datos, así como algunas muestras de las producciones de los estudiantes en cada una de ellas.

## 2. MARCO TEÓRICO

En este apartado revisaremos las principales teorías morfológicas actuales centrándonos en los postulados de la Teoría de la Marca, vista desde la perspectiva de la Morfología Natural, que es el modelo que hemos seleccionado para realizar el análisis de nuestros datos. Intentaremos dar cuenta de las particularidades de la morfología del español y el chino para pasar posteriormente a su tratamiento en el aula de segundas lenguas. Por último, analizaremos los factores que intervienen en el aprendizaje de idiomas focalizando en la edad como variable imprescindible en nuestra investigación.

### 2.1. LOS LÍMITES DE LA MORFOLOGÍA

La rama de la gramática que nos interesa para la presente investigación es la Morfología. El término “morfología” designa el subconjunto de relaciones que se dan dentro de la palabra entre las unidades menores que ella (Bosque, 1983). Es un nivel de análisis lingüístico que conecta directamente con la sintaxis, la fonología y la semántica. Su estudio, por lo tanto, es inherentemente multidisciplinar y, por su propia naturaleza, tiene una posición inestable. Comparte con la sintaxis el análisis de los procesos de combinación de unidades; con la fonología, el estudio de la estructura de los sonidos en las palabras, y con la semántica, el análisis del significado interno a las palabras (Fábregas, 2013). La morfología se suele dividir en dos grandes ramas: la morfología flexiva y la morfología léxica, siendo la primera la que nos interesa para la presente investigación, y que la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) de 2010 define como “el estudio de las variaciones de las palabras que implican cambios de contenido de naturaleza gramatical con consecuencias en las relaciones sintácticas como en la concordancia [...]. El conjunto de estas variantes constituye la flexión de la palabra o su paradigma flexivo” (p. 6). El lexema de la palabra es el que porta el significado de la misma y supone, según Aguirre (2013), la base común que tienen todas las formas de una entrada léxica y sobre la que se añaden las distintas modificaciones; en el caso de los nombres, estas modificaciones son los morfemas de género y número que analizaremos a lo largo de este trabajo. A diferencia de lo que ocurre con los lexemas o raíces, los morfemas flexivos no pueden formar por sí mismos una palabra, tienen que estar ligados obligatoriamente a un lexema. El significado que transmiten los morfemas flexivos es de tipo gramatical y está

relacionado, normalmente, con el contexto en el que aparece la palabra. En el caso de la concordancia, los morfemas flexivos proporcionan información sintáctica, es decir, delimitan los sintagmas, sus componentes y las relaciones entre ellos, de tal forma que los rasgos de flexión pertenecen al dominio de la morfosintaxis (Aguirre, 2013).

Según Salazar (2009), no resulta fácil determinar el papel que desempeña la morfología en el ámbito del aprendizaje de idiomas. Si bien el componente morfológico de las lenguas ha recibido una atención de primer orden en la bibliografía especializada (incluso en lenguas con tendencia al aislamiento en las que la morfología flexiva tiene un peso relativamente restringido), a efectos prácticos, la morfología no suele ser reconocida como dominio autónomo en la delimitación de los contenidos adoptados como objeto del aprendizaje lingüístico. Este autor llama la atención sobre el hecho de que a la morfología no se le concede un estatuto unitario ya que, mientras los aspectos relativos a la morfología derivativa suelen ser incluidos dentro del léxico, la morfología flexiva es integrada dentro de un componente gramatical en el que la distinción entre lo morfológico y lo sintáctico apenas tiene relevancia operativa.

El vínculo que se establece entre la morfología y la sintaxis sigue siendo un debate abierto en la gramática y la lingüística actuales. Desde distintas perspectivas y tradiciones gramaticales, se intenta determinar si la morfología constituye un nivel gramatical independiente, con principios propios, o si este nivel puede ser reducido a la sintaxis. En relación con esta última idea, mencionaremos el marco teórico de la Morfología Distribuida, cuyo objetivo es precisamente delimitar, o incluso redefinir, cuidadosamente las fronteras entre fenómenos sintácticos y morfológicos.

### **2.1.1. La Morfología Distribuida**

La Morfología Distribuida (MD) nace de la mano Halle y Marantz, especialmente a partir de su artículo *Distributed Morphology and the Pieces of Inflection* de 1993. Esta teoría adopta gran parte del Programa Minimalista de Chomsky, cuyo objetivo queda reducido a un único mecanismo lo suficientemente simple y complejo a la vez para satisfacer las exigencias de una gramática verdaderamente universal. Según la MD, las tareas que se atribuyen tradicionalmente a la morfología y al léxico no están concentradas en un único componente, sino más bien “distribuidas” en diversos niveles de la gramática (Kornfeld, 2004). Por tanto, admite la existencia de un componente morfológico, aunque este no sirve para combinar unidades y su función solo es la de reinterpretar y adaptar las

estructuras formadas por la sintaxis. La idea en la MD es que la desinencia no es un morfema que la sintaxis combine con otros, sino un segmento que el componente morfológico añade a un árbol sintáctico cuando se dan ciertas circunstancias para introducir un tipo de información que solo es relevante para la morfología y de ahí que la desinencia sí sea relevante para determinar cómo se flexiona una palabra (Fábregas, 2013). La Morfología Distribuida toma elementos no solo de sus predecesores lexicalistas sino también de los modelos derivados de la morfología basada en la palabra. La propuesta original de Halle y Marantz (1993) pone el énfasis en los procesos flexivos, dejando de lado una parte importante de los fenómenos que se discuten en la morfología generativa desde Chomsky (1970). En cambio, en años posteriores, el modelo se hizo más abarcador, incluyendo la derivación morfológica y los morfemas léxicos.

Hay tres características fundamentales que distinguen a la Morfología Distribuida de otras teorías morfológicas, denominadas en inglés *Late Insertion*, *Underspecification* y *Syntactic Hierarchical Structure All the Way Down*, y que pasamos a describir seguidamente.

El primer supuesto esencial de la Morfología Distribuida es que hay inserción tardía de los rasgos fonológicos de los ítems, lo cual implica que en la sintaxis y en la forma lógica los nodos terminales no tienen rasgos fonológicos. En otras palabras, los morfemas no aparecen de entrada con su matriz fonológica. Harley y Noyer (1999) lo resumen diciendo que las categorías sintácticas son puramente abstractas y carecen de contenido fonológico.

El segundo supuesto de subespecificación del vocabulario significa que las expresiones fonológicas no necesitan estar totalmente especificadas para las posiciones sintácticas donde pueden ser insertadas. Por lo tanto, los componentes fonológicos de una palabra no son necesarios para dotarla de características morfosintácticas; más bien, los ítems de vocabulario son, en muchos casos, signos por defecto insertados donde no hay disponible ninguna otra forma más específica.

El tercer supuesto básico de la MD es la idea de que el árbol que manipula la estructura morfológica corresponde al de la estructura sintáctica, con las mismas relaciones jerárquicas, los mismos principios y las mismas operaciones básicas que en la sintaxis.

Según Estomba (2016), a la morfología llegan, procedentes de la sintaxis, los nodos terminales constituidos por haces de rasgos sintáctico-semánticos como el [ $\pm$ plural].

Al mismo tiempo, existe un segundo tipo de morfemas, constituido por las raíces léxicas. Así, en la formación de *gatas* concurren, por un lado, los nodos terminales [+plural], [+fem], y, por el otro, la raíz propiamente léxica GAT-, la cual es categorialmente neutra para la sintaxis (Marantz, 1997), es decir, no se puede descomponer en rasgos sintáctico-semánticos. La categoría gramatical, por su parte, no es una propiedad inherente de las piezas léxicas, sino que está dada por núcleos categoriales capaces de ensamblarse directamente a la raíz.

### **2.1.2. La variabilidad morfológica en la adquisición de segundas lenguas**

No cabe duda de que la variabilidad morfológica es un fenómeno bien conocido en la adquisición de segundas lenguas. Las numerosas investigaciones tanto en español (Francescina, 2002; McCarthy, 2008; entre otros) como en otras lenguas han comprobado que las características morfológicas de la lengua meta resultan difíciles de aprender y ciertas formas fosilizadas aparecen incluso en las etapas avanzadas del aprendizaje. Si bien el hecho de la variabilidad es indiscutible, en lo que hay relativamente poco acuerdo es en cuál podría ser la posible causa de este fenómeno. En particular, el debate se centra en si la mencionada variabilidad indica un deterioro importante de la gramática de la interlengua en las categorías funcionales o si es la consecuencia de un problema más superficial. Pasamos a continuación a comentar varias teorías actuales en relación con este tema.

#### **Hipótesis de la Representación Deficiente**

La Hipótesis de la Representación Deficiente, IRH por sus siglas en inglés (*Impaired Representation Hypothesis*), atribuye la variabilidad morfológica a las diferencias fundamentales de aprendizaje entre la L1 y la L2 (Clahsen y Muysken, 1996 cit. en Santoro, 2010). La amplia variedad de opciones paramétricas disponibles en el aprendizaje de la L1 no se puede recuperar en la edad adulta, por lo que los aprendices necesitan recurrir a los factores cognitivos, en lugar de depender exclusivamente de los mecanismos de aprendizaje lingüísticos para adquirir las estructuras y las formas de la L2. Dicho de otro modo, los aprendices utilizan mecanismos generales de solución de problemas, al igual que los conocimientos en su lengua materna. Como consecuencia, los errores morfológicos encontrados en la interlengua son el resultado de una deficiencia de

la estructura sintáctica subyacente debido a que los aprendices de L2 no pueden acceder a su conocimiento de la Gramática Universal.

### **Hipótesis de los Rasgos Funcionales Fallidos**

La Hipótesis de los Rasgos Funcionales Fallidos (FFFH del inglés *Failed Functional Features Hypothesis*) de Hawkins y Chan (1997) propone una versión más moderada de la propuesta anterior. Para estos autores, la falla sintáctica no incluye la totalidad del sistema gramatical sino únicamente los rasgos que difieren entre la lengua materna y la lengua meta. En consecuencia, la competencia lingüística similar a la de los nativos no se puede alcanzar en aquellas áreas en las que las dos lenguas no son análogas. La variabilidad morfológica puede deberse entonces a las diferencias estructurales entre las dos gramáticas.

Tsimpli y Smith (1991), y Smith y Tsimpli (1995) proponen que los rasgos virtuales no especificados asociados con el estado inicial de las categorías funcionales y que determinan las diferencias paramétricas entre las lenguas están disponibles en esa forma solo por un período limitado en los primeros años de vida. La exposición a muestras de lengua durante ese período crítico corrige los valores de los rasgos y los asocia con realizaciones morfofonológicas concretas. Transcurrido el período crítico, los rasgos virtuales no especificados desaparecen, quedando codificados en las entradas léxicas para ítems léxicos determinados. Los principios de la Gramática Universal, sin embargo, siguen estando disponibles y limitan la construcción de gramática.

### **Hipótesis de la Inflexión Superficial Ausente**

La Hipótesis de la Inflexión Superficial Ausente, del inglés *Missing Surface Inflection Hypothesis* (MSIH) defiende que las formas morfológicas fosilizadas podrían ser un simple problema de acceso léxico, puesto que la representación gramatical subyacente no está completamente deteriorada ni se limita a las propiedades de la L1 como hemos visto en las hipótesis anteriores. Es como algunos autores (Lardiere, 1998; Prévost y White 2000; entre otros), entienden la variabilidad morfológica, es decir, como un problema de actuación y no un problema de representación creado por la incapacidad de los aprendices de acceder a ciertas formas morfológicas desde el léxico. Como consecuencia, los estudiantes son incapaces de encontrar un equivalente adecuado entre la realización superficial de la morfología y las características sintácticas abstractas en la

lengua que aprenden a partir de la información sintáctica disponible. El conocimiento inconsciente de las proyecciones funcionales y características que subyacen a la gramática supone que los principios y categorías de los que disponen los niños que aprenden la lengua materna también están disponibles para los adultos que aprenden una segunda lengua (Epstein *et al.*, 1996 cit. en Santoro, 2010).

En resumen, las dificultades para el aprendizaje de los rasgos morfológicos de la L2 pueden atribuirse a una falla total o parcial del sistema gramatical. En el caso de considerar la falla parcial como la más válida, los problemas morfológicos se atribuyen al uso incorrecto del conocimiento subyacente.

La elección de la Morfología Natural como marco explicativo para nuestro estudio empírico es el resultado de un análisis crítico de las diferentes teorías que conforman el panorama actual de este nivel de análisis del lenguaje. Para comenzar, la relación que se establece entre la morfología y la sintaxis sigue siendo un debate abierto donde, a pesar de marcos teóricos como el ya mencionado de la Morfología Distribuida, no hay consenso respecto a si la morfología constituye un nivel gramatical independiente. Por otra parte, en lo que concierne específicamente a la adquisición de segundas lenguas cabe tener en cuenta el debate sobre la variabilidad morfológica.

Tras este breve recorrido por las teorías morfológicas actuales concluimos que, aun reconociendo que son de máximo interés teórico, resultan difícilmente extrapolables a trabajos con una orientación tan aplicada como el que nos ocupa. Por consiguiente, nos centraremos en modelos descriptivos clásicos, y en las propuestas de las teorías de lo marcado y la Morfología Natural, que sí cuentan con precedentes aplicados a la enseñanza de segundas lenguas.

## **2.2. LAS TEORÍAS DE LO MARCADO Y SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA MORFOLOGÍA EN SEGUNDAS LENGUAS**

La Teoría de la Marca (*Markedness Theory*), es también denominada en español de lo marcado (Bailini, 2012; Liceras y Díaz, 2000; Marquant, 1986), de la marcación (Bustos, 1998; González-Espresati García-Medall, 2015; Zacarías, 2006) o de la marcadez (Ludwig, 1995; Prado, 1982).

### 2.2.1. Markedness, marcación o marcadez

El concepto de *marcado* se remonta a la década de 1930. Fue desarrollado originalmente por el lingüista ruso Trubetzkoy, perteneciente al estructuralismo de la escuela de Praga para examinar, dentro de cada lengua, las características simétricas lingüísticas de los sistemas fonológicos, para los cuales distinguió entre los rasgos marcados y no marcados. Más tarde, al restringir la aplicabilidad de lo marcado a oposiciones fonológicas neutralizables, la neutralización pasó a ser el criterio definitorio de lo marcado.

Posteriormente, Jakobson (cit. en Marquant, 1986) lo aprovechó para investigar las categorías morfosintácticas y la semántica. Este autor definió por primera vez el concepto de marcado en relación con el carácter asimétrico de las oposiciones morfológicas. En el marco de una investigación lingüística orientada hacia la fonética de los rasgos distintivos binarios, Jakobson propuso considerar como marcado el miembro de una oposición morfológica en la que se expresa una determinada significación, y como no marcado el que no la expresa. El principio general de la definición ya se encontraba formulado en la teoría fonológica de la época, pero Jakobson le confirió por primera vez una dimensión superior al pasar de una simple oposición fonológica del tipo “A/no A” a una interpretación significativa más amplia y abstracta, tanto de nivel superior como de aplicación externa más general. Jakobson observó ciertas correlaciones de marcado. En primer lugar, señaló que los valores no marcados tienden a estar representados por formas cero. En segundo lugar, al incorporar el principio de compensación de Brøndal (1940), este autor demostró que los valores marcados tienden a mostrar menos diferenciación formal que los valores no marcados. En tercer lugar, descubrió correlaciones extralingüísticas de lo marcado en una jerarquía universal de rasgos fonológicos, poniendo de manifiesto que los marcados resultan más difíciles de aprender para los niños y son más fáciles de perder para los afásicos. Jakobson observó que esta jerarquía de adquisición tiene una clara correspondencia en la distribución interlingüística y puede ser formulada en un conjunto de universales implicativos.

Después de Jakobson, y desde perspectivas lingüísticas muy variadas, numerosos lingüistas, filólogos y preceptistas gramaticales han utilizado, en términos más o menos explícitos, la misma doctrina de la marca funcional.

El concepto de marcado fue desarrollado también por Greenberg. Su obra de 1966 (*Language Universals*) supuso una aplicación influyente a la lingüística tipológica

y una ruptura con la tradición de los pioneros de Praga. Greenberg consideró que la frecuencia era el principal factor determinante del marcado en la gramática y sugirió que las categorías no marcadas podrían ser determinadas por la frecuencia de asociación de las cosas en el mundo real. Este investigador también aplicó la frecuencia de forma interlingüística, lo que implica que las categorías no marcadas serían aquellas que no están marcadas en un gran número de lenguas. Sin embargo, las críticas argumentan que la frecuencia es problemática debido a que las categorías que son interlingüísticamente infrecuentes pueden tener una alta distribución en una lengua en particular.

En sintaxis generativa, el marcado como evaluación de rasgos no recibió la misma atención que en fonología. Battistella (1996) identifica dos ideas clave en el enfoque generativo. La primera es que la marca se concibe como una estructura de preferencia o estructura por defecto para la adquisición de lenguas. La segunda, que la marca se ve como un reflejo del coste de opciones analíticas particulares. Chomsky veía las propiedades no marcadas como una estructura de preferencia innata basada primero en las restricciones y más tarde en los parámetros de la Gramática Universal (GU). Su Teoría de lo Marcado (1981) surge como un intento de dotar de contenido concreto a la llamada “gramática nuclear” por oposición a la “gramática periférica”. Esto podría dar cuenta del problema lógico de la adquisición del lenguaje, dado que tiene implicaciones directas para la selección de los datos de la lengua objeto. En realidad, está ligada a los desencadenantes en cuanto a que las opciones por defecto serán las primeras que estén disponibles para la selección. Algunos investigadores generativistas han aplicado lo marcado a la teoría de adquisición de segundas lenguas, tratándolo como una jerarquía de aprendizaje inherente que refleja la secuencia en la que se adquieren las construcciones, la dificultad de adquirir ciertas construcciones y la transferibilidad de las reglas entre diferentes lenguas.

Ahora bien, la tarea del lingüista no es fácil y no hay acuerdo en cómo delimitar lo marcado y lo periférico. Como se discute en Licerias (1986), las propuestas de la teoría lingüística varían e incluso apelan a los datos de la adquisición y a principios no lingüísticos sino de adquisición (el principio del subconjunto) para determinar cuál es la opción marcada en el contraste de dos opciones posibles. Hyams (1986) opina que la idea de gramática nuclear no marcada frente a la periferia marcada es algo interno a cada lengua y esto provoca que no haya uniformidad en las lenguas en lo que se refiere a lo

marcado y lo no marcado, de tal manera que lo que es no marcado en una lengua puede ser marcado en otra.

Algunos lingüistas cognitivistas han sugerido que lo marcado está relacionado con la complejidad cognitiva en términos de atención, esfuerzo mental o tiempo de procesamiento. Croft (1990) introduce el término “marcado tipológico” para distinguirlo de otros conceptos de marcado en diferentes escuelas de pensamiento y lo define como una red de relaciones entre patrones asimétricos interlingüísticos en gramática. Para Givón (1990), la primera manifestación del concepto se halla en lo que él mismo define como “complejidad estructural”, es decir, la estructura marcada tiende a ser más compleja o extensa que la correspondiente no marcada. Lo que no está claro es si Givón distingue entre significado (contenido) y forma (expresión) o combina las dos. Este autor también destaca la frecuencia como característica de lo marcado. La categoría marcada se inclina a ser menos frecuente y, por tanto, más prominente. En 2003, Croft señala que se trata de una propiedad de categorías conceptuales. El enfoque tipológico comparte con la escuela naturalista la noción de *marcado relativo*, y se opone al enfoque estructuralista o semiótico, que reduce las relaciones de marcado a oposiciones binarias.

La Morfología Natural, que surgió en Austria y Alemania a mediados de 1970, abordó desde sus inicios la noción de lo marcado. Los lingüistas naturalistas (Wurzel, 1989; Bybee, 1991; Dressler, 1999; Galeas, 2001; entre otros) ven las relaciones de marcado en los términos en que los principios extralingüísticos de la perceptibilidad y la eficacia psicológica determinan lo que es natural en la lengua. Comparten puntos de vista teóricos con el paradigma funcionalista y especialmente con la tipología funcional. Mayerthaler (1987) plantea que, para el hablante prototípico, según sus estructuras cognitivas y experiencias comunicativas, algunas categorías lingüísticas aparecen menos marcadas que otras.

Más tarde, el concepto de marcado encontró su camino en el estudio de adquisición de segundas lenguas a finales de 1970, particularmente, en la investigación de la transferencia lingüística de la mano de académicos como Eckman (1977), Zobl (1983), Hyltenstam (1984), Ellis (1994), etc. Entre ellos, Eckman fue el más influyente con la adopción de ideas de la tipología lingüística iniciada por Greenberg, que externalizó el concepto de marcado de una lengua a todas las lenguas naturales. Eckman considera no marcadas las características que son universales o están presentes en la mayoría de las lenguas, mientras que considera marcadas aquellas características que son

específicas de una lengua o aparecen solo en algunas. En 1977, presentó la Hipótesis del Mercado Diferencial (*Markedness Differential Hypothesis*), argumentando que la transferibilidad está determinada, en gran medida, por el marcado tipológico. Por tanto, las áreas de dificultad que tendrá un alumno pueden predecirse por medio de una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua objeto y las relaciones de marcado establecidas en la Gramática Universal. Según Eckman (1977), “un fenómeno A de una lengua es más marcado que un fenómeno B, si la presencia de A en un idioma implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la presencia de A” (p. 320). Esta hipótesis supone que, si un elemento funcional se representa por medio de diferentes variantes formales, el aprendiente tiende a simplificar eligiendo solo la forma más fácil, básica y frecuente entre todas para representar el elemento funcional. En consecuencia, la adquisición de un rasgo marcado se adelanta a la de otro rasgo no marcado, y suele conllevar la sobregeneralización del rasgo no marcado. En resumen, al reformular la Hipótesis del Análisis Contrastivo, la Hipótesis del Mercado Diferencial intenta explicar cuándo los estudiantes de una segunda lengua se encontrarán con aspectos difíciles y su grado de dificultad. También propone aclarar dónde las diferencias entre la lengua nativa y la lengua meta no darán lugar a dificultades y por qué ciertas estructuras se adquieren típicamente antes que otras:

- (a) Resultarán más difíciles las áreas de la lengua meta que difieren de la lengua materna y son más marcadas.
- (b) El grado de dificultad de las áreas de la lengua meta que son más marcadas que en la lengua materna será proporcional al grado de marcado.
- (c) No causarán dificultad las áreas de la lengua meta que son diferentes en la lengua materna si son más marcadas en esta última.

Aunque el marcado desde el punto de vista tipológico ha enriquecido en gran medida las investigaciones sobre transferencia de idiomas y explicaciones plausibles para muchos problemas anteriores pendientes en adquisición de segundas lenguas (ASL), no es tan perfecto como pueda parecer, especialmente cuando se trata de la definición de marcado. Debido a las diferencias en las descripciones y teorías lingüísticas con las que se vincula el grado de marcado de las propiedades lingüísticas específicas, la marca se define vagamente, lo que dificulta determinar qué características de la lengua están marcadas con respecto a otras. Sin embargo, la teoría cognitiva de lo marcado, o más bien, la prototipicidad, hace posible proporcionar una definición más clara y fácil de manejar

para la marca o prototipo recurriendo a las intuiciones de similitud de los hablantes nativos.

Según Kellerman (1977), debe examinarse la forma en que los estudiantes relacionan la lengua origen con la de destino. Con el fin de obtener una mejor comprensión de cómo influye la L1 en la adquisición de la L2, propuso tener en cuenta los estudios de transferencia de la lengua materna de la lingüística cognitiva. En su trabajo de 1983 sostiene que, si una característica se percibe como poco frecuente, irregular, semántica o estructuralmente opaca, o de cualquier otra manera excepcional, lo que en otras palabras llamaríamos marcado psicolingüísticamente, entonces su transferibilidad será inversamente proporcional a su grado de marcado. En sus estudios posteriores, cambió el concepto de *marcado psicolingüístico* a *prototipicidad*, la Teoría de lo Marcado desde la perspectiva de la percepción de los alumnos. La hipótesis postula que los estudiantes tienen percepciones de la estructura de su propia lengua, de forma que trata algunas estructuras como potencialmente intransferibles y otras como potencialmente transferibles, y que estas percepciones influyen en lo que realmente transfieren.

Más recientemente, los enfoques de la Teoría de la Optimidad emergentes en la década de 1990 han incorporado la marca en la ordenación de restricciones, es decir, las formas que presenta una lengua son precisamente las formas que han pasado una serie de filtros o restricciones, siendo las formas observadas “óptimas” en el sentido de que son precisamente las formas que satisfacen mejor las restricciones de cada lengua. Tal y como lo explica Espinosa (2003), la diferencia no se establece entre formas “correctas” o “incorrectas” sino, más bien, entre la forma o formas que más se aproximan a la configuración ideal y aquellas que se alejan de esta idealidad. Lo que hace la gramática es optimizar el producto final, de modo que se incumplan mínimamente los requisitos formales que establece la gramática, tomando en consideración la importancia relativa a cada uno de ellos.

Las características fundamentales de la gramática optimalista son las siguientes:

- Es un mecanismo que selecciona la forma óptima a partir de un *input* y teniendo en cuenta las restricciones. Cuando se produce un conflicto entre dos restricciones, la gramática decide a favor de aquella que posee una posición más alta en el ranking, esto es, la más importante.
- Trabaja con un ranking de restricciones que es particular de cada lengua. La importancia que en un sistema se le dé a una exigencia o a otra determinará las

formas posibles e imposibles y justificará las diferencias que existen entre las distintas lenguas.

- El conjunto de las restricciones posibles no es particular sino universal. No son las restricciones lo que varían sino su ordenación. De esta forma, se da respuesta al problema tradicional de la violación de universales lingüísticos, ya que en una lengua pueden darse formas poco comunes sin que ello suponga la invalidez de generalizaciones.
- La gramática se limita a evaluar candidatos, es una teoría orientada hacia el *output*.

La Teoría de la Optimidad fue propuesta originalmente por Prince y Smolensky en 1993, y fue posteriormente ampliada por Prince y McCarthy. Si bien la mayor parte del trabajo original se concentró en problemas de fonología, posteriormente ha probado ser aplicable a otros ámbitos como la morfología prosódica para analizar los casos de reduplicación. Sin embargo, las referencias a la adquisición de segundas lenguas son escasas en la bibliografía.

La Teoría de la Marca no está exenta de críticas. Para Haspelmath (2006), por ejemplo, el término “marcado” ha desarrollado una multiplicidad de sentidos, a veces ampliamente divergentes, perdiendo su asociación con un enfoque teórico particular y se ha establecido como un término cotidiano casi neutral en Lingüística. Además, considera que los fenómenos “no naturales” discutidos bajo la rúbrica de la marca pueden explicarse con referencia a factores concretos como frecuencia, complejidad o dificultad. Por tanto, considera que se puede prescindir de este término al poder ser reemplazado fácilmente por otros que son menos ambiguos, más transparentes y proporcionan mejores explicaciones para los fenómenos observados.

### **2.2.2. La Morfología Natural**

La Morfología Natural (MN) es la teoría morfológica de la Lingüística Natural y el concepto de *naturalidad* su característica fundamental. Desde una perspectiva funcionalista del lenguaje, la Morfología Natural se desarrolla, desde principios de los años 80, a partir de trabajos como los de Dressler (p. ej. *On the Predictiveness of Natural Morphology*, 1985; *Typological Aspects of Natural Morphology*, 1985) y Wurzel (p. ej. *Inflectional Morphology and Naturalness*, 1989) entre otros.

La primera publicación exhaustiva sobre Morfología Natural (Dressler, Mayerthaler, Panagl y Wurzel, *Leitmotifs in Natural Morphology*, 1987) ofrece una

presentación sistemática de los tres enfoques distintivos de la teoría de la Morfología Natural: el funcionalismo semiótico de Dressler, el uso de marcado de Mayerthaler y la naturalidad y congruencia de Wurzel.

Los naturalistas explican las nociones complementarias de *naturalidad* y *marcado* en relación con las bases extralingüísticas del lenguaje. Los fundamentos extralingüísticos se dividen, según Dressler, en dos tipos: bases neurobiológicas (incluidas las psicológicas) y bases sociocomunicativas (incluidas las sociopsicológicas). Los factores extralingüísticos favorecen o desfavorecen las propiedades concebibles de la estructura lingüística. Tales restricciones extralingüísticas son relativas, no absolutas; no excluyen los fenómenos marcados, sino que predisponen a los usuarios de la lengua a evitarlos. El primer conjunto de bases extralingüísticas incluye limitaciones psicológicas de la percepción y el procesamiento receptivo, limitaciones de la memoria, restricciones de almacenamiento o recuperación de información, atención selectiva al producir y percibir, etc. El segundo conjunto tiene que ver con la función comunicativa del lenguaje. Los factores extralingüísticos delimitan el rango de posibles técnicas y operaciones morfológicas al mejorar algunas de ellas e inhibir otras. Dadas estas premisas, las capacidades humanas determinan qué operaciones son más o menos naturales según una jerarquía universal. Estas preferencias morfológicas universales se hacen derivar de las funciones del lenguaje, así como de condicionamientos extralingüísticos, al tiempo que se busca identificar la realidad psicológica de los fenómenos morfológicos.

Para considerar si un fenómeno es natural, debe cumplir con los siguientes requisitos (Mayerthaler, 1980; Wurzel, 1980 cit. en Bauer, 2003):

- La extensión en otras lenguas.
- La frecuencia y generalización en la lengua en particular.
- La relativa resistencia al cambio lingüístico.
- La adquisición temprana en niños nativos.
- El no verse afectado por trastornos del lenguaje como la afasia.
- El no verse afectado por errores en el habla.
- La perduración en la “pidginización” y la temprana introducción en el proceso de “criollización”.

Los morfólogos naturalistas acuerdan postular cinco niveles de análisis lingüístico (Dressler *et al.*, 1987): 1) El nivel de los universales lingüísticos; 2) el nivel de tipología de la lengua; 3) el nivel de adecuación a la lengua específica; 4) el nivel de la norma, y

5) el del rendimiento. La Morfología Natural trata particularmente con los primeros tres niveles de análisis. Estos tres niveles funcionan como filtros subsecuentes de los procesos morfológicos; una preferencia universal puede ser desbancada o colocada en un lugar secundario, o incluso desactivada, como consecuencia de una adecuación a la lengua específica.

Dentro de los valores universales en la morfología de las lenguas, algunos de ellos son más naturales o menos marcados, es decir, más fáciles de aprender, cognitivamente simples, fácilmente accesibles y por ello universalmente preferidos. En el análisis de un determinado elemento morfológico se establece un grado de naturalidad que no se corresponde necesariamente con ser marcado o no marcado, sino “relativamente más natural que” o “relativamente muy natural” (Dressler, 1999). Dada esta gradación de la naturalidad, los principios universales se expresan a través de preferencias que dan lugar a diferentes parámetros. Según el autor, el número de parámetros varía. Hemos seleccionado los más representativos y que coinciden en todos los investigadores.

## **PRINCIPIOS UNIVERSALES**

### **Principio de iconicidad**

Según este principio, la categoría morfológica menos marcada tanto semántica como pragmáticamente es también menos marcada formalmente. Existe, pues, un paralelismo entre significante y significado.

El número es un fenómeno natural por el alto grado de iconicidad en el plural. El singular carece de marca (morfema cero) mientras que el plural está marcado con uno de los dos alomorfos posibles (-s, -es). A pesar de algunas excepciones, las marcas de número son consistentes. La asignación de género, sin embargo, solo es icónica en el caso de seres vivos con sexo biológico (*hombre/mujer, gato/gata*), pero no en el resto de objetos inanimados. La tendencia de los primeros a la distribución en pares hace pensar en el concepto de marca como el contraste formal que se observa entre los dos miembros de cada par (Ø/-a, -o/-a, -e/-a; heteronimia, etc.), algo que no ocurre con los inanimados, al no entrar estos últimos en pares.

En el caso de las categorías más marcadas, la marca debería ser, siguiendo una progresión en la naturalidad, de la siguiente forma: en primer lugar, sufijos; en segundo lugar, modificaciones; en tercer lugar, morfemas cero.

Aplicada la progresión en la naturalidad de la morfología de número: en primer lugar, sufijos (*cama-camas*); en segundo lugar, modificaciones (*pez-peces*); en tercer lugar morfemas cero (*paraguas*). Siguiendo este principio, podemos afirmar que, de los valores del plural, el alomorfo -s es más natural que el alomorfo -es ya que este último contiene una mayor marca formal. Será más fácil, por tanto, para los alumnos de ELE hacer el plural de *lámpara* que de *lápiz*.

Aplicada la progresión natural a la morfología de género: en primer lugar, sufijos (*profesor-profesora*); en segundo lugar, modificaciones (*hombre-mujer*); en tercer lugar, morfemas cero (*cantante*).

### **Principio de biunivocidad**

Según este principio, lo más natural consiste en una sola forma para un solo significado.

La categoría de número cuenta con un cierto grado de marca al no ser expresada la pluralidad siempre de la misma manera, sino que existen dos alomorfos. La oposición de número supone en la casi totalidad de los nombres en español un contraste formal entre la presencia y ausencia de -(e)s. La relación de marcado supone entonces que uno de los dos rasgos de número (el singular) no requiere ninguna marca y puede aparecer en lugar del otro rasgo.

El caso del género es menos natural puesto que hay gran variedad de terminaciones que pueden servir tanto para masculino como para femenino (-o, -a, -ista, -e, -ar, -ón, etc.) en referentes con sexo biológico o inanimados. De aquí se desprende la dificultad en palabras como *sofá* o *mano*, que tienen un morfema contrario a este principio (femeninos distintos de -a, masculinos distintos de -o).

### **Principio de transparencia**

Este principio indica que las formas más naturales son aquellas en las que no hay fenómenos de opacidad que dificulten la percepción y el procesamiento.

El número es transparente en el sentido de que expresa el matiz gramatical de uno o varios. El morfema de plural aporta información semántica. En esta categoría gramatical, la opacidad se manifiesta en nombres colectivos como *gente* o *ropa*, palabras que tienen forma singular a pesar de expresar pluralidad semántica. Por el contrario, algunas palabras como *gafas*, *análisis* o *pantalones* pueden indicar tanto singular como plural.

El género solo es transparente en los referentes que tienen sexo biológico. Para el resto se trata de una asignación arbitraria. En estos casos, el morfema de género no aporta información semántica. Resulta, por tanto, complicado para los estudiantes establecer la concordancia en sustantivos terminados en vocales diferentes de -o/-a o en consonantes, pues no aportan ningún indicio de género.

### **Otros principios de análisis lingüístico**

Otros principios son internos o dependientes del sistema; esto es, se centran en la posición que ocupan los distintos paradigmas con relación al sistema lingüístico en el que están inmersos.

El nivel de competencia específica de la lengua se modela en una teoría de congruencia del sistema (Wurzel, 1989). Un fenómeno morfológico (clase flexiva, paradigma, forma morfológica, marcador o regla) puede ser bastante antinatural en términos de la teoría del marcado universal, pero al mismo tiempo puede ser muy “normal” dentro del sistema específico de la lengua en términos de adecuación del sistema. El grado de congruencia de un sistema flexivo depende de sus propiedades estructurales específicas y de lo acordes que sean con respecto a estas propiedades de las distintas clases que integran el sistema. El mayor grado de congruencia lo constituyen aquellos sistemas que están integrados por una sola clase homogénea, ya que, al no existir diversas clases morfológicas, las propiedades estructurales específicas quedan claramente delimitadas. Si hay varias clases morfológicas se hace necesario establecer cuál de estas clases domina y representa las propiedades estructurales del sistema. En este caso, el grado de congruencia de una clase o un elemento morfológico con relación a dicho sistema depende del grado de adecuación de esta clase o elemento con respecto a las propiedades estructurales del sistema. De la misma manera, podemos decir que el grado de congruencia de un sistema depende del grado de congruencia de las clases que lo integran.

El grado de estabilidad de una clase se corresponde con su nivel de congruencia con el número de elementos que dicha clase tiene y con la frecuencia de uso de dichos elementos. Las clases con un elevado número de miembros tienden a ser más estables. Las clases estables pueden ser también productivas si incrementan sus miembros con neologismos o elementos procedentes de otras clases. Las clases inestables no son

productivas y pueden perder miembros por el paso de estos a las clases complementarias más estables.

Los tipos de lengua (aislante, aglutinante, flexiva, polisintética...) no siempre pueden seleccionar los mejores procedimientos morfológicos de cada escala de naturalidad debido a los conflictos dialécticos que caracterizan a los sistemas lingüísticos. Por lo tanto, un tipo de lengua está constituido por elecciones específicas de las escalas de naturalidad. Cada tipo de lengua se ve obligada a priorizar la naturalidad de unos parámetros sobre otros. No obstante, uno de los objetivos de la teoría de la Morfología Natural es establecer tipos de posibles conflictos entre los principios de naturalidad. Dos tipos de conflictos son posibles:

1. Los que se dan dentro de la morfología, por ejemplo, entre universales y de adecuación a la lengua.
2. Los que se dan entre diferentes componentes del sistema de la lengua.

Estos últimos se consideran necesarios debido a la relativa autonomía de cada componente y su tendencia a seguir sus propios principios de naturalidad.

### **2.2.3. Fases en la adquisición de los morfemas flexivos en el marco de la MN**

En el aprendizaje de lenguas, la morfología está ausente en los primeros estadios y se va desarrollando progresivamente como consecuencia del contacto con el *input*. El aprendizaje de la morfología implica el descubrimiento de una red de relaciones entre forma y función, por lo que es necesario averiguar si este camino de descubrimiento presenta preferencias y regularidades que reflejan principios universales como los de la Teoría de lo Marcado.

Nuestra propuesta de adquisición de los morfemas de género y número es consistente con los tres estadios del proceso de adquisición que establecen Dressler y Karpf (1995)<sup>1</sup> para los niños en su lengua materna.

---

<sup>1</sup> López Ornat, desde una perspectiva teórica diferente, también distingue en su obra de 1994 cuatro fases en la adquisición de estructuras gramaticales con las que encontramos paralelismos en la Morfología Natural. Su descripción de fase “pregramatical” sería el equivalente de la “premorfológica”. Las dos siguientes, corresponderían a la subdivisión de la protomorfológica que ilustramos con ejemplos propios:

- Regla defectiva: se caracteriza por la omisión (mamá es \*inglés) y comisión (\*españols) de los morfemas.

- Regla rígida: se produce una adición (camisa \*grisa) o sobregeneralización (mesa \*granda).

Por último, la fase de morfología modularizada consideramos que coincide con la que esta autora denomina “regla flexible”, caracterizada por la ausencia de errores.

### **2.2.3.1. Fase premorfológica**

Se trata de una fase inicial en la que no se ha separado aún un módulo de morfología gramatical y las operaciones morfológicas, cuando se dan, son llevadas a cabo por principios cognitivos generales. Estas operaciones morfológicas ocurren bien como extragramaticales (o expresivas) o como precursoras de posteriores reglas gramaticales.

Según Dressler (2001), la selección de formas se basa en principios de naturalidad y constructivismo. El aprendiente en esta fase se limita a emitir palabras con contenido comunicativo. Las formas morfológicas utilizadas son todavía improductivas porque carecen de sistematicidad, de forma que la pre- y también al menos la temprana protomorfología forman parte del lexicón. Cuando las generalizaciones sobre las operaciones dentro de este “proto-lexicón” pasan a ser más complejas y diversas, surgen los sistemas gramaticales y posteriormente los sintácticos y morfológicos.

En esta fase asumimos, por tanto, que el aprendiente de ELE puede producir formas flexionadas de nombres pero que no se han construido con patrones lingüísticos, sino que son formas aprendidas de memoria en las que el sufijo no se interpreta semánticamente. Un claro ejemplo de esta fase, procedente de la tercera tarea de descripción de objetos de nuestro corpus, sería el siguiente producido por una niña: “Cuatro mesa rojo, negro, amarillo, gris”. Como se puede observar, la estudiante se limita a nombrar el léxico que conoce, pero sin ningún tipo de concordancia. No añade el morfema de plural al sustantivo ni tampoco cambia la terminación de los colores en relación con el género femenino necesario para la concordancia.

Con la gramaticalización, se modifica el tratamiento de la información nominal y el estudiante comienza a producir siguiendo reglas, aunque de forma inconsistente. López Ornat (1994), desde un marco diferente, como ya sabemos, pero comparable con la Morfología Natural, también menciona la importancia de lo que denomina variables formales, es decir, producciones que presentan varias versiones distintas (entre las que puede encontrarse la correcta) de una forma variable aún no adquirida. Esta actividad exploratoria indica que el sujeto está dando comienzo a las fases de gramaticalización.

### **2.2.3.2. Fase protomorfológica**

En esta fase comienza a desarrollarse el sistema de morfología gramatical, así como los subsistemas que lo integran sin llegar a alcanzar la categoría de módulos y submódulos. Se produce una reorganización (en palabras de Karpf, 1994, a través de una

“disociación”) de los diferentes elementos en distintos grupos y el aprendiente empieza a construir de forma creativa modelos y reglas morfológicas, por analogía o sobregeneralizaciones, lo que se deriva en la aparición de los primeros microparadigmas de los sistemas flexivos. Estos paradigmas se forman progresivamente incluyendo los elementos menos marcados o más naturales. Este proceso elemento a elemento da lugar a la existencia de huecos que van progresivamente desapareciendo durante la adquisición. Marrero y Aguirre (2003), en su estudio sobre el número, diferencian dos fases:

- Marca única: cuando el morfema de plural aparece solo en un elemento de la emisión, normalmente en el nombre. Ejemplo: “Dos sillas \*rojo”.
- Extensión de la marca: gradualmente el uso del plural va siendo más frecuente y el aprendiente comienza a producir más de una marca por unidad de habla para indicarlo. Ejemplo: “Tres teléfonos \*negro pequeños”.

El patrón seguido para el género sería el mismo. El morfema de femenino comienza por aparecer en un único elemento para extenderse, progresivamente, a otros elementos del enunciado.

### **2.2.3.3. Fase de morfología modularizada**

Esta fase correspondería con el sistema nativo adulto. En este estadio se produce la diferenciación definitiva del módulo morfológico y las distintas clases y paradigmas se hacen completamente estables. Se flexibilizan las reglas y desaparecen los errores. Nuestros aprendices están lejos de alcanzar aún este estadio.

La adquisición de la morfología conlleva, pues, un recorrido en la gramaticalización de las producciones de los sujetos y es la que separa la fase pregramatical de las fases siguientes. Progresivamente, los morfemas van siendo incorporados a las emisiones y según la extensión y precisión en su uso sitúan al hablante dentro de una u otra fase, aunque no se espera que los aprendientes de L2 logren dominar la lengua al mismo nivel que lo hacen los hablantes nativos.

En el apartado siguiente, veremos las peculiaridades de la morfología en español y en chino, centrándonos en la flexión de género y número que caracteriza a nuestra lengua frente a la lengua china.

### 2.3. MORFOLOGÍA CONTRASTIVA CHINO-ESPAÑOLA

Antes de pasar a explicar más en detalle la morfología en las dos lenguas que nos ocupan, español y chino, veamos de forma esquemática el contraste de ambos sistemas (Lu, J., 2014):

	CHINO	ESPAÑOL
<b>Criterio de la palabra</b>	Criterio semántico: delimitación vaga de la palabra y clara del morfema	Criterio morfológico: delimitación clara de la palabra (separabilidad)
<b>Forma libre</b>	Morfema (carácter chino)	Palabra
<b>Tipología</b>	Predominantemente <sup>2</sup> aislante	Predominantemente flexiva
<b>Variación morfológica</b>	Palabras <i>llenas y vacías</i>	Palabras variables y no variables
	Sencilla: sin elementos flexivos en la palabra, con partículas funcionales de uso flexible	Complicada: abundantes flexiones: género, número, caso, conjugación verbal regular e irregular
<b>Clases de palabras</b>	Criterio semántico y funcional	Criterio morfológico
	Clasificación no bien definida	Clasificación clásica en 9 clases
	Mucha conversión entre varias clases de palabras	Poca conversión
	Con clasificadores como determinante	Con artículos como determinante
	Palabras auxiliares	

En este apartado utilizaremos como fuente bibliográfica esencial para la descripción del español la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la Real Academia (RAE, 2010), dado que nuestro objetivo ahora es puramente descriptivo, esencialmente a efectos contrastivos.

<sup>2</sup> Adición nuestra del adverbio en la tipología del chino y el español

### **2.3.1. La morfología nominal en español: género y número**

Pese a que pertenece al tipo morfológico de lengua flexiva y sintética, la forma de expresar el género y el número en español presenta rasgos aglutinantes, es decir, las marcas morfológicas se van uniendo una tras otra a la palabra. Estos morfemas flexivos tienen significado gramatical y desempeñan un papel primordial en la concordancia. La flexión tiene que ver no solo con las formas que adoptan las palabras, sino también con la oposición de los rasgos de género y número. Su estudio está basado en las categorías en las que están subsumidos estos rasgos y en los recursos formales que posee la lengua para distinguir eventuales realizaciones de los sustantivos y sus modificadores.

Los nombres en español son polimorfémicos y pueden presentar un mínimo de dos formas y un máximo de cuatro. Ya desde Hockett (1958) y Greenberg (1978), se habla de que el valor de género de un sustantivo está fijado de manera inherente (con algunas excepciones, como el caso de los sustantivos animados), mientras que su valor de número permite una alternancia sistemática entre dos o más valores. Así, parece adecuado decir que un sustantivo está en singular o en plural, pero en cambio que es masculino o femenino. En palabras de Chomsky (1995), el género sería un rasgo intrínseco del sustantivo, inherentemente asociado a él y sin variación posible en su valor, mientras que el número sería un rasgo opcional, cuyo valor puede variar en virtud del contexto sintáctico en que aparece el sustantivo. Por consiguiente, el número de formas que puede presentar un sustantivo suele ser correlativo al de los rasgos que las oponen. Mientras que nombres como *mesa* o *armario* permiten únicamente la oposición de número (*mesas*, *armarios*), los que permiten la oposición de género y número presentan cuatro formas (*niño/niños*, *niña/niñas*). Los elementos que acompañan al nombre (determinantes y adjetivos) o que lo sustituyen (pronombres) comparten estos mismos rasgos flexivos y sus marcas.

#### **2.3.1.1. La flexión de género**

Corbett (1991) distingue entre lenguas que tienen sistemas de género semántico —o género natural en términos de Kramer (2015), entre otros— y lenguas con sistemas de género formal. En la primera categoría se encuentra el chino, ya que la distinción de género está codificada en elementos lingüísticos únicamente para los referentes con sexo biológico. El español, por el contrario, es una lengua que aplica marcadores de género a todos los nombres, independientemente de si los referentes tienen o no sexo biológico. Si

bien todos los nombres tienen género formal, solo los que designan seres animados tienen flexión (*hijo/hija, perro/perra*).

Harris (1991) llama la atención sobre la combinación de sexo biológico (hombre vs. mujer), género gramatical (masculino vs. femenino) y forma (-o vs. -a). Si bien estos dominios están interrelacionados, al mismo tiempo son autónomos en la generalización lingüística y, por tanto, cada uno de ellos exige una representación formal independiente. El sexo es una cuestión semántica y/o biológica, el género está involucrado en la concordancia dependiente de la sintaxis, y la forma es una cuestión de la morfofonología de elementos léxicos individuales. Llegar a comprender la verdadera naturaleza e interacción de estos módulos implica reconocer la autonomía de cada uno con respecto a los demás.

Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) en § 2.1.1a:

Es el género una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores (a veces asimilados a ellos) y los adjetivos o los participios. Las categorías que manifiestan género gramatical reproducen los rasgos de género de los sustantivos o de los pronombres [...]. Los rasgos de género y número de los adjetivos y de otros modificadores del sustantivo carecen de interpretación semántica y constituyen únicamente marcas de concordancia. (p. 23)

En efecto, de todos los morfemas flexivos, a excepción de aquellos en los que la diferencia de género va unida a una diferencia de sexo (*hermano-hermana*), el género es el único que puede no aportar ninguna información semántica. Saber que *mesa* es femenino o *armario* es masculino únicamente nos sirve para establecer concordancias. Con referentes inanimados existen algunos casos en los que la diferencia de género lleva a interpretaciones como: medida o forma (*jarro-jarra, botijo-botija*), distinciones entre contable o masa (*leño-leña*), entidades individuales y sus colectivos (*banco-banca*) o denominaciones del árbol y su fruto (*cerezo-cereza*). Este grupo de pares de entidades relacionadas, no obstante, presenta numerosos contraejemplos, ya que las diversas relaciones pueden manifestarse mediante otras operaciones morfológicas como la derivación.

A continuación, veremos las características fundamentales en cuanto al género que hace la *Nueva Gramática de la Lengua Española* en su capítulo 2.

Los sustantivos se clasifican en español en masculinos y femeninos, no tienen género neutro. Solo lo tienen los demostrativos (*esto, eso, aquello*), los cuantificadores (*tanto, cuanto, mucho, poco*), el artículo *lo* y los pronombres personales *ello* y *lo*. El

género en que aparecen los adjetivos y otros modificadores de estos elementos neutros no se diferencia morfológicamente del masculino (RAE 2010, § 2.1.2b, p. 24).

El masculino es en español el género no marcado, y el femenino, el marcado. En la designación de personas y animales, los sustantivos de género masculino se emplean para referirse a los miembros de ese sexo, pero también para designar a toda la especie, sin distinción de sexos, sea en singular o en plural (*Los estudiantes de AI presentan dificultades con la concordancia. El perro es el mejor amigo del hombre*). Ambadiang (1999) añade en cuanto al género no marcado que la prototipicidad del masculino aparece en cuatro situaciones lingüísticas. En primer lugar, el femenino está asociado a una desinencia mientras que el masculino no la requiere (*señor/señora*). En segundo lugar, el masculino, en general, adelanta al femenino en la construcción de una coordinación (*los bonitos pueblos y aldeas de la región*). En tercer lugar, el carácter no marcado del masculino se manifiesta en el género de los sustantivos compuestos (*un rompecabezas*). Por último, se suele asignar el género masculino a los casos de sustantivación o de género no léxico (*el saber no ocupa lugar, un no rotundo*). Además de esta explicación lingüística sobre la marca de género, este autor señala que es la forma masculina la que se presenta primero en el diccionario. Los sustantivos en plural como *padres* (*padre y madre*), *reyes* (*rey y reina*), *príncipes* (*príncipe y princesa*) y otros que designan títulos nobiliarios o términos de parentesco pueden abarcar en su designación a los dos miembros de una pareja de varón y mujer (RAE 2010, § 2.1.3d, p. 25). Con muchos sustantivos que designan seres animados, el género sirve para diferenciar el sexo del referente (*gato/gata; niño/niña; profesor/profesora*), aunque también existen nombres animados con género no semántico como *persona*. En el resto de los casos, el género de los sustantivos es una propiedad gramatical inherente, sin conexión con el sexo. Su terminación no siempre pone de manifiesto el género que les corresponde (RAE 2010, § 2.1.2a, p. 24). Entre los sustantivos que designan seres animados, la terminación en -a se corresponde en la mayoría de los casos con la denotación de una mujer o un animal hembra. Esta marca presenta a veces un incremento morfológico: -esa (*alcaldesa*), -isa (*sacerdotisa*), -ina (*gallina, heroína*). Otros pares, formados sobre pautas menos productivas, son *rey/reina* y los femeninos terminados en -triz, como *emperatriz* o *actriz*, correspondientes a algunos masculinos en -dor o en -tor (RAE 2010, § 2.1.4d, p. 26).

La oposición masculino-femenino se resuelve con soluciones de diversa naturaleza, en las cuales están implicadas tanto unidades léxicas independientes

(*hombre/mujer, padre/madre*), (cuasi) homónimas (*libro/libra, suelo/suela*), como palabras que comparten raíz pero no desinencia (*abuelo/abuela, gato/gata*) (Ambadiang, 1999, p. 4845). Los sustantivos en los que el género permite diferenciar el sexo de los seres designados muestran varias posibilidades. Muchos añaden un sufijo a la raíz, como *duque/duquesa*. Algunos, llamados heterónimos, utilizan radicales diferentes, como *toro/vaca; yerno/nuera; caballo/yegua*. Los sustantivos comunes en cuanto al género no experimentan cambios en su forma, pero su género queda reflejado en los determinantes o los adjetivos que los acompañan: *el artista/la artista; el profesional/la profesional* (RAE 2010, § 2.1.2c, p. 24).

Encontramos casos de aparente similitud entre dos formas de sustantivo correspondientes a entidades animadas o inanimadas, que presentan terminaciones -o, -a, pero sin guardar ninguna relación semántica (*caballo/caballa, foco/foca, puerta/puerto, etc.*). Como mencionábamos anteriormente, en los nombres inanimados, la terminación carece de contenido, por lo que resulta problemático identificarla como morfema. Ni siquiera resulta fiable asociar la vocal -o a los sustantivos masculinos (*pelo, vestido*) y -a a los femeninos (*cama, blusa*), puesto que existen sustantivos masculinos terminados en -a (*sofá*), femeninos terminados en -o (*mano*), y de uno u otro género terminados en -e (*estudiante*), en -i (*maniquí*), en -u (*tribu, bambú*) o en consonante (*pez, red*). Estas terminaciones de los sustantivos de género inherente no son, pues, depositarias de información genérica.

Existen, no obstante, ciertas correspondencias entre la terminación de los sustantivos y su género inherente. En efecto, la mayor parte de los sustantivos que acaban en -a son femeninos (*estantería, casa, silla*), y la mayoría de los que terminan en -o son masculinos (*libro, zapato, teléfono*); según Harris (1991), hay aproximadamente el doble de sustantivos con marca de género transparente que opaca. En la única referencia que hemos encontrado que cuantifique esas mayorías se presenta una situación mucho más extrema para el español: Teschner y Russell (1984) afirman que el 99,87% de todos los nombres del Diccionario de la Real Academia Española acabados en -o son masculinos mientras que el 96,30% de los terminados en -a son femeninos. Esta diferencia estadística tan importante es un elemento determinante en el aprendizaje de la marca de género, puesto que induce a los aprendices a la generalización de una regla. Por lo tanto, los nombres que siguen este patrón se pueden considerar de marca de género transparente;

por el contrario, los acabados en consonante o en otras vocales que pueden tener cualquiera de los dos géneros se considerarían de marca de género opaca.

Como casos de especial dificultad encontramos la serie de sustantivos en español que usan ambos géneros, bien sea con un significado único según la variante dialectal (*azúcar, maratón, interrogante...*) o con cambio de significado (*capital, orden, canal...*). Y también los nombres epicenos, que se refieren a seres vivos de uno u otro sexo mediante un único género gramatical, sea este masculino (*el rinoceronte, el personaje*) o femenino (*la lechuza, la víctima*) (RAE 2010, § 2.1.2c, p. 24).

Como acabamos de ver, la asignación de género es, en palabras de Carroll (1989), una característica permanente de los sustantivos independiente del contexto, mientras que la concordancia de género implica una característica variable de los modificadores que veremos a continuación: adjetivos y determinantes. Mencionaremos también brevemente los pronombres, cuyo referente es compartido.

Tal y como comenta Aguirre (2013), hay dos clases de adjetivos en relación con el género, los adjetivos variables y los invariables. Por un lado, encontramos los adjetivos de dos terminaciones que presentan formas diferentes para el masculino y para el femenino (*falda negra, vestido negro*). Por otro lado, existen también los adjetivos de una única terminación que presentan una sola forma para los dos géneros (*falda azul, vestido azul*). Los adjetivos invariables, que terminan en consonante o vocal -e, al señalar el grado superlativo, sí aceptan variación de género (*interesante: interesantísimo/a*). En oraciones en las que el sintagma nominal contiene dos rasgos opuestos, se produce la neutralización del adjetivo en masculino para la concordancia: *El niño y la niña están entusiasmados*. Esto es una prueba más, según Moravcsik (1988), de que la categoría no marcada (el masculino) tiene una distribución más amplia que la marcada (el femenino).

En lo referido a determinantes, la oposición en la forma de masculino y femenino de los artículos se mantiene: indeterminados (*un/una, unos/unas*), determinados (*el/la, los/las*), demostrativos (*este/esta, ese/esa, aquel/aquella* y sus respectivos plurales) y algunos numerales (*un/una, primero/primer...*). El femenino singular presenta dos alomorfos: uno, de distribución muy reducida, coincide fonológicamente con el masculino singular (*el, un*) y se usa únicamente (con alguna excepción) ante sustantivos femeninos cuyo primer fonema es una /a/ tónica (en la escritura a- o ha-, lleven tilde o no): *el agua, un alma*; el otro alomorfo es la variante no marcada, que se emplea en todos

los demás contextos: *la casa, una silla*. Los posesivos varían según su función de determinantes o pronombres. En el primer caso, solo las formas correspondientes a la primera y segunda persona del plural presentan distinción entre masculino y femenino (*nuestra casa, vuestros amigos*). Cuando realizan la función de pronombre, sin embargo, todas las personas presentan la alternancia (*mía, tuyos, suyas...*).

Por último, los pronombres presentan un comportamiento más variable. En el caso de los pronombres personales (nos centramos únicamente en los tónicos), en singular, solo la tercera persona presenta diferentes formas para el masculino y el femenino (*él/ella*) mientras que los de primera y segunda personas carecen de moción de género (*yo, tú, usted*). En el plural aparecen ambas formas (*nosotros/nosotras, vosotros/vosotras, ellos/ellas*).

Concluimos, por lo tanto, que el carácter sintáctico de la flexión de género hace referencia a la relación que contraen los rasgos de género de los nombres con los determinantes y adjetivos calificativos que los acompañan. El hecho de que estos elementos compartan los rasgos de género no implica necesariamente que las marcas sean iguales (*el interesante/aburrido lingüista*). Tal como afirma Baker (1991), la concordancia se produce en la sintaxis mientras que la naturaleza de las desinencias pertenece exclusivamente a la morfología.

Un último aspecto que nos parece interesante mencionar, a propósito del género en la morfología y la sintaxis, es el de la discordancia de género interna al sintagma nominal (únicamente con sustantivos animados). Fábregas y Pérez (2010) consideran que el género se trata de una propiedad idiosincrásica que no influye en absoluto en los contextos sintácticos en los que pueden aparecer. Con ejemplos como *un cabeza hueca*, muestran que existen dos valores de género conviviendo en el mismo sintagma. Mientras uno se manifiesta en la concordancia del núcleo nominal con el adjetivo, el otro lo hace en el artículo.

### **2.3.1.2. La flexión de número**

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* define el concepto de *número* de la siguiente forma:

El número es una propiedad gramatical característica de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes (en el sentido amplio, que abarca los cuantificadores) y los verbos. Se presenta en dos formas: singular (*árbol, quien, grande, este, come*) y plural (*árboles, quienes, grandes, estos, comen*). En el caso de los sustantivos y los pronombres, el número es informativo, puesto que permite

expresar si se designan uno o más seres; en el resto de los elementos con flexión de número, es una manifestación de la concordancia (RAE 2010, § 3.1.1a, p. 35)

Además de la oposición entre unidad y multiplicidad, el plural puede no solo suponer cambios en el significado del nombre con que se usa, sino también expresar la enumeración, la cuantificación, la expresividad, la clase e incluso la gramaticalización (Alcina y Blecua, 1975; Guillen Sutil, 1993 cit. en Ambadiang, 1999).

Es necesario distinguir la noción de *plural* de la de *pluralidad*. En el sistema de marcación de número, el plural es una de las realizaciones del número gramatical y como tal, se contrapone al singular. El plural se considera una manifestación morfológica de las palabras. En casi todos sus usos, el plural representa, de hecho, un segmento morfológico o un morfema con diversas variantes. A diferencia del plural, la pluralidad es un concepto semántico; esto es, hace referencia a la existencia de más de un ser vivo u objeto. Comparada con el plural, la pluralidad es una noción más abarcadora, ya que incluye las expresiones del plural. La noción de pluralidad puede expresarse a través del número, y también por otros procedimientos como con los numerales (exceptuando cero y uno) y algunos indefinidos (*mucho, más...*). Los sustantivos colectivos recogen léxicamente la idea de pluralidad, por ejemplo, *familia*. En estos casos, la pluralidad es una parte inherente de su significado, no una adición como en *casas* o *amigos*. Por ello, Bosque (1983) argumenta que, aunque la información semántica que nos proporciona el número es mucho más precisa que la de género, no deber ser el único criterio para establecer la distinción (*árboles vs arboleda*).

En español, la adquisición de la marca de plural precisa de tres tipos de conocimiento: conceptual/semántico, morfofonológico y morfosintáctico (Lleó, 2006). Fábregas y Pérez (2010), por su parte, llaman la atención sobre el hecho de que el número es una propiedad gramatical con repercusiones para la sintaxis, más allá de la concordancia con sus modificadores. Argumentan que, en contextos de elipsis nominal, las discordancias de número entre el sustantivo antecedente y el sustantivo elidido son posibles y pueden recuperarse (*los trajes de María y el de Juan*). Por el contrario, las discordancias de género no se permiten en contextos de elipsis (*\*el hijo de María y la de Juan*) (p. 5). Asimismo, en contraste con la ya mencionada posible discordancia de género interna al sintagma nominal (*un cabeza hueca*), la discordancia de número entre el determinante y el sustantivo no es posible, ni siquiera cuando la semántica podría en principio hacerla posible como en el caso de los nombres colectivos. Esta propiedad se

interpreta frecuentemente como una constatación de que el número dentro de un sintagma nominal es una propiedad de todo el conjunto —no solo del sustantivo que lo encabeza— y, como tal, debe estar respetada en todas las proyecciones sintácticas del sustantivo. Por ello, cuando se construye el sintagma determinante, el valor de número debe ser el mismo que posea el sustantivo (Fábregas y Pérez, 2010, p. 10).

Por sus repercusiones sobre el proceso de adquisición y desarrollo de la morfología, Marrero y Aguirre (2003) señalan que el plural del español tiene dos importantes características. Por un lado, es un morfema redundante; aparece en los sustantivos, adjetivos y verbos. Por otro lado, en la mayoría de los casos, la marca que transmite la información es una -s al final de la palabra, un sonido frágil, con poca prominencia y frecuentemente debilitado o perdido en muchos dialectos del español.

En lo referido a su frecuencia de uso, en las oraciones del español la forma singular del nombre es más frecuente que la del plural; volviendo al ejemplo anteriormente mencionado: *El perro es el mejor amigo del hombre*, podemos ver que semánticamente tanto *perro* como *hombre* implican pluralidad a pesar de su forma en singular para el genérico. Además, los nombres de sustancias, líquidos o masas (no contables) generalmente no se usan en su forma plural, por ejemplo, *agua, levadura, leche...* aunque se puede aplicar la marca de plural con cambio de significado, de tal forma que al hablar de *levaduras* se hace referencia a distintas marcas o variedades. Tampoco suelen ir en plural los sustantivos abstractos como *fe, ignorancia, etc.*

Frente a la gran complejidad tanto formal como semántica de la flexión de género, la flexión de número se caracteriza por una sistematicidad y regularidad mayor. Con algunas excepciones, a cada sustantivo le corresponde un solo género, pero puede aparecer en los dos números: el singular y el plural. Muchas de las excepciones están constituidas por los *pluralia tantum*, es decir, los sustantivos que van siempre en plural (*viveres, gachas, entrañas*) y los *singularia tantum*, sustantivos que aparecen siempre en singular (*salud, sur, Edad Media*). La exclusión de los singulares en el primer grupo se debe a la categorización establecida en cada lengua, no a la naturaleza misma de los objetos denotados. En cambio, los sustantivos del segundo grupo no cuentan con forma plural porque la referencia a lo singular es parte esencial de su significado, aunque no hay razones morfológicas que les impidan aparecer en forma plural si el contexto lo permite.

El plural puede aparecer representado por los alomorfos -s, -es o Ø (o “morfo/alomorfo cero”, utilizado para representar un morfema que carece de morfo, es decir, de

realización fonológica: *lunes-Ø*; su número se percibe a través de la concordancia). El morfo cero es una manera de decir que la ausencia de marca constituye una marca en sí misma y se trata, según Aguirre (2013), de un principio de economía de la lengua. El fonema final de la base a la que se añade el morfema de plural es el que determina la elección del morfo. Los aspectos formales de la pluralización se pueden resumir en dos grandes generalizaciones:

- El plural de los nombres acabados en vocal no acentuada se forma añadiendo -s a su forma singular.
- El plural de los nombres acabados en cualquier consonante que no sea /s/ se forma añadiendo -es al singular para impedir el agrupamiento de dos consonantes en posición de coda.

Para profundizar en las reglas de formación de plural de forma detallada se recomienda consultar la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE 2010, pp. 36-37). Lo que sí nos parece interesante resaltar es que las palabras terminadas en -í, -ú tónicas tienden a admitir las dos variantes de plural. Esto se debe a que, mientras que la norma académica determina que el plural de los nombres con acento final se forma añadiendo -es al singular, la mayoría de los hablantes prefiere -s como marca de plural en tales casos (cfr. Piera, 1982 y González Ollé, 1984). Esta preferencia de los hablantes nativos nos lleva a pensar que el alomorfo -s sería también el elegido por los hablantes de español L2 pues, como ya vimos en el apartado 2.2, se trata del menos marcado.

Otros casos particulares son el de los nombres de objetos dobles, los que poseen dos mitades como *pantalón/pantalones* o *tijera/tijeras* o los duales, es decir, los plurales que designan objetos que se agrupan en pares formados por piezas o elementos independientes: *guantes, ojos, pendientes, zapatos*, etc. La diferencia se encuentra en que en estos últimos el plural es siempre informativo. Se expresan, pues, sentidos diferentes con *un guante* y *unos guantes*.

Tampoco son numerosos los adjetivos invariables en cuanto al número (*concierto gratis, entradas gratis*).

Al igual que en el género, los rasgos de número de los adjetivos y de otros modificadores del sustantivo carecen de interpretación semántica y constituyen únicamente marcas de concordancia. El plural de los adjetivos se forma, en general, de la misma forma que el de los nombres ya que todos terminan en vocal (o secuencia con vocal acentuada) o consonante.

Algunos nombres de colores alternan el uso nominal en aposición, sin concordancia con el sustantivo (luces violeta, labios rosa, pantalones naranja), con el uso adjetival concordante con (luces violetas, labios rosas, pantalones naranjas). Otros nombres de colores del tipo *amarillo, azul, blanco, marrón, morado, negro, rojo, verde* se usan en plural excepto cuando van seguidos a su vez de un modificador (*botas rojo oscuro, camisas azul claro*).

Todos los determinantes y pronombres posesivos (*mi/mis, mía/mías...*) tienen forma singular y plural, al igual que los demostrativos (*esta/estas, ese/esos, aquella/aquellas...*) y los artículos (*un/unos, la/las...*). Las formas de masculino plural del artículo (*el/los, un/unos*) tienen más de una marca aunque las consideremos como un único sufijo. Los artículos femeninos tienen solo la marca -s (*la/las, una/unas*).

Por su parte, los pronombres en español tienen un comportamiento dispar. Solo la tercera persona en el femenino forma el plural con la regla general de añadir -(e)s (*ella/ellas*). El resto de pronombres personales presentan sus propias formas de plural. Es cierto que añadiendo -es a *yo* se consigue el plural posible *yo'es*; sin embargo, esa voz cumple la función de sustantivo y no de pronombre.

Como acabamos de ver, el número supone una menor complejidad que la flexión de género, lo que explica el consenso que existe en torno a su descripción y el interés de los estudiosos por sus aspectos semánticos y no tanto formales. Esto se traduce también en una menor complejidad en su dimensión pragmática, lo que prevemos se verá reflejado en nuestras hipótesis de investigación con respecto al número marcado y no marcado.

### **2.3.2. La morfología nominal en chino**

En este apartado nos centraremos en describir la tipología morfológica del chino. No obstante, como contexto tipológico general, adelantamos que, desde el punto de vista fonológico es una lengua tonal; en cuanto a la tipología sintáctica, tradicionalmente se ha considerado que el orden del chino es SVO (sujeto + verbo + objeto) (Greenberg, 1963; Sun y Givón, 1985; Tsao 1990; Li, 1996), pero estudios más actuales determinan que no puede adscribirse con tanta facilidad a un determinado tipo de orden sintáctico y, en caso de hacerlo, representaría una mezcla de los tipos SOV (sujeto + objeto+ verbo) y SVO (sujeto + verbo+ objeto) (Li y Thompson, 1989; Liu, 2012).

Adentrándonos específicamente en la morfología, un análisis básico de las modificaciones lexemáticas, las que expresan la posición en la estructura gramatical,

permite comprender las peculiaridades lingüísticas de la lengua china y la categoría de tipología morfológica a la que pertenece: lengua analítica y, más concretamente, aislante. El mandarín usa en mayor medida que el español procedimientos analíticos para transmitir información gramatical, como el orden de palabras o la adición de unidades léxicas independientes. Bisang (2011) define el chino como una lengua con una morfología pobre y una gran flexibilidad de las categorías. Se considera una lengua predominantemente aislante porque las palabras presentan muy pocos procedimientos flexivos, aunque como afirma Moreno Cabrera (2005) “no hay compartimentos estancos en los que colocar a las lenguas. En algunos aspectos, unas lenguas parecen ser más analíticas que otras, pero ello no significa que esos calificativos puedan aplicarse a cada lengua en su totalidad” (p. 499). Las lenguas aislantes no integran en una unidad morfológica diferentes informaciones gramaticales. Según Liu (2012), la escasez de marcas morfológicas es de índole histórica y está relacionada con la evolución de la lengua. Así, el chino clásico sí que disponía de flexiones que expresaban funciones gramaticales. Li y Thompson (1989), definen lengua aislante como aquella en la que generalmente cada palabra consiste en un único morfema y no puede ser analizada en las partes que la componen.

Como punto de referencia en el análisis gramatical del chino, el término “monema” *yǔsù* 语素 supone un equivalente más preciso que el término “morfema” (Wang, 2012). A pesar de esta puntualización, a lo largo del trabajo utilizaremos *morfema* como término general. En esta lengua, *yǔsù* es la unidad mínima significativa del análisis gramatical, y posee significado y significante (Lü, 1969; Huang, 2005; Lu, 2010 cit. en Wang, 2012). En este sentido, puede ser una raíz, un prefijo, un sufijo, etc.

El morfema coincide con la sílaba, de manera que no se distingue una morfología flexiva, y de ahí la importancia que asumen el orden de las palabras y los procedimientos tonales del chino mandarín para la construcción del enunciado. Aunque habitualmente se habla de la lengua china como monosilábica, lo que en realidad ocurre es que a cada carácter le corresponde una única sílaba, pero hay muchas palabras que tienen más de una sílaba. Esta aparente monosilabidad del chino clásico se explica por las confusiones entre los conceptos de *zi* 字 (morfema, carácter escrito) y *ci* 詞 (palabra) del chino moderno, creados por la teoría lingüística para la descripción de las lenguas indoeuropeas (Liu, 2012). En palabras de Moreno Cabrera (2005) “lo que es monosilábico y aislante no es el chino, sino la escritura china y la idea de que las palabras chinas tienen una sílaba procede

de la confusión entre palabra y carácter escrito” (p. 20) (cfr. Hannas, 1997). El sistema silabográfico hace que los morfemas se comporten como unidades fonéticamente separables y las palabras y los sintagmas no se unan con respecto a reglas morfológicas y sintácticas.

Existen diferentes formas de clasificación de los morfemas en chino. Según su valor semántico, los morfemas *llenos* del mandarín se corresponderían con los morfemas léxicos y las raíces del español, mientras que los morfemas *vacíos* del mandarín se identificarían con los morfemas gramaticales del español.

En cuanto a la capacidad léxica, Lin (2001) distingue en la lengua china entre morfemas *libres* y *ligados*, mientras que Chao (1998 cit. en Liu, 2012) añade un tercer tipo, los *autónomos*. Los morfemas libres son los que pueden existir por sí solos y conforman una palabra. Por su parte, los morfemas ligados no poseen autonomía y, por tanto, necesitan ir unidos a otro elemento para formar una unidad autónoma. El tercer tipo, los autónomos, son elementos independientes, pero no se combinan con otros morfemas, no se derivan ni tienen flexión.

Según la función de los morfemas, se distinguen tres tipos: léxicos, derivativos y funcionales. La raíz se corresponde con el morfema léxico y los afijos pueden identificarse con los morfemas derivativos y con los flexivos o funcionales. En comparación con el español, el número de morfemas funcionales del chino es menor que el de morfemas flexivos del español, ya que el mandarín no dispone de las desinencias de género en el sustantivo ni de las de persona verbal (Liu, 2012).

En español, tanto los nombres como sus complementos disponen de morfema de número para expresar la pluralidad. En mandarín, en cambio, la pluralidad no se marca normalmente, aunque sí existe un sufijo (*men* 们), también llamado *partícula* (Li y Shirai, 2000), que lo permite en determinados casos como, por ejemplo, los pronombres. Los sustantivos marcados por *men* (referidos a personas) tienen usos sintácticos restringidos; con esta partícula se convierten en una referencia definida. Esta forma de plural solo es posible cuando es interpretable. Se puede decir *péngyǒumen* (amigos) pero no es correcta la combinación con el numeral y clasificador *\*wǔgè péngyǒumen* (cinco amigos). En los casos en los que el sustantivo está modificado por un numeral, no es posible el uso de *men*. Tampoco es correcto el uso del sustantivo con *men* en concordancia con el pronombre: *tāmen shì péngyǒu* (ellos son amigos) frente a *\*tāmen shì péngyǒumen*. Cuando hay varios sustantivos coordinados es suficiente con añadirlo en uno. Por ejemplo, *lǎoshī hé xuéshēngmen* (profesores y estudiantes), algo que no se admite en español, pues

es obligatorio el morfema de plural en cada uno de los términos. Li y Thompson (1989) explican que cuando el concepto de *pluralidad* se expresa en mandarín, se hace normalmente utilizando otra palabra como *yíxiē* (algunos) o *xǔduō* (muchos), lo que no implica complejidad morfológica en una palabra.

En chino no existe ninguna distinción en cuanto al género gramatical, aunque sí determinados caracteres pueden marcarlo para aludir al sexo de los seres vivos. Por ejemplo, *nǚ* 女 para mujer y *mǔ* 母 para hembra. La diferencia de género solo se manifiesta en los pronombres personales de tercera persona: *tā* (él 他, ella 她) y *tāmen* (ellos 他们, ellas 她们) (Liu, 2012). Entre estos pronombres, aunque se observa distinción morfológica y fonética en el número, no hay diferencia fonética en el género, ya que el género solo se muestra en la forma escrita. Si bien el marcador de género femenino corresponde a la forma marcada, la no marcada suele presentarse de dos maneras, no lleva ningún marcador de género o llevan ambos. En este sentido, según Yang (2016) el uso genérico del masculino merece una instrucción explícita para los alumnos sinohablantes.

De todo lo anterior se desprende que el español y el chino son lenguas con características lingüísticas muy diferentes. El chino se considera una lengua analítica y aislante, mientras que el español es un ejemplo representativo de lengua sintética y flexiva. Por tanto, cada una de estas lenguas recurre en mayor o menor medida a procedimientos sintácticos o morfológicos para reflejar la información gramatical. En chino predominan las palabras invariables y hay gran dependencia del orden de palabras; el español cuenta con una morfología flexiva compleja, con restricciones gramaticales como la concordancia, pero una sintaxis más simple. Sin entrar en un detallado análisis contrastivo de la morfología en español y chino, consideramos necesario conocer estas peculiaridades para tomar conciencia de la importancia de la flexión en español y el papel que desempeñan los morfemas funcionales para la expresión de género y número.

#### **2.4. LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA EN LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS. EL CONTEXTO CHINO**

Los métodos y enfoques empleados en la enseñanza de L2 han avanzado considerablemente, sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX. A continuación, resumimos los más importantes, teniendo en cuenta el tratamiento de la gramática en cada uno de ellos.

El **método tradicional** o prusiano, también conocido como método de gramática y traducción, data del siglo XVII, pero fue ampliamente desarrollado por Sears a partir de 1845. Este método se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. El proceso se enfocaba en la lengua escrita, marginando las otras destrezas. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas que siempre contenían numerosas excepciones.

El **método directo** presenta un avance significativo frente al método tradicional al plantear una didáctica que promueve la comunicación oral para atender las necesidades de los estudiantes (Sauveur y Berlitz). La lengua debe ser enseñada necesariamente por un hablante nativo, cuya habla y pronunciación desprovistas de acento e interferencias de la lengua materna de los aprendices sirven de modelo para repetición e imitación. La enseñanza de la gramática se lleva a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. Las explicaciones gramaticales desaparecen y en muchas ocasiones se recurre a ejercicios de huecos, aunque completados oralmente por los alumnos. La enseñanza es de corte inductivo, con ciertas restricciones. En realidad, el método directo no preconiza la utilización de un modelo teórico gramatical de base distinto al del método de gramática y traducción, ya que aún persistían los preceptos de la gramática tradicional. La innovación se dio mediante el empleo implícito de sus conceptos y de la eliminación de las referencias a elementos de nomenclatura. A pesar de ello, la progresión de los contenidos objeto de estudio era definida a partir de una progresión oculta de contenidos de índole gramatical, desde los más sencillos hasta los más complejos. De este modo, aunque no declaradamente y sin que el alumnado se diera necesariamente cuenta de ello, la gramática seguía definiendo la estructura de cualquier curso de lengua extranjera.

Hacia mediados del siglo XX, Fries desarrolló el método oral o **método estructural**, que se apoya en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. Los métodos estructurales y audiolinguales consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición

fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. La enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender de forma automática, mediante la repetición de modelos determinados, normalmente pequeños diálogos. Los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo.

El **método situacional** es un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló principalmente entre los años 1930 y 1960. Sus promotores fueron Palmer, Hornby y Pittman. Se pretendió corregir los errores de métodos anteriores y para ello se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales. La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, dando más importancia a las estructuras en la programación. El concepto de *situación* no tiene que ver con el contexto situacional en el que la L2 vaya a ser utilizada, sino más bien con el conjunto de recursos y ejemplos que deben acompañar la introducción de los elementos lingüísticos, que se hace siguiendo criterios puramente estructuralistas y se trabajan mediante el PPP (Presentación, Práctica y Producción). La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo. Parte del supuesto de que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera son equiparables a los implicados en el aprendizaje de la primera lengua y, en consecuencia, espera que el significado de las palabras o de las estructuras sea deducido por el aprendiente a partir de la situación en la que se presentan con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, acciones y gestos. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de sustitución y a los *drills*.

En los años 70, Asher, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras, desarrolló el método de **Respuesta Física Total**. Se trata de un método natural, ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Para este método, la comprensión auditiva es prioritaria y su objetivo es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales. La gramática se enseña de forma inductiva puesto que el método requiere que en un primer momento la atención esté centrada en el significado. La unidad

lingüística básica es la oración y se siguen criterios léxicos y gramaticales en la selección de los elementos de enseñanza. Los ejercicios con imperativos y la ejecución de las órdenes del profesor son las actividades básicas que desempeñan los aprendientes en la clase.

El **enfoque natural** aparece en 1983 de la mano de Terrel y Krashen. En este enfoque lo más importante es la inmersión-exposición del estudiante en la lengua meta. El objetivo principal es la comprensión de significados. La teoría de adquisición en la que se fundamenta este método es el innatismo, otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase.

Con la **sugestopedia**, Lozanov expone que los problemas de aprendizaje se deben a la ansiedad de los estudiantes, por lo que emplea técnicas de relajación y concentración que los ayuden a memorizar y retener listas de vocabulario y estructuras gramaticales. El contexto es muy importante: música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc. Lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se ve mermada. En las paredes del aula se cuelgan carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos. El método tiene una programación cerrada, partiendo de un diálogo, la presentación de una lista de vocabulario, y reduciéndose la gramática a los comentarios del profesor.

Los **enfoques comunicativos** tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el audiolingual en Estados Unidos y el situacional en Europa. Howatt (1984) habla de una versión “débil” y otra “fuerte” respecto al método comunicativo. Para los enfoques comunicativos el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, siendo este ahora el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; su participación y autonomía son imprescindibles. La gramática se enseña como medio para entender la lengua y a partir de un contexto determinado. No se trata, por tanto, de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en la lengua meta. En los

enfoques en los que los principios comunicativos se aplican radicalmente (versión fuerte), el contenido gramatical llega incluso a diluirse a favor de la atención al significado y en detrimento de la forma. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas.

Todos los métodos y aproximaciones a la enseñanza de L2 tuvieron una misma motivación original: la búsqueda de una forma más efectiva de enseñar lenguas extranjeras. Esta búsqueda se orientó en un primer momento a la investigación de un “método perfecto” que resolvería los problemas de la enseñanza de lenguas. Los métodos se veían como un conjunto de soluciones exportables a cualquier contexto. Sin embargo, la ineficacia de una búsqueda de recetas universales e infalibles ha quedado demostrada a lo largo de las décadas y hoy día puede considerarse como una muestra de obsolescencia profesional. De ahí que nos encontremos en la **era postmétodo**, aunque no en todas las realidades educativas. En algunos contextos sigue en vigor el tratamiento de la gramática con métodos tradicionales mientras que, en otros, la influencia de los postulados comunicativos más radicales, que relegaron el tratamiento didáctico explícito de la gramática a un segundo plano o incluso excluyéndolo por completo, ha perdurado hasta tiempos recientes. El postmétodo se caracteriza por un mayor eclecticismo y dinamismo en las formas de enseñanza promovidas por el profesor que, conociendo las necesidades de su grupo y su contexto, procede a un análisis, selección y adaptación de diferentes métodos, sus propuestas, contenidos y materiales. Eso sí, esta condición implica una mayor responsabilidad por parte del docente y exige de él un amplio dominio teórico y práctico de los métodos existentes y diferentes disciplinas. Al mismo tiempo, requiere una constante reflexión acerca de los procedimientos y actividades practicados en clase. Este posicionamiento garantiza que el foco permanezca sobre el alumno, sus objetivos, preferencias, creencias y necesidades, difícilmente satisfechos mediante la adopción de un único método. Según Kumaravadivelu (1994) “el concepto postmétodo significa la búsqueda de una alternativa al método en lugar de un método alternativo” (p. 29). Por tanto, carece de sentido aferrarse a decálogos monolíticos en lugar de atender a los principios pedagógicos empíricamente consolidados y emplearlos selectivamente según mejor se adapten a una situación específica (Brown, 2002, p. 13).

En lo referido a la gramática, en la actualidad, y desde finales de los años 80, existen aproximaciones a la lingüística que permiten superar la distinción artificial entre gramática y comunicación. La más conocida es la gramática cognitiva, cuyo

planteamiento es que “la gramática no es un conjunto de reglas, ni tampoco es una colección de consejos para hablar sin errores [...]. La gramática es, esencialmente, una herramienta comunicativa y está presente en todo acto de comunicación” (Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012, p. 67). Para Ruiz Campillo (2007), posiblemente el representante más destacado de la gramática cognitiva en ELE, el fundamento está en desarrollar una conciencia explícita del valor cognitivo, representacional, de las formas gramaticales que permita entender las funciones asociadas a dichas formas. Para profundizar en la gramática cognitiva aplicada a la enseñanza de ELE pueden consultarse los siguientes trabajos (Cifuentes, 1996; Ruiz Campillo, 2001, 2004, 2007, 2008, 2009; Castañeda, 2004, 2012, 2013; Alonso *et al.*, 2005; López, 2005; Llopis-García, 2007, 2009, 2011; Tonnelier, 2011; Llopis-García *et al.*, 2012).

#### **2.4.1. La enseñanza de lengua extranjera a sinohablantes. Cultura de aprendizaje y modelos metodológicos**

Hoy en día es amplia la bibliografía existente sobre el alumnado sinohablante y numerosas las descripciones que se han hecho sobre el mismo. El problema se halla en muchas ocasiones, como señala Arriaga (2013), en que caracterizar de forma binaria al aprendiente chino frente al occidental, además de derivar en una visión polarizada, podría llevar a implicar la asociación de un tipo de práctica de estudio y de enseñanza como superior a la otra, como si hubiera un aprendiente ideal o un método perfecto. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e incluso su historia y política. Solo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados (Couto, 2011, p. 146).

La tradición educativa es algo que acompaña a cualquier estudiante de lenguas. Las culturas de aprendizaje chinas no son una excepción y a ellas van ligadas una serie de características que, lejos de intentar incluir a millones de aprendientes bajo la misma etiqueta, sí pueden arrojar cierta luz sobre comportamientos, actitudes o valores que puede presentar el estudiante chino en el aula:

- 1) La total dedicación al estudio (Sánchez Griñán, 2009a).
- 2) La reticencia a preguntar cuando no ha entendido algo en relación con el conocido miedo a *perder la cara*, es decir, quedar en evidencia (Cortazzi y Jin, 1996; Sánchez Griñán, 2009a).

- 3) La memorización y repetición como principales estrategias de aprendizaje (Biggs, 1996; Dahlin y Watkins, 2000; Jin y Cortazzi, 2006).
- 4) El respeto y consideración del profesor como transmisor de conocimiento (Jin y Cortazzi, 2002; López Tapia, 2011).
- 5) Excesiva atención a las calificaciones (Méndez, 2005).

Por otro lado, y aunque no podemos negar que existe una influencia de la cultura en el comportamiento y en los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos, tampoco consideramos acertado afirmar que todas las características de los mismos obedecen a factores culturales. Por tanto, más que atribuir una identidad particular a los aprendientes sinohablantes como grupo homogéneo, debemos considerar el contexto y el entorno educativo, lo que Holliday (1999) define como “pequeña cultura”. Desde nuestra propia experiencia de más de cinco años en el Instituto Cervantes de Pekín queremos huir, de acuerdo con Sánchez Griñán (2009a), de la imagen superficial que se ha creado del estudiante chino en el que se le considera “un ser pasivo, obediente, conformista y carente de las capacidades propias que caracterizan a los buenos estudiantes de lenguas” (p. 3). En el centro no hemos encontrado apenas dificultades para poner en práctica la filosofía de enseñanza comunicativa de la institución. Sea por el perfil de nuestros alumnos, sea por su respeto hacia el profesorado, en nuestras clases de ELE se han trabajado equitativamente y de forma integrada todas las destrezas, se han llevado a cabo dinámicas variadas, agrupamientos diversos y el alumno ha sido en todo momento protagonista de su aprendizaje en español, que es la lengua principal de instrucción desde los estadios iniciales. Otros docentes del IC de Pekín llegan a las mismas conclusiones en sus trabajos. Falero (2018) los recoge y destaca la importancia del contexto donde realizan su praxis docente.

Como hemos visto en el apartado anterior, a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han practicado diversos métodos, todos con una pretensión de validez universal, pero ninguno capaz de solucionar plenamente los problemas que plantea esa misma realidad, compleja y plural (Sánchez Griñán, 2009a).

En China, el modelo metodológico más extendido para el aprendizaje de lenguas extranjeras se resumiría en una combinación del método de gramática-traducción con el método audiolingual que Sánchez Griñán (2008) denomina “método ecléctico chino”. La llegada del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras supuso un reto para la adaptación y convivencia de nuevos principios metodológicos con los arraigados

en la educación del país. Aún hoy en día, se encuentran posturas enfrentadas, especialmente de la mano de profesores extranjeros y nacionales. Los profesores extranjeros destacan principalmente que en las aulas de lenguas en China se presta una exagerada atención a la gramática, al vocabulario y al texto escrito mientras que existen carencias en la comunicación. Llamam la atención sobre el apego de los alumnos a la traducción a su lengua materna de todos los contenidos y muestras de lengua. Por otro lado, señalan la pasividad de los estudiantes en clase, dado que el protagonismo recae sobre el profesor. Por último, se quejan de la poca disposición para trabajar en grupos y su preferencia por el trabajo grupo clase o individual. Cortazzi y Jin (1996) advierten del peligro de estas interpretaciones, y es que están hechas desde el prisma occidental de la enseñanza de lenguas. Asimismo, Li (2002) señala que no se pueden aplicar a la ligera las dicotomías entre capacidad/esfuerzo, procesamiento superficial/profundo, aprendizaje mecánico/creativo, pasivo/activo o dependiente/autónomo, para caracterizar de forma generalizada una concepción de aprendizaje que no comparte un mismo marco y que parte de unas premisas de orden cultural muy distintas.

Por su parte, los profesores chinos no se identifican con algunos principios del enfoque comunicativo. Defienden la atención a la gramática como necesidad por la gran distancia lingüística que existe entre la lengua de origen y la lengua meta. Consideran que, por sus experiencias de aprendizaje de español, conocen los elementos comunes y distintos entre los dos idiomas y las dos culturas y saben el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos y el cómo orientarlos a superarlas. No hay duda de que así es, pero también es importante reconocer que esta metodología tiene carencias y aplicada rigurosamente a la manera tradicional no prepara a los estudiantes para que se conviertan en agentes sociales.

Independientemente del enfoque metodológico adoptado, lo que nos interesa ahora es centrarnos en la producción oral de nuestros estudiantes para valorar si es necesario prestar mayor atención a la enseñanza de la concordancia nominal. Por la complejidad que supone la morfología para los estudiantes sinohablantes, Lu, J. (2015) argumenta lo siguiente:

Hay que hacer muchos ejercicios estructurales y en gran dosis morfosintácticos [...]. El uso de una lengua es prácticamente un hábito. Para usar las formas y estructuras de nuestra lengua nativa, tenemos un conjunto de hábitos formados desde la niñez y por un largo proceso. Ahora nuestros alumnos intentan dominar la lengua española en un nivel más alto posible, pero en un proceso más rápido posible y para ello tienen que adquirir el complejo sistema de nuevos hábitos que para ellos

representa el uso del español [...]. El único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza. (p. 73)

A este respecto, Salazar (2009) comenta que una cosa es que los *drills* sean poco atractivos y otra distinta que resulten ineficaces desde el punto de vista didáctico; lo que resulta difícil de probar por vía experimental. También Castañeda (1997) reconoce que las evidencias empíricas a favor de la enseñanza comunicativa son escasas y no siempre fiables. Según este autor, esto se debe a que no todos los contextos de enseñanza son comparables ni el investigador puede controlar todas las variables que entran en juego en el proceso.

Estamos de acuerdo en que la práctica de la forma es fundamental, especialmente para alumnos sinohablantes cuya lengua materna no dispone de un sistema flexivo. No obstante, nos gustaría matizar que la asociación forma-uso es indisoluble y no concebimos una práctica descontextualizada y poco significativa. Como afirman Nassaji y Fotos (2011), es posible incluir la instrucción gramatical sin que esto signifique renunciar a los fines comunicativos de la enseñanza de idiomas y sin que sea el sistema gramatical el que deba regir el desarrollo curricular del aprendizaje. Por otro lado, tampoco significa que su aprendizaje deba limitarse a la práctica repetitiva de estructuras gramaticales, tal como se había entendido la instrucción gramatical tradicionalmente (Lee y VanPatten, 1995).

#### **2.4.2. La concepción y el tratamiento del error. La opinión de los aprendientes chinos**

Hablar del error conlleva ineludiblemente mencionar los tres modelos que acoge la Lingüística Contrastiva, esto es, Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE) y Análisis de la Interlengua (IL).

El AC surge de la constante preocupación didáctica por los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Al considerar el error como algo intolerable, pretendía crear un método que lo evitara. Esta corriente lingüística se remonta a mediados de los años cuarenta, al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Sus principios teóricos están basados principalmente en los estudios de Fries (1945), Haugen (1953), Lado (1973) y Weinreich, Martinet y Rivera (1974). El AC, en su versión fuerte, se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados estableciendo las diferencias entre la lengua materna y la lengua

meta del aprendiente, ya que los errores se deben a la interferencia entre ambas. La adquisición de la lengua materna se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que generan hábitos con la repetición. Del mismo modo, el aprendizaje de una L2 consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua. Si los hábitos de ambas lenguas coinciden, se facilitará el aprendizaje (transferencia positiva), mientras que, si entran en conflicto, se producirá un error (transferencia negativa).

La versión fuerte del AC, debido a lo superficial de sus descripciones, llevó a muchos lingüistas a optar por la débil, la cual exigía únicamente la realización de un análisis de los errores cometidos, que se acompaña de unas sugerencias sobre cómo podrían explicarse estos errores basándose en las diferencias existentes entre las lenguas implicadas. Los años setenta marcan el declive del AC por varias razones. En primer lugar, porque investigaciones empíricas llevadas a cabo demuestran que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los estudiantes. Por otro lado, tampoco se puede admitir que el aprendizaje sea simplemente cuestión de adquirir un conjunto de hábitos. Además, los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores. La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes continúa siendo una constante, pero con la llegada del Análisis de Errores cambia la tradicional visión del error. El método de trabajo del AE es también diferente pues, en lugar de partir de la comparación entre las dos lenguas, se hace a partir de las producciones reales de los estudiantes. Esta nueva concepción del error constituye un paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, por lo que, desde el punto de vista didáctico, ha conllevado la desdramatización del error y a una valoración positiva como síntoma de aprendizaje. Los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas han recogido esta actitud, animando al aprendiente a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica.

El AE replantea que el concepto de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua no es exclusivamente lingüístico, sino que está relacionado con otros como el psicológico, el pedagógico, el sociológico, el de la motivación y el de la cultura. El artículo de Corder (1967) titulado *The Significance of Learners Errors* sirvió para tomar conciencia de la importancia de distinguir entre falta (error de actuación, lapsus, no sistemático) y error (error sistemático, no consciente, que afecta a la competencia del aprendiz y que es propiamente idiosincrásico). Sin embargo, los procedimientos

característicos del AE tampoco permitieron determinar plenamente la causa del error. Un mismo fenómeno, observado desde diferentes puntos de vista, puede deberse a distintos factores, a lo que se suma la difícil distinción entre errores sistemáticos y no sistemáticos.

Íntimamente relacionada con el AE se encuentra la noción de *interlengua* (Selinker, 1972), aunque previamente Corder (1967) ya había utilizado este concepto al que denominó “competencia transitoria” para hablar del sistema lingüístico del estudiante de una lengua segunda o extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que atraviesa. Se caracteriza principalmente por tres características: sistematicidad, dinamismo y permeabilidad. Es un sistema propio de cada aprendiz y tiene sus propias reglas. Es variable, puesto que las reglas no son constantes, pero consta al mismo tiempo de una estructura interna. La interlengua se encuentra en constante evolución y reestructuración hacia la lengua meta. Este nuevo campo de investigación constituye una etapa más en el estudio de las producciones del estudiante. Además de predecir errores e identificar las desviaciones como los modelos anteriores, el análisis de la IL intenta establecer los mecanismos subyacentes de las producciones del aprendiz, lo que se puede hacer desde diferentes posiciones teóricas. Esto último es lo que se plantea como problema metodológico, al no existir un modelo teórico único capaz de dar respuesta a todos los elementos que componen la interlengua.

Hoy en día parece ya no haber duda sobre el hecho de que el error no es un peligro que hay que sortear, sino un paso necesario en el proceso de apropiación de la lengua que nos ofrece información sobre el avance del estudiante, sobre su forma de aprender y, muy importante también, sobre nuestra forma de enseñar, pero ¿qué concepción del error existe en China? ¿se ha superado ya la teoría que pretendía evitar el error a través de la repetición de listas de estructuras bien formadas? Según Sánchez Griñán (2008), en China, el AC no dio paso al AE y la IL, sino que “siguió la costumbre de combinar estas oposiciones, y en lugar de sustituir la práctica de la memorización mecánica por la interiorización de reglas, se produjo una adición de las nuevas teorías que se vería reflejada en el diseño del material didáctico [...] hoy en día, al menos para la enseñanza del español, se sigue valorando el análisis contrastivo, al lado de una incipiente aproximación a los modelos comunicativos”. (p. 184)

Lo que resulta más interesante es conocer de primera mano la opinión de los estudiantes chinos con respecto al error en el contexto que nos ocupa. En una

investigación en el Instituto Cervantes de Pekín (Lucio y Zuheros, 2013) los alumnos entrevistados de niveles comprendidos entre A2 y B2 indicaron lo siguiente:

- El 45% atribuía sus errores a una falta de trabajo personal.
- El 63% reconoció que no todos los errores tienen la misma importancia.
- El 74% manifestó su deseo de que el profesor lo interrumpiera para corregirlo mientras hablaba.
- También el 74% declaró que, en la expresión escrita, el profesor debe corregir todos los errores porque consideran que lo que está escrito se graba en la mente y no se olvida.

De estos resultados concluimos que la percepción del aprendiente y la del docente con respecto al error no suele coincidir. La tendencia del alumnado chino es a darle al error una gran importancia. Si bien una parte considerable de los estudiantes del centro reconocía que no todos los errores son iguales, paradójicamente manifestaban su deseo de una corrección constante, incluso en tareas de expresión oral. Esta afirmación parece, asimismo, un tanto contradictoria con el miedo a *perder la cara* del que hablábamos en el apartado anterior. Se requiere, por tanto, un trabajo profundo con los estudiantes chinos para evitar que el error llegue a convertirse en una obsesión.

Para terminar, y resumiendo todo lo anterior, hacemos hincapié en la capacidad creativa del aprendiente. Al igual que ocurre en el proceso de adquisición de la L1, en una segunda lengua se progresa por fases inestables en las que el estudiante ensaya, induce reglas, generaliza, se corrige, reinterpreta, reorganiza sus reglas, y las revalida, acercándose así al sistema de la lengua meta. Compartimos la opinión de Krashen (1982) cuando afirma que los errores morfológicos y la variabilidad en su uso en la producción espontánea son indicadores de que los estudiantes han aprendido una regla pero todavía no la han interiorizado completamente. La interiorización es un proceso que lleva tiempo. Podemos enseñar la concordancia en un día y los alumnos la entenderán, pero eso no significa que puedan usarla correctamente de manera natural en la comunicación. La comprensión de las reglas no garantiza el dominio de ellas. La competencia en una lengua conlleva el haber automatizado el conocimiento explícito.

### 2.4.3. La enseñanza de la morfología en lenguas extranjeras

La morfología, como parte fundamental de la gramática del español, es contenido obligado de enseñanza desde el primer momento de contacto con la lengua. Como señala Salazar (2009), algunos de los primeros estudios sobre orden de adquisición de morfemas revelaban que la instrucción gramatical tenía cierto efecto sobre la interlengua de los aprendices. Estudios posteriores han ido confirmando y perfilando ese tipo de observaciones. En los años 80 son destacables las aportaciones de Pienemann (1984, 1987, 1989) quien demostró que, aunque la instrucción gramatical no altera el orden de adquisición, sí acelera su ritmo. Los resultados de los recientes estudios de Robinson (2002, 2005), Brooks y Kempe (2013), y Grey *et al.* (2014) muestran asimismo que el conocimiento explícito de la morfología flexiva va unido a una mejor actuación. Además, concluyen que la conciencia juega un papel importante, cuando no vital, para el aprendizaje de la morfología flexiva, independientemente de la condición de aprendizaje.

Por otro lado, la investigación en el procesamiento de instrucción muestra que los estudiantes se benefician de un entrenamiento con atención a los elementos morfológicos para la comprensión porque, sin esta práctica, tienden a pasar por alto la morfología, especialmente los estudiantes cuya lengua materna no es flexiva como es el chino. Según algunos estudios, la morfología flexiva de los aprendientes de L2 tiende a fosilizarse a pesar de contar con un adecuado entorno para el aprendizaje. Entre otros, Long (1997) y Lardiere (1998) analizaron la producción de sujetos que llevaban años en contexto de inmersión y constataron su falta de progreso en este aspecto. Varios autores han señalado la necesidad de una instrucción pertinente acerca del género gramatical en el aula (Pastor, 2001; Schlig, 2003; Ruiz 2004, 2005). En opinión de Schlig (2003), se deberían realizar actividades para promover la conciencia lingüística y actividades para corregir la concordancia desde los primeros niveles.

Los conceptos de *género* y *número* se introducen desde el nivel A1 siguiendo el *Plan Curricular de Centro* (PCC) que, a su vez, viene definido por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), y nuestros alumnos se familiarizan con la flexión desde el primer momento. No obstante, debido a la edad de cada grupo, la presentación y práctica que se hace de la morfología puede variar, estando enfocada, por ejemplo, de forma mucho más lúdica en los grupos de niños y adolescentes, especialmente en el primero. Con respecto a la enseñanza de la morfología de número, vemos la necesidad de hacer referencia, aunque sea brevemente, a las variedades del español que se caracterizan por

la aspiración, debilitamiento o pérdida de la -s final de las palabras. No es de extrañar que surja cierta inquietud sobre el efecto que esta pronunciación pueda causar en la percepción o producción de los morfemas de plural por parte de los estudiantes. En nuestra opinión, el impacto de este rasgo fonético de profesores andaluces, canarios o caribeños es nulo. Cuando no tenemos la variedad preferente que enseñamos, la mayoría usamos el español estándar o general (el constituido por un sistema fonológico de 5 vocales y 17 consonantes) como modelo en nuestras clases para ejemplificar lo que estamos explicando, especialmente en los niveles iniciales. Incluso los profesores que conservan los rasgos de su variedad en todo momento optan por buscar fuentes de *input* que permitan al alumnado tener una exposición suficiente de la variedad preferente, lo que hoy en día resulta relativamente fácil por la gran cantidad de materiales y muestras de lengua reales y diversas que los profesores tenemos a nuestra disposición. Por tanto, no consideramos que el debilitamiento o la caída de la -s final de las palabras que marca el plural por parte del profesorado suponga una dificultad en el aula para la enseñanza de la morfología de número. De hecho, es positivo que los alumnos estén expuestos a diferentes variedades desde los niveles iniciales para que vayan incorporando rasgos a su norma pasiva, es decir, para que puedan interpretar los mensajes lingüísticos sin necesidad de incorporar estos rasgos a su producción.

Concluimos este punto con la siguiente cita, que nos parece que resume excepcionalmente nuestra explicación:

Sin modificar drásticamente los hábitos lingüísticos propios, es natural que dentro del aula el profesor imite rasgos de la variedad preferente en el momento que los está ejemplificando ante su alumnado, pero no tiene que asumílos de manera permanente. A su vez, también es recomendable neutralizar, dentro de una búsqueda naturalidad, aquellos rasgos que crean problemas de significado [...]. (Andión, 2007, p. 5)

No vamos a entrar aquí en cómo debe presentarse y trabajarse la morfología nominal en el aula con sinohablantes, más allá de las consideraciones generales que hemos establecido sobre la presencia de la gramática en el aula. Nuestra recomendación, siguiendo a Romo (2015), apuesta por una aproximación ecléctica en la cual el criterio y la formación del docente juegan un papel crucial a la hora de conocer, seleccionar y aplicar correctamente y sin prejuicios cualquiera de las herramientas pedagógicas que se han desarrollado en la historia de la metodología. El mismo autor advierte que, sin caer en un relativismo en el que “todo vale”, sí debemos adoptar una postura menos etnocentrista y, antes de pretender aplicar cualquier solución prefabricada en occidente a

cualquier contexto educativo, es conveniente analizar, diagnosticar y planificar qué metodología sería más adecuada para cumplir unos objetivos específicos en dicho contexto determinado. También Riutort y Pérez Villafañe (2007) sugieren la adopción de la pedagogía postmetodológica como actitud clave del profesor nativo de ELE. Estos autores defienden que “los problemas que se plantean a los profesores occidentales trabajando en China no vienen tanto de la metodología y/o enfoques adoptados como de su aplicación” (p. 14). La revisión de los presupuestos metodológicos y el logro de una mayor sensibilidad a la cultura de aprendizaje china repercutirá en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.4.4. Documentos de referencia en la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera**

Hay tres documentos clave para la enseñanza del español como lengua extranjera que, en diferentes niveles de concreción, nos sirven de guía: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), y los mencionados en el apartado anterior, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *Plan Curricular de Centro* del Instituto Cervantes de Pekín. En el siguiente nivel de concreción, se encontraría el plan de clase, que no vamos a describir por tratarse de la personalización del *PCC* de cada uno de los docentes.

La aparición del *Marco Común Europeo de Referencia* publicado por el Consejo de Europa en el año 2001 (en inglés y en francés; 2002 para la edición en español) es una obra de consulta fundamental para los profesores de cualquier lengua en Europa, aunque cada vez más, también fuera de nuestro continente. Se trata de un instrumento de gran utilidad tanto para el desarrollo curricular como para estudios de investigación dentro del campo de la lingüística aplicada. En 2018 se publica el volumen complementario definitivo (en inglés y francés), una actualización fruto del trabajo de investigación desarrollado desde septiembre de 2013.

El *MCER* (2002) establece una división triple del dominio lingüístico de una lengua denominando a sus usuarios como: básicos (nivel A), independientes (nivel B) y competentes (nivel C). En un nivel más avanzado, los tres niveles anteriores se subdividen en seis: dentro del nivel A, se encontrarían el A1 (Acceso) y A2 (Plataforma); en el nivel B, el B1 (Umbral) y B2 (Avanzado); y en el nivel C, el C1 (Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Maestría) (véase Figura 1 a continuación).

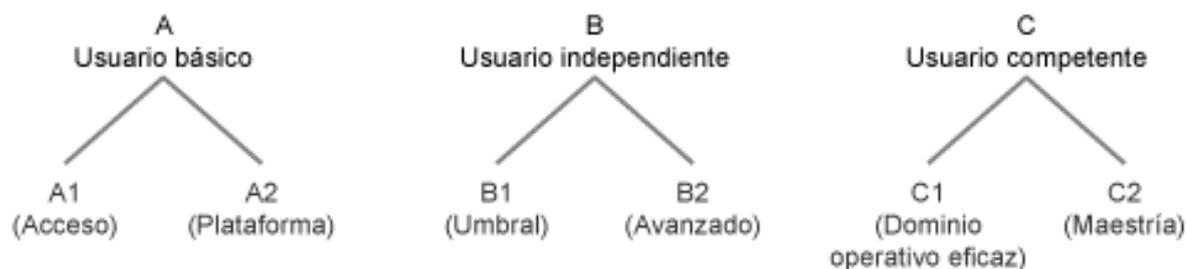


Figura 1. Clasificación de los niveles del *MCER* (2002).

Dadas las peculiaridades de cada contexto de aprendizaje, los centros Cervantes de cada país establecen un método ramificado que permite cortar la escala común en diferentes puntos sin que el resultado deje de estar relacionado con el sistema común. La numeración permite que se realicen más subdivisiones sin perder la referencia del objetivo principal del que procede. De esta forma, el *PCC* del Instituto Cervantes de Pekín concibe el nivel A1 en dos peldaños: A1.1 y A1.2. De acuerdo con las escalas de nivel descritas en el *MCER* el nivel A1:

Es el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él. (Consejo de Europa, 2002, p. 36)

El *MCER* incluye la competencia gramatical (en la que se establece la concordancia de género y número) dentro de las competencias lingüísticas del usuario de la lengua. Con respecto a la corrección gramatical en el nivel A1, el citado documento postula que el aprendiente de español de este nivel “manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido” (Consejo de Europa, 2002, p. 111). Si bien la flexión de género y número comienza a introducirse en este nivel inicial, se asume que el alumno no podrá dominarla inmediatamente, habiendo referencia explícita a ello en la descripción de la corrección gramatical del nivel A2 en la que se menciona que “sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente [...] y olvida mantener la concordancia”. (Consejo de Europa, 2002, p. 111)

Los descriptores ilustrativos del *MCER* fueron desarrollados, validados y calibrados sin tener en cuenta grupos de edad específicos. Recientemente, el equipo de Goodier y Szabo de *Eurocentres* ha trabajado para la publicación de ejemplos

representativos de los descriptores de las competencias lingüísticas desarrollados para jóvenes aprendientes (*volumen 1* de 7 a 10 años y *volumen 2* de 11 a 15 años), que no son sino adaptaciones selectivas de los descriptores y escalas ilustrativas existentes del *MCER* (Consejo de Europa, 2018). El objetivo de este documento es proporcionar una visión general de cómo los descriptores existentes de la competencia lingüística para jóvenes se relacionan en contenido y enfoque con los descriptores ilustrativos del *MCER*. Entre los descriptores para el A1 podemos encontrar correspondencia con las tareas diseñadas para nuestra investigación, como los referidos a descripción tanto de personas como de objetos.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* constituye otro de los documentos de referencia fundamentales para el diseño y desarrollo curricular en la enseñanza del español como lengua extranjera. Siguiendo las directrices del Consejo de Europa materializadas en el *MCER* (2002), desarrolla y fija los niveles de referencia. Presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes en tres tomos, uno para cada nivel de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2).

Cabe mencionar que la selección de los materiales de esta obra está dirigida a un alumnado adulto. A fecha de hoy, no existe ningún equivalente del *PCIC* para niños. Aun sabiendo que las necesidades comunicativas varían según la edad, sobre todo en lo referido a los temas de interés y léxico asociado, consideramos que el aspecto gramatical elegido para nuestra investigación (concordancia nominal de género y número) es un contenido común y necesario para cualquier edad desde el nivel A1. La dificultad viene, como veremos más adelante, al intentar encontrar equivalencias entre los contenidos de cada uno de los niveles según la edad, pues las horas de dedicación de un niño, en contexto de instrucción, para alcanzar cualquier nivel de competencia superan las que necesita un adolescente y mucho más a un adulto.

El *PCIC* consta de 12 inventarios que describen de forma exhaustiva los contenidos que debe adquirir un estudiante para cada nivel de referencia: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, técnicas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje. Con el fin de facilitar su consulta, incluye un sistema de referencias cruzadas que permite relacionar los contenidos de los diferentes inventarios.

El planteamiento del inventario de *Gramática* pretende que las especificaciones incluidas en la lista constituyan una herramienta práctica, que pueda servir de base para aplicaciones de carácter pedagógico. La concepción general de la gramática que sustenta el inventario responde a una visión de los distintos factores lingüísticos como un todo integrado y, por lo tanto, las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa situada en línea con el enfoque general del currículo, que concibe la lengua desde la perspectiva de la comunicación.

La morfología se aborda desde el punto de vista de la forma, esto es, de las categorías gramaticales o clases de palabras. Como clases de palabras, se distinguen las clases nominales y las clases verbales. Las nominales incluyen las categorías tradicionalmente reconocidas, como el sustantivo, el adjetivo o el pronombre, a las que se añade, también como categoría con estatuto propio, el cuantificador. El *PCIC* recoge en el punto 10 de todos los niveles los contenidos referidos al sintagma nominal. Concretamente, el apartado 10.3 está dedicado a la “Concordancia interna al SN”. En el nivel A1 se presenta la regla general de la concordancia entre determinante, núcleo y adjetivo, mientras que en el nivel A2 se menciona como contenido el “Sexo biológico y género gramatical”. En niveles sucesivos se van introduciendo y matizando los casos especiales de concordancia, llegando incluso al nivel C2, por lo que la producción de este tipo de errores está plenamente justificada en un nivel A.

En definitiva, los fallos de concordancia producidos en el interior del sintagma nominal son algo habitual en el nivel A, sobre todo en A1, incluso en estructuras que se ciñen a la regla general, como comprobaremos más adelante en nuestra exposición de los datos de la investigación.

La tercera herramienta imprescindible para un docente es el plan curricular de su centro. En el Instituto Cervantes, cada centro de la red adapta a su contexto el *PCIC* (2006). En nuestro caso, manejamos el *PCC* del IC de Pekín, cuya adaptación al entorno chino para adultos supone un total de 960 horas lectivas (véase Tabla 1), distribuidas en un total de 13 cursos de 60 horas de duración cada uno.

A1			B2		
A1.1	60 h	120 horas	B2.1	60 h	180 horas
A1.2	60 h		B2.2	60 h	
A2			B2.3	60 h	
A2.1	60 h	120 horas	C1		
A2.2	60 h		C1.1	60 h	180 horas
B1			C1.2	60 h	
B1.1	60 h	180 horas	C1.3	60 h	
B1.2	60 h				
B1.3	60 h		<b>TOTAL</b>	<b>960 horas</b>	

Tabla 1. Niveles y cursos ofrecidos en el IC de Pekín.

En el caso de los aprendientes más jóvenes, la distribución de horas lectivas de los cursos difiere con respecto a la que acabamos de ver para el alumnado de edad adulta. Sus clases son más cortas y necesitan más horas de estudio para alcanzar los mismos objetivos lingüísticos. Este motivo, junto con la falta de un documento de referencia para los contenidos de cada nivel en edades más tempranas, lleva al IC de Pekín a establecer una nomenclatura diferente de los cursos, pues si bien son posibles las aproximaciones (véase Tabla 2 para el nivel A1.1), no resulta fácil afirmar que con  $x$  horas de estudio, los niños alcanzarán  $x$  nivel del *MCER*.

ADOLESCENTES			NIÑOS		
Jóvenes 1	30 h	≈A1.1	Niños 1	30 horas	≈A1.1
Jóvenes 2	30 h		Niños 2	30 horas	
Jóvenes 3	30 h		Niños 3	30 horas	
<b>TOTAL</b>		<b>90 horas</b>	Niños 4	30 horas	
			<b>TOTAL</b>		<b>120 horas</b>

Tabla 2. Cursos del IC de Pekín para niños y adolescentes.

El *PCC* del IC de Pekín facilita a los profesores un detallado inventario de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales, productos textuales y materiales de referencia que deben tratarse en cada uno de los cursos. La concordancia

nominal de género y número aparece en los contenidos gramaticales del currículo para todas las edades.

## 2.5. VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Todas las personas somos capaces de adquirir nuestra lengua materna con éxito cuando empezamos el proceso durante la infancia. Sin embargo, en pocas ocasiones se logra adquirir el mismo nivel de competencia en otras lenguas que aprendemos después de la primera. En lenguas segundas y extranjeras, se pueden apreciar diferencias significativas entre unas personas y otras incluso cuando comparten la L1 y han recibido el mismo número de horas de instrucción. Cada aprendiz es un caso particular, con sus variables personales y sociales. Las variables de tipo individual son, de hecho, el escollo más importante para la investigación sobre adquisición de lenguas.

A pesar de que se ha alcanzado cierto consenso en cuanto a la identificación y definición sobre los factores que influyen en el aprendizaje de idiomas, se está aún lejos de dar respuesta al papel que desempeña cada uno de estos factores, de qué forma interactúan entre ellos o qué grados de variación pueden representar en cada aprendiz.

Existen numerosas formas de agrupamiento de estos factores. En el presente trabajo optamos por una clasificación propia, combinación de las de diferentes autores como Arnold (2006), Ellis (2004), y Mitchell, Myles y Marsden (2013).

<b>VARIABLES LINGÜÍSTICAS</b>	
La distancia tipológica entre la lengua meta y la lengua de origen	
<b>VARIABLES EXTRALINGÜÍSTICAS</b>	
<b>VARIABLES INDIVIDUALES</b>	<b>VARIABLES SOCIALES</b>
Edad <sup>3</sup>	Clase social: nivel socioeconómico y sociocultural
Factores psicológicos: personalidad	Entorno familiar

<sup>3</sup> En algunas clasificaciones, la edad aparece como factor biológico, mientras que en otras aparece relacionada con factores psicológicos y afectivos. Es frecuente que aparezca también como categoría por sí sola y así es como la hemos considerado en la presente investigación.

Factores cognitivos: inteligencia, aptitud lingüística, estilo de aprendizaje y estrategias	Sexo
Factores afectivos: actitud, motivación, ansiedad o empatía entre muchos otros	Factores académicos: contexto escolar, creencias de profesores y alumnos, dominio académico de la primera lengua, instrucción

Tabla 3. Variables que influyen en el aprendizaje de lenguas.

### 2.5.1. Variables lingüísticas: la distancia tipológica de la lengua de origen

Veamos a continuación una serie de estudios sobre los efectos de la transferencia en la interlengua de estudiantes cuya primera lengua cuenta con la presencia o ausencia del fenómeno lingüístico analizado. Para muchos autores, la transferencia de la lengua materna es un aspecto demasiado significativo como para ignorarlo. Fathman (1975), por ejemplo, analiza la interlingua de niños españoles y coreanos de edades comprendidas entre los seis y los catorce años que aprenden inglés, y señala que la diferencia estriba especialmente en los artículos, presentes en español pero ausentes en coreano. En la misma línea, Hakuta (1976) defiende que la transferencia es un factor que es necesario tener en cuenta en las investigaciones en L2 y explica que la ausencia de su consideración es resultado de la elección del investigador por centrarse en otros fenómenos. El estudio de Vázquez (1991), centrado en hablantes nativos de alemán aprendientes de español de cursos universitarios, explica cómo todo hablante extranjero, en la correcta producción de la concordancia dentro del sintagma nominal, ha de activar distintas operaciones mentales: por un lado, operaciones cognitivas a partir del conocimiento de las reglas morfológicas de formación de género y número; por otro, operaciones psicológicas, en la medida en que se presupone un análisis del sustantivo a nivel semántico, especialmente en el caso de los colectivos. Como este tipo de relaciones se suelen realizar a partir de la experiencia de la lengua materna, se presupone que aparecerán abundantes interferencias cuando no hay equivalencias entre ambas lenguas. También Cooper (2008) habla de interferencia negativa relacionando la dificultad de los estudiantes anglófonos para establecer la concordancia en español por tratarse de reglas nuevas ausentes en su lengua materna que tienen que asimilar.

Según Bialystok (1997), los aspectos lingüísticos que difieren estructuralmente de aquellos de la primera lengua suponen mayor dificultad para los aprendientes, independientemente de la edad a la que se produzca el aprendizaje; la estructura lingüística de nuestra primera lengua determina las estructuras posteriores que intentamos aprender. Esto significa que la adquisición de la primera lengua es fundamental e influye en la adquisición de segundas lenguas. Entre los estudios que lo avalan tenemos el de Yew (1995 cit. en Bialystok, 1997) con aprendientes chinos de inglés que demuestra que las estructuras que son iguales en las dos lenguas resultan más fáciles para los sujetos que las que son diferentes. Asimismo, la investigación de Jiang (2004), también con sinohablantes aprendientes de inglés como segunda lengua, concluye que no son sensibles a la discordancia de número; esta insensibilidad al morfema de plural podría sugerir que su conocimiento morfológico no forma parte de su competencia automática en la segunda lengua ya que el morfema de plural rara vez aparece codificado en su L1. Otros estudios que muestran constantes dificultades morfológicas con hablantes cuya lengua materna no tiene marcas de número gramatical son Johnson y Newport, 1989; Long, 1997; y Lardiere, 1998.

Por lo que respecta al género, ocurre también que los errores aparecen particularmente cuando la lengua nativa del aprendiente no es una lengua con marca de género. Yang (2016) lo explica de la siguiente forma:

...es bien sabido y aceptado que no es lo mismo explicar el género gramatical a los alumnos nativos de español (a los alumnos en cuyas lenguas maternas existe tal accidente gramatical) que enseñar el mismo tema a un alumnado que no puede apoyarse en su conocimiento gramatical previo. Mientras que los primeros disponen de abundantes experiencias lingüísticas relacionadas con el género gramatical, los últimos no son conscientes de qué es ni cómo se usa y básicamente se ven obligados a construir este concepto sobre ningún conocimiento previo. (p. 173)

En su estudio de 2001, Franceschina compara, mediante tareas de producción, el tipo de errores de concordancia de género cometidos por estudiantes ingleses e italianos que tienen español como L2. La autora constata que los ingleses tienen más dificultades que los italianos. Estos últimos cometen, sobre todo, errores en los artículos definidos, los cuales provienen de la transferencia de su lengua materna, mientras que los anglófonos muestran una dificultad general con la concordancia de género. Franceschina (2005) y Sabourin, Stowe y de Haan (2006) concluyen que los aprendices, después de la adolescencia, son incapaces de adquirir características funcionales que no estén representadas en su L1. Por tanto, al adquirir una lengua con género gramatical, la

gramática de la interlengua de los adultos aprendientes de la segunda lengua va a estar abocada a una insuficiencia representacional. Sabourin, Stowe y de Haan (2006) argumentan que la semejanza morfológica entre la L1 y la L2 son cruciales para la correcta adquisición del género gramatical. Estos autores observan que los adultos de L2 de neerlandés con alemán como L1 muestran mayor corrección en su producción que los aprendices de lenguas romances por ser el alemán más cercano a la lengua meta en términos de función y concordancia de género. A su vez, los aprendices de lenguas romances muestran mayor corrección que los de L1 inglés. La semejanza morfológica tiene, por tanto, mayor peso que la presencia de características de género sintácticas abstractas en la L1. Jiang (2000) sugiere que la morfología flexiva no es una parte integrante de la representación léxica en el lexicón de la L2, es decir, en su representación mental, los aprendientes no tienen espacio para almacenar estos morfemas, sino que tienen que hacerlo en otro lugar donde su procesador lingüístico no acude normalmente en su lengua materna. Este autor defiende que las especificaciones morfológicas son concretas de cada lengua y, por lo tanto, difícilmente transferibles de la L1 a la L2. Luk y Shirai (2009) hacen un repaso de los estudios de morfemas llevados a cabo por hablantes nativos de japonés, coreano, chino y español para probar el efecto de la L1 en la adquisición de los morfemas gramaticales. Los resultados señalan que la adquisición de estos morfemas se produce en función de la presencia o ausencia de esta categoría en su L1.

Y por último, desde la neuropsicología, Dowens *et al.* (2011), para clarificar el tema de la transferencia de la L1, ven la necesidad de analizar el aprendizaje de género y número en participantes cuya lengua materna es analítica y no utiliza morfemas flexivos para la concordancia. El objetivo de su estudio es analizar los posibles efectos de transferencia de la L1 sugeridos por su previa investigación (2010) con aprendientes anglófonos de español. Las conclusiones a las que llegan son que los aprendientes sinohablantes de español no muestran diferencias significativas entre los errores de género y número. Esto confirmaría que la diferencia en el grupo de L1 inglés es debida a la transferencia de la lengua materna, ya que el inglés establece ciertos rasgos para la concordancia de número mientras que el chino no posee ninguna marca morfológica que pueda transferir. A pesar de los limitados estudios con la técnica de medida de actividad cerebral ERP que examinan específicamente los efectos de transferencia morfosintáctica (Tokowicz y MacWhinney, 2005; Kotz *et al.*, 2008; Sabourin y Stowe, 2008), estos han

encontrado una transferencia positiva entre la L1 y la L2. Dichos resultados van en consonancia con los obtenidos por Dowens *et al.* (2010) con aprendientes anglófonos tardíos de español en los que los rasgos de número (existentes asimismo en su L1) son procesados antes y mejor, en contraste con los referidos al género (ausente en su L1). En el caso de sinohablantes, no existe transferencia de género ni de número. No obstante, en ambos grupos se demuestra que, independientemente de la presencia en la L1, tanto los rasgos de género como los de número puede ser adquiridos, reflejando los sinohablantes una respuesta menos automática.

En contraposición a estos, existen otros estudios, aunque menos numerosos, que consideran que una mayor distancia lingüística no implica mayor dificultad para la producción de un fenómeno lingüístico. Wode (1978) resalta que, a veces, las semejanzas entre la L1 y la L2 causan más confusión en el aprendiente que las diferencias. Larsen-Freeman y Long (1994) señalan que el papel de la L1 es bastante más complejo, aunque por suerte no tan negativo, de lo que pensaron en un principio los defensores del análisis contrastivo. Puede provocar errores, sobreproducción y restricciones de las hipótesis; sin embargo, las diferencias entre la L1 y la L2 no suponen necesariamente dificultades para la adquisición de segundas lenguas, mientras que las semejanzas entre la lengua nativa y la lengua meta son las que suelen causar más problemas. Bruhn de Garavito y White (2002) afirman que hay evidencia de que los aprendientes cuya primera lengua carece de morfemas de género pueden igualmente representar esta categoría en su gramática de la interlengua. Torijano (2008) señala que la dificultad también puede deberse a la “proximidad lingüística”, cuando los estudiantes utilizan su L1 como referencia (consciente o inconscientemente). Por último, Ríos (2011) defiende que hay dos aspectos interesantes que se observan en los estudios de análisis de errores con respecto al género gramatical: que la dificultad se da tanto entre lenguas afines (español y francés, por ejemplo) como diferentes (español e inglés), y tanto en la producción escrita como en la oral.

Desde nuestro punto de vista, la distancia lingüística de la lengua origen con el español requiere una atención especial. A nuestro modo de ver, la bibliografía existente es lo suficientemente variada y abarcadora para demostrar la importancia de la transferencia lingüística. Si bien estamos de acuerdo con Bañón *et al.* (2014) cuando concluyen que no se pueden considerar decisivas las propiedades de la L1 en el proceso de adquisición, nos parecen relevantes las investigaciones que muestran que los

problemas morfológicos son mayores para los alumnos cuya lengua materna carece de flexión. Dichas investigaciones proceden de la comparación de diferentes lenguas, incluida el chino, la lengua que nos concierne, de tal manera que no podemos considerar una coincidencia el hecho de que los estudios que demuestran dificultades morfológicas persistentes incluyan a hablantes cuya lengua materna carece de estas marcas. Finalmente, consideramos que las conclusiones a las que se llega desde otras disciplinas como la neuropsicología añaden valor a esta postura.

### 2.5.2. Variables extralingüísticas

Pasamos, a continuación, a explicar las variables extralingüísticas que condicionan el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua segunda o extranjera, y dedicaremos una atención especial a la edad, por ser una de nuestras principales variables de estudio.

**Personalidad:** es el conjunto de características y cualidades que distinguen a unas personas de otras. En el aprendizaje de L2 suele asociarse, por ejemplo, a la introversión/extroversión o la capacidad de asumir riesgos. Existe la creencia de que la personalidad puede influir positiva o negativamente en el aprendizaje, aunque su medición y la interpretación de los resultados no es fácil ni siempre clarificadora (Skehan, 1991; Gass y Selinker, 1993; Larsen-Freeman y Long, 1994). Por ejemplo, Suter (1976) o Naiman *et al.* (1978), ambas referencias citadas en Larsen-Freeman y Long (1994) no descubrieron ninguna correlación significativa entre los resultados de la medida de extroversión/introversión y la actuación. Sin embargo, Bernaus (2001) afirma que, por un lado, diferentes estudios han demostrado que los alumnos extrovertidos consiguen mejores resultados que los introvertidos en las pruebas orales, puesto que pueden improvisar con más facilidad; por otro lado, los introvertidos suelen disponer de un mayor y mejor conocimiento explícito de la lengua que les permite conseguir mejores resultados en los test escritos que requieren procesos más conscientes. La investigación de Wong Fillmore (1982 cit. en Larsen-Freeman y Long, 1994) centrada en el aula nos da una pista para explicar por qué no hay patrones claros. Según este autor, el tipo de enseñanza que reciben los individuos puede variar en cuanto al tipo de personalidad a la que favorece, dando así mejores resultados. Por ejemplo, observó que los niños tímidos progresaban más deprisa que los extrovertidos en clases bien estructuradas y orientadas al profesor que con

actividades orientadas al grupo. Esta observación pone de manifiesto la necesidad de investigar cómo las características de la personalidad interactúan con el tipo de enseñanza.

**Inteligencia:** se refiere, de manera muy general, a la capacidad de entendimiento, de comprensión y de abstracción. No obstante, existen tantas definiciones como escuelas de psicología. Tradicionalmente se consideraba una cualidad innata y unitaria que se poseía o se carecía de ella; en la actualidad se reconoce una visión más polifacética de este término. En el ámbito de la enseñanza, Gardner (1989) tuvo gran relevancia con su teoría de las inteligencias múltiples (espacial, musical, cinésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística y lógico-matemática). En cuanto a los test que miden la inteligencia verbal, es posible afirmar que pueden predecir la capacidad de aprendizaje de las reglas gramaticales o análisis lingüísticos, pero no la capacidad de comunicación e interacción.

**Aptitud:** consiste en el conjunto de habilidades y capacidades que posibilita el aprendizaje. Según Carroll (1990), la aptitud para aprender lenguas consta de cuatro habilidades independientes: la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender por repetición (memoria asociativa) y la habilidad para aprender una lengua inductivamente. Otra cuestión es si la aptitud puede desarrollarse. Por un lado, se reconoce que el aprendizaje de una nueva lengua se ve favorecido cuando se han aprendido otras previamente. Sin embargo, hay estudios que niegan el progreso de la aptitud en función de la experiencia previa (Harley y Hart, 1997). A este respecto, McLaughlin (1990) expresó la creencia de que la aptitud tiene un componente enseñable, de forma que los principiantes pueden llegar a ser expertos a través de apropiadas estrategias de aprendizaje. La medición de la aptitud en el aprendizaje de L2 tampoco es tarea sencilla pues no se puede explicar simplemente sobre la base de la inteligencia como intentan hacer los test (Spada y Lightbown, 1999 cit. en Martín, 2004).

**Estilos de aprendizaje:** hacen referencia a la forma en que cada aprendiente lleva a cabo el proceso de aprendizaje y el conjunto de estrategias que utiliza para ello. Aunque las estrategias concretas que se utilizan varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Existen diversas categorías de estilos de aprendizaje; en el aprendizaje de lenguas extranjeras destacan en primer lugar las referidas a las modalidades sensoriales, y que clasifican a los estudiantes según procesan los estímulos que reciben: visual, auditivo, kinestésico. También se realiza una

distinción entre estilos de aprendizaje analíticos y holísticos. Harnett (1975 cit. en Larsen-Freeman y Long 1994) confirmó la hipótesis de que los aprendices analíticos preferían métodos deductivos para aprender español mientras que los estudiantes holísticos funcionaban mejor con métodos inductivos.

**Estrategias:** son los recursos que tiene una persona para desenvolverse de forma efectiva ante una situación de aprendizaje. Existen diferentes tipos y pueden ampliarse y mejorarse. No cabe duda de que el bagaje cultural influye en la elección de estrategias (Oxford, 1996), pero aparte del carácter de los alumnos o su estilo de aprendizaje también entran en juego, añade Sánchez Griñán (2009b), el sistema evaluativo de los centros donde se estudia la lengua y el tipo de aprendizaje lingüístico llevado a cabo durante la infancia. Volveremos a retomar las estrategias más adelante en función de la edad de los aprendientes.

**Actitud:** alude a la disposición del aprendiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el campo de la enseñanza de ELE u otras lenguas extranjeras, las actitudes de los aprendientes pueden ser no solo sobre la lengua en sí, sino también sobre la comunidad de hablantes de la lengua, el valor de aprender la lengua, etcétera (Arnold, 2006). Es una variable que puede ir cambiando a lo largo de su desarrollo y se ve influenciada por el entorno. Una actitud positiva hacia la lengua extranjera favorecerá el aprendizaje. Aptitud y actitud parecen ser relativas con la consecución de una lengua extranjera, es decir, ambas son imprescindibles para conseguir el éxito. No obstante, no son relativas la una a la otra. No todos los estudiantes con buenas destrezas para las lenguas consiguen una buena adquisición del idioma si no tienen una actitud favorecedora hacia el aprendizaje. Y, al contrario, no es suficiente con tener una extraordinaria motivación si no se posee aptitud alguna hacia la lengua extranjera. Hay sujetos que muestran perseverancia ante las dificultades, mientras que otros abandonan rápidamente; hay sujetos que aceptan el riesgo de cometer errores para conseguir su objetivo comunicativo y otros que no se arriesgan a cometer un solo error.

**Motivación:** constituye el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua. Normalmente se habla de motivación extrínseca e intrínseca. La motivación extrínseca surge de factores externos, como el deseo de conseguir una recompensa o evitar un castigo. Por su parte, la intrínseca nace del interés personal, del placer de aprender y lograr comunicarse en la lengua objeto de estudio. Es por esto que, siguiendo a Arnold y Brown (2000), consideramos que el aprendizaje se ve influido de

manera más favorable por los estímulos internos. No obstante, y a pesar de esta distinción, sería un error, tal y como afirma Williams y Burden (1999), percibir la motivación desde la perspectiva simplista del binomio intrínseco-extrínseco, pues ambos tipos de motivación se estructuran como un continuo motivacional. Lo importante, a fin de cuentas, es conocer las variables tanto internas como externas que influyen en los sentimientos de los aprendices.

**Ansiedad:** es una reacción psicológica o física que alerta a la persona de una posible amenaza, influyendo en su forma de actuar. Se asocia al nerviosismo, preocupación y estrés. En un contexto académico, este sentimiento afecta negativamente a la capacidad cognitiva del alumno y puede bloquear su aprendizaje. MacIntyre (1995 cit. en Lightbown y Spada, 2006) afirma que los estudiantes con ansiedad tienen que centrarse tanto en la tarea como en las reacciones hacia ella, lo que provoca que no aprendan tan rápido como los estudiantes relajados. La ansiedad no es necesariamente un rasgo permanente de la personalidad del estudiante, sino que suele ser dinámica y dependiente de situaciones y circunstancias particulares. Por otro lado, se ha discutido sobre el hecho de que la ansiedad no es siempre necesariamente perjudicial para el aprendizaje ya que una cierta cantidad de tensión puede tener un efecto positivo e incluso facilitar el aprendizaje. Experimentar ansiedad antes de una prueba puede proporcionar la correcta combinación de motivación y atención para realizarla con éxito.

**Empatía:** consiste en reconocer la identidad del otro para poder comprender sus emociones de forma objetiva. Según Arnold y Brown (2000), aún queda por dilucidar el grado de correlación existente entre la empatía y el éxito en el aprendizaje de idiomas, si bien hay una fuerte intuición de su existencia. Ávila (2015) focaliza en la empatía desde el punto de vista del profesor y señala la importancia de ponerse en la piel de sus alumnos para indagar sobre lo que piensan y cómo se sienten y, de esta forma, comprender ciertas actitudes y comportamientos que contribuirán a establecer una comunicación más sincera y profunda en clase.

**Clase social:** existen estudios sobre la influencia del nivel socioeconómico y sociocultural de la familia en el éxito del aprendizaje como los trabajos de Burstall (1975; 1979 cit. en Ellis, 1994) o las investigaciones con estudiantes de inglés como lengua extranjera en el País Vasco (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1997). Los resultados de estos trabajos sugieren que los estudiantes de clase social media y nivel cultural alto consiguen mejores resultados en el aprendizaje de lenguas que los estudiantes procedentes de clases

sociales más bajas. Esto puede ser consecuencia, entre otras cosas, de las mayores posibilidades de contacto con la lengua que pueden tener los estudiantes de clases sociales más favorecidas (Cenoz y Perales, 2000). Por su parte, Ellis (1994) defiende que la diferencia estriba en la mayor capacidad para usar lenguaje descontextualizado de los niños de clase social media, dado que se ha apreciado especialmente en aquellos contextos en los que se favorece el aprendizaje formal (Olshtain, Shohamy, Kemp y Chatow, 1990).

**Entorno familiar:** otro aspecto que hay que tener en cuenta es la realidad lingüística de cada familia, es decir, las lenguas que se hablan en casa y en el entorno más inmediato que rodea al alumno (Bestard, 1985). Si los estudiantes están expuestos, con cierta frecuencia, a la lengua extranjera que están estudiando en clase, además de sentirse motivados para su estudio, tendrán adquirido un cierto nivel de competencia, por insignificante que pudiera parecer. Incluso si la lengua que estudian no forma parte de su entorno familiar pero los padres la conocen, estos pueden ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, además de transmitirles actitudes y valores sobre la lengua meta (Gardner, 1985; Ravid, 1987 ambos cit. en Cenoz y Perales, 2000).

**Sexo:** se trata de un factor que va unido a diversos factores psicosociales que se interrelacionan y se retroalimentan como la más rápida maduración de su cerebro, su mayor motivación para aprender o sus mejores habilidades para relacionarse socialmente. Macaulay (1977) cita diversos estudios que no hallaron diferencias significativas entre la adquisición del lenguaje y/o el desarrollo lingüístico de niñas y niños pequeños. Sin embargo, Nicholson (1987 cit. en Ruiz Calatrava, 2009) afirma que las mujeres destacan sobre los hombres a cualquier edad en la aptitud verbal, ya que el hemisferio cerebral predominante es el izquierdo. Las niñas comienzan a hablar antes, articulan mejor y adquieren un vocabulario más amplio que los niños de su misma edad. Estudios sobre competencia verbal han mostrado que las chicas y las mujeres superan a los chicos y hombres en fluidez, corrección, complejidad oracional, estructuras gramaticales, ortografía y articulación (Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2001).

**Contexto escolar:** el entorno educativo donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje puede asimismo influir en los resultados de los estudiantes. La importancia que se le den a las clases de lengua extranjera, el número de aprendientes por clase, la metodología, el ambiente de grupo o los recursos disponibles son factores que, si bien no son decisivos para el aprendizaje, pueden condicionar su éxito. Según Cerdán (1997 cit. en Cenoz y Perales, 2000), en cuanto a las condiciones físicas del aula y la

disponibilidad de medios hay que tener en cuenta el espacio y la distribución del mobiliario debido a la influencia que pueden tener en la cantidad y la calidad de la interacción en el aula. En lo que se refiere al profesorado, lo ideal sería que contara con las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras reunidas en el documento del Instituto Cervantes (2012)<sup>4</sup>.

**Creencias:** cada profesor concibe de un modo particular el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El sistema de creencias, ideas y sentimientos del profesorado forma parte esencial del proceso de aprendizaje. Según Richards y Lockhart (1998), lo que los profesores hacen en clase es un reflejo de lo que saben y creen. Las creencias tienen orígenes variados y pueden distinguirse distintos factores que influyen en las creencias de los profesores (Kindsvatter, Willen e Ishler, 1988 cit. en Richards y Lockhart, 1994):

1. Su propia experiencia como alumnos de lenguas
2. Conocimiento de lo que funciona mejor (su experiencia)
3. Práctica establecida
4. Factores de personalidad
5. Principios basados en la educación o en la investigación

**Dominio de la L1:** el desarrollo de la lengua materna desempeña un papel importante durante toda la etapa escolar. El nivel de competencia en la L1 suele ser un buen reflejo de la madurez cognitiva de los niños e influye en la consecución de las tareas académicas (Cummins, 1979). La Hipótesis de Interdependencia de este autor predice que el desarrollo de una segunda lengua en la escuela depende, en parte, de hasta qué punto se haya desarrollado previamente la lengua materna. Cummins señala también que hay una habilidad común subyacente que posibilita la transferencia de estrategias entre las dos lenguas. En el trabajo de Muñoz (2000) se muestra, asimismo, una alta correlación entre las puntuaciones conseguidas en las pruebas en las primeras lenguas y en lengua extranjera.

**Instrucción:** según Cronbach y Snow (1977), la clave para el éxito está en que la instrucción se ajuste al estilo de aprendizaje de los estudiantes. Este ajuste tiene una doble vertiente: haciendo que la instrucción se adapte al alumno y ayudando al alumno a adaptarse a la instrucción. Hay que destacar, igualmente, su duración y continuidad. No

---

<sup>4</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf) [Fecha de consulta: mayo 2019]

obstante, y a pesar de lo que en principio pudiera parecer, la correlación entre cantidad de horas de clase y nivel de aprendizaje no es siempre lineal (Alderson, 1999; Murphy, 2001; Kalberer, 2007 cit. en Muñoz, 2010). Los investigadores que han cuestionado la linealidad de esta correlación se han basado fundamentalmente en las experiencias de enseñanza intensiva (Stern, 1985; Lightbown y Spada, 1987 cit. en Muñoz, 2001), que han demostrado ser más eficaces que la enseñanza “a cuentagotas” (Hawkins, 1978 cit. en Muñoz, 2001) típica de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto escolar. Por ello, según Lightbown (1986 cit. en Muñoz, 2001), el número de horas de instrucción no puede predecir con precisión los resultados del aprendizaje de una lengua cuando la exposición total a esta es muy alta, como en el caso de los programas de inmersión canadienses.

Hasta aquí hemos enumerado la variedad de factores que influyen en el aprendizaje de idiomas, siendo conscientes de la incógnita que supone el papel de cada uno de ellos en los aprendices particulares. Sabemos también que muchos de los factores son completamente ajenos e incontrolables por parte de los docentes. No obstante, y desde nuestro punto de vista, los factores afectivos son de vital importancia en el aula de lenguas extranjeras, ya que serán los responsables de que los alumnos puedan ayudarse entre ellos y entender sus comportamientos y reacciones, permitiendo así una mejor convivencia que no podrá sino influir positivamente en el aprendizaje. Por otra parte, consideramos fundamental el conocimiento del perfil del estudiantado al que nos enfrentamos. Un análisis de necesidades de nuestros alumnos nos permitirá, dentro de nuestras posibilidades, adecuar la enseñanza a sus características e intereses y favorecerá su predisposición para aprender. A pesar de que no ha sido desarrollado en este apartado, mencionaremos que la edad es un factor que también debemos tener en cuenta en la enseñanza de lenguas, pues las diferentes etapas de desarrollo y la madurez cognitiva de los estudiantes determinarán la planificación y gestión de nuestras clases.

#### **2.5.2.1. La edad como variable principal de este estudio**

Sin duda, la edad es uno de los factores más estudiados que influyen en el aprendizaje de idiomas. Al contrario de lo que comúnmente se cree, la edad a la que se comienza a estudiar no parece ser un factor tan determinante en el aprendizaje de una lengua extranjera. A lo largo de este apartado, revisaremos diferentes teorías y

analizaremos las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje de niños, adolescentes y adultos.

#### **2.5.2.1.1. Principales hipótesis y explicaciones de las diferencias asociadas a la edad**

Son muchas las teorías que intentan explicar las diferencias substanciales en el desarrollo lingüístico de niños y adultos. A continuación, se enumeran brevemente algunas hipótesis:

##### **Hipótesis innatista**

Esta hipótesis se apoya en la defensa de un dispositivo genético a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua, lo que Chomsky denomina Gramática Universal. La “Hipótesis del acceso total” (Epstein, Flynn y Martojardjono, 1996) defiende un acceso similar a la GU por parte de niños y adultos. Por el contrario, la “Hipótesis de la diferencia fundamental” (Bley-Vroman, 1989) defiende que este sistema de adquisición innato del lenguaje deja de operar en edad adulta.

##### **Hipótesis del *input* comprensible**

Es la hipótesis según la cual el aprendiente solo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico (Krashen, 1985). Los adultos son capaces de regular mejor que el niño el *input* que reciben, ya que pueden indicar con más facilidad cuando no comprenden, están mejor preparados para la interacción, y cuentan con más estrategias para entender al hablante nativo. El niño percibe, en cambio, un *input* más simple, es decir, con una gramática mejor compleja, con un vocabulario más frecuente y más cercano a su entorno y realidad.

##### **Hipótesis del filtro afectivo**

Esta hipótesis defiende que la actitud del aprendiente y su estado emocional (sentimientos, estado anímico y otros factores emotivos) influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico (Krashen y Terrell, 1983). Contar con un filtro afectivo bajo favorece que los aprendientes sean más receptivos, tengan mayor confianza y menos ansiedad y estén más abiertos a la comunicación y a asumir riesgos. Aunque pueda existir desde la infancia, el filtro afectivo

gana fuerza durante la pubertad y no volverá a alcanzar un nivel muy bajo. Una manera de explicar la superioridad de los niños a largo plazo es que recién entrados en la adolescencia se vuelve más resistente su filtro afectivo.

### **Hipótesis de los sistemas cognoscitivos competidores**

El sistema cognoscitivo específico del lenguaje y el sistema cognoscitivo general de resolución de problemas entran en conflicto en el aprendizaje de una L2 a partir de la adolescencia (Felix, 1985). La falta de éxito de los adultos en el aprendizaje de lenguas se explica en la medida en que el sistema general de resolución de problemas supera al sistema específico del lenguaje.

### **Hipótesis de “menos es más”**

Sugiere, paradójicamente, que son precisamente las limitaciones en las habilidades de los niños las que les hacen aventajar a los adultos en el aprendizaje de lenguas. Esto se debe a que los niños perciben y almacenan solo partes integrantes de los complejos estímulos lingüísticos, mientras que los adultos perciben y recuerdan la totalidad de los estímulos. A la hora de localizar los componentes, los niños se encuentran en mejor posición de hacerlo dado que su representación es más simple (Newport, 1990).

### **Hipótesis del periodo crítico**

A lo largo de la bibliografía ha sido la hipótesis más comentada. La idea de un periodo crítico fue introducida por primera vez por Penfield y Roberts (1959) y posteriormente retomada por Lenneberg (1967). Fue este último quien analizó el desarrollo neurológico del cerebro y propuso el concepto de *lateralización* (los hemisferios derecho e izquierdo asumen diferentes funciones) durante la pubertad. Lenneberg defiende que hay una fase específica de la vida, entre los 2 y los 12 años aproximadamente, en la que las capacidades para el aprendizaje de una segunda lengua son óptimas debido a la propia plasticidad del cerebro, que se hace menos flexible con el paso del tiempo. Esto quiere decir que, tras la pubertad, el ser humano ya tiene el cerebro, la boca y el aparato motor diseñados alrededor de la lengua materna, por lo que se agrava enormemente la dificultad de aprender una lengua extranjera de manera natural y totalmente eficaz.

Las argumentaciones teóricas que abogan por la existencia de este fenómeno coinciden en señalar la intervención de factores diversos, ya sean de tipo neurobiológico (Lenneberg, 1967; Pulvermüller y Schumann, 1994), sociopsicológico (Bialystok y Hakuta, 1999; Spolsky, 2000) o cognitivo (Newport, 1990; DeKeyser, 2000).

La explicación sociopsicológica se basa en que el adulto puede tener mayores inhibiciones por tener más arraigada su identidad como hablante de su L1 y encuentra mayores dificultades para la socialización, producto final de la adquisición lingüística del niño. En relación con esto, se ha sugerido que incluso puede darse el caso de que un adulto prefiera hablar una L2 con acento, identificándose como hablante de una cierta L1. Por otra parte, el niño tiene menos actitudes negativas hacia los hablantes de la L2 y, por consiguiente, hacia su lengua. El filtro afectivo de Krashen, comentando anteriormente, puede ilustrar esta idea, ya que en general, el filtro del adulto (L2) es más activo que el del niño, tanto cuando aprende su L1 (filtro inexistente) como cuando aprende una L2. En contraposición a estas explicaciones, hay investigaciones que afirman que es un error asumir que los niños no están sujetos en algunos casos a las mismas inhibiciones que los adultos (Hatch, 1978 cit. en Larsen-Freeman y Long, 1991). Además, es necesaria una mayor precisión en el terreno de los factores sociopsicolingüísticos para conocer cómo su combinación afecta al aprendizaje y por qué.

Desde el enfoque cognitivo, la hipótesis del periodo crítico se explicaría debido a que niños y adultos utilizan mecanismos de aprendizaje cualitativamente diferentes. Bley-Vroman (1988) desde la perspectiva chomskiana, sugiere que, mientras los niños tienen acceso a los mecanismos innatos de orden lingüístico especificados en la Gramática Universal, los aprendices, después de la pubertad, no pueden acceder a ellos y deben valerse de estructuras cognitivas de tipo general. La capacidad de pensar en abstracto debería dar a los adultos una gran ventaja a la hora de solucionar problemas, pero como contrapartida, son incapaces de aprovechar su sistema de adquisición lingüística para la ASL. No obstante, la base empírica para esta perspectiva nunca ha sido concluyente (Martohardjono y Flynn, 1995) y autores como Singleton (2001) cuestionan esta idea de que niños y adolescentes procesan la lengua de formas completamente diferentes.

Existe un gran desacuerdo sobre el momento en el que termina el periodo crítico. Según algunos autores como Scovel (1988), el límite estaría en los 12 años de edad, mientras que para otros como Patkowski (1990) llegaría hasta los 15. En un principio, el periodo crítico se centraba en el habla (acento nativo) pero posteriormente se amplió a

otros aspectos de la competencia lingüística como la gramática (en particular la morfología y la sintaxis), dando cabida a la posibilidad de que exista más de un periodo crítico, es decir, diferentes periodos que son particularmente sensibles para el desarrollo lingüístico. Muchos investigadores defienden que la finalización del periodo crítico no se produce de forma brusca, sino que va disminuyendo progresivamente con los años, en un proceso que comienza alrededor de los seis o siete años (Johnson y Newport 1989; Long 1990).

Lamendella (1977) rechazó la hipótesis de Lenneberg por ser demasiado categórica y prefirió hablar de un “periodo sensible” para hacer referencia a la etapa de la vida en la que la adquisición de la lengua resulta más eficiente, pero sin descartar que la adquisición no pueda conseguirse una vez pasado el periodo de mayor sensibilidad. Oyama (1979) también habla de periodos privilegiados u óptimos, pero niega la existencia de una edad crítica, ya que, por una parte, es evidente que se producen diferencias entre los sujetos y, por otra, los resultados no son homogéneos en todos los componentes lingüísticos (fonología, morfosintaxis, léxico...). A este respecto, Long (1990) plantea la edad crítica de 6 años para la fonología mientras que establece los 15 para morfología y sintaxis. Sin embargo, otros autores argumentan a favor de un declive progresivo que va más en consonancia con un deterioro cognitivo general que con la existencia de un periodo crítico que termina alrededor de la pubertad (Birdsong, 2006). Hoy, bastantes investigadores utilizan indistintamente los términos “periodo crítico” y “periodo sensible” como sinónimos (Marinova-Todd *et al.*, 2000; Brauer, 2001; Uylings, 2006).

En investigaciones más recientes es cuando se ha cuestionado en mayor medida la existencia del periodo crítico puesto que existen multitud de casos de personas que empezaron su aprendizaje después de la adolescencia y alcanzaron niveles de competencia equiparables a los niveles de los nativos (Birdsong, 1992; Bongaerts, Planken, y Schils, 1995; White y Genesee, 1996 cit. en Roca y Machón, 2006; Moyer's, 1999 cit. en Singleton, 2003). Este hecho, poco conocido en parte por la tendencia a presentar el rendimiento de los adultos desde una perspectiva grupal (Marinova-Todd *et al.*, 2000), ha empezado a ser documentado de forma cada vez más explícita. La creencia de que los adultos no pueden llegar a dominar la lengua extranjera se debe, entre otras cosas, al hecho de identificar fracaso con imposibilidad de éxito. Es cierto que la mayor parte de los aprendices adultos terminan con un nivel de dominio de la L2 muy por debajo

del de los hablantes nativos; no obstante, no se puede obviar que muchos de estos adultos comienzan a aprender una nueva lengua sin la suficiente motivación o interés, tiempo, energía o apoyo del medio en que se encuentran. La consecuencia, según estos autores, es que los investigadores se han dejado engañar por el bajo nivel de conocimientos de la mayor parte de los adultos. Y esto, a su vez, ha conducido a desviar la atención de los casos en los que los adultos pueden invertir suficiente tiempo y dedicación a la tarea y se pueden beneficiar de un ambiente que les proporcione el apoyo necesario (Manchón y Murphy, 2002). Lo que sí es cierto, según Hyltenstam y Abrahamsson (2000 cit. en Singleton, 2003), es que no hay constancia de ningún caso en el que un principiante que haya comenzado después de la pubertad tenga una actuación de hablante nativo en cada detalle de su competencia lingüística.

El hecho de que haya tanto desacuerdo al respecto, incluso con hipótesis contradictorias, pone en entredicho la idea de un periodo crítico para el aprendizaje de lenguas, a excepción de la adquisición de la lengua materna. A nuestro modo de ver, la edad es un factor más que influye en el aprendizaje, pero no es determinante para el éxito o fracaso en la competencia lingüística. Indudablemente, los aprendientes poseen características diferentes a cada edad y, como veremos más adelante, las ventajas varían según la etapa en la que se encuentren.

#### **2.5.2.1.2. La edad en relación con otras variables: contexto, tiempo, destrezas, competencias y estrategias**

La edad es un factor significativo solo si se combina con otros aspectos como la calidad de la instrucción, la adecuación de la metodología, el contexto de aprendizaje y el tiempo que se le dedica.

Que los niños aprenden más rápido que los adultos es una creencia ampliamente extendida. Sin embargo, resulta imprescindible matizarla y contextualizarla para poder entenderla. Esto nos obliga a considerar, en primer lugar, el contexto sociocultural en el que se desarrolla la adquisición: natural o formal. No es lo mismo tener el español como segunda lengua viviendo en un país hispanohablante que como lengua extranjera en China. En el aprendizaje de español como L2 la cantidad y la calidad del *input* son completamente diferentes tanto en términos de características lingüísticas como en términos de variedad de actos de habla, temas y situaciones. Singleton (1995) estima que el número de horas de exposición a la lengua de un solo año en contexto natural supera

el número de horas de contacto con la segunda lengua que corresponde a toda la escolarización. Muñoz (2010) también realiza un cálculo aproximado y explica que, para hacernos una idea, y por absurda que pueda resultar la comparación, una estimación del número de horas de exposición a las que tiene acceso el aprendiente después de 10 años de residencia supera las 50 000 horas. La distribución de esta cantidad de horas imaginando periodos lectivos de 4 horas semanales supera los 200 años (p. 45).

El contexto que nos interesa para nuestro trabajo de investigación es el formal. En relación con el tiempo de instrucción consideramos acertado realizar el análisis desde una doble vertiente. Krashen, Long y Scarcella (1979), y más recientemente Muñoz (2008), hicieron la distinción entre velocidad de aprendizaje y logro final. En primer lugar, el ritmo de aprendizaje es distinto según la edad en la que se inicia el aprendizaje de la L2, siendo más rápido a mayor edad en los momentos iniciales. En segundo lugar, un inicio temprano en el aprendizaje será positivo a largo plazo cuando se haya tenido suficiente contacto con la lengua. Ambos factores temporales explican la distinción entre una ventaja inicial a favor de los adolescentes y adultos, y una ventaja final a favor de los niños. Larsen-Freeman y Long (1991) lo presentan de la siguiente manera: “Mayor es más rápido, menor es mejor” (*Older is faster but younger is better*).

Veamos ahora más detenidamente estas dos consideraciones:

### 1. Velocidad de aprendizaje

Hay una serie de posibles razones por las cuales los aprendientes de mayor edad superan a los niños más pequeños en la velocidad de aprendizaje de la lengua. En primer lugar, cuentan con el conocimiento de mejores patrones de lengua. Según Bialystok y Hakuta (1999) “el dominio de la lectoescritura facilita un mayor desarrollo lingüístico” (p. 171). Por otro lado, rinden más en tareas que son cognitivamente exigentes. Además, tienen más experiencia en la adquisición de hechos y conceptos (McLaughlin, 1985; Collier, 1989; Johnstone, 1994). Suárez y Muñoz (2011) consideran que sobre los 12-13 años es cuando los niños empiezan a tener pensamiento abstracto, a elaborar hipótesis y a razonar sobre planteamientos que no pueden ser contrastados con la realidad o en los que no creen. Por último, mencionaremos que los adolescentes y los adultos cuentan, en términos generales, no solo con un mayor repertorio de estrategias, sino con una mayor sofisticación en su uso. Por el contrario, las estrategias de los niños están más limitadas, son más simples y menos variadas. Los siguientes estudios apoyan esta hipótesis:

Chesterfield y Chesterfield, 1985; Oxford, 1989; Ehrman y Oxford, 1989; Palacios, 1995; Lawson y Hogben, 1996; Kojic-sabo y Lighbown, 1999; Muñoz *et al.* (2002); Tragant y Victori (2006).

La madurez intelectual contribuye a que los estudiantes de mayor edad:

- Aprovechen las estrategias desarrolladas en la L1 para el aprendizaje de la nueva lengua (Eguskiza y Pisonero, 2000).
- Puedan extrapolar y aplicar de forma flexible a cualquier tarea lingüística concreta las estrategias generales con las que cuentan.
- Sean capaces de tener en cuenta no solo los datos presentes sino también los potenciales o posibles, de considerar la realidad como parte de un aspecto mucho más amplio de posibilidades que pueden existir (González, 1991).
- Tengan una mayor capacidad de autoevaluar si alcanzaron los resultados deseados, y, si no fue así, analizar si la estrategia de aprendizaje fue correcta, y modificarla si fuera necesario (González, 1991).

En lo referido a la tipología de estrategias, también encontramos diferencias asociadas a la edad.

Los estudiantes más jóvenes tienden a confiar más en la capacidad memorística, mientras que los mayores son aprendientes de lengua más analíticos que ponen en funcionamiento procedimientos más elaborados, activos y sistemáticos para la interiorización (Harley y Hart, 2002 cit. en Chandler, 2006). Otros estudios indican que los niños de más edad hacen un mayor uso de las claves sintácticas y semánticas que los niños de menor edad cuya atención se centra en fonología o morfología (Finnemann, 1992). El estudio de Cain, Weber-Olsen y Smith (1987) sobre el género en español llega a las mismas conclusiones.

Aun sabiendo que los aprendientes de mayor edad se benefician de una ventaja inicial, se desconoce la cantidad de tiempo necesaria para que los niños más pequeños puedan alcanzar y superar a los niños mayores a largo plazo (Singleton, 1997).

En cuanto a los adultos, es necesario aclarar que los adultos jóvenes avanzan más rápido que los mayores, ya que el envejecimiento influye en capacidades como la memorística o la atención. Estudios como el llevado a cabo por Seright (1985) constatan esta ventaja a favor de los adultos jóvenes. Bowden, Sanz y Stafford (2005) y Lenet *et al.* (2011), ambos estudios citados en Muñoz-Basols *et al.* (2016), encuentran que los aprendientes mayores de sesenta años, a diferencia de los más jóvenes, tienden a

memorizar información nueva en lugar de hacer uso de sobregeneralizaciones. Por tanto, almacenan cada nuevo dato de la L2 como un caso aislado en lugar de relacionarlo con reglas que se aplican a casos similares.

## 2. Logro final

Si bien anteriormente hemos hecho referencia a la ventaja lingüística a largo plazo de los aprendientes más pequeños, la realidad es que no son muchas las investigaciones que han podido demostrarlo. Para Carroll (1969), la duración es la variable más importante de las relacionadas con el tiempo en el contexto de instrucción formal. Este autor sugiere que un comienzo temprano es deseable debido a que la competencia lingüística lograda va unida a la cantidad de tiempo dedicada al aprendizaje y no realmente a la edad a la que se comienza. Sin embargo, la crítica que se puede hacer a este autor es que obvia algunas implicaciones como la madurez cognitiva. Por otro lado, Burstall (1975) concluye que, con la cantidad suficiente de exposición a la lengua, los aprendientes más jóvenes sobrepasan a los mayores, aunque únicamente en comprensión auditiva y expresión oral a la edad de 13 años, y en comprensión auditiva a los 16. De forma similar, Domínguez y Pessoa (2005) hallan diferencias a largo plazo en las destrezas de expresión oral y escrita pero no en la comprensión de lectura. El matiz de “cantidad suficiente de exposición a la lengua” es el requisito que parece impedir esta superación de los pequeños a largo plazo teniendo en cuenta que hablamos de aprendizaje formal de lenguas extranjeras, en el que el *input* se limita casi exclusivamente al aula. Por tanto, la extendida creencia de “cuanto antes, mejor” (*the younger the better*) según Krashen *et al.* (1979) debe quedar restringida a la adquisición de la lengua en un contexto de inmersión.

Hay que mencionar, no obstante, la crítica que se hizo a los primeros estudios que mostraron que alumnos que comenzaron su aprendizaje con mayor edad pudieron alcanzar a los que comenzaron antes (Oller y Nagato, 1974; Burstall, 1975) y es que hubo un momento en el que todos se mezclaron en la misma clase, lo que ralentizó el ritmo de los alumnos que empezaron antes. Sin embargo, investigaciones recientes con alumnos que empezaron a aprender la lengua extranjera a diferentes edades y que nunca estuvieron en la misma clase ofrecen resultados consistentes sobre la ventaja de los niños mayores (Cenoz, 2002, 2003; Muñoz, 2003; Muñoz, 2006; Torras *et al.* 2006). Frediani (2008) investiga el efecto de la edad de comienzo y la cantidad de instrucción en la competencia

de aprendices de inglés como lengua extranjera en Argentina. Los niños de 7 y 8 años fueron comparados con los de 12 y 13. Considerando el tiempo de enseñanza formal, el estudio muestra que, aunque los que empezaron más tarde recibieron menos horas de instrucción, su madurez cognitiva les ayudó a superar los problemas en el aprendizaje de la lengua. Entre los estudios más destacables se encuentran los del grupo REAL (*Research in English Applied Linguistics*) de la Universidad del País Vasco que, tras analizar a tres grupos que empezaron a aprender inglés a los 4, a los 8 y a los 11 años, concluyeron que los alumnos más pequeños presentaron un nivel inferior al resto tanto en las distintas habilidades de comprensión y producción oral y escritas como en los aspectos fonéticos y sintácticos (Cenoz, 2013). Otra de las investigaciones más relevantes es la del proyecto *Barcelona Age Factor* (Muñoz, 2006) en el que se recogieron muestras después de 200, 416 y 726 horas de instrucción de inglés como lengua extranjera. Se formaron cuatro grupos de edad según los estudiantes comenzaron a aprender la lengua a los 8 años, a los 11, a los 14 o a los 18. Los resultados indicaron que los aprendices mayores tuvieron una mayor velocidad de adquisición. Por otro lado, los más pequeños fueron incapaces de alcanzar a los mayores al final de la escolarización en secundaria.

Como consecuencia de todo lo anterior, podemos realizar matizaciones importantes: un temprano comienzo puede tener mejores resultados lingüísticos siempre que vaya asociado a una suficiente exposición significativa. Asimismo, son condiciones igualmente necesarias que esta exposición a la lengua sea intensiva y los aprendientes puedan disponer de oportunidades para participar en una variedad de contextos sociales de la lengua objeto de estudio.

También en relación con el factor tiempo, Curtain (2000) llevó a cabo una investigación en tres escuelas primarias estadounidenses con programas en lenguas extranjeras. Su hipótesis yacía en la relación directa entre el tiempo de estudio y el nivel de competencia alcanzado. El factor tiempo fue analizado desde tres diferentes perspectivas: en primer lugar, la duración completa del programa; en segundo lugar, la intensidad del tiempo; y, en tercer lugar, el aprovechamiento del tiempo. La intensidad hacía referencia al número de clases por semana. Por aprovechamiento se entendió el tiempo real de clase dedicado a la enseñanza y aprendizaje. La primera conclusión a la que se llegó fue que los estudiantes que contaron con más tiempo rindieron más que aquellos que disfrutaron de menos tiempo. La segunda conclusión confirmó la ventaja de los alumnos en programas intensivos.

Una vez analizado el factor tiempo, pasamos a comentar las áreas de competencia lingüística donde parecen destacar los aprendices en relación con la edad. A modo de ejemplo, mencionaremos algunos estudios como los siguientes: en fonología, Bongaerts *et al.*, 1995; Bongaerts, 1999. En morfosintaxis: Birdsong, 1992, 1999; Johnson y Newport, 1989. En semántica: Liu *et al.*, 1992 cit. en Stefka y Marinova-Todd, 2003. En pragmática: House, 1996. La conclusión a la que parecen llegar la mayoría es la misma: el aprendizaje a edades tempranas presenta para los estudiantes ventajas en lo referido a la fonética pero no en el aprendizaje de la gramática. Esta generalización ha sido constatada tanto en situaciones de adquisición en un medio natural como en un medio escolar o formal, aunque en este último contexto se cuenta con muchos menos estudios (Muñoz *et al.*, 2002).

Los estudios que defienden que el nivel fónico es el principal beneficiado en la adquisición temprana lo hacen aludiendo a que el cerebro de los niños tiene más plasticidad y su aparato motor no está totalmente formado. Los niños tienen mayor facilidad para la pronunciación de sonidos distintos a los de su lengua materna (Werker y Tees, 2005). Además, aún no comparan el nuevo idioma con el suyo propio y no se resisten a aceptar estructuras y sonidos nuevos ajenos a su sistema lingüístico. Por su parte, Snow y Hoefnagel-Höhle (1978) y Patkowski (1990) confirman que los adolescentes logran mejores resultados en aspectos morfosintácticos, de léxico y de capacidad metalingüística. Ehrman y Oxford (1989) aluden al hecho de que esta ventaja resulta más evidente en gramática y vocabulario porque para su dominio existen muchas más estrategias de aprendizaje que para la pronunciación.

En cuanto a las destrezas, las conclusiones derivadas de investigaciones que comparan a estudiantes de diferentes edades han resultado poco consistentes y, en ocasiones, incluso contradictorias. Mientras que, en unos estudios, por ejemplo, hay evidencia para apoyar una mayor eficiencia en las destrezas orales y auditivas por parte de los alumnos más jóvenes, otros estudios muestran las ventajas únicamente en la comprensión auditiva o en la lectora. Scarcella y Higa (1982), por ejemplo, justifican la ventaja en el aprendizaje de aprendientes mayores gracias al despliegue de sus estrategias conversacionales. Argumentan que estos muestran mayor dominio para mantener la conversación y tienen recursos para mejorar la comprensibilidad del *input* que reciben, a pesar de que es más complejo que el que reciben los niños. McLaughlin (1987) también

defiende que, en general, los aprendientes de más edad tienen un mayor control de su producción oral que los niños.

Las diferencias en los resultados de las investigaciones y el poco consenso entre los autores que analizan las ventajas de comenzar el aprendizaje de la lengua extranjera a una edad temprana nos llevan a pensar que los argumentos a favor no pueden establecerse conforme al desarrollo de la competencia lingüística en sí, sino al desarrollo de competencias transversales como la actitud y la predisposición de los niños hacia la nueva lengua. Mencionaremos seguidamente las más representativas:

### 1. Conciencia lingüística

Según Sharpe y Driscoll (2000) el contacto con la lengua extranjera enriquece la experiencia educativa de los niños en diferentes ámbitos y desarrolla su conciencia lingüística. Esta conclusión es también a la que llega Cenoz (2003) en su estudio sobre los efectos de la introducción temprana del inglés como tercera lengua:

Las situaciones de plurilingüismo escolar temprano que hemos investigado no tienen un efecto negativo en el desarrollo cognitivo y lingüístico ni suponen confusión entre lenguas. Por el contrario, debido al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística, las estrategias de aprendizaje y la creatividad podemos esperar que las situaciones de plurilingüismo escolar temprano sean beneficiosas. (p. 7)

### 2. Confianza

Los niños que empiezan a estudiar antes lenguas extranjeras muestran menos signos de estrés y están más preparados para asumir riesgos en la interacción (Low *et al.*, 1993).

Según Tragant y Muñoz (2000), comenzar a estudiar la lengua extranjera a una edad temprana contribuye a una mayor confianza en el potencial lingüístico personal y un incremento del interés por las lenguas en general, incluida la propia. Burstall (1977) encontró una ventaja significativa en la enseñanza de francés como lengua extranjera. Los estudiantes que comenzaron en primaria mostraron una actitud más positiva que los que empezaron en secundaria.

### 3. Desinhibición

Por lo general, los niños suelen mostrar menos vergüenza que los adultos para la práctica lingüística. Cuentan con la ventaja de no haber desarrollado inhibiciones sobre

su propia identidad, con lo cual se sienten más predispuestos a asumir riesgos sin miedo a hacer el ridículo y, en general, a experimentar a lo largo del aprendizaje (Schumann, 1975; Arnold, 2006).

#### 4. Competencia intercultural

Aprender lenguas extranjeras desde pequeños ayuda a entender a los niños que viven en una sociedad multilingüe y multicultural (Sharpe, 1992), promoviendo la tolerancia y el entendimiento intercultural. Puesto que el niño todavía no se ha formado completamente su identidad cultural, se encuentra en condiciones más favorables para no cuestionar y respetar la cultura de la lengua meta. El Marco Común Europeo de Referencia (2002), de hecho, reconoce la importancia de la competencia “existencial” (saber ser), dentro de las competencias de los aprendientes pues como se explica en el documento:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal. (p. 103)

La curiosidad es un factor tan motivador (Seelye, 1984) que puede ser utilizado por el profesor para despertar el interés que lleva al descubrimiento y comprensión sobre diferentes formas de vida en otros países y, de ese modo, establecer las bases para la empatía y la tolerancia hacia sus ciudadanos. Según algunos estudios, el desarrollo de actitudes positivas hacia los extranjeros va unido al desarrollo de actitudes positivas para aprender la lengua (Mitchell *et al.*, 1992 cit. en Sharpe y Driscoll, 2000). Por último, Hawkins (1987) sugiere que, puesto que la capacidad de empatía desciende al inicio de la adolescencia, habría que trabajarla antes de los 11 años, edad tras la cual los prejuicios tienden a reafirmarse.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, ¿concluimos que es recomendable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana? Nos resulta muy difícil dar una respuesta con un sí o un no rotundos siempre que hablemos de un contexto de instrucción con una exposición limitada a la lengua como el que nos ocupa en esta investigación. Las matizaciones son, en este caso, más importantes que nunca. Evidentemente, el contacto con la nueva lengua no va a producir ningún efecto negativo en los niños; no obstante, si el planteamiento es qué efecto positivo va a tener, la respuesta

dependerá del objetivo que se busque, si uno puramente lingüístico u otro más amplio. Consideramos que las investigaciones citadas a este respecto, cuyos resultados coinciden con los nuestros, son una prueba fehaciente de que, por lo general, los estudiantes de mayor edad son mejores aprendientes que los pequeños y el hecho de comenzar antes no asegura el alcance de un mayor nivel de competencia lingüística, al menos en lo que a morfología se refiere (probablemente en el nivel fónico la respuesta sea diferente). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la comunicación y el entendimiento entre culturas va mucho más allá de la gramática. En este sentido, ofrecer a los niños desde pequeños la posibilidad de desarrollar actitudes que favorezcan la empatía, respeto e interés por otras lenguas y culturas ya supone una ventaja por la que merece la pena ese contacto temprano.

No obstante, hablando de un contexto de enseñanza reglada, Roca y Manchón (2006, p. 73) consideran que la introducción a una lengua extranjera debería ser cuando las condiciones materiales, sociales y educativas favorezcan una experiencia de aprendizaje positiva.

Terminamos con una cita de Pérez y Roig (2006), que lo plantean de una forma tan sencilla como esta:

El hecho de que los estudiantes mayores aprendan más rápidamente la LE no debería ser razón suficiente para no introducirla cuanto antes, porque el mismo argumento podría aplicarse al resto de los contenidos. Que los estudiantes mayores muestren más facilidad para aprender matemáticas no es razón suficiente para retrasar su aprendizaje. (p. 54)

#### **2.5.2.1.3. La variable edad y la enseñanza de la gramática**

En adquisición de segundas lenguas, el factor de la instrucción nunca se ha considerado de especial relevancia, siendo la edad, especialmente la edad del inicio del aprendizaje, el factor crucial para justificar los resultados. Sin embargo, como veremos a continuación, la instrucción tiene efectos positivos en el aprendizaje de la gramática. Independientemente de la edad, son muchos los estudios en los que se ha confirmado esta hipótesis. La diferencia, no obstante, se encuentra en la forma en la que se realiza la instrucción.

El aprendizaje formal a niños tiende a centrarse en actividades como canciones, juegos e historias. Por el contrario, la instrucción a aprendientes a partir de los doce años se caracteriza por utilizar actividades centradas en la forma y en la enseñanza explícita del sistema lingüístico (Torras *et al.*, 2006). La instrucción con aprendientes mayores suele incluir reglas explícitas, una amplia exposición a la lengua escrita y corrección de

errores. Estas diferencias en la enseñanza de la lengua según la edad plantean la pregunta de si los niños aprenden de forma implícita porque son niños o lo hacen porque es la única forma en la que se les enseña. Lo cierto es que no hay gran consenso sobre esta cuestión.

De un lado, nos encontramos con investigadores como DeKeyser (2000), Bley-Vroman (1990, 2009), y DeKeyser y Larson-Hall (2005) que apoyan la idea de que los adultos solo pueden aprender de forma explícita ya que ven disminuidos el acceso y despliegue de procesos implícitos, pero pueden compensarlos gracias a su mayor madurez cognitiva. Por el contrario, los niños únicamente aplican mecanismos implícitos de aprendizaje que, al igual que en el caso de la primera lengua, les permiten alcanzar niveles óptimos de competencia de manera natural y sin esfuerzo, aunque ello requiera tiempo, condiciones sociointeractivas apropiadas y una gran cantidad de *input*. El foco en el *input* lo pone también Muñoz (2001), pues sugiere que la falta de una exposición significativa de la lengua es lo que priva a los jóvenes aprendientes de la posibilidad de usar mecanismos de aprendizaje implícito.

Del otro lado, autores como Lichtman (2013) ponen en duda que los niños se basen fundamentalmente en mecanismos de aprendizaje lingüístico implícito mientras que los adultos, por el contrario, lo hagan principalmente en mecanismos de aprendizaje explícito. Para esta autora, el hecho de que los aprendices de L2 de mayor edad reciban más instrucción explícita que los niños es lo que afecta a sus estrategias de aprendizaje. Defiende, asimismo, que la instrucción tiene un impacto mayor que la edad en el aprendizaje implícito frente al explícito.

Dicho esto, la mejor forma de examinar la capacidad de aprendizaje implícito y explícito de los niños es sometiéndolos a pruebas que contengan diferentes tipos de instrucción, aunque no muchos estudios han tratado esta cuestión. Swisher y Restrepo (1995) utilizaron instrucción implícita y explícita para enseñar a niños de 4-6 años un nuevo marcador gramatical. Los niños fueron capaces de aprenderlo con ambos tipos de instrucción. Harley (1998) analizó el impacto de una enseñanza explícita del género gramatical en francés en un grupo de niños de 7-8 años. El grupo experimental, a diferencia del grupo de control, mejoró en la comprensión del género gramatical, con resultados visibles en las pruebas inmediatas como en otras posteriores. Por último, comparando un grupo de niños y otro de adolescentes cuya enseñanza fue implícita, Lichtman (2013) demostró que los adolescentes adquirieron tanto conocimiento implícito como los niños. Su estudio puso de manifiesto que, en un aprendizaje bajo condiciones

similares de enseñanza implícita, tanto niños como adolescentes desarrollaron más conocimiento implícito que explícito. Bajo condiciones diferentes de instrucción, los dos grupos de adolescentes actuaron de forma muy diferente pues desarrollaron el tipo de conocimiento más trabajado en sus clases de lengua. Los resultados no contradicen el hallazgo más general de que la instrucción explícita es más efectiva que la instrucción implícita a corto plazo (Norris y Ortega, 2001; Spada y Tomita, 2010). Tras una cantidad similar de horas de instrucción, el grupo de adolescentes que había recibido enseñanza explícita obtuvo mejores resultados que el grupo cuya enseñanza no lo fue. El grupo de niños de enseñanza implícita, tras 5 años de instrucción, mostró una actuación equiparable al grupo de adolescentes con menos de 2 años de instrucción explícita. A pesar de que estos estudios no abarcan la totalidad de una lengua sino estructuras aisladas, los resultados no concuerdan con la idea de que los niños solo pueden aprender la lengua de forma implícita. De hecho, los niños aprenden muchas cosas sobre su lengua materna de forma explícita en la escuela, en particular la escritura, lo que supone una de las razones por las que los niños aumentan de forma drástica su conocimiento lingüístico cuando empiezan el colegio (Birdsong, 1989).

Llegados a este punto plantearemos qué implica poseer mecanismos de aprendizaje explícito o implícito. Según Ellis (2005), al aprendizaje implícito se puede acceder de forma rápida y automática, incluso bajo la presión del tiempo, es decir, es el tipo de conocimiento que necesitamos para tener una conversación. El aprendizaje explícito, por el contrario, permite obtener una representación consciente de las reglas que rigen el sistema lingüístico. Las intervenciones didácticas en la enseñanza de lenguas favorecen este segundo tipo de procesos ya sea a través de la vía deductiva (explicación de la regla) o inductiva (prestar atención a la forma e inducir la regla). Paradis (2004) argumenta que, puesto que el conocimiento implícito y automatizado puede ser accedido con mayor velocidad y menor esfuerzo cognitivo, es el considerado más deseable y más importante para las funciones lingüísticas de cada día. Sin embargo, como mencionábamos anteriormente, ya que para conseguirlo es necesaria una gran cantidad de *input*, el conocimiento implícito tarda más en adquirirse que el explícito (Dekeyser, 2000, 2003), además del hecho de que existen limitadas oportunidades de una gran exposición al *input* en los currículos de LE. Por otro lado, Muñoz (2010) considera que el aprendizaje implícito y el explícito no son excluyentes entre sí, sino que ambos desempeñan su función en la adquisición de lenguas. Cada aprendiente optará por uno u

otro dependiendo de la edad y el contexto (Muñoz, 2006). Un último apunte sobre el tema es el que hace Hulstijn (2002), que afirma que el conocimiento explícito no se convierte en implícito, sino que lo que hace es construir nuevas redes neuronales que le sirven de soporte; es decir, lo que conocemos por automatización no sería una transformación del conocimiento explícito en implícito, más bien se trataría de esa nueva red construida de forma paralela al conocimiento explícito existente. Por tanto, el conocimiento explícito necesita del implícito para que se produzca el aprendizaje, ambos trabajan de forma simultánea.

De todo lo expuesto hasta el momento en este apartado concluimos que, en un contexto de aprendizaje formal como el que nos ocupa, la instrucción promueve sobre todo mecanismos explícitos que son fundamentales para el aprendizaje de la lengua a todas las edades, especialmente de la gramática. Compartimos la idea, con los investigadores que mencionamos seguidamente, de que la enseñanza de la gramática a niños no solo es posible sino deseable como parte de la clase. Pinker (1994) defiende que la gramática en lengua extranjera requiere de una enseñanza explícita a través de una adecuada planificación de las tareas. Según Cameron (2001), si un aprendiente puede comunicarse sin gramática, hará poco esfuerzo por aprenderla. Por ello, y ya que al parecer la adquisición de la gramática no es algo que se produce de forma automática, habrá que acudir a métodos artificiales para darle la atención que merece, es decir, será necesaria la enseñanza formal.

Vemos necesario incluir, no obstante, otros trabajos que contrastan con estas afirmaciones como el de Nikolov (2000) que afirma que, a menos que existan las condiciones idóneas para el aprendizaje de una segunda lengua, la instrucción en ella no debería comenzar a una edad temprana puesto que una experiencia negativa puede afectar negativamente la actitud de los niños hacia la lengua meta y hacia el aprendizaje de lenguas en general. En esta misma línea, estudios anteriores como los de Félix (1981), Lightbown (1983) y Pica (1983 cit. en Cadierno, 2010), muestran algunos efectos negativos de la enseñanza gramatical en la secuencia de aprendizaje. Estas investigaciones señalan que dicha enseñanza puede incluso interferir en los procesos naturales del aprendizaje de dos maneras: por una parte, provocando que los aprendientes que reciben enseñanza gramatical aprendan ciertas estructuras más tarde que aquellos que no lo hacen, y, por otra parte, causando la aparición de ciertas estructuras gramaticales incorrectas que no han sido observadas en la producción de aprendientes que adquieren

la lengua sin enseñanza gramatical, debido fundamentalmente a la presión que reciben estos alumnos para producir estructuras en la L2 para las que no se encuentran preparados psicolingüísticamente.

Como vimos en el apartado anterior, el papel de la gramática ha ido cambiando y, a la par, suscitando controversias y puntos de vista muy variados. Así, desde los planteamientos más tradicionales en los que la gramática era el centro de la clase, hasta las posturas comunicativas más radicales en las que la gramática quedaba prácticamente excluida de la enseñanza, lo cierto es que los contenidos gramaticales forman parte de la lengua y su tratamiento en el aula siempre ha sido objeto de dudas, críticas, e incluso enfrentamientos. Lo que hoy en día ya consideramos indiscutible es que la gramática debe estar presente en la clase de español. Sin gramática no puede haber comunicación. Independientemente del enfoque metodológico adoptado, de la enseñanza gramatical inductiva o deductiva, del contexto de aprendizaje, y de los demás factores que condicionan el aprendizaje de la L2, la gramática está ahí y es necesario trabajarla. Estamos de acuerdo con Doughty (2004) cuando afirma que la instrucción gramatical puede influenciar positivamente las estrategias de procesamiento del aprendiente (motivando el crecimiento de su interlengua y minimizando las interferencias negativas), favoreciendo el aprendizaje al dotarlo de sentido, mejorando la fluidez y, por supuesto, ofreciendo una posibilidad de práctica controlada difícilmente accesible fuera del aula. Asimismo, los alumnos que reciben instrucción gramatical no solo alcanzan en el uso de los recursos gramaticales un grado de precisión mayor que quienes no la recibieron, sino que para ello necesitan menos tiempo (Long 1983; Pienemann 1984; Ellis 1990, 1991, 1997; Spada 1997). Long (1983) concluye, además, que la instrucción gramatical tiene un efecto positivo tanto para niños como para adultos y tanto para estudiantes principiantes como para avanzados.

Nos quedamos por lo tanto con la idea de Pienemann (1984) de que lo importante de la instrucción es que el material lingüístico objeto de estudio se adecúe a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el aprendiente y, por lo tanto, esté capacitado para afrontar su procesamiento. Los niños, al igual que los aprendices mayores, también pueden aprender gramática, lo que ocurre es que lo hacen de forma diferente: los adultos podemos usar metalenguaje y somos capaces de comprender reglas complejas; los niños no pueden realizar reflexiones abstractas y necesitan inducir la gramática basándose en

reglas sencillas. Independientemente de la edad, consideramos fundamental desarrollar la conciencia lingüística de nuestros alumnos desde el inicio de su aprendizaje.

#### **2.5.2.1.4. La longitud media por emisión como índice evolutivo de desarrollo morfosintáctico**

La *longitud media por emisión/enunciado* (en adelante LME o MLU por su sigla en inglés) es un sistema para medir el desarrollo morfosintáctico de los hablantes. Mide la longitud de los enunciados basándose en el supuesto de que la complejidad estructural se manifiesta en un aumento del número de elementos que conforman un enunciado. Surgió con el objetivo de obtener una descripción homogénea de los diversos niveles de desarrollo lingüístico de los niños en su lengua materna y es, según Brown (1973), un excelente índice simple del desarrollo gramatical debido a que casi cualquier nuevo tipo de conocimiento aumenta la longitud. Para este investigador, mientras que la edad sola es un indicador pobre del nivel de desarrollo de los morfemas, la edad junto con la LME supone una mejora.

Brown estableció unos índices para el desarrollo morfosintáctico del inglés que no son aplicables a otras lenguas sintéticas como el español debido a la superior variabilidad morfemática de nuestra lengua. Esta no es la única limitación que se ha apuntado a la LME a lo largo de los años. Serra *et al.* (2000), entre otros, señala que es útil únicamente en las primeras etapas de adquisición del lenguaje, pues cuando el niño comienza a usar reglas de transformación, la complejidad estructural no se refleja de manera tan evidente en un aumento de los elementos. De ahí que se plantee su uso hasta que los niños alcancen una longitud de 4,00 o 5,00 (Bloom y Lahey, 1978).

Por nuestra parte, consideramos que el hecho de que las unidades numéricas no sean comparables en las interlenguas no supone ningún obstáculo para la presente investigación, pues no es nuestro objetivo establecer una correlación entre lenguas sino comparar la longitud de los enunciados de los sujetos por grupo de edad en español como lengua extranjera. Si bien la medida fue creada para la lengua materna, se ha demostrado que es válida asimismo en adquisición de L2 porque se desarrolla de forma lineal con un aumento del nivel de competencia y tiene correlación con test estandarizados Unsworth (2008) señala los siguientes estudios: Larsen-Freeman y Strom, 1977; Verhoeven y Vermeer, 1989.

Existen dos maneras de calcular la LME, por morfemas y por palabras. La forma de realizar el cálculo es idéntica, si bien el cómputo por palabras se puede realizar automáticamente. Estudios previos demuestran la fiabilidad y correlación de ambas medidas que, según Clemente (1989) “son equiparables, es decir, todo funcionaría como si el aumento de elementos léxicos (palabras) fuera paralelo al aumento de elementos morfológicos” (p. 110). En Parker y Brorson (2005) se citan estudios en diferentes lenguas han llegado a la misma conclusión: en inglés, Malakoff *et al.*, 1999; en neerlandés, Arlman-Rupp, 1976; en irlandés, Hickey, 1991; en islandés, Thordardottir y Weismer, 1998.

## 2.6. CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, hemos intentado, en primer lugar, establecer los límites de la morfología con respecto a otros niveles de análisis lingüístico, haciendo un breve recorrido por las teorías morfológicas más actuales como la Morfología Distribuida y algunas hipótesis (IRH, FFFH, MSIH) que tratan la variabilidad morfológica en L2. A pesar del interés de estas teorías, hemos optado por modelos descriptivos clásicos con precedentes de aplicación en la enseñanza de segundas lenguas. Las propuestas de las teorías de lo marcado, concretamente la Morfología Natural, pretende ser la base para justificar tres de las cinco hipótesis de trabajo y dar cuenta de los datos empíricos obtenidos en nuestro corpus de errores. La descripción de los principios universales que defiende la MN y las fases que propone en la adquisición de los morfemas flexivos serán la clave para ello.

Hemos incluido, asimismo, un apartado sobre la morfología contrastiva chino-española que resulta de especial relevancia por encontrarse estas dos lenguas tan alejadas desde el punto de vista de la tipología lingüística. Tras una comparación esquemática del contraste entre ambos sistemas, profundizamos en las características de cada uno de ellos para analizar la morfología nominal en relación con la flexión de género y número. Describimos en español estas propiedades gramaticales para pasar a continuación a comentar el caso del mandarín, lengua que se caracteriza por la ausencia de morfología flexiva y en la que estudiamos de qué forma se expresa el género semántico y la pluralidad.

Dada la importancia del contexto educativo para el aprendizaje de lenguas, hemos considerado fundamental abordar la enseñanza de la gramática y la morfología en L2. Al mismo tiempo, conocer la cultura de aprendizaje de nuestros estudiantes sinohablantes

supone una toma de conciencia sobre cómo la instrucción formal puede favorecer el desarrollo de su competencia lingüística a todas las edades.

Finalmente, hemos tratado las variables que influyen en el aprendizaje de idiomas, siguiendo una clasificación entre lingüísticas y extralingüísticas. En relación con estas últimas, el foco ha estado en la edad como principal variable de estudio que es en nuestra investigación. La edad ha sido objeto de estudio desde hace décadas, desde diferentes perspectivas y contextos. Ilustramos esta idea con una revisión bibliografía sobre hipótesis asociadas a las diferencias en el desarrollo lingüístico de niños y adultos. Por otro lado, vinculamos la edad con otras variables (tiempo, competencias, estrategias, LME...) y analizamos las ventajas e inconvenientes de comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera a una edad temprana.

### 3. METODOLOGÍA

Hemos realizado una investigación empírica, de enfoque principalmente cuantitativo, aunque se incluyen algunas observaciones cualitativas del análisis del corpus. La edad constituye la variable independiente, mientras que la longitud media por emisión y la concordancia nominal de género y número serían las variables dependientes de la primera.

En relación con su grado de abstracción, este trabajo se considera una investigación aplicada, pues permitirá resolver posteriormente problemas prácticos como la mejora, basada en evidencias, del currículum del centro (inclusión de cierto tipo de práctica, redacción de nuevos objetivos y evaluación) en lo que concierne a la concordancia nominal de género y número de estudiantes sinohablantes de español de diferentes edades.

#### 3.1. SUJETOS

Un total de 159 estudiantes de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Pekín participaron en la investigación (véase tabla 4).

	<b>HOMBRE</b>	<b>MUJER</b>	<b>TOTAL</b>
<b>NIÑOS</b>	23	19	42
<b>ADOLESCENTES</b>	22	21	43
<b>ADULTOS</b>	14	60	74
<b>TOTAL</b>	<b>159</b>		

Tabla 4. Clasificación de los sujetos por edad y sexo.

Se recogió la misma cantidad de muestras por grupo de edad (90 de niños, 90 de adolescentes y 90 de adultos, véase Tabla 5 más adelante) pero la diferencia en el número de sujetos se debe al hecho de que, en ocasiones, y sobre todo en los grupos de niños y adolescentes, el mismo sujeto realizó varias tareas. Por tanto, el número de muestras (90) no se corresponde con el número de informantes (42 niños, 43 adolescentes y 74 adultos).

En China, la actividad académica y formativa del estudiante ocupa la mayor parte de su etapa infantil, adolescente y juvenil hasta llegar al periodo universitario. Viven por

y para estudiar y disponen, en comparación de otras culturas, de poco tiempo para el ocio y las relaciones sociales. Como consecuencia, e incluso tratándose de clases de lengua, niños y adolescentes solo tienen tiempo para acudir al Instituto Cervantes el fin de semana (sábado o domingo).

El centro cuenta con clases para adultos durante toda la semana, pero el perfil suele variar. Mientras que los estudiantes universitarios suelen realizar cursos superintensivos de lunes a viernes, los adultos que trabajan aprovechan las clases de noche o de fin de semana. En nuestro estudio, hemos recogido muestras de adultos únicamente de cursos trimestrales de fin de semana con el objetivo de que los tres grupos de edad tuvieran el máximo de variables en común.

Todos los cursos del centro son coordinados por uno o varios profesores titulares que se encargan de la elaboración y actualización de los programas, de la creación de actividades complementarias, de mantener actualizado el banco de recursos y del diseño de los exámenes. También ofrecen asesoramiento didáctico a los docentes que imparten los diferentes niveles. Por tanto, a pesar de la personalización de las clases que pueda hacer cada profesor, podemos afirmar que existe homogeneidad en la metodología de enseñanza impartida en todos los grupos.

Los estudiantes de este centro poseen un nivel socioeconómico medio-alto. Son estudiantes cuya lengua materna es el chino pero que manejan con fluidez el inglés. El español suele ser su segunda o tercera lengua extranjera.

Las clases están formadas por grupos pequeños (máximo de 14 estudiantes en grupos de adultos y 10 estudiantes en grupos de niños y adolescentes). Establecimos tres grupos por edad siguiendo el criterio de clasificación del centro:

- **Niños (8-11 años).** Esta franja de edad se encuentra dentro de lo que en chino se denomina “ér tóng” (menores de 12 años). El Instituto Cervantes de Pekín cuenta también con clases para niños de 6-7 años, pero hemos excluido a este grupo por diversos motivos, entre ellos, porque los niños todavía no están alfabetizados completamente en su lengua materna y, por lo tanto, el currículo y la metodología difieren en mayor medida del nivel A1 de español del resto de grupos.
- **Adolescentes (12-15 años).** Son los denominados “qīng shào nián”. Los grupos de esta edad son los menos numerosos, entre otras razones porque una parte de los estudiantes de estos cursos no se matriculan en el nivel 1 sino que, como han

estudiado previamente en el IC de Pekín en los cursos de niños, se incorporan al tener la edad de 12 años a niveles más altos.

- **Adultos (a partir de 16 años).** En chino existe una etapa entre los 16 y los 18 años que se denomina “qīng nián”, que podríamos definir como adolescencia tardía. En nuestro estudio no hacemos ninguna clasificación adicional e incluimos a los jóvenes de estas edades dentro del grupo de adultos. No obstante, en las muestras recogidas, la media de edad está en 30-40 años, no siendo habitual encontrar alumnos por debajo de los 20 ni de más de 40 años.

### 3.2. DISEÑO DE TAREAS Y RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos fue tomada a lo largo de dos cursos académicos (2015-2016 y 2016-2017) distribuidos en tres periodos lectivos trimestrales. El curso académico anterior a los mencionados (2014-2015) sirvió para el pilotaje de la experiencia; este análisis preliminar que contó con la participación de 43 sujetos (18 niños, 12 adolescentes y 13 adultos) se realizó con el fin de comprobar la adecuación del diseño de las tareas a todos los grupos de edad, focalizando en la validez del *input* visual y en la comprensión de las instrucciones por parte del alumnado. Se fueron encontrando aspectos mejorables y realizando los ajustes pertinentes en las tres tareas, lo que supuso un pilotaje de varias fases. Los datos obtenidos en el estudio piloto no se han incluido en el corpus que aquí se presenta.

El total de muestras recogidas ascendió a 310 pero solamente se han tenido en cuenta 270 (véase Tabla 5) para el estudio.

	TAREA 1	TAREA 2	TAREA 3
<b>NIÑOS</b>	30 grabaciones	30 grabaciones	30 grabaciones
<b>ADOLESCENTES</b>	30 grabaciones	30 grabaciones	30 grabaciones
<b>ADULTOS</b>	30 grabaciones	30 grabaciones	30 grabaciones
<b>Total por grupo</b>	90 grabaciones	90 grabaciones	90 grabaciones
			<b>TOTAL: 270</b>

Tabla 5. Número de muestras recogidas por tarea y grupo de edad.

Las 40 grabaciones restantes (19 de niños, 9 de adolescentes y 12 de adultos) fueron excluidas por diferentes razones. Algunas muestras procedían de estudiantes que se habían incorporado al curso por prueba de nivel, por lo que, al venir de otra institución, no podíamos controlar el número de horas de estudio que habían realizado previamente. En otras ocasiones, sobre todo en el caso de los niños, los alumnos no producían lo suficiente, su discurso era extremadamente limitado. También se dio el caso de alumnos que repitieron el curso, por lo que volvieron a realizar la tarea una segunda vez en el siguiente trimestre de recogida de datos. Una muestra también se excluyó por tratarse de una estudiante que, aun siendo de procedencia china, había crecido en Estados Unidos, donde había estado escolarizada en inglés y, por consiguiente, no se podía considerar estrictamente como sinohablante. Por último, se recogieron algunas grabaciones adicionales por si surgía algún imprevisto o dificultad con alguna de las muestras del estudio que hubiera que sustituir.

Nuestra intención fue llevar a cabo un experimento de campo con el menor grado de artificialidad posible, procurando que el funcionamiento de las tareas no resultara extraño a los participantes. La tarea que podía presentar más dificultades en su realización era la de vacío de información (tarea 1); por ese motivo, los informantes hicieron una actividad similar en clase antes de la recogida de datos. Se realizaron las tres tareas en el contexto de clase, tal y como los alumnos las hacen habitualmente. Todas las tareas se administraron el último día del curso dedicado a la evaluación oral. Mientras el profesor del grupo realizaba el examen de forma individual, la investigadora realizaba paralelamente las grabaciones en otra aula, por lo que fueron recogidas en horario lectivo. Antes de dar comienzo a la explicación de la tarea, la investigadora preguntaba el nombre y la edad (solo en caso de niños y adolescentes) a los participantes. Aclaremos que los nombres recogidos en las transcripciones no son los nombres reales de los estudiantes, pues la gran mayoría utilizan un nombre occidental para identificarse en el aula de lengua extranjera.

Dado que los estudiantes de nuestra investigación son principiantes (nivel A1), consideramos necesario diseñar varias tareas para recoger una muestra lo suficientemente amplia para el análisis. El tener más de una tarea, nos permitía, además, combinar diferentes procedimientos de activación de conocimientos, lo que pensamos que es positivo para cubrir las preferencias de la heterogeneidad de estudiantes. Así pues, diseñamos tres tareas de descripción (una de ellas incluía traducción) a partir de un *input*

visual, una práctica a la que están acostumbrados los alumnos de todas las edades. Todas las tareas propuestas (véase Anexo 1) tienen como objetivo que el alumnado produzca de forma espontánea y evitar una memorización previa y ensayada de frases correctas gramaticalmente que los alumnos se limiten a reproducir. Este inciso es importante porque interesa medir su grado de corrección en la concordancia nominal y, por tradición educativa, los estudiantes sinohablantes están acostumbrados a un aprendizaje memorístico de fragmentos. A continuación, se detallan las tareas:

**1. Tarea de descripción de personas.** Se trata de un vacío de información por parejas con un ítem para cada estudiante. Mientras el alumno A describe a su personaje, el alumno B tendrá que identificar y hacer anotaciones de los elementos descritos. Luego se intercambiarán los roles. Los dibujos de los personajes están señalados con unas flechas en las que aparece también la palabra en chino de la información que deben comentar (pelo, ojos, ropa, zapatos, constitución y altura). Estas marcas se añadieron tras un primer pilotaje sin ellas en el que se comprobó que a los estudiantes no siempre se les ocurría hablar de todo lo que sabían decir sobre el personaje. En clase, los alumnos están acostumbrados a trabajar por parejas y aunque la tarea propuesta no está diseñada para ser una estricta interacción, sí que permite al alumno preguntar o aprovechar la ayuda de su compañero para su producción oral. Antes de las grabaciones, los profesores propusieron en clase una actividad del mismo tipo para que los alumnos estuvieran familiarizados con la tarea y su producción no se viera influida negativamente por una mala comprensión de las instrucciones.

**2. Tarea de traducción de la familia.** Consiste en un *input* visual con seis ítems contextualizados mediante frases en chino que describen distintos miembros de la familia, tres de sexo femenino (madre, hermana, abuela) y tres de sexo masculino (padre, hermano, abuelo). En nuestra experiencia docente, compartida también con algunos estudios (Oxford, 1989; Palacios, 1995; Kojic-sabo y Lightbown, 1999; Muñoz *et al.*, 2002), hemos comprobado que los niños suelen tener menos estrategias para resolver tareas; en ocasiones, el problema no es no saber cómo decir algo, sino simplemente no saber qué decir. Al acompañar el dibujo con frases en su lengua materna, la dificultad se centra en la forma y no en el contenido. Se dieron unos minutos al estudiante para leer las frases en chino y activar su conocimiento en la lengua meta. Con esta tarea se busca la producción del estudiante de una forma diferente, pero se tiene en cuenta en todo momento que no se trata de una traducción a vista.

**3. Tarea de descripción de objetos.** Se basa en una lámina con dieciocho ítems para enumerar y describir los objetos que hay en una habitación. En este caso, la tarea se propone de forma individual y será la investigadora la que, en caso de que sea necesario, guíe al estudiante en determinados momentos de su producción. Se incluyeron personas y animales para analizar la concordancia de género en casos de seres vivos (coincidentes con el sexo) y objetos inanimados. Para los animales se añadió, al lado del dibujo, el carácter chino de hembra y macho con el objetivo de incidir en la distinción. En ocho de los ítems aparecen varios ejemplares para que el alumno tenga que incluir el plural.

En todos los casos se utilizan imágenes de palabras con plurales regulares, es decir, cuyo plural se forma con los alomorfos -s y -es. No se tomaron palabras con excepciones a estas reglas, como los sustantivos terminados en -s o -x (*paraguas, tórax*).

### 3.3. CORPUS

Nuestra investigación cuenta con un corpus propio de 25 537 elementos léxicos (Gráfico 1), de los cuales 21 852 corresponden a morfemas nominales en sustantivos y sus modificadores (Gráfico 2).

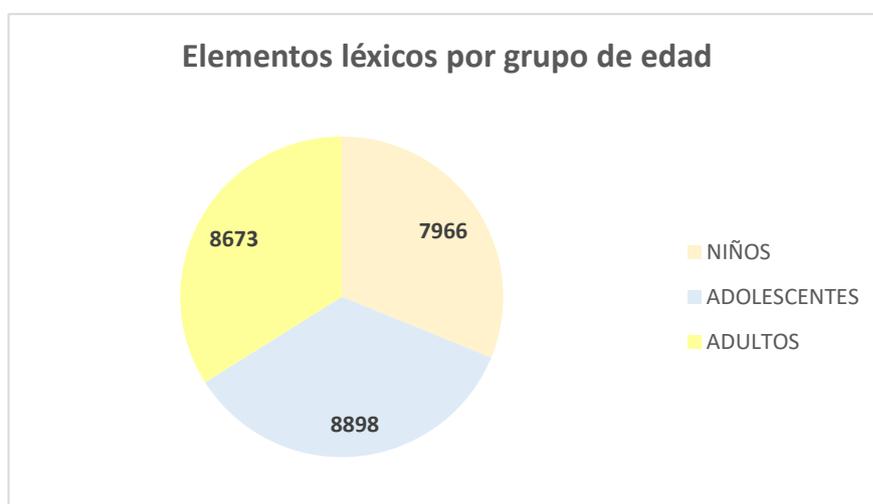


Gráfico 1. Número de elementos léxicos por grupo de edad.

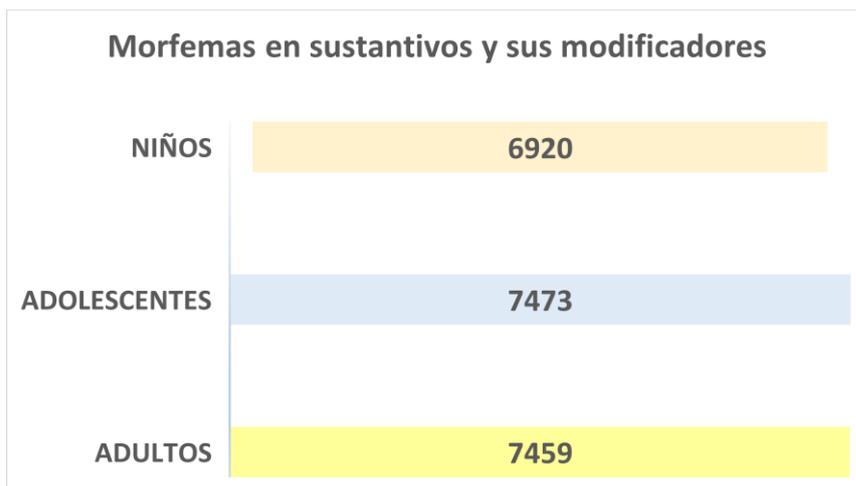


Gráfico 2. Número de morfemas en sustantivos y sus modificadores.

Las muestras de lengua recogidas fueron transcritas ortográficamente y codificadas utilizando el sistema CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), perteneciente al proyecto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*), creado y desarrollado por el profesor MacWhinney (1995). Constituye la mayor base de datos de transcripción de muestras a nivel internacional. Si bien la mayoría de los usuarios de CHILDES son miembros de la comunidad de investigación del lenguaje infantil, el sistema también es utilizado ampliamente por investigadores de trastornos del lenguaje, afasia, aprendizaje de segundas lenguas y bilingüismo.

Algunos de los códigos se adaptaron libremente para el uso concreto de nuestros datos como en el caso de omisiones (de género y número), sustituciones (de género y número) y adiciones (de género y número) (véase Tabla 6 a continuación).

Fenómeno	Código	Ejemplo
Omisión de género	[-]	un[-] silla
Sustitución de género	[≠]	hermano pequeña[≠]
Adición de género	[+]	mi padre es profesora[+]
Omisión de número	[-n]	ojos grande[-n]
Sustitución de número	[≠n]	mis abuelos son españoles[≠n]
Adición de número	[+n]	mi padres[+n] es español

Repetición	[/]	<un>[/] un gato
Reformulación	[///]	tiene &bi [///] tiene barba
Autocorrección acertada	[//]	la chica es rubio[≠] [//] rubia
Autocorrección incorrecta	[////]	una mesa verde [////] verdes[+n]
Falso comienzo	&	hay dos &me mesas
Pausa larga	#	cuatro # bolis
Enunciado o palabra sin terminar	+//.	y una mesa +//.
Continuación	++	INV <sup>5</sup> : blan(ca) ++blanca
Producción en otra lengua	@s	dos @s
Imitación	()	INV: teléfonos (teléfonos) negros
Error recalcitrante	(*)	INV: una televisión (*un televisión)
Ininteligible	OOO	OOO naranja
Otros errores	[*]	es vierde[*f]

Tabla 6. Codificación de las transcripciones.

A pesar de la detallada codificación en la transcripción, la investigación queda delimitada al análisis de aciertos y errores de concordancia nominal, dejando para una posible ampliación posterior el resto de información recabada. Sí se tuvieron en cuenta las autocorrecciones y las repeticiones. Puntualizamos que, a diferencia de otros estudios como el de Sibayan (2011), no se contabilizaron como aciertos las producciones que consistían en meras repeticiones de las formulaciones del profesor, sino que se codificaron como imitaciones. En algunos casos, los alumnos cometieron errores recalcitrantes intentando repetir sin éxito las intervenciones del docente.

Para comprobar la fiabilidad de la transcripción y de la codificación, se utilizó el juicio de expertos, que se define como “una opinión informada de personas con

---

<sup>5</sup> Intervención de la investigadora

trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29). Dos expertos, también profesores del IC de Pekín, realizaron el 70% del análisis de errores para validar los cómputos. El principal criterio de selección para los jueces fue que, además de su vasta formación y experiencia en ELE, están familiarizados con la interlengua de los estudiantes sinohablantes. Antes de la prueba, la investigadora proporcionó a los jueces la información necesaria sobre el estudio y la tipología de errores establecida con el fin de aumentar su contextualización y, en consecuencia, el nivel de especificidad de la evaluación. Una tercera experta, también profesora de ELE pero con formación periodística adicional, realizó el 30% de las transcripciones, procedimiento al que está habituada, con el mismo objetivo de validación.

Para calcular la longitud media de las emisiones producidas por cada estudiante se utilizó el comando MLU, del paquete de programas CLAN (*Child Language Analysis*) del sistema CHILDES, que realiza el cálculo computando el número de palabras por enunciado.

En el tratamiento estadístico de los datos utilizamos pruebas paramétricas de contraste de hipótesis, tanto la *t de Student* para muestras independientes como el análisis de varianza (en adelante, ANOVA, Fisher, 1925). La elección de este método se debe a la necesidad de realizar comparaciones de datos cuantitativos entre más de dos grupos. El ANOVA compara la varianza entre las medias de los grupos y la varianza dentro de los grupos como una manera de determinar si los grupos son todos parte de una única población o poblaciones distintas con características diferentes. El ANOVA evalúa la posible igualdad de medias de una variable cuantitativa entre varias muestras sin aumentar la tasa de error. Se utilizó el análisis de la varianza de un factor en tres ocasiones en las que una única variable nominal independiente (la edad), con tres niveles (niños, adolescentes y adultos), explica, por un lado, la variable dependiente continua LME; por otro, la variable de concordancia nominal en fases de adquisición y, en tercer lugar, la tipología de errores. Con estas pruebas se analiza globalmente la influencia de la variable independiente, generándose un único nivel de significación. Con un asterisco (\*) se designan las diferencias significativas con un nivel de confianza del 5% ( $P < 0,05$ ), con dos asteriscos (\*\*) las diferencias significativas al 1% ( $P < 0,01$ ) y con tres asteriscos (\*\*\*) las diferencias significativas al 0,1% ( $P < 0,001$ ) (Fallas, 2012).

Además de los análisis de varianza mencionados, aplicamos la prueba estadística inferencial de Chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) de Pearson para comprobar la certeza de la clasificación de los sujetos en fases. En concreto, lo que pretendíamos era observar si los tres grupos independientes (niños, adolescentes y adultos) se distribuyen en las dos categorías de datos nominal binarios (fase protomorfológica de concordancia simple y de concordancia múltiple) de la misma forma o de formas diferentes. El Chi-cuadrado se considera una prueba no paramétrica que mide la discrepancia entre una distribución observada y otra teórica (bondad de ajuste), indicando en qué medida las diferencias existentes entre ambas, en caso de haberlas, se deben al azar en el contraste de hipótesis.

## 4. RESULTADOS

En esta sección se exponen los datos y los resultados que se han extraído de la investigación realizada en el IC de Pekín con estudiantes sinohablantes de nivel inicial (A1) de diferentes edades.

Como se ha presentado a lo largo de esta tesis doctoral, el IC de Pekín presenta un contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE cuya metodología difiere de la del sistema educativo tradicional chino para la enseñanza de lenguas extranjeras. El centro ofrece clases para estudiantes de todas las edades, lo que nos sirvió para poder comparar la producción oral de niños, adolescentes y adultos tanto en la longitud de sus enunciados como fundamentalmente en la concordancia nominal de género y número (aciertos y errores, y fases de adquisición de la morfología nominal).

Tal y como se explicó en el apartado 3.2 de la metodología, el diseño de tres tareas de descripción de láminas permitió recoger la producción oral espontánea de los estudiantes en 270 grabaciones de audio que posteriormente fueron transcritas y codificadas con una adaptación del sistema CHAT. El uso de gráficos y tablas nos ayuda a representar los datos recopilados.

Los datos estadísticos, de naturaleza cuantitativa, han sido tratados con el programa Excel (versión 2016). El programa CLAN ha servido para establecer la longitud media de las emisiones. También se han aplicado análisis de varianza para la comparación de los datos entre los tres grupos de edad y la prueba de Chi-cuadrado para observar si los tres grupos independientes se distribuyen o no por igual en la fase protomorfológica de concordancia simple y en la de concordancia múltiple. Por último, se ha realizado una revisión cualitativa sobre las características de las producciones orales recogidas.

El contenido de este capítulo se divide en 4 apartados. En el primero, se hace un recuento de los morfemas nominales analizados. En el segundo, se trata la variable edad en relación con el índice de aciertos y errores de concordancia, la longitud media por emisión y las fases de adquisición de los sujetos, todo esto tanto en género como en número. En el tercer apartado, se comparan las producciones de género y número, incluyendo tipología de errores y autocorrecciones. Además, se muestran los resultados de un análisis más exhaustivo de las marcas de género (nombres de género no transparente) y número (concordancia con numerales y alomorfos del plural). En el cuarto y último

apartado, se ofrecen los datos sobre el análisis adicional que realizaron otros expertos para validar las muestras.

#### 4.1. RESULTADOS GENERALES

Como ya se ha indicado (apartado 3), creamos tres tareas a partir de las cuales realizamos 270 grabaciones que nos permitieron recoger 2250 ítems; en la Tabla 7 se presentan los números recogidos en cada una. Las tareas se diseñaron de modo que su complejidad y longitud fuera creciente: la primera (descripción de personas) fue la más corta; la segunda (familia) tenía una longitud y complejidad intermedia, y la tercera (descripción de objetos) era la más larga y compleja. El número de ítems va aumentando progresivamente y para realizarlas se requieren los contenidos que marca el currículo del centro por orden de aparición.

		Grabaciones	Ítems
NIÑOS	Tarea 1	30	30
	Tarea 2	30	180
	Tarea 3	30	540
ADOLESCENTES	Tarea 1	30	30
	Tarea 2	30	180
	Tarea 3	30	540
ADULTOS	Tarea 1	30	30
	Tarea 2	30	180
	Tarea 3	30	540
<b>TOTAL</b>		<b>270</b>	<b>2250</b>

Tabla 7. Distribución de grabaciones e ítems recogidos en cada tarea.

Los 21 852 morfemas analizados (6920 niños + 7473 adolescentes + 7459 adultos indicados en el Gráfico 2) se distribuyen entre las tres tareas con la proporción que podemos observar en el Gráfico 3 a continuación.

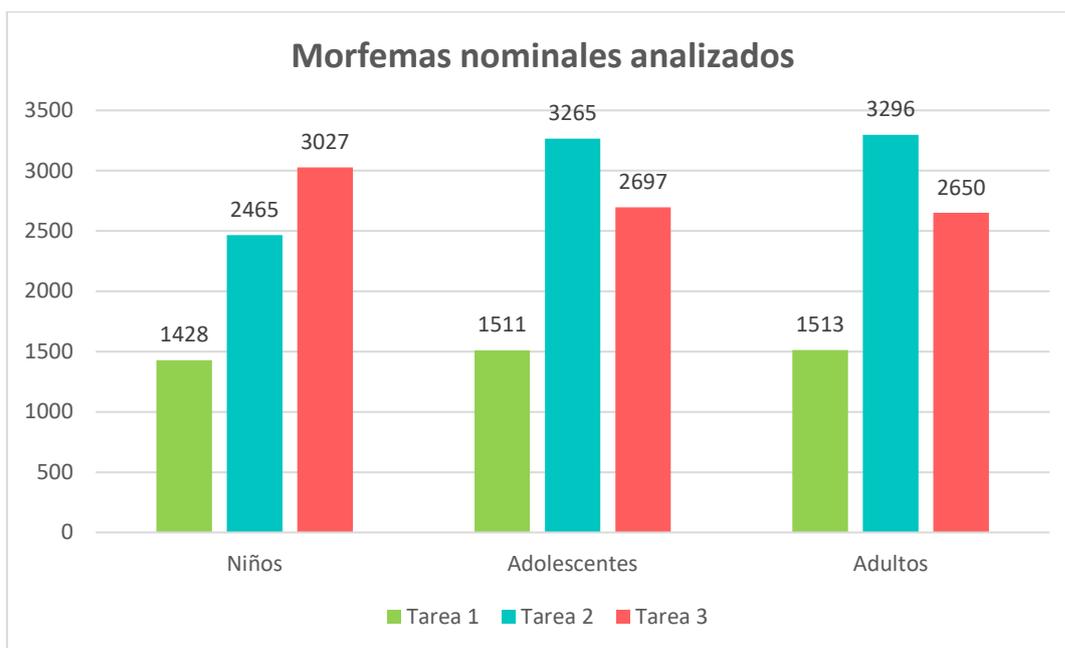


Gráfico 3. Morfemas nominales analizados por tarea y grupo de edad.

Como vemos, no siempre hubo una correlación directa entre el número de ítems de las tareas y la productividad en morfemas de los aprendices. Los niños sí siguieron el orden de complejidad creciente, pero tanto en adolescentes como en adultos, la tarea de la familia generó una producción morfológica mayor que la descripción de objetos, a pesar de que el número de ítems en esta última tarea triplicaba la anterior. En el próximo apartado se detallan y explican estos resultados generales.

## 4.2. LA EDAD EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL

### 4.2.1. Aciertos y errores según la edad

Para poder confirmar si, tal y como esperábamos, los estudiantes más jóvenes cometen más errores que los mayores en el proceso de adquisición de la concordancia, presentamos los datos relacionados con aciertos y errores, considerados globalmente, en el gráfico que se encuentra a continuación.

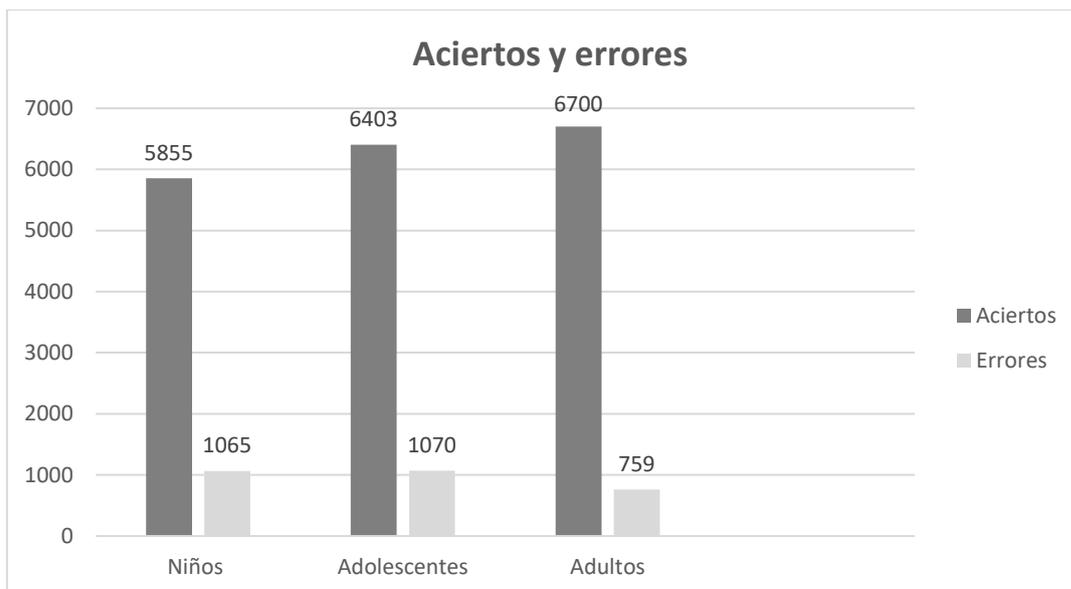


Gráfico 4. Totales de aciertos y errores por grupo de edad.

Los tres grupos de edad presentaron un número de aciertos muy superior al de errores. Si analizamos las diferencias entre ellos, observamos los siguientes datos:

- La producción total fue algo inferior en el grupo de niños (6920 morfemas analizados, frente a 7473 en adolescentes y 7459 en adultos).
- Aunque los adultos presentan más aciertos globales, las diferencias entre los tres grupos no alcanzaron significatividad estadística, el valor más próximo a  $P=0,05$  en el ANOVA fue de 0,0635 en la comparación entre niños y adultos.
- En cambio, las diferencias en el número de errores sí que resultaron estadísticamente significativa entre los adultos y los menores de 16 años. No hay diferencias entre niños y adolescentes ( $P=0,9663$ ), pero sí diferencias muy significativas, entre adultos y adolescentes ( $***P=0,00075$ ) y entre adultos y niños ( $**P=0,00515$ ).

Podemos concluir por tanto que, a nivel global, la variable edad tiene un reflejo claro en la tasa de producción de errores de morfología nominal española por sinohablantes, pero nos divide la muestra solo en dos grupos: mayores o menores de 16 años.

#### 4.2.2. Longitud media por emisión

Para calcular la longitud media de las emisiones producidas por cada estudiante utilizamos el comando MLU del paquete de programas CLAN, que realiza el cálculo

computando el número de palabras por enunciado. Establecimos la LME de las tres tareas en los tres grupos de edad y obtuvimos las medias que señalamos a continuación:

	NIÑOS	ADOLESCENTES	ADULTOS
TAREA 1	3,22	3,87	4,41
TAREA 2	3,42	4,50	4,20
TAREA 3	5,13	4,48	4,48
<b>TOTAL</b>	<b>3,92</b>	<b>4,28</b>	<b>4,36</b>

Tabla 8. LME por tareas y grupos de edad.

Seguidamente, realizamos ANOVAS para comparar a los sujetos en las tres tareas diseñadas para la investigación y constatamos que la longitud media por emisión aumenta paralelamente a la edad cronológica de los sujetos y, por tanto, proporciona una medida de la madurez lingüística de los hablantes.

	NIÑOS- ADOLESCENTES	ADOLESCENTES- ADULTOS	NIÑOS-ADULTOS
<b>TAREA 1</b>	* <b>P= 0,0244;</b> F= 5,3442	* <b>P= 0,0483;</b> F=4,0707	*** <b>P= 0,0000;</b> F= 21,4936
<b>TAREA 2</b>	*** <b>P= 0,0001;</b> F=17,404	P= 0,1795; F=1,8464	** <b>P= 0,0016;</b> F=11,0088
<b>TAREA 3</b>	P= 0,1212; F=2,4734	P= 0,9987; F= 0,0000	P= 0,1532; F=2,0945

Tabla 9. ANOVA de la LME por grupo de edad.

En primer lugar, nos preguntamos por las diferencias entre niños, adolescentes y adultos en cada tarea. La diferencia más significativa (\*\*\*) se da entre niños y adolescentes en la tarea 2 y entre niños y adultos en la tarea 1. Resulta también muy significativa (\*\*) la diferencia entre niños y adultos en la tarea 2. Una diferencia significativa menos acusada  $P < 0,05$  (\*) se da en la tarea 1 entre niños y adolescentes, y adolescentes y adultos. En la tarea 3 no se aprecian diferencias. El hecho de que existan diferencias significativas en la primera tarea (la de menor dificultad) entre los tres grupos de edad, especialmente entre niños y adultos, contribuye a confirmar que la velocidad de aprendizaje es mayor a mayor edad. La madurez cognitiva de los sujetos adolescentes y

sobre todo adultos, les ayuda a producir enunciados más largos desde el comienzo de la instrucción. En la segunda tarea (de dificultad media), la producción del grupo de niños sigue estando por detrás de los otros dos grupos. A medida que los niños avanzan en el aprendizaje, las diferencias por edad se van reduciendo, por lo que, en la tercera tarea (la de mayor dificultad), ya no se aprecian diferencias. El caso de los adolescentes no sigue el mismo patrón, puesto que estos dan ese salto cuantitativo entre la primera y la segunda tarea. Los adultos demuestran que pueden producir enunciados más largos desde el principio, no habiendo diferencia alguna entre ninguna de las tareas.

	TAREAS 1-2	TAREAS 2-3	TAREAS 1-3
NIÑOS	P= 0,4549; F= 0,5659	*** P= 0,0000; F=21,2471	*** P= 0,0000; F=26,6023
ADOLESC	*P= 0,0226; F=5,4854	P= 0,9452; F=0,0048	P= 0,0764; F=3,2557
ADULTOS	P= 0,3454; F=0,9049	P= 0,4323; F= 0,6253	P= 0,8495; F=0,0363

Tabla 10. ANOVA de la LME por tarea.

En cuanto a si las tareas han provocado diferencias de LME en niños, adolescentes o adultos, observamos una diferencia muy significativa en niños entre las tareas 2 y 3, y entre las tareas 1 y 3, lo que nos lleva a pensar que en las dos primeras tareas este grupo se encuentran aún muy limitado en su producción y es realmente en la tercera tarea donde muestra mayor capacidad para la emisión de enunciados más largos. En los adolescentes, se aprecia un pequeño salto únicamente entre las tareas 1 y 2, aunque nos resulta difícil explicar por qué no hay una diferencia significativa entre la primera y la tercera, que son las más alejadas en dificultad y extensión. En el grupo de adultos no aparece ninguna diferencia, evidenciando una vez más que la madurez cognitiva de los aprendientes mayores les facilita la producción desde el inicio del aprendizaje.

#### 4.2.3. Fases de desarrollo morfológico

En lo referido a las fases de adquisición establecidas por la Morfología Natural realizamos una doble clasificación con las 90 grabaciones de la tarea 3, con una esperable correlación positiva entre la edad y el avance en las fases de adquisición.

Por un lado, clasificamos las emisiones de los 90 sujetos en fases por grupo de edad. Por otro, clasificamos a los sujetos de forma individual dentro de la fase predominante. Para ambas clasificaciones establecimos unos criterios propios pero siguiendo a Marrero y Aguirre (2003) con su subdivisión de la fase protomorfológica en dos:

- **Fase premorfológica (no concordancia):** incluimos en esta fase a los sujetos cuyas emisiones presentan un porcentaje de 70% o superior de omisiones en número y sustituciones en género.
- **Fase protomorfológica 1 (concordancia simple):** incluimos en esta fase a los sujetos en cuyas emisiones existe al menos un 70% de concordancia nominal en un elemento.
- **Fase protomorfológica 2 (concordancia múltiple):** incluimos en esta fase a los sujetos cuyas emisiones contienen un mínimo de concordancia del 70% en más de un elemento.

#### 4.2.3.1. Clasificación de las emisiones

En la tarea 3, las emisiones producidas por los sujetos ascendieron a un total de 1327 en género y 1683 en número. Estas emisiones fueron clasificadas por grupo de edad en fase de no concordancia, de concordancia simple o de concordancia múltiple. Los gráficos que encontramos a continuación nos ayudarán a comparar los resultados.

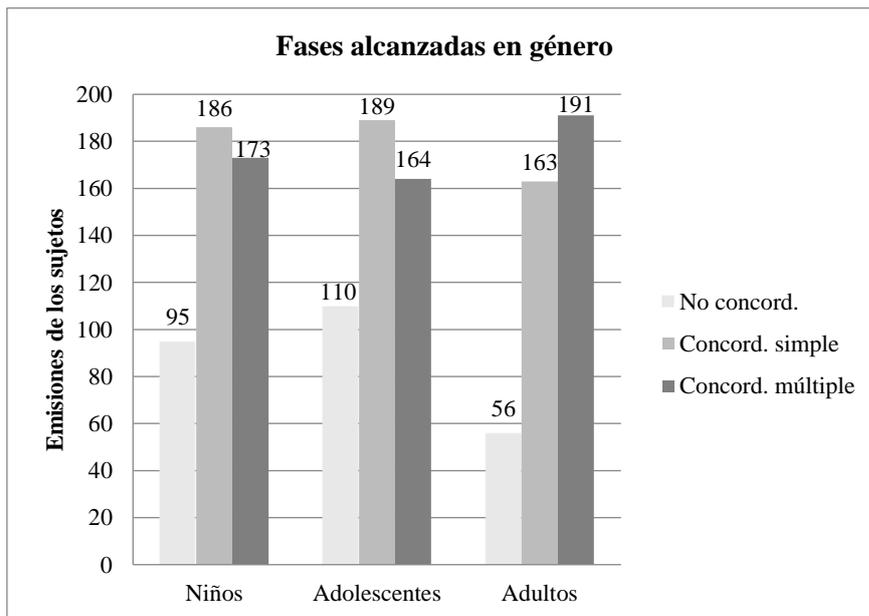


Gráfico 5. Fases de la Morfología Nominal en género.

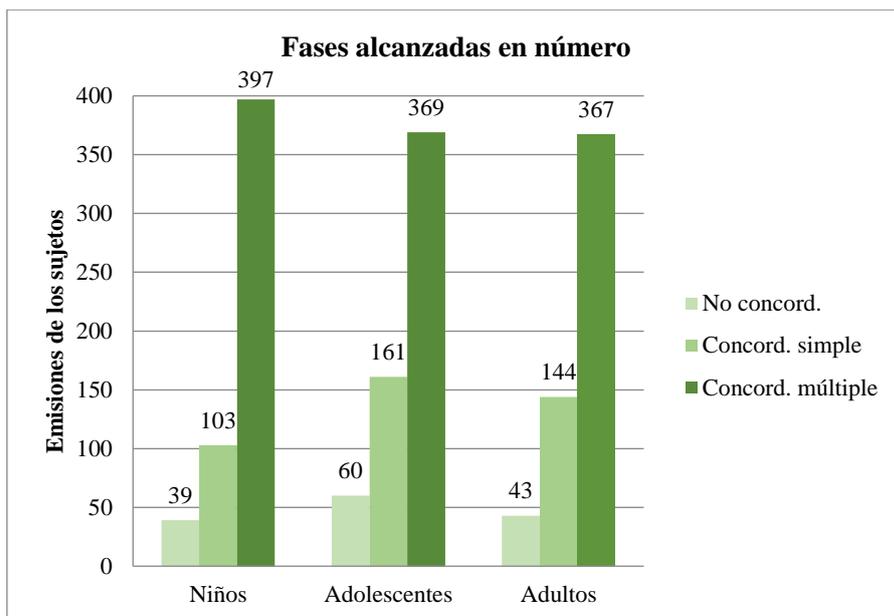


Gráfico 6. Fases de la Morfología Nominal en número.

A partir de estos gráficos extraídos del análisis de las emisiones podemos observar lo siguiente:

- Nuestra muestra presenta un estadio más avanzado de desarrollo morfológico en número (mayoría de emisiones en concordancia múltiple) que en género (mayoría de emisiones en concordancia simple).
- En número se observa un mismo patrón en los tres grupos de edad, la mayor parte de las emisiones se corresponden con la fase más avanzada, lo que muestra que la concordancia múltiple ha sido adquirida por los sujetos. En género, en cambio, la mayoría de los sujetos en los tres grupos de edad está en alguna de las fases protomorfológicas (de concordancia simple o múltiple), pero no hay un predominio de ninguna de las dos, es decir, las diferencias entre ellas no son significativas. Por tanto, aunque hay una mayoría clara que ve la necesidad de establecer la concordancia, los estudiantes no han sido capaces de extenderla a más de un elemento.

La realización de un ANOVA con los datos de las emisiones nos permite profundizar en los resultados.

	GÉNERO	
	NO CONC. – CONC. SIMPLE	CONC. SIMPLE – CONC. MÚLTIPLE
NIÑOS	***P= 0,0000; F= 33,2202	P= 0,5729; F=0,3214
ADOLESC	***P= 0,0001; F=15,9195	P= 0,3140; F=1,0321
ADULTOS	***P= 0,0000; F=32,4714	P= 0,3704; F= 0,8146

Tabla 11. ANOVA fases en género.

En cuanto al género, en todos los grupos de edad, la diferencia es muy significativa entre las fases de no concordancia y concordancia simple, pero no entre la fase de concordancia simple y la de concordancia múltiple. Estos resultados indican que hay un salto entre la fase premorfológica y la protomorfológica, es decir, los sujetos pasan de no producir marcas de género a producirlas; sin embargo, una vez que los estudiantes toman conciencia de la morfología, la evolución no es necesariamente gradual, habiendo estudiantes que empiezan por utilizar una única marca (concordancia simple) mientras que otros utilizan varias (concordancia múltiple).

	NÚMERO	
	NO CONC. – CONC. SIMPLE	CONC. SIMPLE – CONC. MÚLTIPLE
NIÑOS	***P= 0,0000; F= 20,4447	***P= 0,0000; F= 195,8009
ADOLESC	***P= 0,0000; F=22,7753	***P= 0,0000; F=43,4167
ADULTOS	***P= 0,0000; F=33,5217	***P= 0,0000; F= 32,0867

Tabla 12. ANOVA fases en número.

En lo que respecta al número, en cada uno de los grupos de edad, la diferencia es muy significativa tanto entre las fases de no concordancia y concordancia simple como entre las de concordancia simple y concordancia múltiple. Esto significa que los estudiantes de todas las edades siguen el mismo patrón de desarrollo. El hecho de que haya diferencia significativa entre las diferentes fases nos lleva a pensar que, dada la naturalidad del número, las mejoras son más evidentes conforme aumenta el nivel de competencia.

El siguiente ANOVA nos ayuda a observar si, en cada fase, existen diferencias entre los grupos de edad.

	GÉNERO		
	NIÑOS- ADOLESCENTES	ADOLESCENTES- ADULTOS	NIÑOS-ADULTOS
NO CONC.	P= 0,3357; F= 0,9422	<b>**P= 0,0025;</b> F=9,9206	<b>**P= 0,0078;</b> F= 7,5932
CONC. SIMPLE	P= 0,8816 F=0,0223	P= 0,2256 F=1,4999	P 0,2557; F= 1,317
CONC. MÚLTIPLE	P= 0,7520 F=0,1007	P= 0,4374 F=0,6114	P= 0,5871; F= 0,2981

Tabla 13. ANOVA grupos de edad en género.

Con la comparación de estudiantes entre los tres grupos de edad en cada una de las fases para el género, observamos que únicamente hay diferencias en la de no concordancia: una diferencia significativa entre adolescentes y adultos (\*\*P=0,0025) y una diferencia significativa también entre niños y adultos (\*\*P= 0,0078). Estos resultados arrojan luz sobre el comportamiento de niños, adolescentes y adultos. A este respecto, lo destacable es que, en la fase de no concordancia, los adolescentes forman un grupo con los niños, estableciéndose la diferencia a partir de los 16 años, que es cuando los sujetos detectan antes la necesidad de poner una marca de género y por eso pasan antes a la fase de concordancia simple. Matizamos que esto no siempre es así, pues los adolescentes es un grupo cuyos resultados fluctúan entre los de niños y adultos, por lo que no siempre suponen un claro indicador de la edad.

	NÚMERO		
	NIÑOS- ADOLESCENTES	ADOLESCENTES- ADULTOS	NIÑOS-ADULTOS
NO CONC.	P= 0,0800; F= 3,1742	P= 0,1680; F= 1,9486	P= 0,6859; F= 0,1651
CONC. SIMPLE	<b>**P= 0,0127;</b> F= 6,6050	P= 0,4918; F= 0,4785	<b>**P= 0,0469;</b> F= 4,1225
CONC. MÚLTIPLE	P= 0,3619; F= 0,8442	P= 0,9639; F= 0,0020	P= 0,4539; F= 0,5683

Tabla 14. ANOVA grupos de edad en número.

Con la comparación de estudiantes entre los tres grupos de edad en cada una de las fases para el número, observamos en este caso que únicamente hay diferencias en la fase de concordancia simple, una diferencia significativa entre niños y adolescentes (\*\*P= 0,0127) y una diferencia significativa entre niños y adultos (\*\*P= 0,0469). En este caso, y a diferencia de lo que ocurre con el género, el grupo de adolescentes se comporta como el de adultos.

#### 4.2.3.2. Clasificación de los sujetos

Como ya hemos comentado anteriormente, escogimos a 90 sujetos (30 niños, 30 adolescentes y 30 adultos) y, en esta ocasión, los clasificamos de forma individual según la fase que predominaba en sus producciones.

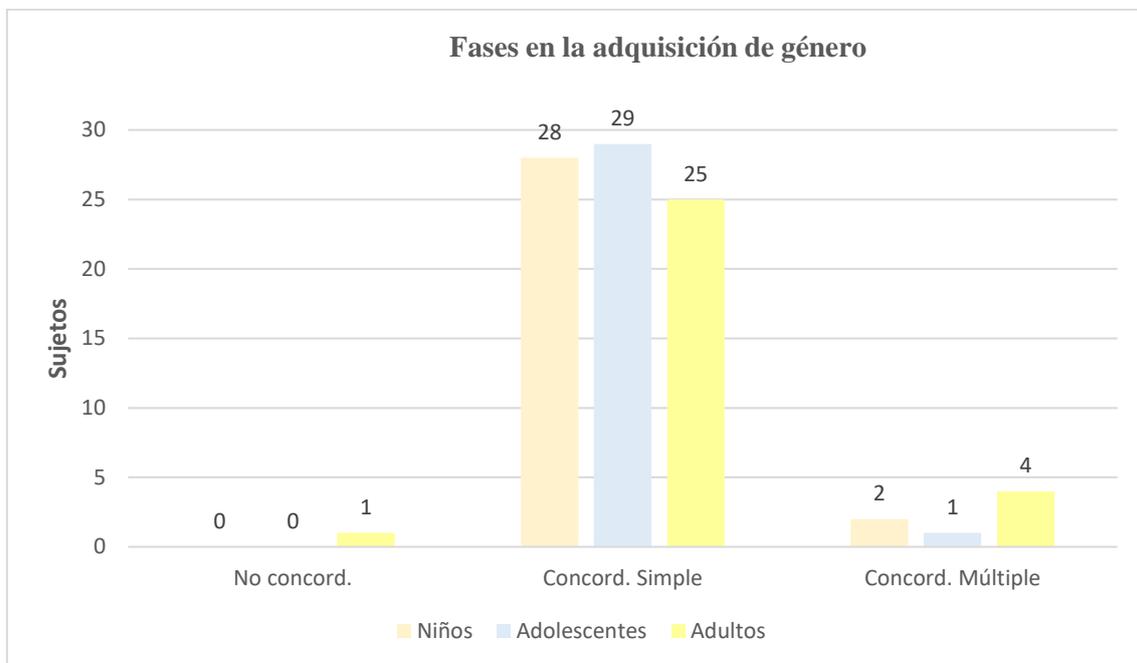


Gráfico 7. Clasificación de 90 sujetos en fases de la adquisición de género.

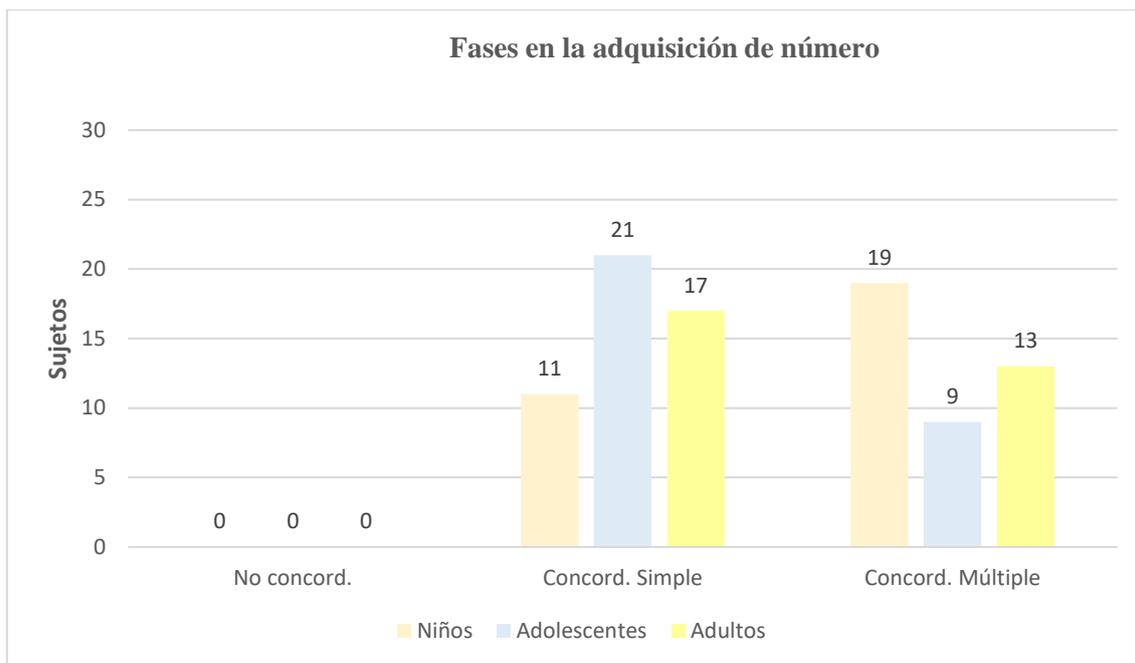


Gráfico 8. Clasificación de 90 sujetos en fases de la adquisición de número.

Los resultados de la clasificación de los sujetos en una de las tres fases mencionadas muestran cómo un mayor número de aprendientes de todas las edades alcanza la fase de concordancia múltiple en número antes que en género; esto es, la extensión del morfema a más de un elemento en el sintagma es más frecuente cuando se trata del plural que cuando es el femenino. La clasificación de las emisiones nos lleva a las mismas conclusiones.

En la adquisición de género (Gráfico 7), el grupo de adultos es el que cuenta con mayor número de sujetos en la fase más avanzada (concordancia múltiple). Hay, no obstante, un sujeto adulto que, excepcionalmente, se enmarca en la fase premorfológica debido a un discurso considerablemente breve y simple, en el que la estudiante no arriesga en la producción de concordancias. Por tratarse de tal caso, consideramos que no procede tenerlo en cuenta en los resultados.

En la adquisición de número (Gráfico 8), al contrario de lo que ocurre en género, observamos que un mayor número de niños alcanza la fase más avanzada.

Para decidir si los tres grupos (niños, adolescentes y adultos) se distribuyen en las dos categorías (concordancia simple y concordancia múltiple) de la misma forma o de formas diferentes, realizamos la prueba del Chi-cuadrado y el resultado mostró una diferencia significativa  $*P=0,033217$ .

### 4.3. ASIGNACIÓN Y CONCORDANCIA DE GÉNERO FRENTE A NÚMERO

En este epígrafe se van a presentar los resultados que darán respuesta a si la concordancia de género presenta una mayor tasa de errores que la concordancia de número. Asimismo, se incluirá la distribución de marcas de plural y de femenino en el sustantivo y sus modificadores en las emisiones analizadas.

	NIÑOS	ADOLESCENTES	ADULTOS
<b>GÉNERO</b>	773	688	469
<b>NÚMERO</b>	292	382	290

Tabla 15. Tasas de error de género y número por grupo de edad.

		NIÑOS-ADOLESC	ADOLESC-ADULTOS	NIÑOS-ADULTOS
<b>GÉNERO</b>	p	0,421	0,005	0,002
	F	0,65	8,02	10,17
<b>NÚMERO</b>	p	0,081	0,054	0,967
	F	3,06	3,72	0,002

Tabla 16. Significatividad de las diferencias. Valores de p y F. ANOVA de una sola vía.

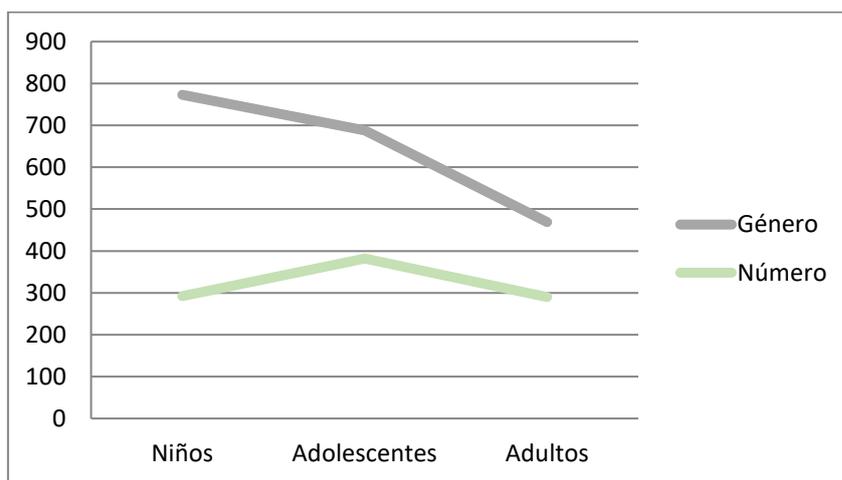


Gráfico 9. Tasas de error en los morfemas de género y número por grupo de edad.

Con respecto a la corrección gramatical en la concordancia nominal, si bien la diferencia varía en cada una de las edades, en todos los grupos la tasa de errores de género es más elevada que la de número.

De los resultados se desprende también que la variable de género correlaciona con la edad, esto es, que los niños cometen más errores que los adolescentes (aunque la diferencia entre ambos no es significativa) y estos a su vez cometen más errores que los adultos (cuyos resultados son significativamente diferentes de los de adolescentes y niños), hay una evolución apreciable. Esta evolución es coincidente con la adquisición del género gramatical en L1, que se produce de forma progresiva y desde edades tempranas (antes de los 4 años), utilizando estrategias diferentes según la edad. La evolución mencionada coincide asimismo en el tema de las autocorrecciones de género (véase Gráfico 12 más adelante). En cambio, la variable de número no presenta este perfil, tiene unas tasas de error similares en los tres grupos (no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos). Por tanto, la tendencia en el género es de un claro descenso a medida que se incrementa la edad de los aprendices, mientras que en el número no se observa ninguna tendencia que diferencie los tres grupos.

Nos parece asimismo interesante observar las marcas de género y número que se dan en cada uno de los elementos de la concordancia nominal para comprobar si se puede establecer un paralelismo con la adquisición de español L1.

	<b>PLURAL</b>		
	<b>Marcas en el determinante</b>	<b>Marcas en el nombre</b>	<b>Marcas en el adjetivo</b>
<b>Niños</b>	36	199	45
<b>Adolescentes</b>	89	228	110
<b>Adultos</b>	95	232	130
<b>TOTAL</b>	220	659	285

Tabla 17. Marcas de plural en determinantes, nombres y adjetivos.

Con el análisis de las marcas de plural en los sustantivos y sus modificadores, podemos observar que el morfema de plural se da principalmente en el nombre. Siguiendo a Aguirre y Marrero (2009), consideramos que esto es así porque el concepto de pluralidad va asociado semánticamente con él. Por tanto, la flexión de plural en los

nombres es primaria, mientras que en otros elementos como en los adjetivos es secundaria y normalmente aparece como consecuencia de la concordancia. De ahí que, si solo un elemento en la frase lleva la marca de plural, sea predeciblemente el nombre. Y nuestros datos lo corroboran; en todos los grupos de edad, más del 50% de las marcas se dan en el sustantivo. Conforme aumenta la edad, aumentan paralelamente las marcas en otros elementos de la oración que acompañan al nombre, mayoritariamente en adjetivos. Estos datos apoyan la hipótesis de que la edad es relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes.

	<b>FEMENINO</b>		
	<b>Marcas en el determinante</b>	<b>Marcas en el nombre (sexo biológico)</b>	<b>Marcas en el adjetivo</b>
<b>Niños</b>	247	186	201
<b>Adolescentes</b>	240	290	243
<b>Adultos</b>	293	312	308
<b>TOTAL</b>	780	788	752

Tabla 18. Marcas de femenino en determinantes, nombres y adjetivos.

En nuestra investigación con alumnos sinohablantes, sin embargo, la marca de femenino aparece en mayor medida en adjetivos que en determinantes en el caso de adolescentes y adultos, aunque no en los niños.

#### 4.3.1. Tipología de errores

Siguiendo la metodología descrita, clasificamos los errores morfológicos tanto de género como de número en tres tipos que recordamos e ilustramos con ejemplos de nuestro corpus:

- Sustitución: cambio de un morfema por otro. En género sería, por ejemplo, la confusión *guap-o/-a*. En número, el uso incorrecto del alomorfo como en *\*móviles*.
- Omisión: ausencia de morfema. En género, el caso de *español* por *española* con referencia a una mujer. En número, *padre* en lugar de *padres* para hablar de los dos progenitores.
- Adición: morfema sobrante. En género, el uso de *profesora* por *profesor* para hablar de un hombre. En número, *\*el pelos* al referirse al cabello.

Al entrar al detalle de qué tareas son las responsables de los resultados que nos dan los ANOVAS, encontramos que es en realidad la tarea 3 la que nos permite hacer una valoración pues las dos primeras aportan números demasiado bajos para sacar conclusiones concluyentes, tal y como podemos ver en las tablas a continuación. No obstante, los gráficos con la tipología de errores engloban las tres tareas.

<b>GÉNERO</b>	<b>Niños</b>	<b>Adolescentes</b>	<b>Adultos</b>
<b>Tarea 1</b>	16	66	65
<b>Tarea 2</b>	118	188	172
<b>Tarea 3</b>	639	434	232

Tabla 19. Errores de género por tarea y grupo de edad.

<b>NÚMERO</b>	<b>Niños</b>	<b>Adolescentes</b>	<b>Adultos</b>
<b>Tarea 1</b>	50	72	40
<b>Tarea 2</b>	57	102	117
<b>Tarea 3</b>	185	177	133

Tabla 20. Errores de número por tarea y grupo de edad.

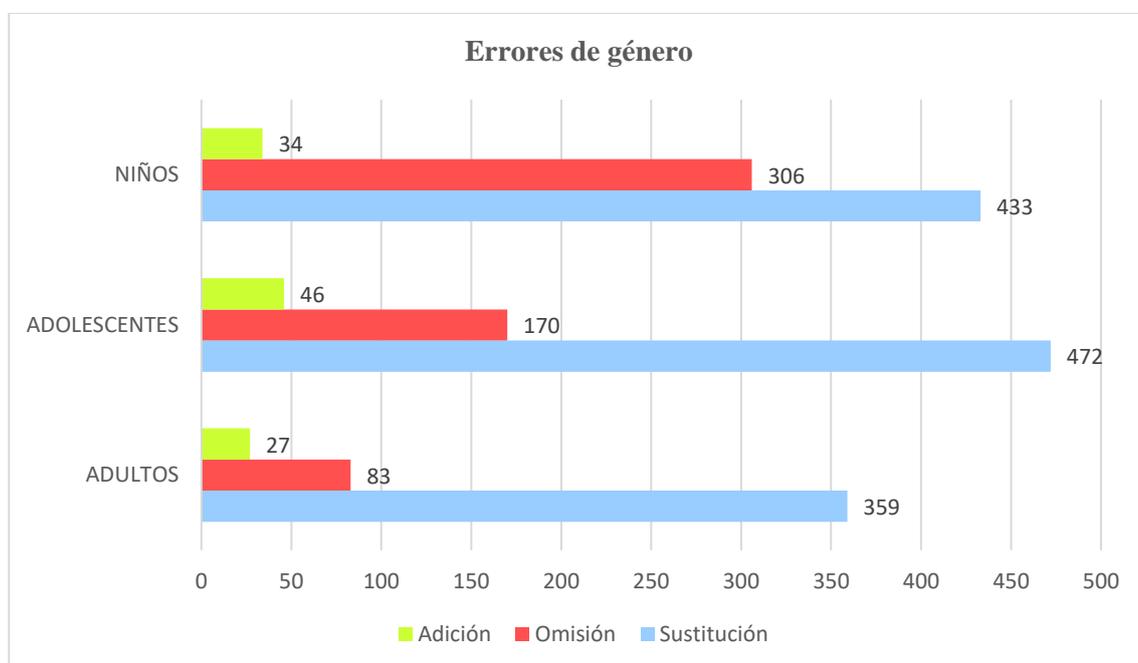


Gráfico 10. Tipología de errores de género.

En cuanto a los errores de género, cabe destacar que, en los tres grupos de edad, los errores de sustitución fueron los más comunes, seguidos de los errores de omisión y

en menor medida por los de adición. No obstante, la diferencia no es significativa ( $P=0,1076$ ) entre las sustituciones y las omisiones en niños, a diferencia del resto ( $***P=0,0000$ ) donde sí lo son.

El hecho de que el número mayor de errores sea de sustitución no sorprende demasiado. En la mayor parte de nombres y adjetivos (chico-a, guapo-a), un mero cambio en la terminación supone este tipo de error, mientras que son menos los casos en los que para modificar el género es necesario añadir o quitar un morfema (profesor+a,). Los errores de omisión y adición de género se producen principalmente en los artículos indeterminados (un+a).

Por otro lado, los errores de sustitución y omisión pertenecen a un estadio previo en la adquisición de morfemas mientras que los de adición suponen una sobregeneralización posterior. Para López Ornat (1994), no es hasta que los sujetos comenten errores de sobregeneralización cuando tienen la posibilidad de realizar autocorrecciones, una muestra de progreso en el proceso de adquisición.

Al producir una concordancia de género dentro del sintagma nominal, los aprendientes pueden cometer errores de asignación o de concordancia de género. Un error de asignación de género sucede en el nivel léxico, cuando los usuarios de la lengua clasifican incorrectamente un nombre con el género opuesto, pero existe concordancia entre el determinante y el adjetivo.

(1) *Una[+] sofá roja[≠]*

En contraste, los errores de concordancia suceden en el nivel sintáctico y estos errores pueden ser de dos tipos: concordancia correcta con el determinante y concordancia incorrecta con el adjetivo o viceversa.

(2) *Una puerta blanco[≠]*

(3) *Un[-] puerta negra*

Un error frecuente en las producciones de los alumnos de todas las edades consiste en la confusión de *un/uno*. Mostramos a continuación algunos ejemplos e intentaremos dar una explicación a este fenómeno en el capítulo Discusión:

NIÑOS: (4) *uno[≠] armario amarillo* / (5) *un[-] blanco[≠]*

ADOLESCENTES: (6) *uno[≠] sofá* / (7) *un[≠] es bonito*

ADULTOS: (8) *uno[≠] niño* / (9) *un[≠] es grande*

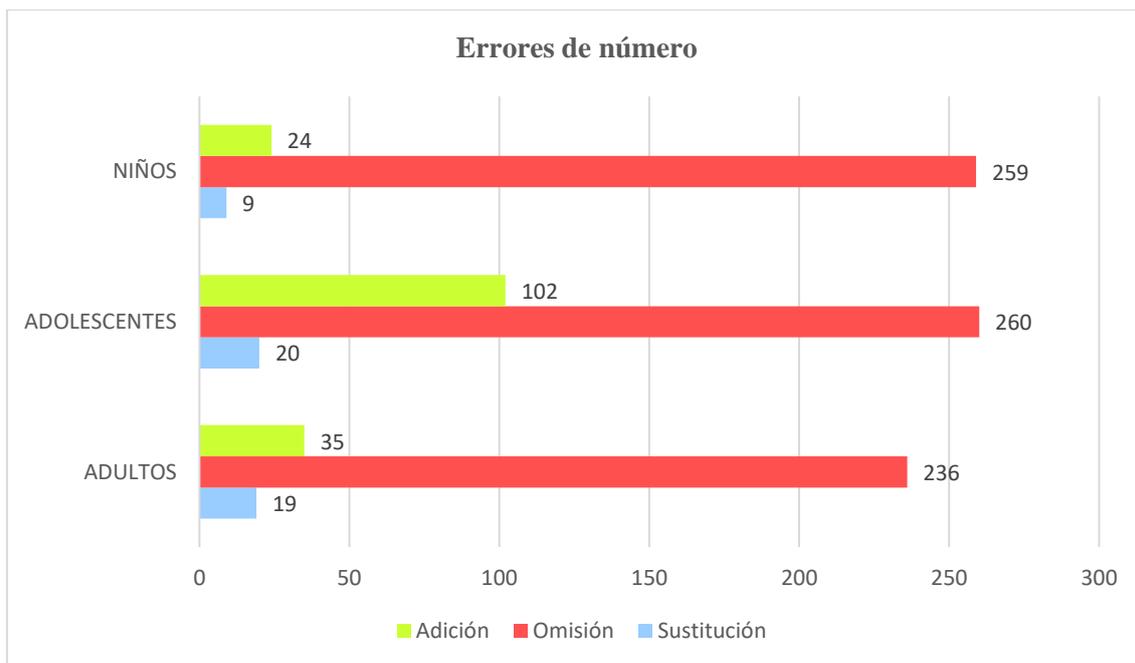


Gráfico 11. Tipología de errores de número.

Con respecto a los errores de número, vuelve a haber coincidencia en la tipología dentro de los tres grupos. Los errores de omisión son los más abundantes, le siguen los de adición y en tercer lugar quedan los de sustitución. Las diferencias son muy significativas a excepción de adiciones y sustituciones en niños ( $P=0,0632$ ) y adultos ( $P=0,0813$ ), quizás debido a la escasez de muestras.

En el caso del número, tampoco resulta sorprendente el hecho de que los errores de omisión sean los más frecuentes. La formación del plural se realiza con la adición de los alomorfos -s o -es (excepto en los artículos en masculino *el/los, este/estos*). Los errores de sustitución suponen no solo una conciencia de la pluralidad sino también de la precisión morfológica; por consiguiente, ponen de relieve que su presencia es fruto de una fase de adquisición de la morfología más avanzada. Se producen por el uso del alomorfo -s en lugar de -es, dada una simplificación de la regla (-s o Ø).

#### 4.3.2. Autocorrecciones y repeticiones

Si bien los errores indican progreso en la interlengua (Corder, 1967), las reparaciones de dichos errores, aparte de indicar progreso, representan el límite máximo del mismo sistema interlingüístico (van Hest, 1996). Entendemos por autocorrecciones, siguiendo a Díaz y Enríquez (2016), “una vacilación con solución en el mismo turno y locutor” (p. 4); suelen aparecer en contextos donde la flexión para la concordancia implica

la elección de una forma entre varias. Durante su producción, los estudiantes comenten errores o algo que perciben como errores e intentan subsanarlos, aunque no siempre consigan hacerlo con éxito. De ahí que en nuestro estudio distingamos entre autocorrecciones acertadas e incorrectas. Esta distinción se ha hecho también en otros estudios como el de Fincher (2006) en el que se investigaban las funciones de autocorrecciones no inducidas en el aula de japonés L2 avanzado y donde se concluyó que los errores gramaticales eran los más reparados e incluso corregidos innecesariamente. Fincher registró, con respecto a las autocorrecciones gramaticales, algunos intentos fallidos (9,46%), pero prevalecieron los intentos exitosos (90,54%). Estos porcentajes difieren de los nuestros (19,91% de intentos fallidos frente al 80,09% de intentos exitosos) al conseguir nuestros estudiantes un menor porcentaje de autocorrecciones acertadas, lo que podría deberse a que los sujetos del estudio de Fincher eran de nivel avanzado y los nuestros de nivel inicial. De cualquier modo, de lo que no hay duda es que se trata de un mecanismo que muestra la conciencia de los aprendientes sobre la gramática.

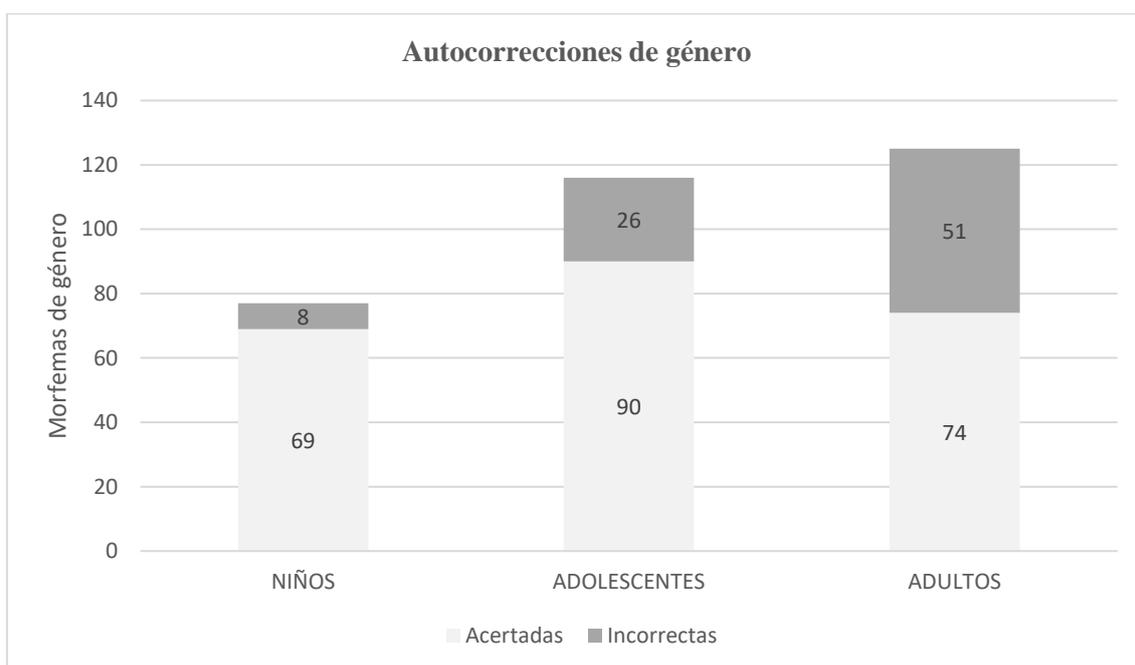


Gráfico 12. Autocorrecciones de morfemas de género.

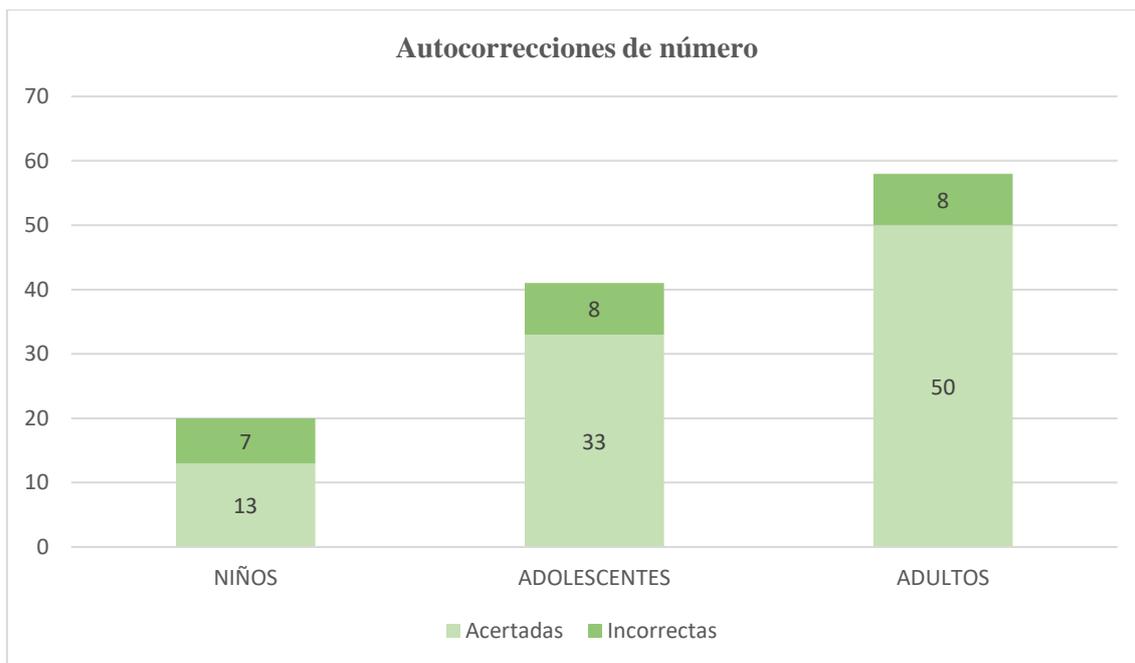


Gráfico 13. Autocorrecciones de morfemas de número.

Podemos observar que los adultos son los que realizan más autocorrecciones (sin distinguir acertadas o incorrectas), seguidos de los adolescentes y por último de los niños, lo que podría ser un indicio de que, a mayor edad, mayor conciencia metalingüística, una automonitorización mayor. Esto podría implicar que los estudiantes mayores están realizando un proceso de aprendizaje consciente, y no de adquisición intuitiva.

En cuanto al tipo de autocorrección, todos realizan un mayor número de acertadas que de incorrectas, tanto en género como en número, por lo que podemos concluir que se trata de un mecanismo productivo.

Sin embargo, al analizar las diferencias entre los dos morfemas, vuelve a quedar de manifiesto la mayor dificultad del género frente al número: hay más autocorrecciones en género que en número en todos los grupos de edad y, además, la tasa de autocorrecciones erróneas es mucho mayor tanto en adolescentes como en adultos (es llamativa la elevada proporción de estas en adultos: un 41% del total; en este caso particular, podríamos considerar los efectos contraproducentes de esa elevada automonitorización). Partiendo de la premisa de que el género es un fenómeno menos natural que el número y por lo tanto entraña mayor complejidad, esto supone una prueba de que, a pesar de cometer más errores, los sujetos son conscientes de la necesidad de establecer la concordancia y modifican su interlengua siempre que pueden.

En nuestra investigación contabilizamos también, dentro del número de aciertos, las repeticiones, con los siguientes resultados: niños 7,58%, adolescentes 8,30% y adultos 9,20%. Observamos la misma tendencia que con las autocorrecciones: a medida que aumenta la edad de los estudiantes, también lo hace el uso de las repeticiones, lo cual se ha interpretado, como veremos en el capítulo de Discusión, como un mecanismo cognitivo de planificación del discurso.

### **4.3.3. Análisis cualitativo**

En este apartado reuniremos las observaciones sobre el corpus de errores de naturaleza cualitativa, no numérica (sí se incluirán datos cuantitativos en el subapartado de género no transparente).

#### **4.3.3.1. Concordancia con cuantificadores y numerales**

Los sujetos de nuestra investigación hacen un uso muy limitado de los cuantificadores. Niños y adolescentes utilizan únicamente “muchos”, mientras que los adultos incorporan también el indefinido “varios”. No obstante, dada la baja frecuencia de uso (15 emisiones entre los tres grupos), no pasamos a detallar las producciones y nos centramos únicamente en los numerales.

En los tres grupos de edad, la concordancia con numerales es mayor que la discordancia. Los adultos son los que muestran mayor corrección, seguidos de los adolescentes y los niños quedan en tercer lugar. A pesar de que las tasas de error en concordancia de número son muy similares en los tres grupos, sin tendencia alguna en relación con la edad, el caso de uso de un numeral en la producción sí parece favorecer a los mayores.

La utilización de numerales muestra que la presencia del marcador de plural facilita la concordancia. Por ejemplo, en 21 enunciados los adultos producen *dos camas* frente a 8 que producen *dos \*cama*. Por tanto, contrariamente a nuestras predicciones, los morfemas de plural -s/-es no son omitidos en contextos en los que la pluralidad viene marcada por otros elementos.

Otro descubrimiento interesante es que la insistencia en el uso de marcas de plural lleva al estudiante a producirlas incluso cuando no son necesarias. El análisis de las grabaciones de nuestros sujetos aporta el ejemplo del numeral *cuatro* ya que, en todos los grupos de edad hubo emisiones (4 en niños, 1 en adolescentes y 2 en adultos), en las que

el numeral invariable aparecía incorrectamente en plural (*\*cuatros*). No obstante, en la mayoría de los casos, iba seguido de una discordancia del sustantivo (*\*cuatros mesa; \*cuatros lápiz*). El estudio de Cortés (2009) menciona este error como ultracorrección considerando que se produce por una analogía con los numerales *dos* y *tres*.

#### 4.3.3.2. Alomorfos de plural

En una fase premorfológica, los aprendices no utilizan los morfemas de número, de ahí que la mayor parte de sus errores sean de omisión (uso indiscriminado del singular). A medida que van siendo más conscientes de la gramaticalización, los estudiantes comienzan a aplicar las reglas y se producen sobregeneralizaciones.

Errores de sustitución de alomorfo		
Marrons	Movils	Azuls
Españols	Movis	Rectangulars
Españos	Colors	Estudiants

Tabla 21. Errores de sustitución de alomorfo.

Observando los errores de nuestro corpus recogidos en la Tabla 21, estamos en condiciones de concluir que todas las sustituciones que se producen son las del uso de *-s* en lugar de *-es* pero no aparece ningún caso al contrario. Esto se puede deber a que el alomorfo *-s* es más natural que el alomorfo *-es*; los estudiantes emplean un sistema de reglas de formación del plural que no abarca, en un primer estadio, las palabras que lo hacen en *-es* asimilándolas así a las otras reglas productivas (*-s* o  $\emptyset$ ). Esto nos hace confirmar la hipótesis de que el alomorfo *-es* causará más dificultades que el alomorfo *-s*.

Comentados ya los errores de omisión y sustitución de número, pasamos a ver los de adición. Estos errores indican que los estudiantes tienen presente la regla de formación del plural pero aún no la controlan y colocan el alomorfo *-s* o *-es* incluso cuando no es necesario. Los ejemplos que encontramos en las producciones de nuestros sujetos son variados pero las adiciones ocurren en nombres y adjetivos con más frecuencia que en determinantes. Normalmente la adición se encuentra en un único elemento del sintagma nominal, es decir, son comunes enunciados del tipo: *pelo \*blancos; \*unas silla; mi \*madres* más que enunciados como *mis padres* para referirse únicamente al papá.

Otro aspecto que nos gustaría mencionar en este apartado es el de la concordancia con algunos nombres de colores. Se trata de aquellos que alternan el uso nominal en aposición, sin concordancia con el sustantivo (*luces violeta, labios rosa, pantalones naranja*), con el uso adjetival concordante con (*luces violetas, labios rosas, pantalones naranjas*). Si bien ambas opciones son correctas, en nuestra investigación hemos considerado erróneas emisiones como *zapatillas violeta*, pues nuestros estudiantes de A1 están lejos de conocer este uso excepcional. Para producir conscientemente el uso nominal en aposición, los sujetos deberían encontrarse en una fase muy avanzada de adquisición de la morfología en la que ninguno se encuentra. A pesar de lo que acabamos de comentar, el número de casos con esta particularidad es muy bajo, por lo que los resultados generales no se pueden ver alterados.

Para finalizar este apartado, comentaremos el uso de varios sustantivos en plural. El primero es el caso de *gafas*; tan solo 3 estudiantes (dos niñas y una adolescente) utilizan *gafa* en singular. Se trata de un ejemplo de *pluralia tantum* cuya forma se aprende solo en plural aunque sirva para expresar uno o varios ejemplares. En segundo lugar, mencionamos el sustantivo *años*, cuya producción correcta es del 100%. Si bien en *año* el singular es una parte inherente del significado del nombre, los sujetos aprenden la forma *años* en plural en relación con la función comunicativa de expresar su edad. Por tanto, hasta este momento no han hecho uso del sustantivo en singular.

#### **4.3.3.3. Nombres de género no transparente**

La diferencia entre género y sexo produce a veces confusión cuando hablamos de gramática. Si bien tratamos el tema en el apartado 2.3.1 sobre la morfología nominal y la flexión de género, conviene recordar nuevamente los conceptos para asegurar el correcto entendimiento de los datos que presentaremos a continuación. De todos es sabido que los sustantivos en español tienen género (masculino o femenino), se trata de una cuestión puramente formal. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que algunos sustantivos hacen referencia a seres vivos, por lo que en estos casos el sexo biológico (*hombre/mujer, macho/hembra*) marca el género gramatical. Sin embargo, cuando los sustantivos se refieren a objetos inanimados no hay nada que determine su género, sino que la asignación es arbitraria. La tendencia es pensar que cuando un sustantivo acaba en -a es femenino y cuando acaba en -o es masculino como ocurre en *la mesa* y *el armario* cuyas terminaciones se consideran transparentes; sin embargo, esto no se cumple siempre y,

además, tampoco es suficiente para saber el género que tienen los nombres acabados en otras letras. Por tanto, cuando un sustantivo termina en -a y no es femenino (*el mapa*), termina en -o y no es masculino (*la mano*) o termina en otra letra (*la calle, el papel...*) consideramos que su género no es transparente.

Durante el transcurso de las tareas diseñadas para la investigación, los sujetos mencionaron en total 11 sustantivos de género no transparente (*sofá, sillón, tele(visión), televisor, lápiz, jersey, pantalones, traje, pez, bigote, suéter*). En cuanto a *bigote*, los estudiantes se limitan a mencionar el sustantivo sin establecer concordancia de género: *lleva bigote*, lo que nos hace no incluirlo en el recuento de aciertos y errores. Por otro lado, uno de los sujetos menciona también el sustantivo *suéter* pero, a pesar de que lo acompaña de un modificador, se trata de un adjetivo de terminación única para masculino y femenino, por lo que tampoco podemos incluirlo: *lleva suéter verde*.

Para corroborar la hipótesis de que los sustantivos con género no transparente causarían mayor dificultad a los aprendientes hemos comparado sus porcentajes de error con el total de errores de género en nuestro corpus (sin distinción alguna de la terminación); aunque las apariciones de sustantivos con género no transparente no son tan frecuentes, y los errores en ellos aún menores (32 errores recogidos en el grupo de niños, 53 en el de adolescentes y 37 en adultos), los datos porcentuales que se muestran en el siguiente gráfico muestran claramente que la hipótesis parece cumplirse.

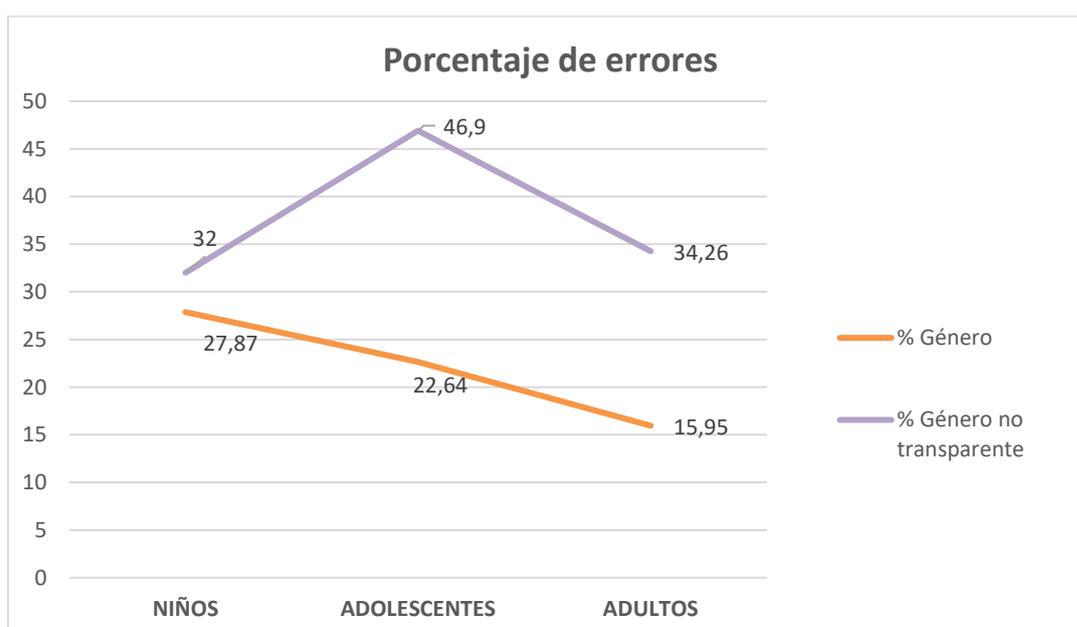


Gráfico 14. Porcentaje de errores de género y género no transparente por grupo de edad.

#### 4.4. JUICIO EXPERTO

Tal y como mencionamos en la metodología, las muestras de lengua fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Las transcripciones fueron realizadas por la investigadora en su totalidad. Dos profesores del mismo centro, familiarizados asimismo con la interlengua de los estudiantes sinohablantes, realizaron el 70% del análisis de errores para validar las muestras. A continuación aparece la diferencia entre la investigadora y los expertos que, por ser mínima y en un porcentaje tan elevado, interpretamos muy positivamente como confirmación de un fiable análisis de errores.

	<b>GÉNERO</b>	<b>NÚMERO</b>
<b>NIÑOS</b>	10 errores	2 errores
<b>ADOLESCENTES</b>	0 errores	0 errores
<b>ADULTOS</b>	13 errores	2 errores

Tabla 22. Juicio experto sobre la diferencia en el análisis de errores.

Una tercera experta realizó el 30% de las transcripciones. La diferencia con la investigadora es, de nuevo, prácticamente inapreciable (11 errores de diferencia en el género y 9 en el número).

## 5. DISCUSIÓN

Una investigación de carácter empírico no consiste en una mera recopilación de datos pues cualquier análisis, aunque sea cuantitativo, requiere de una interpretación de los resultados acorde a los objetivos del trabajo. En nuestro caso, los resultados proporcionan información estadística que intentaremos convertir en más significativa en este apartado.

Comenzamos la tesis aludiendo a la dificultad para establecer la concordancia en español, especialmente para hablantes cuya lengua materna carece de flexión para marcar el género y el número como ocurre en el chino. Somos conscientes de la importancia de la transferencia lingüística y tenemos en cuenta la amplia bibliografía al respecto (Fathman, 1975; Vázquez, 1991, Cooper, 2008, etc.), aunque sin olvidar, siguiendo a Bañón et al. (2014), que las propiedades de la L1 en el proceso de adquisición no son decisivas. En nuestro trabajo no partíamos de muchos estudios sobre concordancia nominal con estudiantes sinohablantes y, con los que contábamos, todos vinculados a un contexto universitario (Lin, 2003; Cortés, 2013; Gutiérrez, 2013; Yang, 2016) muy diferente al nuestro. Tras la recogida y el análisis de las producciones de los estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín, corroboramos la complejidad de la morfología nominal en nuestra lengua pero, al mismo tiempo, nos congratulamos al ver las que consideramos relativamente bajas tasas de error tratándose de alumnado de nivel inicial (A1) que lleva tan pocas horas de instrucción en el momento de la investigación, y más aún cuando un documento de referencia de tal importancia como es el *MCER* establece en su apartado de competencia gramatical la concordancia de género y número, explicitando que, aún en el nivel A2 el estudiante “sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente [...] y olvida mantener la concordancia” (Consejo de Europa, 2002, p. 111).

Si bien es cierto que no podemos comparar la dificultad de la concordancia nominal para hablantes de mandarín con la dificultad que entraña para hablantes de otras lenguas maternas, lo que sí podemos afirmar es que la gran distancia lingüística entre el español y el chino no es insalvable y, estableciendo las condiciones adecuadas para el aprendizaje, los estudiantes sinohablantes pueden tomar perfectamente conciencia de la morfología a cualquier edad. No compartimos, por tanto, las conclusiones de trabajos como el de Franceschina (2005) y Sabourin, Stowe y de Haan (2006) que concluyen que los aprendices, después de la adolescencia, son incapaces de adquirir características

funcionales que no estén representadas en su L1 y la gramática de su interlengua va a estar abocada a una insuficiencia representacional. La distancia tipológica entre la lengua meta y la lengua de origen es la variable lingüística principal que influye en el aprendizaje, pero existen también variables extralingüísticas, tanto individuales como sociales, que repercuten en el proceso (Ellis, 2004; Arnold, 2006; Mitchell, Myles y Marsden, 2013). Muchas de ellas son completamente ajenas a los profesores, aunque un buen conocimiento del perfil del alumnado puede facilitar la tarea de enseñanza. Entre las variables individuales se encuentra la edad, un factor determinante en nuestra investigación y al que estaremos continuamente haciendo mención.

Retomando el contexto de aprendizaje, incidimos en las peculiaridades del Instituto Cervantes de Pekín donde se desarrolla nuestro estudio: no inmersión, enseñanza no reglada y a grupos de diferentes edades. El contexto de no inmersión supone un *input* limitado de exposición a la lengua difícilmente comparable con el contexto natural (Singleton, 1995; Muñoz, 2010). Al tratarse de enseñanza no reglada, el currículum de estudio no depende de la legislación educativa local, sino que es propio de la institución basado en su Plan Curricular y una subdivisión del nivel A1 en dos peldaños: A1.1 (en el que nos centramos) y A1.2. En estas circunstancias, y en relación a la enseñanza en diferentes grupos de edad, podemos afirmar que, en lo referido a la gramática (la fonética queda fuera de esta discusión), los niños no aprenden más rápido que los adultos (en morfosintaxis, Birdsong, 1992, 1999 llega a las mismas conclusiones) y, de hecho, no hemos recogido ninguna evidencia favorable a la existencia de un periodo crítico para la adquisición de la morfología nominal del español, al menos en nuestro contexto de aprendizaje formal. Más bien lo contrario, los datos de nuestra investigación muestran cierta superioridad de los aprendientes mayores, posiblemente debido a su madurez cognitiva y su experiencia previa (McLaughlin, 1985; Collier, 1989; Johnstone, 1994); aunque su exceso de autoconciencia pueda provocar efectos contrarios al deseado, tal y como muestra la mayor tasa de autocorrecciones erróneas de género en este grupo. La mayor velocidad de los adultos al inicio de su aprendizaje contrasta con una posible ventaja lingüística a largo plazo de los aprendientes más pequeños, si bien, al no tratarse este trabajo de un estudio longitudinal, no podremos aportar evidencias al respecto.

Contribuimos con nuestra tesis al estudio del aprendizaje de una lengua extranjera por parte de niños sinohablantes cuya bibliografía es aún tan escasa. El mundo del ELE puede no concentrarse en su mayoría en escolares como ocurre en inglés (Xu y Rod, 2015)

pero indudablemente está creciendo y, aunque de la impartición de español en colegios no existe una contabilización oficial (González Puy, 2018), es una realidad a la que no podemos dar la espalda.

También al inicio de la tesis citábamos a Bialystok (1997), para quien los errores son frecuentes independientemente de la edad a la que se comience el aprendizaje y lo que marca la diferencia es el tiempo de exposición a la lengua. Por nuestra parte, y puesto que los sujetos habían recibido las mismas horas de clase, no podemos confirmar el segundo factor, pero sí que los errores ocurren en los grupos de todas las edades, aunque no con el mismo patrón: los errores de género son menos frecuentes a medida que avanza la edad de los estudiantes mientras que los errores de número están presentes de forma similar a cualquier edad. Estas diferencias entre género y número son muy relevantes en nuestra investigación y contradicen el estudio de Dowens *et al.* (2011), cuyas conclusiones fueron que los aprendientes sinohablantes de español no mostraron diferencias significativas entre los errores de género y número, por carecer su lengua de morfemas flexivos para ambos fenómenos gramaticales. Para justificar nuestros resultados nos basamos en que el número es menos marcado que el género y lo explicamos desde la Morfología Natural, en la que profundizaremos más adelante en la segunda hipótesis del trabajo.

Al referirnos a la toma de conciencia de la morfología flexiva en español por parte de estudiantes sinohablantes, consideramos fundamental la instrucción formal para, por una parte, conseguir una mejor actuación de los sujetos, apoyando los resultados de estudios como los de Robinson (2002, 2005), Brooks y Kempe (2013), y Grey *et al.* (2014) y, por otra, para evitar la fosilización (Long, 1997 y Lardiere, 1998). Además, compartimos la opinión de Long (1983) que concluye que la instrucción gramatical tiene un efecto positivo a cualquier edad y nivel de competencia lingüística. No entramos, sin embargo, en el cómo de esa instrucción pues debido a la edad de cada grupo, la presentación y práctica que se hacen de la flexión de género y número no tienen por qué ser iguales, aunque evidentemente el hecho de que todos los informantes pertenezcan a la misma institución asegura ciertos principios de filosofía educativa común como la enseñanza comunicativa. En el marco teórico describimos previamente las particularidades de la cultura de aprendizaje en China y los modelos metodológicos para la enseñanza de lengua extranjera.

Pasamos seguidamente a comentar las hipótesis de partida de nuestro trabajo.

## **HIPÓTESIS 1. LA VARIABLE EDAD ES RELEVANTE EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA NOMINAL**

En este epígrafe se van a presentar los resultados que darán respuesta a la primera hipótesis planteada, esto es, si la variable edad es relevante en la adquisición de la morfología nominal por estudiantes sinohablantes.

### **Hipótesis 1.1. Los estudiantes más jóvenes cometerán más errores que los mayores**

La bibliografía previa sobre enseñanza formal de lenguas extranjeras a niños, adolescentes y adultos nos llevó a partir de la hipótesis de que los estudiantes más jóvenes cometerían más errores que los mayores en el proceso de adquisición de la concordancia. Los principales argumentos considerados fueron el tiempo limitado de exposición a lengua meta, el diferente grado de madurez cognitiva según la edad, así como la disponibilidad y sofisticación de las estrategias de los sujetos. Los resultados de nuestra investigación contribuyen a confirmar la superioridad de los aprendientes de mayor edad, al menos en los primeros estadios de aprendizaje de la LE. Los niños fueron los que cometieron un mayor número de errores de concordancia nominal (1065), cifra muy superior a la de adultos (759), y además en un número menor de emisiones. Los adolescentes tuvieron un comportamiento muy similar al de los niños. No obstante, conviene hacer un inciso importante: el índice total de errores que acabamos de ver incluye de forma conjunta los errores de género y número; si analizamos los morfemas de género por un lado y los de número por otro, el resultado no varía en relación con el género, donde sigue habiendo una correlación con la edad cronológica de los sujetos pero sí con el número, cuyos datos muestran que las tasas de error son similares entre los tres grupos de edad, no existiendo diferencias significativas entre ellos.

Los resultados generales son consistentes con los de Ferman y Karni (2010) obtenidos de la comparación de tres grupos de edad que coinciden con los de nuestro estudio: un grupo de 8 años, otro de 12 años y el tercero de adultos jóvenes. Todos los participantes eran hablantes sanos nativos de hebreo que tuvieron una experiencia equivalente en sesiones múltiples de instrucción para producir y juzgar una regla morfológica artificial. Los resultados mostraron claramente que la maduración tiene un efecto positivo en la adquisición y retención de la habilidad lingüística. Los adultos jóvenes superaron a los dos grupos de niños y los de 12 años superaron a los de 8 años. La ventaja de los adultos sobre los niños de 8 años fue clara incluso después de que estos

últimos recibieran cinco sesiones de práctica adicionales. La ventaja relacionada con la edad se hizo patente no solo en el nivel inicial de rendimiento sino también en el grado de mejora a lo largo de todas las sesiones y en la efectividad de la retención a los dos meses de la formación.

Por otro lado, el análisis de las autocorrecciones (véanse Gráfico 12 y Gráfico 13) parece contribuir asimismo a confirmar esta hipótesis ya que los adultos son los que realizan más autocorrecciones en sus producciones de concordancia nominal (género y número), seguidos de los adolescentes, lo que supone una mayor conciencia del sistema lingüístico. Según Díaz (2012 cit. en Díaz y Enríquez, 2016):

Las autocorrecciones son indicadores de las dificultades de procesamiento, de la estabilidad o no del sistema en ese momento dado y de la consistencia de las opciones manifiestas en la producción.

Lo que sin duda es digno de mención es el hecho de que un mayor número de autocorrecciones no significa necesariamente que estas sean acertadas. Como ya comentamos en el capítulo Resultados, sorprende que sean los adultos el grupo que se autocorriga con mayor ineficacia, seguramente fruto de una elevada automonitorización. Al hablar del monitor no podemos evitar mencionar el modelo de Krashen (1982), cuya hipótesis establece que el hablante es capaz de producir en una segunda lengua gracias a su competencia adquirida, mientras que el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales juega una función limitada en su actuación lingüística, pues únicamente actúa como monitor o corrector de las producciones iniciadas por el sistema adquirido. El buen funcionamiento del monitor depende de las siguientes condiciones:

1. Tiempo suficiente para reflexionar
2. Foco en la forma
3. Conocimiento de la regla

Como es de suponer, estas condiciones ocurren más fácilmente en la lengua escrita o en discursos preparados que en la conversación informal o espontánea. No obstante, nuestros datos sobre autocorrecciones parecen indicar que los estudiantes de los tres grupos de edad activarían el monitor durante las tareas de expresión oral, aunque con diferencias entre unos y otros. Los adultos realizan un mayor número de autocorrecciones, si bien un elevado índice de ellas son fallidas. La teoría de Krashen da respuesta a las diferencias individuales en el uso que los sujetos hacen del monitor, describiendo la actuación que va de un extremo de monitorización continua (*over-users*) —el caso del grupo de adultos de nuestro estudio que se caracteriza por incurrir en una

sobremonitorización—, al otro extremo de falta de monitorización (*under-users*). No obstante, somos conscientes de que necesitaríamos una investigación más profunda para afirmar realmente si los adultos muestran superioridad en los dispositivos para la planificación del discurso.

A pesar de su amplia difusión, el modelo del monitor de Krashen ha sido duramente criticado en el campo de segundas lenguas. Liu (2015) hace una revisión de las principales lagunas que se le atribuyen: simplificación excesiva, ausencia de evidencia empírica y falta de capacidad explicativa. Por otro lado, y a diferencia de la distinción que hace Krashen entre los procesos de adquisición y de aprendizaje en una lengua segunda, encontramos, entre otras, la hipótesis de Schmidt (1990) que considera necesaria la toma de conciencia para la adquisición de segundas lenguas y rechaza, por tanto, que se trate de un proceso inconsciente en el que el aprendizaje sirve únicamente para monitorizar una base de conocimiento adquirido de forma irreflexiva. Schmidt identifica tres niveles de concienciación: 1) percepción (*perception*); 2) toma de conciencia (*noticing*) a través de la atención y la focalización; 3) comprensión (*understanding*) mediante el análisis y la comparación con lo que ya se sabe.

En cuanto a las autocorrecciones explícitas, Levelt (1983) distingue tres partes en ellas: la enunciación original (*reparandum*), la etapa de edición precedida por un momento de interrupción (el corte), y la corrección en sí (*reparatum*) que contiene el elemento corregido. Este autor subdivide las correcciones en diferentes categorías según el tipo de autocorrección. En las reparaciones-D (diferentes) el hablante prefiere otro tipo u orden del mensaje, en las reparaciones-A (apropiadas), el hablante considera que su enunciado necesita precisión y en las reparaciones-E (errores), el hablante señala un error. Para nuestra investigación, hemos señalado únicamente las autocorrecciones de errores léxicos, concretamente los relacionados con la morfología. Tanto el estudio de Levelt (1983) como el de Brédart (1991) concluyen que el hecho de que los hablantes corrijan más algunos errores que otros nos demuestra que tienen una atención selectiva y que el monitor puede estar sujeto a influencias distintas tales como el tipo de tarea que tienen que realizar, el contexto en el cual se encuentra el hablante y las características individuales (edad, ansiedad, etc.). Todo esto puede explicar que los hablantes corrijan un tipo de error más que otro, lo cual también es propio de la L2. Según O'Connor (1988) las autocorrecciones pueden también ser un indicador de competencia de L2.

El tema de las autocorrecciones en la interlengua de los niños que aprenden una lengua segunda no ha sido objeto de mucha atención por parte de los investigadores. Las razones para explicar este fenómeno son numerosas. Entre ellas, se encuentra el problema del desarrollo cognitivo, un factor muy difícil de controlar. No obstante, existen un par de trabajos que pueden servir de referencia para las autocorrecciones morfológicas, el de Fathman (1980) y el de Verthoeven (1989) ambos citados en Mongeon (2001). Verthoeven da cuenta de que según se avanza en la edad, se produce un aumento de las reparaciones semánticas y sintácticas. Fathman tiene en cuenta no solo las autocorrecciones sino también las repeticiones. Para este investigador, las repeticiones son dispositivos utilizados para llevar a cabo una planificación sintáctica y semántica adicional.

### **Hipótesis 1.2. A mayor edad, mayor LME de los enunciados**

Recordamos que existen dos maneras de calcular la LME, por morfemas y por palabras. En nuestro estudio utilizamos la palabra como unidad de medida por ofrecer mayor facilidad de identificación y delimitación. Estamos de acuerdo con Hickey (1991) cuando señala que la LME en palabras es la medida que mejor equilibra efectividad y facilidad de aplicación. Haber considerado los morfemas presupondría que los estudiantes ya los manejan como unidad significativa, lo que resulta difícilmente probable al tratarse de aprendices principiantes absolutos. Tras realizar el análisis, hemos podido comprobar que efectivamente hay una relación directa entre el desarrollo morfosintáctico y la edad cronológica, y que la tendencia es a un incremento de la cantidad de elementos según avanza la edad. Estos resultados van en consonancia con los de Nippold, Ward-Lonergan y Fanning (2005) que, aunque en lengua materna, observaron un aumento gradual en la longitud de redacción entre niños y adultos, además de en la complejidad de sus enunciados. Las conclusiones de estos autores con niños, adolescentes y adultos apuntaron en la misma dirección, con un desarrollo sintáctico en su discurso expositivo. En el estudio longitudinal previo de Loban (1976), también en inglés como lengua materna, se mostró un claro incremento en la longitud de las emisiones de niños y adolescentes.

### **Hipótesis 1.3. A mayor edad, mayor avance en las fases de adquisición de la morfología**

Nuestra propuesta de las fases de aprendizaje de los morfemas de género y número para clasificar las muestras recogidas es el resultado de tres trabajos principalmente, todos ellos dirigidos a la adquisición de los niños en su lengua materna pero perfectamente adaptables al desarrollo de la interlengua de nuestros estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. En primer lugar, nuestra propuesta es consistente con los tres estadios del proceso de adquisición que establecen Dressler y Karpf (1995) según la Morfología Natural. Nos ha servido, asimismo, la subdivisión de la fase protomorfológica de Marrero y Aguirre (2003) en lo que las autoras denominan “marca única” y “extensión de la marca” para establecer los criterios aplicables a las producciones de los sujetos y delimitar en qué momento pasan de una fase a otra. Por último, el trabajo de López Ornat (1994), con una denominación diferente de las fases, pero con la que encontramos un paralelismo totalmente compatible, ha contribuido a establecer la tipología de errores que se dan en cada una.

La propuesta de Marrero y Aguirre (2003), punto de partida para nuestra división en concordancia simple y concordancia múltiple ha recibido una serie de críticas. En primer lugar, Lleó (2006) pone en duda el hecho de que todos los niños adquieran el plural en las fases descritas por estas autoras. Este aspecto se pone también en tela de juicio en Arias-Trejo *et. al* (2014), que argumentan que el estudio cuenta con una muestra de 3 niños únicamente, por lo que consideran que son necesarias más investigaciones para sacar datos concluyentes. Asimismo, Lleó se muestra en contra de aceptar una fase premorfológica alegando que las formas producidas pueden no ser las definitivas pero los niños son capaces de expresar pluralidad en los nombres “fáciles” desde el punto de vista prosódico, los que terminan en consonante, aunque sean una minoría. Esta investigadora también cuestiona la fase de “marca única” pues considera que se trata simplemente de una prosodia incompleta: al principio, cuando los niños expresan el plural mediante la vocal -e, no aparecen otras marcas de plural porque no son capaces en este momento de producir la -s final pero, en cuanto lo logran, aparece en la mayoría de los elementos cumpliendo así con la concordancia.

En lo que a nuestra investigación se refiere, el modelo en fases de desarrollo morfológico de Marrero y Aguirre se ajusta perfectamente a la clasificación de las muestras de sujetos sinohablantes que aprenden español como LE. Sea o no la capacidad

fonológica y la prosodia una limitación para niños nativos, no afecta a los estudiantes aquí analizados pues todos ellos son capaces de realizar los sonidos de los alomorfos de plural en español. Si bien Clark y Nikitina (2009) concluían, tras observaciones longitudinales, que la terminación de plural -s en niños hispanohablantes emerge de manera poco sistemática, nuestros datos sugieren un patrón regular en el aprendizaje de las marcas de plural en los hablantes no nativos.

A partir de los resultados obtenidos, concluimos que nuestra muestra presenta un estadio más avanzado de desarrollo morfológico en número (mayoría de emisiones en concordancia múltiple) que en género (mayoría de emisiones en concordancia simple).

La hipótesis de que, a mayor edad, mayor avance en las fases de adquisición de la morfología se confirma parcialmente, es decir, lo hace en el género, pero no en el número. La correlación positiva entre edad y avance en la adquisición de la morfología en el género se debe a que este sigue un patrón evolutivo de tal forma que, al igual que ocurre en la adquisición de español como lengua materna, la madurez cognitiva de los sujetos beneficia a los mayores. Por el contrario, y en lo que al número se refiere, no podemos sino rechazar la hipótesis, ya que un mayor número de niños que de adultos se encuentra en una fase de adquisición más avanzada. Consideramos que, dado que el número es un fenómeno más natural que el género, los estudiantes de español son capaces de incorporarlo desde el inicio de su aprendizaje independientemente de su edad.

## **HIPÓTESIS 2. LA CONCORDANCIA DE GÉNERO PRESENTARÁ MÁS ERRORES QUE LA CONCORDANCIA DE NÚMERO**

Los resultados de la investigación confirman que la concordancia de género presenta en todos los grupos de edad un mayor número de errores que la concordancia de número. Estos resultados coinciden con los concluidos en otras investigaciones anteriores (Bruhn de Garavito y White, 2002; White *et al.*, 2004; Cooper, 2008; Fleissig, 2009; González y Trujillo, 2016). Para Vázquez (1991, pp. 109-110):

El problema de la concordancia con respecto al género es mucho más complejo que en relación con el número, ya que 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.

La diferencia entre el porcentaje de errores de concordancia de género (66,69%) y número (33,31%) en nuestra investigación no es, no obstante, tan acusada como en el

estudio de Lin (2003) en el que el género representa un 88,37% del total de los errores en la concordancia, mientras que la concordancia de número supone solamente un 11,63%. Al tratarse de contextos diferentes, pues Lin se ocupa de la producción escrita de estudiantes universitarios taiwaneses de diferentes cursos, las explicaciones podrían ser diversas. Sin embargo, y sin entrar en una graduación de la dificultad de ambos fenómenos gramaticales, nos quedamos con que este estudio es una confirmación más de nuestra hipótesis, pudiendo afirmar que, siguiendo los principios de la Morfología Natural, el género es un rasgo más marcado y menos natural que el número.

Ahondemos un poco más en el análisis de los elementos de la concordancia del sintagma nominal.

En cuanto al número, vemos que la flexión de plural en los nombres es primaria (Aguirre y Marrero, 2009) y, en consecuencia, las marcas aparecen antes en los sustantivos que en sus modificadores pero, ¿en cuáles? Los niños hispanohablantes comienzan a identificar y producir primero los sufijos en determinantes que en adjetivos (Hernández-Pina, 1984; Van Naerssen, 1986; Marrero y Aguirre, 2003). Este patrón se repite tanto en estudios de L2 con nativos de inglés (Finnemann, 1992; Fernández García, 1999; Bruhn de Garavito y White, 2002) como con los que aprenden español como lengua extranjera (Pastor, 2001). La explicación podría ser que en los nativos la cantidad de *input* es mayor por lo que, aunque el artículo no tiene tanta carga semántica, aparece normalmente en el sintagma. En español, los determinantes (principalmente artículos definidos) se encuentran entre las unidades lingüísticas más frecuentes. Los artículos definidos, principalmente las formas singulares, son la segunda (la) y la quinta (el) palabras más frecuentes en español (datos tomados del Diccionario de frecuencias de Alameda y Cuetos, 1995). En el caso de los estudiantes sinohablantes, coincide la formación del plural primero en el nombre, como hemos visto, pero no antes en el determinante que en el adjetivo. Una posible explicación es por la transferencia de su lengua materna, ya que la ausencia de artículo en chino produce que, en muchas ocasiones, los estudiantes lo omitan. Según Lu (2015) el promedio del porcentaje de exactitud del uso del artículo español para los estudiantes chinos de nivel inicial es 52,95%. Significa entonces que, por lo general, el uso del artículo español constituye una dificultad para los estudiantes chinos, pero a medida que mejora su nivel, pueden dominarlo mejor.

Consideramos interesante mencionar también el alto porcentaje de corrección en el uso de sustantivos como *ojos* o *zapatos*. La explicación podría deberse a que se trata

de nombres en los que el plural es más frecuente que el singular, pues se refieren a objetos que normalmente aparecen en pares. Tiersma (1982) realizó la misma observación en inglés con nombres como *arm*, *tooth* o *tear*, fenómeno al que denominó “*local markedness*”, en el que la forma marcada semánticamente es la más natural.

En lo referido al género, en español L1, Lew-Williams y Fernald (2007) encontraron que entre los 2;8 y los 3;5 años los niños ya reconocen la relación de género entre artículo y nombre sin dificultades. Además, según Pérez-Pereira (1990), los niños hispanohablantes logran la concordancia de género primero entre determinante y sustantivo y poco después entre sustantivo y adjetivo. En L2, Dewaele y Véronique (2001) también concluyeron que los morfemas de femenino aparecen antes en el determinante que en el adjetivo. Para la mayor precisión de género de los determinantes en la IL, Meisel (1990) sugiere que los estudiantes asocian un determinante particular a cualquier nombre nuevo que aprenden. De ahí la mayor probabilidad de que el determinante correcto se produzca con cualquier nombre, a diferencia de los adjetivos cuyo vínculo con los sustantivos es mucho más débil. Los adjetivos, además, no se suelen aprender sistemáticamente en parejas con el sustantivo. Nuestros datos con estudiantes sinohablantes no coinciden con el patrón en lengua materna ni con el estudio de Dewaele y Véronique en L2, pues la marca de femenino aparece en mayor medida en adjetivos que en determinantes en el caso de adolescentes y adultos, aunque no en los niños. Tal y como comentamos anteriormente con el número, es posible que la ausencia de artículo en su lengua materna influya en la omisión que hacen de este adolescentes y adultos. En cuanto al comportamiento de los niños sinohablantes, una posible explicación podría estar relacionada con la forma de aprender. Los alumnos de mayor edad construyen sus emisiones elemento a elemento, mientras que los más pequeños tienden a emitir enunciados memorizados en bloques. Por tanto, en lugar de “*mesa*” aprenden “*la mesa*” como único elemento, sin plantearse de forma tan consciente que se trata de un artículo más un nombre. Según Muñoz *et al.* (2010): “El uso de secuencias o fragmentos memorizados (*chunks*) se considera una característica de las etapas iniciales de la interlengua especialmente en el aprendizaje a edades tempranas, tanto en un medio de adquisición por inmersión como en un medio escolar” (pp. 27-28).

Finalizamos este apartado haciendo alusión a un error frecuente en las producciones de los alumnos de todas las edades, la confusión de *un/uno*. No son de extrañar este tipo de errores teniendo en cuenta la oposición entre el artículo y el

pronombre indefinido *uno* y la que existe entre el artículo y el numeral. El artículo indefinido *un/una* se ha distinguido tradicionalmente del pronombre indefinido *uno/una*. Si bien la forma del femenino no causa dificultad por coincidir en ambas categorías, la del masculino sí lo hace pues el artículo constituye una forma apocopada del pronombre. En su acepción sustantiva, hay palabras que admiten el artículo indefinido: un viejo (un hombre viejo). El artículo *un* no incide, en cambio, sobre adjetivos: hay { \*un ~ uno } azul. Por otro lado, algunos estudiosos han defendido que *un* no es propiamente artículo (frente a *el*) ni cuantificador indefinido (a diferencia de *algún*), sino un cuantificador numeral. Se impone esta interpretación en los contextos en que contrasta con otro numeral o entra en correlación con él, como en *dos niñas y un niño*. Véase RAE 2010, § 15.1, pp. 282-285 para una explicación más detallada.

## HIPÓTESIS SECUNDARIAS

### **Hipótesis 3. Los morfemas de plural -s/-es serán omitidos en contextos en los que la pluralidad viene marcada por cuantificadores o numerales**

Tal y como vimos en el apartado 4.3.3.1., los resultados obtenidos del análisis de concordancia de nombres acompañados por numerales nos muestran que su utilización facilita la concordancia. Por consiguiente, rechazamos la hipótesis de que los morfemas de plural -s/-es serán omitidos en contextos en los que la pluralidad viene marcada por otros elementos pues, en los tres grupos de edad, la concordancia con numerales es mayor que la discordancia. Se trata de una estrategia de aprendizaje general; el significado léxico del numeral ayuda a recordar que es necesaria la marca de plural, a diferencia del bebé que, por limitaciones cognitivas, una vez que asigna la marca en el numeral, agota los recursos y no hace el esfuerzo de duplicarla.

En la adquisición de la lengua materna, son frecuentes los estudios que argumentan que es esperable que los morfemas de plural -s/-es sean omitidos en contextos en los que el plural viene marcado por otros medios, por ejemplo con cuantificadores como “muchos” y utilizados cuando no aparecen este tipo de marcadores (Marrero y Aguirre, 2003; Clark y Nikitina, 2009 en inglés L1). Más recientemente, otros estudios han demostrado lo contrario (Barner *et al.*, 2012 en inglés L1; Arias-Trejo *et al.*, 2014). En L2, sin embargo, la revisión que hace Young (1993) de estudios que reflejan esta hipótesis muestra resultados muy diversos. Su propio estudio de plural con aprendientes

de inglés sinohablantes y checoslovacos no aporta datos conluyentes para apoyar la hipótesis.

A diferencia de las conclusiones de Jiang (2004) con sinohablantes aprendientes de inglés como segunda lengua que mostraban que los estudiantes no eran sensibles a la discordancia de número, no creemos en su insensibilidad al morfema de plural, ni por el número de sustantivos concordamos ni porque las autocorrecciones en su producción son el reflejo de un mecanismo de conciencia hacia este fenómeno gramatical.

#### **Hipótesis 4. En el plural, el alomorfo -es causará más dificultades que el alomorfo -s**

Siguiendo el principio de iconicidad, podemos afirmar que, de los valores del plural, el alomorfo -s es más natural que el alomorfo -es ya que este último contiene una mayor marca formal.

Los resultados obtenidos coinciden con los de L1 de autores como Derwing y Baker (1979, cit. en Pérez-Pereira, 1989) y Pérez-Pereira (1989) con niños españoles. Este último autor aplicó el test Wug con niños de entre 3 y 6 años y encontró diferencias entre alomorfos. En concreto, descubrió errores en la aplicación del plural -es y ejecución sin errores con el plural -s en el caso de los niños de 6 años, aunque con los niños menores ambos alomorfos mostraron algún porcentaje de error, siempre menor en el caso del alomorfo -s. También coinciden con los resultados de Lázaro *et al.* (2013) en los que se demuestra que los estímulos que requieren del alomorfo -s se pluralizan con menor tasa de error que aquellos otros que requieren del alomorfo -es, y el estudio de Arias-Trejo *et al.* (2014) concluye que los niños encontraron más fácil pluralizar o singularizar palabras con el alomorfo -s que con -es independientemente de su familiaridad o longitud de sílaba. No hemos encontrado, no obstante, ninguna referencia al estudio de los alomorfos del plural con hablantes de español L2, por lo que consideramos relevante este primer acercamiento con sinohablantes.

Al inicio del proceso de adquisición del plural en su L1, los niños hispanohablantes producen emisiones como *\*pece* y *\*azule*, reduciendo el alomorfo -es a una -e (Lleó, 2006; Aguirre y Marrero, 2009). En nuestra investigación, aparecen un par de emisiones con la misma forma gramatical: *\*azule* y *\*mayore*. Sin embargo, y a diferencia de los nativos, en el caso de los adultos sinohablantes no se trata de un alomorfo asociado al plural ni relacionado con la fonología, sino una dificultad derivada de la base

morfológica en la que el contexto es singular, pero se mezcla la formación de género y número.

### **Hipótesis 5. Los sustantivos inanimados cuya terminación no es transparente provocarán un mayor número de errores**

El principio de transparencia indica que las formas más naturales son aquellas en las que no hay fenómenos de opacidad que dificulten la percepción y el procesamiento.

No son muchas las investigaciones que se centran en nombres de género no transparente. Montrul, Foote y Perpiñán (2008) encontraron que, tanto para aprendices de L2 como para hablantes de herencia de español, la producción de concordancia con este tipo de sustantivos resulta menos precisa que con nombres de otras categorías. También Alarcón (2009), Lieberman (2010), Montrul *et al.* (2013) y Yang (2016) llegaron a las mismas conclusiones. Los resultados de nuestra investigación van en la misma línea y confirman que el número de errores es mayor en los nombres de género no transparente (véase Gráfico 14) en todos los grupos de edad. Asimismo, Fernández García (1999) deduce que los aprendientes son más precisos en la concordancia con nombres masculinos que terminan en -o y femeninos que terminan en -a que cuando la terminación es en otra letra. Concretamente con estudiantes sinohablantes, Lin (2003) concluye lo siguiente:

Con respecto a los errores en la concordancia de género entre el artículo y el sustantivo, se observa que se producen, sobre todo, cuando el artículo sirve para diferenciar el género de sustantivos comunes: el estudiante vs. la estudiante; o para señalar el género de sustantivos que terminan en -e (la clase, la parte, el parque, etc.), en -l (la sal, el papel, etc.), en -n (la sartén, la imagen, el corazón, la razón, el examen, etc.) o en -r (el carácter, los familiares, etc.) o incluso el género de los que terminan en -a y en -o, pero no siguen la regla que asigna el femenino y el masculino a esas terminaciones (el sistema, el programa, la radio, etc.). (p. 223)

Estamos de acuerdo con Pastor (2001), Schlig (2003) y Ruiz (2004, 2005) cuando destacan la necesidad de una instrucción pertinente acerca del género gramatical en el aula ya que el género solo es transparente en los referentes que tienen sexo biológico. Para el resto se trata de una asignación arbitraria. En estos casos, el morfema de género no aporta información semántica. Resulta, por tanto, complicado para los estudiantes establecer la concordancia en sustantivos terminados en vocales diferentes de -o/-a o en consonantes, pues no aportan ningún indicio de género.

Recordamos que en los nombres inanimados la terminación carece de contenido, por lo que parece problemático identificarla como morfema. Si bien la vocal -o tiende a

asociarse con los sustantivos masculinos (*zapato*) y -a con los femeninos (*pizarra*), la realidad es que la terminación de los sustantivos permite otras opciones variadas que ilustramos con ejemplos de nuestro corpus: masculinos terminados en -a (*sofá*) o -e (*traje*); masculinos (*pantalón*) y femeninos (*televisión*) terminados en consonante.

De los nombres de género no transparente, uno de los que causa mayor dificultad en nuestra investigación es *sofá* pues contiene un morfema contrario al principio de biunivocidad, es decir, la marca -a canónicamente asociada al femenino y que induce a generalizaciones erróneas del tipo \**una sofá*. En su investigación de 2012, Ayres partía de la hipótesis de que los nombres contrarios al principio de biunivocidad serían los que causarían mayor número de errores. Sin embargo, resultaron ser los que tuvieron una concordancia más precisa seguidos de los nombres transparentes. La autora relaciona el resultado con el esfuerzo adicional de los estudiantes de aprender este tipo de excepciones o también por la naturaleza de estos sustantivos en el estudio concreto. El sustantivo *tele(visión)* es otro de los que provocan más dificultad para establecer la concordancia de género.

En cuanto a los adjetivos, los errores más destacables son los de una única terminación que presentan una sola forma para los dos géneros (*mesa verde, libro verde*). Entre las emisiones de nuestros sujetos encontramos errores morfológicos como \**granda* por *grande*, o \**grisa* por *gris*. En ambos casos, los estudiantes aplican reglas generales, de sustitución y adición respectivamente como procedimientos para la formación del femenino. En L1 contamos con un proceso similar; aun cuando los niños todavía no tienen adquirida completamente la concordancia de género y número aparecen producciones que indican su sensibilidad a ese fenómeno. Por ejemplo, Hernández-Pina (1984) aporta ejemplos observados en su hijo Rafael entre 1;11 y 2;1 que dan apoyo a esta idea. El niño producía “\**mota rota*” y “*tierra \*azula*”, que son formas erróneas en las que se aprecia una modificación del final de una palabra (*moto* y *azul*) para remarcar la concordancia entre sustantivo y adjetivo.

Los procesos flexivos característicos de los nombres animados tienden a extenderse a los demás nombres. De ahí que los estudiantes hayan cometido errores del tipo \**mesito* por *mesita* o \**puerto* por *puerta* como tendencia a la oposición de género.

En resumen, los resultados obtenidos del corpus nos permiten confirmar la hipótesis de que los sustantivos inanimados cuya terminación no es transparente provocarán un mayor número de errores.

Una última cuestión que nos gustaría mencionar es el menor número de errores en este tipo de sustantivos por parte de niños que de adultos. La explicación que consideramos es la misma que la tratada en la hipótesis 2 para justificar por qué los niños sinohablantes son el único grupo de edad que utiliza mayor número de marcas en el determinante que en el adjetivo. Se trata de un aprendizaje por memorización de bloques de significado, sin ir más allá en cuestiones gramaticales. Por ejemplo, entendemos que los niños tienden a aprender “el lápiz” como un único elemento en lugar de la combinación del artículo “el” más el nombre “lápiz”.

Independientemente de la edad y el número de errores cometido, consideramos una buena recomendación la de Schlig (2003), que anima a fomentar actividades tanto para promover la conciencia lingüística como para corregir la concordancia desde los primeros niveles.

## 6. CONCLUSIONES

En este apartado exponemos las conclusiones principales a las que nos han llevado los resultados de nuestro estudio, pues el capítulo 5 recoge ya las conclusiones preliminares alcanzadas tras la interpretación de los datos obtenidos en el análisis del corpus.

La presente investigación es novedosa por abordar aspectos no estudiados hasta el momento: la enseñanza no reglada de la concordancia nominal en español como lengua extranjera a sinohablantes de diferentes edades y utilizando como marco las teorías de lo marcado.

Sobre enseñanza no reglada de español en China no contamos con ningún dato, a excepción del Instituto Cervantes donde se desarrolla nuestra investigación. No podemos, por tanto, comparar nuestros resultados aludiendo al perfil, el nivel, la programación, la metodología o el rendimiento de estudiantes sinohablantes de ELE en este contexto de enseñanza no oficial y, por consiguiente, nuestra tesis supone una aportación que esperamos sirva de punto de partida para estudios futuros en entornos similares.

Las cada vez más numerosas investigaciones sobre estudiantes sinohablantes de ELE se centran casi exclusivamente en alumnado universitario, por lo que la edad de los sujetos está muy limitada a jóvenes aprendientes. No hemos podido localizar ningún estudio de ELE con sinohablantes en edad escolar, a pesar del considerable y en constante aumento número de alumnado de español en los centros educativos de primaria y secundaria en China y de la existencia de programas como las secciones bilingües del Ministerio de Educación, en marcha desde el año 2007. Tampoco contamos con estudios a estas edades del Instituto Cervantes de Pekín, contexto en el que sí se han estudiado aspectos diversos de la enseñanza de ELE, pero siempre con adultos. El estudio empírico que hemos realizado con grupos de niños y adolescentes supone una nueva aportación en este campo; los datos cuantitativos y cualitativos sobre la producción oral de estudiantes sinohablantes con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años que presentamos aquí permiten analizar el comportamiento de una variable cuya relevancia para la lingüística aplicada y la psicolingüística se ha puesto de manifiesto de forma continuada durante el último siglo.

Como se ha manifestado a lo largo de esta tesis doctoral, la edad es una variable relevante en la adquisición de la morfología nominal en estudiantes sinohablantes

pertenecientes a un contexto de instrucción formal de ELE. La mayor cantidad de errores por parte de los niños y su menor longitud media por emisión nos llevan a determinar que, al menos a corto plazo y en principiantes de nivel A1, los estudiantes de mayor edad cuentan con ventaja en el aprendizaje.

Nuestros informantes aprenden español por medio de la instrucción formal al tratarse de alumnos sinohablantes que estudian en China y no en un medio natural como sería un país hispanohablante. Recordemos que el número de horas de exposición es limitado en la enseñanza formal de la lengua, lo que a efectos comunicativos es una desventaja en comparación con la adquisición natural. Sin embargo, también retomamos la idea de que el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales tiene un efecto positivo en la interlengua de los aprendices y favorece su corrección. Los resultados de nuestra tesis así lo corroboran pues consideramos que el índice de aciertos de asignación y concordancia nominal establecidos por los estudiantes es elevado teniendo en cuenta el escaso número de horas de estudio (entre 60 y 120) que llevan hasta el momento. Cumplen, además, con lo establecido para la concordancia nominal en los descriptores de competencia gramatical de los documentos de referencia anteriormente citados: el *Marco Común Europeo de Referencia*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *Plan Curricular de Centro* del IC de Pekín.

Como antecedentes en el estudio de la concordancia nominal con sinohablantes, partíamos con apenas unos pocos trabajos (Lin, 2003; Cortés, 2013; Gutiérrez, 2013; Yang, 2016), todos realizados en contexto universitario y ninguno centrado únicamente en estudiantes de nivel inicial ni en la producción oral de género y número. Nuestra tesis aporta evidencia empírica sobre el nivel A1 y no a partir de datos escritos, que inevitablemente introducen un factor de distorsión relacionado no con el nivel de competencia lingüística, sino con el conocimiento del propio sistema de escritura, un medio secundario para el lenguaje. En cuanto al análisis de la morfología de género frente a la de número, la primera conclusión a la que llegamos, en consonancia con Gutiérrez (2013), es que el alumnado encuentra mayor dificultad para establecer la concordancia de género que para la de número. La justificación teórica la expondremos más adelante al referirnos a la Morfología Natural. Los datos obtenidos de nuestra investigación ponen de manifiesto, concretamente, que la concordancia de género y número se adquiere en los primeros estadios de aprendizaje, a pesar de que el mandarín se caracteriza por la ausencia de morfología flexiva, teniendo otros recursos para expresar el género semántico y la

pluralidad. El español y el chino son dos lenguas muy alejadas desde el punto de vista de la tipología lingüística y esto influye en el papel de la transferencia de la lengua materna a la lengua meta en aspectos como la omisión y confusión de morfemas.

Con la comparación de género y número encontramos diferencias en las tasas de error y en las fases de adquisición de los morfemas.

En género, los adultos muestran superioridad tanto en el porcentaje de error como en el avance en las fases de desarrollo morfológico. En cambio, en número, la cantidad de errores no es prueba de la ventaja de ninguno de los grupos de edad y son los niños los que muestran mayor facilidad para la adquisición de los morfemas de plural. Llevado a la práctica, esto implica recoger formalmente en el currículum del centro objetivos realistas y contenidos abarcables e informar al profesorado sobre qué esperar tras un máximo de 120 horas de clase de ELE en cada grupo de edad.

Por otro lado, los resultados nos han ayudado a determinar que el orden de adquisición de morfemas de género y número en la L1 y la LE tiene aspectos en común pero también existen diferencias.

La variable de género en nuestro estudio con sinohablantes correlaciona claramente con la edad, esto es, que los niños cometen más errores que los adolescentes y estos a su vez cometen más errores que los adultos. Esta evolución es coincidente con la adquisición del género gramatical en L1, que se produce de forma progresiva y desde edades tempranas (Lew-Williams y Fernald, 2007; Mariscal, 2008). No obstante, los errores de concordancia de género que producen los niños hispanohablantes en la adquisición de su L1 son escasos en comparación con otros tipos de errores morfológicos como la concordancia de tiempo y persona en el sistema verbal como lo muestran los datos obtenidos del corpus de María, codificado en CHAT, con un índice de errores de género del 8,8% (López Ornat *et al.*, 1994) mientras que los aprendientes de español como segunda lengua producen un porcentaje de errores mucho más alto (Fernández García, 1999). En nuestro caso, español como lengua extranjera para sinohablantes, los errores de concordancia nominal de género suponen un 15,95% (adultos), 22,64% (adolescentes) y 27,87% (niños).

En lo referido a las fases de desarrollo de la morfología de género, concluimos que son los adultos los que detectan primero la necesidad de poner una marca de género, de manera que pasan antes de la fase de no concordancia a una de las de concordancia. Una vez que los sujetos pasan de no producir marcas de género a producirlas y toman

conciencia de la flexión, su evolución no es necesariamente gradual, habiendo estudiantes que empiezan por utilizar una única marca (concordancia simple) mientras que otros utilizan varias (concordancia múltiple).

En cuanto al orden de adquisición de los morfemas de género, nuestra investigación concluye que las marcas de femenino aparecen en mayor medida en el adjetivo que en el determinante, excepto en las emisiones de los niños. Los resultados, por tanto, no coinciden con los de adquisición del género en L1 ya que en torno a los 3 años los niños logran la concordancia de género primero entre determinante y sustantivo y poco después entre sustantivo y adjetivo (Pérez-Pereira,1990).

En relación con los nombres de género no transparente, los resultados de nuestro estudio confirman que el número de errores es mayor en este tipo de sustantivos en todos los grupos de edad. En L1 la única referencia que hemos encontrado al respecto es la de Mariscal (2008), en la que concluye que, a diferencia de los aprendientes de L2, los niños nativos que ella analizó no produjeron errores de concordancia con sustantivos de género no transparente como el caso de *mano*, justificando su corrección con la frecuencia de uso de estas palabras.

La variable de número no presenta una correlación con la edad, sino que tiene unas tasas de error similares en los tres grupos de estudiantes sinohablantes. También en relación con las fases de desarrollo morfológico se observa un mismo patrón en los tres grupos; la mayor parte de las emisiones se corresponden con la fase más avanzada, lo que muestra que la concordancia múltiple ha sido adquirida por los sujetos. Lo que sí encontramos son diferencias significativas entre las diferentes fases, lo que nos lleva a pensar que, dada la naturalidad del número, las mejoras son más evidentes a medida que aumenta el nivel de competencia de los informantes. En español L1 la bibliografía encontrada no nos ha llevado a conclusiones especialmente esclarecedoras. La adquisición del alomorfo de plural -s en palabras reales en niños hispanohablantes de entre 3 y 6 años en el estudio de Pérez-Pereira y Singer (1984) fue lineal, logrando todos los sujetos una completa corrección, incluso los más pequeños; el alomorfo -es no mostró diferencias significativas. En contraposición a esto, los resultados del experimento de Lázaro *et al.* (2013) mostraron que los niños de ocho años realizan mejor la tarea que los niños de seis, por lo que sí se aprecia una superioridad sujeta a la edad.

En lo que al orden de adquisición de morfemas de número se refiere, nuestros datos coinciden con la adquisición en la L1 en que el morfema de plural se da

principalmente en el nombre (Marrero y Aguirre, 2003), aunque no antes en el determinante que en el adjetivo. Una posible explicación es por la transferencia de su lengua materna, ya que la ausencia de artículo en chino produce que, en muchas ocasiones, los estudiantes lo omitan.

No hay duda de que conocer con datos concretos la mayor dificultad del género en español nos hace ser conscientes de la necesidad de introducir cambios en el currículum que incidan sobre una práctica más intensiva en este aspecto, teniendo en cuenta, por ejemplo, factores como la transparencia del género. En lo referido al número, concluimos que se debe poner más énfasis en la práctica del alomorfo -es. Incidimos, además, siguiendo a Schmidt (1990), en lo acertado de incluir en la instrucción actividades de fomento de la concienciación para estimular la atención a la forma a través de tareas que activen la observación y el análisis contrastivo, de modo que el conocimiento explícito pueda facilitar la interiorización y convertirse a largo plazo en conocimiento implícito.

El modelo seleccionado para realizar el análisis de los datos es el de la Morfología Natural, una corriente inserta en la línea más amplia de la Teoría de la Marca. Con los conceptos de *naturalidad* y *marcadez* como punto de partida, hemos podido explicar la importancia de su grado en los elementos morfológicos estudiados para llegar a definirlos como “muy marcados”, “relativamente marcados”, “más marcados que”, etc. La naturalidad se ha entendido de diferentes formas desde distintas perspectivas y corrientes lingüísticas que la han relacionado con la frecuencia, la facilidad, la transferibilidad, la baja complejidad estructural, etc. Desde nuestro punto de vista, y siempre teniendo en cuenta que nuestro análisis se centra exclusivamente en la morfología de género y número, sin prestar atención a los demás paradigmas de morfemas, la mejor definición es considerar, siguiendo a Dressler (1999), que los elementos más naturales o menos marcados son más fáciles de aprender, más simples cognitivamente, accesibles de forma más sencilla y por ello universalmente preferidos.

Con el ya descrito foco lingüístico en la concordancia nominal, consideramos que durante este trabajo se ha puesto de relieve que los principios universales de la Morfología Natural contribuyen a explicar por qué la concordancia de género presenta mayor dificultad que la de número para los estudiantes sinohablantes de todas las edades. El primer principio que analizamos era el de iconicidad, según el cual la categoría morfológica menos marcada formalmente es al mismo tiempo la menos marcada

semánticamente. Por ello, el número, que cuenta con morfema cero en el singular y en el plural está marcado con dos alomorfos posibles que expresan la pluralidad de manera consistente, se considera más natural que el género, icónico solo en el caso de seres vivos con sexo biológico, pero no en los objetos inanimados. El siguiente principio es el de biunivocidad, que defiende que lo más natural consiste en una sola forma para un solo significado. La oposición de número entre singular y plural supone en la casi totalidad de los nombres en español un contraste formal entre la presencia y ausencia de -(e)s, mientras que la de género supone una gran variedad de terminaciones (-o, -a, -ista, -e, -ar, -ón, etc.) que pueden servir tanto para masculino como para femenino. Por último, el principio de transparencia indica que las formas más naturales son aquellas en las que no hay fenómenos de opacidad que dificulten la percepción y el procesamiento. El número es transparente porque expresa, con algunas excepciones como los nombres colectivos, el matiz gramatical de uno o varios. Por el contrario, el género resulta más marcado por ser transparente únicamente en los referentes que tienen sexo biológico, pero no en el resto, cuya asignación es arbitraria.

Consideramos que este trabajo supone una aportación a la Morfología Natural en el aprendizaje de LE, en concreto a las fases de desarrollo (premorfológica, protomorfológica y morfológica) dado que hemos podido clasificar en alguna de ellas las producciones de nuestros sujetos sinohablantes. Escogimos para el análisis a los 90 estudiantes (30 de cada grupo de edad) que realizaron la tarea más exigente. La novedad en la presente investigación se debe a que este tipo de clasificación se ha aplicado a corpus de habla espontánea, normalmente longitudinales (Dressler y Karpf, 1995; Dziubalska-Kołączyk, 1997 cit. en Dressler, 2003; Kilani-Schoch, 2003; Noccetti, 2003), y el nuestro es un corpus de habla dirigida de carácter transversal: tenemos muestras relativamente pequeñas de muchos sujetos, no muestras muy largas de pocos sujetos. Metodológicamente supone también una aportación el hecho de que hemos realizado una doble clasificación en fases: por un lado, en emisiones por grupo de edad, y por otro, en número de sujetos que se ubican en cada una según sus producciones predominantes. Por tanto, hemos comprobado que se trata de una taxonomía tan apta para explicar el desarrollo individual como grupal.

Con la subdivisión de la fase protomorfológica en dos etapas, denominadas en nuestro trabajo de concordancia simple la primera y de concordancia múltiple la segunda, hemos puesto en valor el desarrollo morfológico de la interlengua de estudiantes

sinohablantes. Si bien nuestra propuesta partía de la de Marrero y Aguirre (2003) en la que defienden un paso en la flexión de marca única a una extensión de la marca de los niños en español L1, por nuestra parte, hemos establecido criterios concretos del paso de una etapa a otra basándonos en porcentajes y tipología de errores en ELE.

Con nuestra tesis hemos contribuido, asimismo, a la aportación de un corpus en el sistema CHAT, perteneciente al proyecto CHILDES, para aprendizaje de español como lengua extranjera. El análisis de las transcripciones ha arrojado luz sobre las diferencias en la adquisición de la concordancia nominal por sinohablantes de diferentes edades. Si bien hemos proporcionado evidencias sobre su grado de corrección con datos estadísticos relativos a los aciertos y errores de género y número y, dentro de los errores, aludiendo a la naturaleza de estos por omisión, sustitución y adición, somos conscientes de que han quedado aspectos por explorar y que podrían ser fruto de desarrollos futuros del tema tratado. Hacemos las siguientes sugerencias.

En primer lugar, no hemos llevado a cabo una clasificación de aciertos y errores según si los sustantivos y sus modificadores tenían referente de género semántico o género formal. Por consiguiente, no podemos concluir si los estudiantes son más precisos cuando se trata del sexo biológico más allá de la intuición inicial de que así es.

Por otro lado, tampoco podemos dar cuenta por nuestro análisis con sinohablantes de la relación exhaustiva entre la terminación del sustantivo y su dificultad para establecer la concordancia. Tenemos una aproximación al tema con los 11 sustantivos de género no transparente mencionados por los sujetos con los que vemos el elevado número de errores en palabras como *sofá*, en las que se da el morfema contrario al principio de biunivocidad, es decir, la marca -a canónicamente asociada al femenino. No obstante, sería interesante profundizar en si los errores de género se dan más en un cierto tipo de terminaciones que en otras.

Dejamos abierta también una posible línea de investigación en relación con la insistencia en el uso de marcas de plural que lleva al estudiante a producirlas incluso cuando no son necesarias por ultracorrección (caso del numeral \**cuatros*), ya que consideramos que los datos que proporciona nuestro estudio sobre esta cuestión no son suficientes para sacar conclusiones.

Por último, otra de las futuras líneas de trabajo que se esbozan en esta tesis tiene que ver con la comparación entre el uso del género masculino y del femenino. En L1, Eddington (2002 cit. en Rodríguez Patlán, 2011) mencionó que antes de los 4 años hay

una sobreextensión del uso del género masculino sobre el femenino, primero en artículos definidos, luego en artículos indefinidos y posteriormente en adjetivos. Por su parte, Pérez Pereira (1991) afirma que los niños (de 4 a 11 años) utilizan el género masculino sobre el femenino y cuando desconocen el género de una palabra seleccionan generalmente el masculino debido a que es el más frecuente en la lengua y, de acuerdo con la Teoría de lo Marcado, el más natural y por ello más fácil de adquirir. Los estudios en L2 (Bruhn de Garavito y White, 2002; White *et al.*, 2004; Yang, 2016) muestran, de la misma forma, una sobregeneralización del masculino sobre el femenino. Yang lo justifica con tres razones. En primer lugar, hace alusión a la Teoría de la Marca, según la cual el masculino sería el miembro de la oposición no marcado ya que se emplea más ampliamente que el femenino, miembro marcado, lo que indica que resulta más sencillo y los alumnos se inclinan a elegir su forma para representar el elemento funcional. En segundo lugar, esta autora considera que el valor genérico del masculino lo hace más frecuente y, por ello, más evidente en el uso real de la lengua. En tercer lugar, argumenta también que existe un mayor *input* de formas masculinas en una gran parte de los manuales de ELE en los que los sustantivos de desdoblamiento o adjetivos de doble forma se presentan, en la mayoría de los casos, en masculino, puesto que las variantes flexivas se consideran como formas distintas de una misma palabra, es decir, *bonito/a* en lugar de *bonita/bonita*. Nuestra investigación parece seguir la misma tendencia, y sería lo esperable según lo establecido por la Teoría de la Marca, pero no disponemos de datos empíricos para confirmarlo puesto que la codificación utilizada señalaba los errores de sustitución de género sin especificar si se trataba de masculino por femenino o viceversa. Esto permitiría, por otro lado, saber si, al igual que los nativos (Marrero y Aguirre, 2003), los aprendientes sinohablantes suelen comenzar poniendo el plural al masculino más que al femenino.

Una vez cumplidos los objetivos marcados al inicio de la tesis, y aun siendo conscientes de las limitaciones que hemos expuesto, concluimos aquí este trabajo que consideramos como un acercamiento a la realidad del aula con sinohablantes de diferentes edades, y cuyos resultados abren nuevas perspectivas de estudio en la aplicación de la Morfología Natural a la adquisición de segundas lenguas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del enfoque léxico* (Trabajo de fin de máster). CIESE-Comillas. Universidad de Cantabria, España.
- Aguirre, C. (2013). *Manual de morfología del español*. Barcelona, España: Castalia.
- Aguirre, C., y Marrero, V. (2009). Number morphology in Spanish first language acquisition. En U. Stephany y M. D. Voeikova (Eds.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 341-370). Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Alameda, J. R., y Cuetos, F. (1995). *Diccionario de frecuencias de las unidades lingüísticas del castellano*. Universidad de Oviedo, España.
- Alarcón, I. (2009). The Processing of Gender Agreement in L1 and L2 Spanish: Evidence from Reaction Time Data. *Hispania*, 92(4), 814-828.
- Alcina Franch, J., y Blecua, J. M. (1975). *Gramática española*. Barcelona, España: Ariel.
- Alderson, J. C. (2000). Exploding Myths: Does the Number of Hours per Week Matter? *NovELTy-British Council Hungary*, 7(1), 17-32.
- Ambadiang, T. (1999). La flexión nominal: género y número. En V. Demonte e I. Bosque (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4843-4914). Madrid, España: Espasa Calpe.
- Andión, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 21, 21-33. doi: 10.14198/ELUA2007.21.02
- Arias-Trejo, N., Abreu-Mendoza, R. A., y Aguado-Servín, O. A. (2014). Spanish-speaking children's production of number morphology. *First Language*, 34(4), 372-384.

- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Arnold, J., y Brown, D. (2000). Mapa del Terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-41). Madrid, España: Cambridge University Press.
- Arriaga, N. (2014). Acerca del aprendiente sinohablante de español. *Monográficos SinoELE*, (10), 77-94. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES\\_2013/IV\\_EPES\\_2013.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/IV_EPES_2013.pdf)
- Ayres, E. M. (2012). *Influences on Gender Agreement in Adjectives among Adult Learners of Spanish* (Tesis doctoral). University of Georgia, Estados Unidos.
- Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: De la investigación al aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (21), 1-171. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- Bailini, S. L. (2012). *Interacción y desarrollo de la interlengua: E-tándem español-italiano* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Baker, L. (1991). Metacognition, Reading and Science Education. En C. M. Santa y D. Alvermann (Eds.), *Science Learning: Processes and Applications* (pp. 2-13). Newsdale, Estados Unidos: I.R.A.
- Bañón, J. A., Fiorentino, R., y Gabriele, A. (2014). Morphosyntactic processing in advanced second language (L2) learners: An event-related potential investigation of the effects of L1–L2 similarity and structural distance. *Second Language Research*, 30(3), 275-306.
- Barner, D., Lui, T., y Zapf, J. (2012). Is *Two* a Plural Marker in Early Child Language? *Developmental Psychology*, 48(1), 10-17.
- Battistella, E. L. (1996). *The Logic of Markedness*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

- Bauer, L. (2003). *Introducing Linguistic Morphology*. Edimburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Bernaus, M. (2001). El profesorado y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. En M. Bernaus y L. Nussbaum (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 79-114). Barcelona, España: Síntesis.
- Bestard Monroig, J. (1985). *La enseñanza del inglés a los niños*. Madrid, España: Edi-6.
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research*, 13(2), 116-137.
- Bialystok, E., y Hakuta, K. (1999). Confounded Age: Linguistic and Cognitive Factors in Age Differences for Second Language Acquisition. En D. Birdsong (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 161-181). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Biggs, J. B. (1996). Learning, Schooling, and Socialization: A Chinese Solution to a Western Problem. En S. Lau (Ed.), *Growing Up the Chinese Way: Chinese Child and Adolescent Development* (pp. 147-167). Hong Kong, China: The Chinese University Press.
- Birdsong, D. (1989). Introduction. En D. Birdsong (Ed.), *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence* (pp. 1-9). Berlín, Alemania: Springer-Verlag.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language*, 706-755. doi: 10.2307/416851
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Birdsong, D. (2006). Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. *Language Learning*, 56(1), 9-49. doi: 10.1111/j.1467-9922.2006.00353.x
- Birdsong, D. (2009). Age and the end state of second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *The New Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 401-424). Ámsterdam, Países Bajos: Elsevier.

- Bisang, W. (2011). Word Classes. En J. J. Song (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Typology* (pp. 281-302). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20(1), 3-49.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings* (pp. 19-30). Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. M. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bley-Vroman, R. (2009). The evolving context of the Fundamental Difference Hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(2), 175-198. doi: 10.1017/S0272263109090275
- Bloom, L., y Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate Attainment in L2 Pronunciation: The case of Very Advanced Late L2 Learners. En D. Birdsong, (Ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133-159). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Bongaerts, T., Planken, B., y Schils, E. (1995). Can Late Starters Attain a Native Accent in a Foreign Language? A test of the Critical Period Hypothesis. En D. Singleton y Z. Lengyel (Eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (pp. 30-50). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Bosque, I. (1983). La morfología. En F. Abad y A. García Berrio (Coords.), *Introducción a la Lingüística* (pp. 115-153). Madrid, España: Alhambra.
- Brédart, S. (1991). Word Interruption in Self-Repairing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 20(2), 123-138. doi: 10.1007/BF01067879

- Brooks, P. J., y Kempe, V. (2013). Individual differences in adult foreign language learning: The mediating effect of metalinguistic awareness. *Memory & Cognition*, 41(2), 281-296. doi: 10.3758/s13421-012-0262-9
- Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 9-18). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Oxford, Reino Unido: Harvard University Press.
- Bruer, J. T. (2001). A critical and sensitive period primer. En D. B. Bailey, Jr., J. T. Bruer, F. J. Symons, y J. W. Lichtman (Eds.), *Critical thinking about critical periods* (pp. 3-26). Baltimore, Estados Unidos: Paul H Brookes Publishing.
- Bruhn de Garavito, J. y White, L. (2002). The Second Language Acquisition of Spanish DPs: The Status of Grammatical Features. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 connection* (pp. 153-178). Dordrecht, Países Bajos: Kluwer.
- Burstall, C. (1975). Factors Affecting Foreign-Language Learning: A Consideration of Some Recent Research Findings. *Language Teaching*, 8(1), 5-25. doi: 10.1017/S0261444800002585
- Burstall, C. (1977). Primary French in the Balance. *Foreign Language Annals*, 10(3), 245-252. doi: 10.1111/j.1944-9720.1977.tb02979.x
- Bustos, E. (1998). Modelos morfológicos y cambio morfológico. *Revista de Filología Románica*, (15), 35-49.
- Bybee, J. L. (1991). Natural morphology: the organization of paradigms and language acquisition. En T. Huebner y C. A. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 67-91). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

- Cain, J., Weber-Olsen, M., y Smith, R. (1987). Acquisition strategies in a first and second language: are they the same? *Journal of Child Language*, 14(2), 333-352. doi: 10.1017/S0305000900012964
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cardiero, T. (2010). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (10), 1-18. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf)
- Carroll, J. B. (1969). What Does the Pennsylvania Foreign Language Research Project Tell Us? *Foreign Language Annals*, 3(2), 214-236.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive Abilities in Foreign Language Aptitude: Then and Now. En T. Parry y C. W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 11-29). Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Carroll, S. (1989). Second-Language Acquisition and the Computational Paradigm. *Language Learning*, 39(4), 535-594. doi: 10.1111/j.1467-1770.1989.tb00902.x
- Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, España: Método Ediciones.
- Cenoz, J. (2002). Age differences in foreign language learning. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 135(1), 125-142. doi: 10.1075/itl.135-136.06cen
- Cenoz, J. (2003). El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos. *EDULING Revista-Forum sobre plurilingüismo y educación*, 1, 1-11.
- Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389-394. doi: 10.1080/13670050.2013.777392

- Cenoz, J., y Perales, J. (2000). Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona, España: Ariel.
- Cesteros, S. P. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 99-125. doi: 10.14198/ELUA2001.Anexo1.05
- Chandler, P. M. (2006). Critical Period or Language Difficulties: Are There Two Types of Adult Foreign Language Learners? *Age in L2: Acquisition and Teaching*, 59-79.
- Chesterfield, R., y Chesterfield, K. B. (1985). Natural Order in Children's Use of Second Language Learning Strategies. *Applied Linguistics*, 6(1), 45-59.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, España: Aguilar.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Países Bajos: Foris Publications.
- Chomsky, N. (1995). Categories and Transformations. En N. Chomsky, *The Minimalist Program* (pp. 219-394). Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Clark, E. V., y Nikitina, T. V. (2009). One vs. more than one: antecedents to plural marking in early language acquisition. *Linguistics*, 47(1), 103-139.
- Collier, V. P. (1989). How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531. doi:10.2307/3586923
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cook, V., y Wei, L. (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Cooper, M. (2008). An Error Analysis of Written Spanish Language in Secondary School Students in Trinidad, 191-202. En L. Quamina-Aiyejina (Ed.), *Reconceptualising the Agenda for Education in the Caribbean*. 2007 Biennial Cross-Campus Conference in Education, School of Education, UWI, St. Augustine, Trinidad y Tobago.
- Corbett, G. (1991). *Gender (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- Cortazzi, M., y Jin, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China. En H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (169-206). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cortés, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE. *Carabela*, 52, 77-98.
- Cortés, M. (2009). Chino y español: un análisis contrastivo. En A. Sánchez Griñán y M. Melo (Coords.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 185-210). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Voces Del Sur.
- Cortés, M. (2013). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *Monográficos SinoELE*, (10), 173-208.
- Couto, S. (2011). Alumnos chinos, ¿solos o acompañados? En N. M. Contreras e I. Sánchez (Eds.), *El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*. Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (EPES), Universidad de Jaén, España.
- Croft, W. (2003). *Typology and universals* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cronbach, L. J., y Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions*. Oxford, Reino Unido: Irvington.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, (19), 121-129.
- Cummins, J. (1981). Age on Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics*, 2(2), 132-149.
- Curtain, H. (2000). Time as a factor in early start programmes. En J. Moon y M. Nikolov (Eds.), *Research into Teaching English to Young Learners: International Perspectives* (pp 87-120). Pécs, Hungría: University of Pécs Press.
- Cutillas, J. A. (2003). *Teoría lingüística de la optimidad. Fonología, Morfología y Aprendizaje*. Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- De Garavito, J. B., y White, L. (2002). The Second Language Acquisition of Spanish DPs: The Status of Grammatical Features. En A. T. Pérez-Leroux y J. M. Liceras (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax. Studies in Theoretical Psycholinguistics* (pp. 153-178). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- DeKeyser, R. (2000). The Robustness of Critical Period Effects in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. En C. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 313-348). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd.
- DeKeyser, R., y Larson-Hall, J. (2005). What Does the Critical Period Really Mean? En J. F. Kroll y A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 88-108). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Dewaele, J., y Véronique, D. (2001). Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: A cross-sectional study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4(3), 275-297. doi:10.1017/S136672890100044X
- Díaz, L., y Enríquez, N. (2016). (Inter) culturalidad, (inter) lingüística y cognición en el español nativo, de herencia y no nativo. Las pausas y autocorrecciones como

indicadores. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (23), 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92155205006.pdf>

Domínguez, R., y Pessoa, S. (2005). Early versus Late Start in Foreign Language Education: Documenting Achievements. *Foreign Language Annals*, 38(4), 473-480. doi: 10.1111/j.1944-9720.2005.tb02514.x

Doughty, C. (2004). Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott y M. Overstreet (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp. 181-202). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dowens, M. G., Guo, T., Guo, J., Barber, H., y Carreiras, M. (2011). Gender and number processing in Chinese learners of Spanish – Evidence from Event Related Potentials. *Neuropsychologia*, 49(7), 1651-1659. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2011.02.034

Dowens, M. G., Vergara, M., Barber, H. A., y Carreiras, M. (2010). Morphosyntactic Processing in Late Second-Language Learners. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(8), 1870-1887. doi: 10.1162/jocn.2009.21304

Dressler, W. (1985). Introducción a la Morfología Natural. *Núcleo*, 2(1985), 1-18.

Dressler, W. (Ed.). (1987). *Leitmotifs in Natural Morphology*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing.

Dressler, W. (1999). What is *Natural* in Natural Morphology? *Prague Linguistic Circle Papers*, 3, 135-144.

Dressler, W. (2001). The Emergence of Morphology —a Constructivist Approach. *Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istraživanja*, 37(1), 23-36.

Dressler, W., y Karpf, A. (1995). The Theoretical Relevance of Pre- and Protomorphology in Language Acquisition. En G. Booij y J. Van Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology 1994* (pp. 99-122). Dordrecht, Países Bajos: Springer.

Eckman, F. R. (1977). Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning*, 27(2), 315-330. doi: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00124.x

- Eguskiza, M. J., y Pisonero, I. (2000). El desarrollo de la expresión en el aula de ELE: Tipología de actividades dirigidas a niños y a niñas. *Carabela*, 27, 87-110.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1989). Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies. *The Modern Language Journal*, 73(1), 1-13. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05302.x
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Ellis, R. (1991). Grammar teaching-practice or conscious-raising. En R. Ellis (Ed.), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy* (pp. 232-241). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 525-551). Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing Ltd. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5358&rep=rep1&type=pdf#page=544>
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington, Australia: Research Division. Ministry of Education.
- Epstein, S. D., Flynn, S., y Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research. *Behavioral and Brain Sciences*, 19(4), 677-714. doi:10.1017/S0140525X00043521
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. Recuperado de

[http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio de expertos 27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

Estomba, D. (2016). *El género sintáctico y la proyección funcional del nombre* (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Eurocentres (2018). Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Volume 1: Ages 7-10. Recuperado de <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688>

Eurocentres (2018). Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Volume 2: Ages 11-15 years. Recuperado de <https://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689>

Fábregas, A. (2013). *La morfología. El análisis de la palabra compleja*. Madrid, España: Síntesis.

Fábregas, A., y Pérez, I. (2010). Hacia un análisis sintáctico del género en español. En J. F. Val Álvaro y M. C. Horno (Coords.), *La gramática del sentido: léxico y sintaxis en la encrucijada* (pp. 225-248). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Falero F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: Una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11(1), 19-33. doi: 10.4995/rlyla.2016.4445

Falero, F. J. (2018). *Investigación y diseño de tareas para la mejora de la expresión e interacción oral en comunidades virtuales de aprendizaje: sinohablantes de nivel B1 en el Instituto Cervantes de Pekín* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.

Fathman, A. (1975). Language Background, Age and the Order of Acquisition of English Structures. En M. K. Burt y H. C. Dulay (Eds.), *On TESOL, 75: New Directions in*

*Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education* (pp. 33-43).  
Washington D.C., Estados Unidos: TESOL.

Felix, S. W. (1985). More evidence on competing cognitive systems. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1(1), 47-72. doi: 10.1177/026765838500100104

Ferman, S., y Karni, A. (2010). No Childhood Advantage in the Acquisition of Skill in Using an Artificial Language Rule. *PLoS ONE*, 5(10), e13648. doi: 10.1371/journal.pone.0013648

Fernández-García, M. S. (1999). Patterns of gender agreement in the speech of second language learners. En J. Gutiérrez-Rexach y F. Martínez-Gil (Eds.), *Advances in Hispanic Linguistics: Papers from the 2nd Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 3-15). Somerville, Estados Unidos: Cascadilla Press.

Fincher, A. (2006). *Functions of Self-initiated Self-repair in an Advanced Language Classroom* (Tesis doctoral). Griffith University, Australia.

Finnemann, M. D. (1992). Learning Agreement in the Noun Phrase: The Strategies of Three First-Year Spanish Students. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30(2), 121-136. doi: 10.1515/iral.1992.30.2.121

Fisher, R.A. (1925). *Statistical Methods for Research Workers*. Edimburgo, Reino Unido: Oliver and Boyd.

Flege, J. E., Munro, M. J., y MacKay, I. R. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97(5), 3125-3134.

Fleissig, D. (2009). *El análisis de los errores de la concordancia de los estudiantes universitarios anglohablantes: un estudio del aprendizaje del español como segunda lengua* (Tesina). Universidad de Michigan, Estados Unidos.

Franceschina, F. (2001). Against an L2 morphological deficit as an explanation for the differences between native and non-native grammars. *EUROSLA Yearbook*, 1(1), 143-158. doi: 10.1075/eurosla.1.12fra

- Franceschina, F. (2002). Case and  $\phi$ -feature agreement in advanced L2 Spanish grammars. *EUROSLA Yearbook*, 2(1), 71-86. doi: 10.1075/eurosla.2.07fra
- Franceschina, F. (2005). *Fossilized Second Language Grammars: The acquisition of grammatical gender*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing.
- Frediani, V. (2008). *Early Versus Late Start in an EFL Program: Factors that Contribute to Performance Outcomes* (Tesis doctoral). Concordia University, Canadá.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Estados Unidos: University of Michigan Press.
- Galeas, G. C. (2001). What is Natural Morphology? The State of the Art. *Glossologia*, 13, 7-33.
- García Lecumberri, M. L., y Gallardo, F. (2003). English FL sounds in school learners of different ages. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 115-135). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- García Pardo, L. (2014). *La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales* (Trabajo de fin de máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. doi: 10.3102/0013189X018008004
- Gass, S., y Selinker, L. (1993). *Second Language Acquisition: An introductory course*. Hillsdale, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Givón, T. (1990). *Syntax: a functional-typological introduction. Volume II*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- González, M. (1991). El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 14-25.

- González, M., y Trujillo, V. (2016). El aprendizaje de la concordancia en español como lengua extranjera en contexto universitario multilingüe: el caso de estudiantes jamaicanos. *Boletín de Lingüística*, 28(45-46), 27-43.
- González-Espresati García-Medall, C. (2015). *Problemas de morfopragmática del diminutivo en español* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- González Ollé, F. (1984). El plural de las palabras terminadas en semivocal. En M. Alvar (Coord.), *II Simposio Internacional de Lengua española (1981)* (pp. 55-81). Las Palmas de Gran Canaria, España.
- González Puy, I. (2018). El español, un valor en alza en China. En *Anuario del Instituto Cervantes: El Español en el Mundo* (pp. 287-304). Madrid, España: Instituto Cervantes y Agencia Estatal Boletín Nacional del Estado.
- Granena, G., y Long, M. H. (2013). Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. *Second Language Research*, 29(3), 311-343. doi: 10.1177/0267658312461497
- Greenberg, J. H. (1963). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. En J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Language* (pp.73-113). Londres, Reino Unido: MIT Press.
- Greenberg, J. H. (1966). Language Universals, with Special Reference to Feature Hierarchies. *Janua Linguarum, Series Minor*, 59. La Haya, Países Bajos: Mouton.
- Greenberg, J. H. (1978). How does a language acquire gender markers? En J. H. Greenberg *et. al* (Eds.), *Universals of Human Language*, 3 (pp. 47-82). Stanford, Estados Unidos: Stanford University Press.
- Gutiérrez, D. (2013). La concordancia de la frase nominal por los sino hablantes aprendices de español como segunda lengua. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(1), 76-84.

- Hakuta, K. (1976). A Case Study of a Japanese Child Learning English as a Second Language. *Language Learning*, 26(2), 321-351. doi: 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00280.x
- Halle, M., y Marantz, A. (1993). Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. En K. Hale y S. J. Keyser (Eds.), *The View from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger* (pp. 11-176). Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.
- Hannas, W. C. (1997). *Asia's orthographic dilemma*. University of Hawai'i Press, Estados Unidos.
- Harley, B. (1998). The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Harley, B., y Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 379-400.
- Harley, H., y Noyer, R. (1999). Distributed Morphology. *Glott International*, 4(4), 3-9.
- Harris, J. W. (1991). The Exponence of Gender in Spanish. *Linguistic Inquiry*, 22(1), 27-62.
- Haspelmath, M. (2006). Against markedness (and what to replace it with). *Journal of Linguistics*, 42(1), 25-70.
- Haugen, E. (1953). The Analysis of Linguistic Borrowing. *Language*, XXVI, 210-231.
- Hawkins, E. (1987) *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hawkins, R., y Chan, C. Y. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The 'Failed Functional Features Hypothesis'. *Second Language Research*, 13(3), 187-226.

- Hernández Torres, A. (2008). La recepción de los pronombres en estudiantes lusohablantes brasileños de español desde el punto de vista cognitivo. En R. Sánchez-Cascado (Coord.), *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro* (2008) (pp. 55-65). Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rio\\_2008/05\\_hernandez.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/05_hernandez.pdf)
- Hernández-Pina, F. (1984). Actitudes lingüísticas parentales y desarrollo del lenguaje infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 7(25), 35-59. doi: 10.1080/02103702.1984.10822020
- Hickey, T. (1991). Mean length of utterance and the acquisition of Irish. *Journal of Child Language*, 18(3), 553-569. doi: 10.1017/S0305000900011247
- Hockett, C. F. (1958). A Course in Modern Linguistics. *Language Learning*, 8(3-4), 73-75. doi: 10.1111/j.1467-1770.1958.tb00870.x
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237-264. doi: 10.1093/applin/20.2.237
- House, J. (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 225-252. doi:10.1017/S0272263100014893
- Hulstijn, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research*, 18(3), 193-223. doi: 10.1191/0267658302sr207oa
- Hyams, N. (1986). The acquisition of clausal complementation. *Proceedings of the West Coast Conference on Formal Linguistics*, 4, 99-111.
- Hyltenstam, K. (1984). The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses. *Second Languages: A Cross-Linguistic Perspective*, 39-58.

- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2018). *Anuario de El Español en el Mundo*. Madrid, España: Instituto Cervantes y Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Jia, G. (2003). The Acquisition of the English Plural Morpheme by Native Mandarin Chinese-Speaking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1297-311. doi: 10.1044/1092-4388(2003/101)
- Jia, G., y Aaronson, D. (2003). A longitudinal study of Chinese children and adolescents learning English in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 24(01), 131-161. doi: 10.1017/S0142716403000079
- Jia, G., y Fuse, A. (2007). Acquisition of English Grammatical Morphology by Native Mandarin-Speaking Children and Adolescents: Age-Related Differences. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(5), 1280-1299. doi: 10.1044/1092-4388(2007/090)
- Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77. doi: 10.1093/applin/21.1.47
- Jiang, N. (2004). Morphological insensitivity in second language processing. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 603-634. doi: 10.1017/S0142716404001298
- Jin, L., y Cortazzi, M. (2002). Cultures of Learning, the Social Construction of Educational Identities. En D.C.S. Li (Ed.), *Discourses in Search of Members: In Honor of Ron Scollon* (pp. 49-78). Boston, Estados Unidos: University Press of America.
- Jin, L., y Cortazzi, M. (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 5-20. doi: 10.1080/07908310608668751

- Johnson, J. S., y Newport, E. L. (1989). Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60-99.
- Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications. Practitioner MiniPaper 14*. Washington D.C., Estados Unidos: ERIC Clearinghouse.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Karpf, A. (1994). Chaos and Order in Morphology. En L. Tonelli y W. Dressler (Eds.), *Natural Morphology. Perspectives for the Nineties* (pp. 7-20). Padua, Italia: Unipress.
- Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 2(1), 58-145.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Language Transfer in Language Learning*, 54(12), 112-134.
- Kilani-Schoch, M. (2003). Early verb inflection in French: An investigation of two corpora. En D. Bittner, W. Dressler y M. Kilani-Schoch (Eds.), *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 269-296). Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Kojic-Sabo, I., y Lightbown, P. M. (1999). Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192. doi: 10.1111/0026-7902.00014
- Kornfeld, L. M. (2004). *Formación de palabras en la sintaxis desde la perspectiva de la morfología distribuida* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Kotz, S. A., Holcomb, P. J., y Osterhout, L. (2008). ERPs reveal comparable syntactic sentence processing in native and non-native readers of English. *Acta Psychologica*, 128(3), 514-527.

- Kramer, R. (2015). *The Morphosyntax of Gender*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1978). Individual variation in the use of the monitor. *Second Language Acquisition Research: Issues and implications*, 175-183.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow, Reino Unido: Longman.
- Krashen, S. D., Long, M. A., y Scarcella, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, 13(4), 573-582. doi: 10.2307/3586451
- Krashen, S. D., Scarcella, R. C., y Long, M. A (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition. Series on Issues in Second Language Research*. Rowley, Estados Unidos: Newbury House.
- Krashen, S. D., y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48. doi: 10.2307/3587197
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva, lengua y culturas*. Madrid, España: Ediciones Alcalá, colección Romania.
- Lamendella, J. T. (1977). General Principles of Neurofunctional Organization and Their Manifestation in Primary and Nonprimary Language Acquisition 1. *Language Learning*, 27(1), 155-196. doi: 10.1111/j.1467-1770.1977.tb00298.x
- Lardiere, D. (1998). Dissociating syntax from morphology in a divergent L2 end-state grammar. *Second Language Research*, 14(4), 359-375. doi: 10.1191/026765898672500216

- Larsen-Freeman, D. (1991). Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory. *TESOL Quarterly*, 25(2), 315-350. doi: 10.2307/3587466
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Lasagabaster, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalinguística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
- Lawson, M. J., y Hogben, D. (1996). The Vocabulary-Learning Strategies of Foreign-Language Students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Lázaro, M., Nieva, S., Moraleda, E., y Garayzábal, E. (2013). Procesamiento morfológico y formación del plural en niños con desarrollo típico. *Didácticas Específicas*, (8), 65-80.
- Lee, J. F., y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen. Volume 1: Directions for Language Learning and Teaching*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. Nueva York, Estados Unidos: John Wileyand Sons.
- Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, 41-104. doi:10.1016/0010-0277(83)90026-4
- Lew-Williams, C., y Fernald, A. (2007). Young Children Learning Spanish Make Rapid Use of Grammatical Gender in Spoken Word Recognition. *Psychological Science*, 18(3), 193-198. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01871.x
- Li, C. N., y Thompson, S. A. (1989). *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Li, J. (2002). Learning models in different cultures. En J. Bempechat y J. G. Elliott (Eds.), *Learning in culture and context. New Directions for Child and Adolescent Development*, 96 (pp. 45-63). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

- Li, P., y Shirai, Y. (2000). *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Li, W. (1996). *Second language acquisition of topic-comment structures in Mandarin Chinese* (Tesis doctoral). University of Alberta, Canadá.
- Liceras, J. M. (1986). *Linguistic theory and second language acquisition: The Spanish nonnative grammar of English speakers*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Co.
- Liceras, J. M., y Díaz, L. (2000). La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: A la búsqueda de desencadenantes. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en medio escolar* (pp. 1-50). Barcelona, España: Ariel Lingüística.
- Lichtman, K. (2013). Developmental Comparisons of Implicit and Explicit Language Learning. *Language Acquisition*, 20(2), 93-108. doi: 10.1080/10489223.2013.766740
- Lieberman, D. I. (2010). Adquisición del género gramatical en español L2. ¿En qué estadio se fija el parámetro? *IV Congreso Internacional de Letras*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://2010.cil.filo.uba.ar/sites/2010.cil.filo.uba.ar/files/229.Lieberman.pdf>
- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). Individual differences in second language learning. En P. M. Lightbown y N. M. Spada (Eds.), *How Languages are Learned* (pp. 53-76). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Lin, H. (2001). *A grammar of Mandarin Chinese*. Munich, Alemania: Lincom Europa.
- Lin, T. (2003). *La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Liu, C. (2012). *Morfología contrastiva del chino mandarín y el español. Formas de gramaticalización y lexicalización* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.

- Liu, D. (2015). A Critical Review of Krashen's Input Hypothesis: Three Major Arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139-146.
- Lleó, C. (2006). Early Acquisition of Nominal Plural in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics*, 5, 191-219.
- Llopis-García, R., Real Espinosa, J., y Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática aprender, qué gramática enseñar*. Madrid, España: Edinumen.
- Loban, W. (1976). *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. NCTE Committee on Research Report no. 18. Washington, D.C., Estados Unidos: Office of Education (DHEW).
- Long, M. H. (1983). Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382. doi: 10.2307/3586253
- Long, M. H. (1990). Maturation Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 251-285. doi: 10.1017/S0272263100009165
- Long, M. H. (1997). Fossilization: Rigor mortis in living linguistic systems? *Conferencia EUROSLA '97*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- López Tapia, F. J. (2011). *La enseñanza del léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Barcelona, España.
- López Ornat, S., Mariscal, S., Fernández, A., y Gallo, P. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Low, L., Duffield, J., Brown, S., y Johnstone, R. (1993). *Evaluating foreign languages in primary school*. Stirling, Escocia: Scottish CILT.
- Lu, J. (2014). Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China. *Monográficos SinoELE*, (10), 198-212. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_II\\_198-212.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_198-212.pdf)

- Lu, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: La enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M. V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 63-76). Madrid, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (XXV Congreso Internacional).
- Lu, X. (2015). *La adquisición del artículo del español por los aprendientes chinos* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Lucio, F., y Zuheros, L. (2013). *Evaluación, tratamiento del error y el discurso del profesor*. (Documento inédito). Instituto Cervantes de Pekín, China.
- Ludwig, R. (1995). Lingüística funcional, teoría de la marcidez y español de América: el caso del habla chilena. *Boletín de Filología*, 35(1), 275-316.
- Luk, Z. P., y Shirai, Y. (2009). Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence from the Acquisition of Plural-s, Articles, and Possessive's. *Language Learning*, 59(4), 721-754. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00524.x
- Macaulay, R. K. (1977). *Language, Social Class and Education: A Glasgow Study*. Edimburgo, Escocia: Edinburgh University Press.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.
- Manchón R., y Murphy, L. (2002). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Murcia, España: ICE de la Universidad de Murcia/Diego Marín.
- Marantz, A. (1997). No Escape from Syntax: Don't Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 4(2), 199-225.
- Marco, C., y Lee, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14.
- Marinova-Todd, S. H., Marshall, D. B., y Snow, C. E. (2000). Three Misconceptions about Age and L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 34(1), 9-34.

- Mariscal, S. (2008). Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: Starting small. *Journal of Child Language*, 36(1), 143-171. doi: 10.1017/S0305000908008908
- Marquant, H. (1986). La teoría del «término marcado» como elemento subyacente de una didáctica del español para estudiantes extranjeros. *Boletín AEPE*, 30, 113-127.
- Marrero, V., y Aguirre, C. (2003). Plural Acquisition and Development in Spanish. En Montrul, S. y Ordóñez, F. (Eds.), *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages: Papers from the 5th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 275-296). Somerville, Estados Unidos: Cascadilla Press.
- Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 261-286). Madrid, España: SGEL.
- Martohardjono, G., y Flynn, S. (1995). Is There an Age Factor for Universal Grammar? En D. Singleton y Z. Lengyel (Eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (pp. 135-153). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Mayerthaler, W. (1987). System-independent morphological naturalness. En Dressler (Ed.), *Leitmotifs in natural morphology* (pp. 25-58). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Madrid, 1993)* (pp. 21-57). Madrid, España: SGEL – Educación.
- McCarthy, C. (2008). Morphological variability in the comprehension of agreement: An argument for representation over computation. *Second Language Research*, 24(4), 459-486. doi: 10.1177/0267658308095737
- McLaughlin, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2: School-Age Children*. Nueva York, Estados Unidos: Psychology Press.

- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. Londres, Reino Unido: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. En B. Harley, P. Allen, J. Cummins, y M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency* (pp. 158-178). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Meisel, J. M. (Ed.). (1990). *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*. Dordrecht, Países Bajos: Foris Publications.
- Méndez Marassa, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos* (Trabajo de fin de máster). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Minera, L. E. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (6). Recuperado de [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_53217299c010d.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53217299c010d.pdf)
- Mitchell, R., Myles, F., y Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Mongeon, C. (2001). *¿Qué nos dicen las autocorrecciones sobre la aprendibilidad y el desarrollo de la adquisición de las lenguas segundas?: Las formas regulares e irregulares del pasado de los verbos del español no nativo*. University of Ottawa, Canadá.
- Montrul, S., de la Fuente, I., Davidson, J., y Foote, R. (2013). The role of experience in the acquisition and production of diminutives and gender in Spanish: Evidence from L2 learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 29(1), 87-118. doi: 10.1177/0267658312458268

- Montrul, S., Foote, R., y Perpiñán, S. (2008). Gender Agreement in Adult Second Language Learners and Spanish Heritage Speakers: The Effects of Age and Context of Acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553.
- Moravcsik, E. A. (1988). Agreement and Markedness. *Agreement in Natural Language: Approaches, Theories, Descriptions*, 89-106.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid, España: Síntesis.
- Muñoz, C. (1999). The Effects of Age on Instructed Foreign Language Acquisition. En S. González *et al.* (Eds.), *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach* (pp. 1-21). Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo, España.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona, España: Ariel.
- Muñoz, C. (2001). Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero. *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 1*, 249-270.
- Muñoz, C. (2003). Le rythme d'acquisition des savoirs communicationnels chez des apprenants guidés. L'influence de l'âge. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, (18), 53-77.
- Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign Language Learning: The BAF Project. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, Ltd.
- Muñoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(3), 197-220. doi: 10.1515/IRAL.2008.009
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39-49.
- Muñoz, C., Pérez, C., Celaya, M. L., Navés, T., Torrás, M. R., Tragant, E., y Victori, M. (2002). En torno a los efectos de la edad en el aprendizaje escolar de una lengua

- extranjera. *Revista-Fòrum sobre plurilingüisme i educació, Universitat de Barcelona, 1*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11541/1/Munozetal2002.pdf>
- Muñoz, C., Tragant, E., y Torras, M. R. (2010). Los inicios de la producción oral en lengua extranjera de alumnos de primaria en Europa. *ELIA: Estudios De Lingüística Inglesa Aplicada*, (10), 11-39.
- Muñoz, C., y Singleton, D. (2011). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching*, 44(1), 1-35. doi: 10.1017/S0261444810000327
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Inma, T., y Lacorte, M. (2016). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Murphy, E. (2001). The relationship of starting time and cumulative time to second language acquisition and proficiency. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 28(3-4). Recuperado de <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/win21/murphy.htm>
- Nassaji, H., y Fotos, S. S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Newport, E. L. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11-28.
- Nikolov, M., y Curtain, H. (Eds.). (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., y Fanning, J. L. (2005). Persuasive Writing in Children, Adolescents, and Adults: A Study of Syntactic, Semantic, and Pragmatic Development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-138. doi: 10.1044/0161-1461(2005/012)

- Nocchetti, S. (2003). Acquisition of verb morphology in Italian: A case study. En D. Bittener, W. Dressler y M. Kilani-Schoch. *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition* (pp. 351-379). Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Norris, J. M., y Ortega, L. (2001). Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review. *Language Learning*, 51(s1), 157-213. doi: 10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x
- O'Connor, N. (1988). Repairs as indicative of interlanguage structure and change. En T. J. Walsh (Ed.), *Synchronic and Diachronic Approaches to Linguistic Variation and Change* (pp. 251-259). Washington D.C., Estados Unidos: Georgetown University Press.
- Oller, J. W., y Nagato, N. (1974). The Long-Term Effect of FLES: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 58(1-2), 15-19. doi: 10.1111/j.1540-4781.1974.tb05072.x
- Olshtain, E., Shohamy, E., Kemp, J., y Chatow, R. (1990). Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning* 40, 23-44.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17(2), 235-247. doi:10.1016/0346-251X(89)90036-5
- Oxford, R. (1996). Why is Culture Important for Language Learning Strategies? En Oxford, R. (Ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Crosscultural perspectives* (pp. ix-xiv). Hawái, Estados Unidos: University of Hawaii Press.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-283. doi: 10.1007/BF01067377
- Oyama, S. (1978). The Sensitive Period and Comprehension of Speech. *NABE Journal*, 3(1), 25-40. doi: 10.1080/08855072.1978.10668342

- Oyama, S. (1979). The Concept of the Sensitive Period in Developmental Studies. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 25(2), 83-103.
- Palacios Martínez, I. M. (1995). A Study of the Learning Strategies Used by Secondary School and University Students of English in Spain. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, (8), 177-193.
- Palacios Martínez, I. M. (2002). Adquisición de segundas lenguas: de la teoría a la práctica pedagógica. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, 131-173.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Ámsterdam: Países Bajos: John Benjamins Publishing.
- Parker, M. D., y Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365-376. doi: 10.1177/0142723705059114
- Patkowski, M. S. (1980). The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language. *Language Learning*, 30(2), 449-468. doi: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00328.x
- Patkowski, M. S. (1990). Age and Accent in a Second Language: A Reply to James Emil Flege. *Applied Linguistics*, 11(1), 73-89.
- Penfield, W. R., y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Pérez Esteve, P., y Roig Estruch, V. (2006). Inglés para los más pequeños, ¿una moda o mucho más? *Aula de infantil*, (27), 9-13.
- Pérez-Pereira, M., y Singer, D. (1984). Adquisición de morfemas del español. *Infancia y Aprendizaje*, 7(27-28), 205-221.
- Pérez-Pereira, M. (1990). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios (Ed.), *Desarrollo psicológico y Educación*, 227-256. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Pérez-Pereira, M. (1991). The acquisition of gender: What Spanish children tell us. *Journal of Child Language*, 18(03), 571-590.
- Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción. Un rasgo de la interlengua de aprendices francófonos de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 55-86.
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214. doi: 10.1017/S0272263100005015
- Pienemann, M. (1987). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10(2), 83-113. doi: 10.1075/aral.10.2.07pie
- Pienemann, M. (1989). Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79. doi: 10.1093/applin/10.1.52
- Piera, C. (1982). Spanish plurals: A further look at the 'Nonconcatenative solution'. *Cornell Working Papers in Linguistics*, 3, 44-57.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje: Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Prado, M. (1982). El género en español y la teoría de la marcidez. *Hispania*, 65(2), 258-266. doi: 10.2307/341541
- Prévost, P., y White, L. (2000). Missing Surface Inflection or Impairment in Second Language Acquisition? Evidence from Tense and Agreement. *Second Language Research*, 16(2), 103-133. doi: 10.1191/026765800677556046
- Prince, A. S., y Smolensky, P. P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Malden, Estados Unidos: Blackwell Publishing.
- Pulvermüller, F., y Schumann, J. H. (1994). Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition. *Language Learning*, 44(4), 681-734. doi: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb00635.x

- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Ríos C. P. (2011). *La importancia del género gramatical en la enseñanza de español como lengua extranjera* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Montreal, Canadá.
- Riutort Cánovas, A., y Pérez Villafañe, E. (2007). Enseñanza del español como lengua extranjera en la República Popular de China. Adaptación al contexto y superación de las metodologías. En M. K. Lee, J. E. Son, y C. Macías (Eds.), *Presente y futuro del hispanismo en el Oriente. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 325-347). Seúl, República de Corea: Daehaksa. Recuperado de [http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni\\_esther.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf)
- Robinson, P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Filadelfia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing.
- Robinson, P. (2005). Cognitive abilities, chunk-strength, and frequency effects in implicit artificial grammar and incidental L2 learning: Replications of Reber, Walkenfeld, and Hernstadt (1991) and Knowlton and Squire (1996) and their relevance for SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 235-268.
- Roca, J., y Manchón, R. M. (2006). Algunas consideraciones sobre el factor edad en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela. *Porta Linguarum*, (5), 63-76.
- Rodríguez Patlán, A. R. (2011). *Concordancia de género en niños hispanohablantes con y sin trastorno del lenguaje* (Tesis doctoral). Universidad de Querétaro, México.

- Romo, F. (2015). La instrucción gramatical y la lengua materna en la era post-método. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (21), 1-17. Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/21/romo-instruccion\\_gramatical.pdf](https://marcoele.com/descargas/21/romo-instruccion_gramatical.pdf)
- Ruiz Calatrava, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 2(3), 98-103.
- Ruiz Campillo, J. P. (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (5). Recuperado de <https://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>
- Ruiz Martín, M. A. (2004). La atención a la forma aplicada a la adquisición de la concordancia del género de los sustantivos “problemáticos” en español. *Interlingüística*, (15), 1217-1224.
- Sabourin, L., y Stowe, L. A. (2008). Second Language Processing: When Are First and Second Languages Processed Similarly? *Second Language Research*, 24(3), 397-430.
- Sabourin, L., Stowe, L. A., y De Haan, G. J. (2006). Transfer effects in learning a second language grammatical gender system. *Second Language Research*, 22(1), 1-29. doi: 10.1191/0267658306sr259oa
- Salazar, V. (2009). La morfología flexiva en la adquisición de segundas lenguas: investigación y aplicaciones didácticas a la enseñanza comunicativa de la gramática. En D. Serrano, M.A. Martín y J. F. Val Álvaro (Eds.), *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)* (pp. 143-176). Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Sánchez Griñán, A. (2009a). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. MarcoELE*

*Suplementos*, (8). Recuperado de [https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan\\_estrategias.pdf](https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf)

Sánchez Griñán, A. (2009b). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*. Recuperado de <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>

Santoro, M. (2010). La hipótesis de la inflexión superficial ausente: Nueva evidencia de la morfología de los clíticos en la adquisición del español como segunda lengua. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 94-120.

Scarcella, R. C., y Higa, C. A. (1982). Input and age differences in second language acquisition. En S. Krashen, R. Scarcella y M. H. Long (Eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (pp. 175-201). Rowley, Estados Unidos: Newbury House.

Schlig, C. (2003). Analysis of Agreement Errors Made by Third-Year Students. *Hispania*, 312-319. doi: 10.2307/20062864

Schumann, J. H. (1975). Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25(2), 209-235. doi: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x

Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Nueva York, Estados Unidos: Newbury House.

Scribner, S., y Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*, 182(4112), 553-559.

Seelye, H. N. (1984). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Estados Unidos: National Textbook Company.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Seright, L. (1985). Age and Aural Comprehension Achievement in Francophone Adults Learning English. *Tesol Quarterly*, 19(3), 455-473.

- Serra M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, España: Ariel.
- Sharpe, K. (1992). Communication, Culture, Context, Confidence: The Four Cs of Primary Modern Language Teaching. *Language Learning Journal*, 6(1), 13-14. doi: 10.1080/09571739285200351
- Sharpe, K., y Driscoll, P. (2000). At what age should foreign language learning begin? En K. Field (Ed.), *Issues in Modern Foreign Languages Teaching* (pp. 72-86). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Sibayan, A. M. (2011). Reparaciones en la producción oral: un estudio sobre aprendices de español en Filipinas. MarcoELE: *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (13), 2-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152421017.pdf>
- Singleton, D. (1995). Second Languages in the Primary School: The Age Factor Dimension. *Teanga: The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15, 155-166.
- Singleton, D. (1997). Age and Second Language Learning. En G. R. Tucker y D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 4 (pp. 43-50). Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Singleton, D. (2001). Age and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21(1), 77-89. doi:10.1017/S0267190501000058
- Singleton, D. (2003). Critical Period or General Age. En M. P. García Mayo y M. L. García Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 3-22). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(02), 275-298. doi: 10.1017/S0272263100009979
- Smith, N. V., y Tsimpli, I. (1995). *The Mind of a Savant: Language Learning and Modularity*. Malden, Estados Unidos: Blackwell Publishing.

- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Snow, C. E., y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning. *Child Development*, 49(4), 1114-1128. doi: 10.2307/1128751
- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87. doi.org/10.1017/S0261444800012799
- Spada, N., y Tomita, Y. (2010). Interactions between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x
- Spolsky, B. (2000). Anniversary article. Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21(2), 157-169. doi.org/10.1093/applin/21.2.157
- Stefka y Marinova-Todd, S. H. (2003). Know Your Grammar: What the Knowledge of Syntax and Morphology in an L2 Reveals about the Critical Period for Second/Foreign Language Acquisition. En M. García Mayo y M. Lecumberri (Eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (pp. 59-76). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Stern, H. H. (1985). The Time Factor and Compact Course Development. *TESL Canada Journal*, 3(1), 13-29. doi: 10.18806/tesl.v3i1.471
- Suárez, M. M., y Muñoz, C. (2011). Aptitude, age and cognitive development: The MLAT-E in Spanish and Catalan. *EUROSLA Yearbook*, 11(1), 5-29. doi: 10.1075/eurosla.11.03sua
- Sun, C., y Givón, T. (1985). On the So-Called SOV Word Order in Mandarin Chinese: A Quantified Text Study and Its Implications. *Language*, 61(2), 329-351. doi: 10.2307/414148

- Swisher, L., Restrepo, M. A., Plante, E., y Lowell, S. (1995). Effect of implicit and explicit rule presentation on bound-morpheme generalization in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(1), 168-173.
- Teschner, R. V., y Russell, W. M. (1984). The gender patterns of Spanish nouns: An inverse dictionary-based analysis. *Hispanic Linguistics*, 1(1), 115-132.
- Tiersma, P. M. (1982). Local and General Markedness. *Language*, 58(4), 832-849. doi: 10.2307/413959
- Tokowicz, N., y MacWhinney, B. (2005). Implicit and explicit measures of sensitivity to violations in second language grammar: An event-related potential investigation. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 173-204. doi: 10.1017/S0272263105050102
- Torijano, J. A. (2008). El aprendizaje del léxico español en los estudiantes lusófonos. *Revista de Lexicografía*, XIV, 137-158.
- Torras, M. R., Navés, T., Celaya, M. L. y Pérez Vidal, C. (2006). Age and IL development in writing. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 156-182). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, Ltd.
- Tragant, E., y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona, España: Ariel.
- Tragant, E., y Victori, M. (2006). Reported Strategy Use and Age. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 208-236). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters, Ltd.
- Tsao, F. (1990). *Clause and Sentence Structure in Chinese: A Functional Perspective*. Taipei, Taiwan: Student Book Co., Ltd.
- Tsimpli, I., y Smith, N. (1991). Second Language Learning: Evidence from a Polyglot Savant. *Working Papers in Linguistics*, 3, 171-185.

- Unsworth, S. (2008). Comparing child L2 development with adult L2 development. *Current Trends in Child Second Language Acquisition: A Generative Perspective*, 46, 301-333. doi: 10.1075/lald.46.15uns
- Uylings, H. B. (2006). Development of the human cortex and the concept of “critical” or “sensitive” periods. *Language Learning*, 56, 59-90.
- Van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 production*. Tilburg, Países Bajos: Tilburg University Press.
- Van Naerssen, M. (1986). Hipótesis sobre la adquisición de una segunda lengua: consideraciones inter-lenguaje; comprobación en el español. En J. Meisel (Ed.), *Adquisición del lenguaje/Aquisição da Linguagem*. Frankfurt, Alemania: M.Kaus-Dieter Vervuert.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Bern, Suiza: Peter Lang D.
- Wang, J. (2012). *Estudio comparativo de las palabras compuestas en español y chino* (Tesis doctoral). Universidad de León, España.
- Weinreich, U., Martinet, A., y Rivera, F. (1974). *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas, Venezuela: Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Werker, J. F., y Tees, R. C. (2005). Speech Perception as a Window for Understanding Plasticity and Commitment in Language Systems of the Brain. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 233-251. doi: 10.1002/dev.20060
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-MacGregor, M., y Leung, Y. I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25(1), 105-133.
- Williams, M., y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Wode, H. (1978). The L1 vs. L2 acquisition of English interrogation. *Working Papers on Bilingualism Toronto*, (15), 37-57.

- Wurzel, W. U. (1989). *Inflectional Morphology and Naturalness*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Xu, W., y Case, R. E. (2015). Age-related differences in motivation in learning English among Mainland Chinese students. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 67-82. doi: 10.1111/ijal.12050
- Yang, J. (2016). *El género gramatical en una gramática del español como segunda lengua* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Zacarías, R. (2006). Formación de diminutivos con el sufijo /-ít-/. Una propuesta desde la Morfología Natural. *Anuario de Letras: Lingüística y Filología*, (44), 77-103.
- Zobl, H. (1983). Markedness and the projection problem. *Language Learning*, 33(3), 293-313. doi: 10.1111/j.1467-1770.1983.tb00543.x

## Lista de abreviaturas y siglas

<b>AC</b>	Análisis Contrastivo
<b>AE</b>	Análisis de Errores
<b>ANOVA</b>	Análisis de Varianza
<b>ASL</b>	Adquisición de Segundas Lenguas
<b>CHAT</b>	<i>Codes for the Human Analysis of Transcripts</i>
<b>CHILDES</b>	<i>Child Language Data Exchange System</i>
<b>CLAN</b>	<i>Child Language Analysis</i>
<b>ELE</b>	Español Lengua Extranjera
<b>FFFH</b>	<i>Failed Functional Features Hypothesis</i>
<b>GU</b>	Gramática Universal
<b>IC</b>	Instituto Cervantes
<b>IL</b>	Interlengua
<b>IRH</b>	<i>Impaired Representation Hypothesis</i>
<b>L1</b>	Primera Lengua o Lengua Materna
<b>L2</b>	Segunda Lengua
<b>LE</b>	Lengua Extranjera
<b>LME</b>	Longitud Media por Emisión
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia
<b>MD</b>	Morfología Distribuida
<b>MLU</b>	<i>Mean length of utterance</i>
<b>MN</b>	Morfología Natural
<b>MSIH</b>	<i>Missing Surface Inflection Hypothesis</i>
<b>NGLE</b>	Nueva Gramática de la Lengua Española
<b>PCC</b>	Plan Curricular de Centro
<b>PCIC</b>	Plan Curricular del Instituto Cervantes
<b>PPP</b>	Presentación, Práctica y Producción
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>REAL</b>	<i>Research in English Applied Linguistics</i>
<b>SL</b>	Segunda Lengua
<b>SOV</b>	Sujeto Objeto Verbo
<b>SVO</b>	Sujeto Verbo Objeto

## Índice de figuras, tablas y gráficos

Figura 1. Clasificación de los niveles del <i>MCER</i> (2002). .....	64
Gráfico 1. Número de elementos léxicos por grupo de edad.....	105
Gráfico 2. Número de morfemas en sustantivos y sus modificadores.....	106
Gráfico 3. Morfemas nominales analizados por tarea y grupo de edad. ....	112
Gráfico 4. Totales de aciertos y errores por grupo de edad. ....	113
Gráfico 5. Fases de la Morfología Nominal en género.....	116
Gráfico 6. Fases de la Morfología Nominal en número. ....	117
Gráfico 7. Clasificación de 90 sujetos en fases de la adquisición de género. ....	120
Gráfico 8. Clasificación de 90 sujetos en fases de la adquisición de número. ....	121
Gráfico 9. Tasas de error en los morfemas de género y número por grupo de edad. ...	122
Gráfico 10. Tipología de errores de género .....	125
Gráfico 11. Tipología de errores de número. ....	127
Gráfico 12. Autocorrecciones de morfemas de género. ....	128
Gráfico 13. Autocorrecciones de morfemas de número. ....	129
Gráfico 14. Porcentaje de errores de género y género no transparente por grupo de edad. .....	133
Tabla 1. Niveles y cursos ofrecidos en el IC de Pekín. ....	67
Tabla 2. Cursos del IC de Pekín para niños y adolescentes. ....	67
Tabla 3. Variables que influyen en el aprendizaje de lenguas.....	69
Tabla 4. Clasificación de los sujetos por edad y sexo. ....	100
Tabla 5. Número de muestras recogidas por tarea y grupo de edad.....	102
Tabla 6. Codificación de las transcripciones. ....	106
Tabla 7. Distribución de grabaciones e ítems recogidos en cada tarea. ....	111
Tabla 8. LME por tareas y grupos de edad.....	114
Tabla 9. ANOVA de la LME por grupo de edad.....	114
Tabla 10. ANOVA de la LME por tarea. ....	115
Tabla 11. ANOVA fases en género. ....	118
Tabla 12. ANOVA fases en número.....	118
Tabla 13. ANOVA grupos de edad en género.....	119
Tabla 14. ANOVA grupos de edad en número. ....	119

Tabla 15. Tasas de error de género y número por grupo de edad.....	122
Tabla 16. Significatividad de las diferencias. Valores de p y F. ANOVA de una sola vía. .....	122
Tabla 17. Marcas de plural en determinantes, nombres y adjetivos.....	123
Tabla 18. Marcas de femenino en determinantes, nombres y adjetivos.....	124
Tabla 19. Errores de género por tarea y grupo de edad.....	125
Tabla 20. Errores de número por tarea y grupo de edad.....	126
Tabla 21. Errores de sustitución de alomorfo.....	131
Tabla 22. Juicio experto sobre la diferencia en el análisis de errores. ....	134

## ANEXO 1. TAREAS

### TAREA 1: DESCRIPCIÓN FÍSICA

ALUMNO A

Describe el dibujo de esta mujer a tu compañero:

瘦 50 Kg  
高 1,80 m



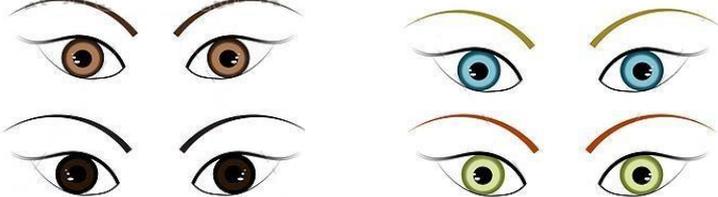
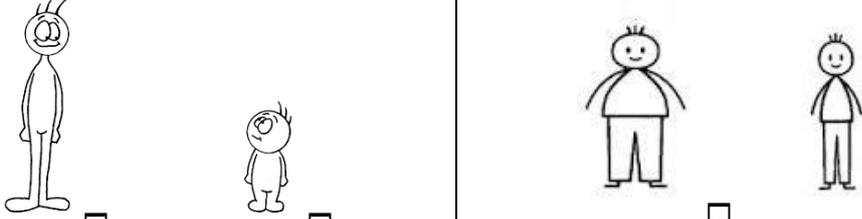
→ 头发

→ 眼睛

→ 衣服

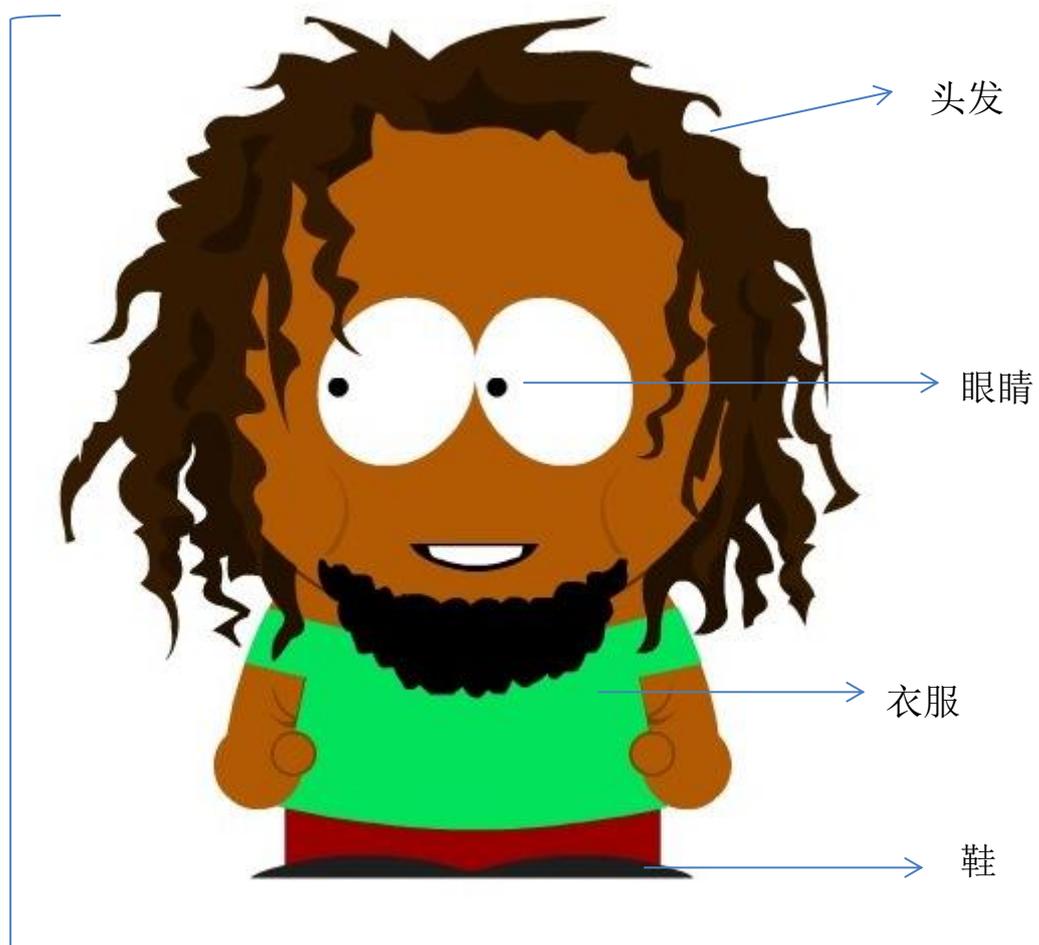
→ 鞋

Completa con la información del dibujo de tu compañero

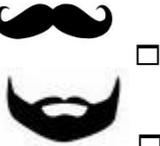
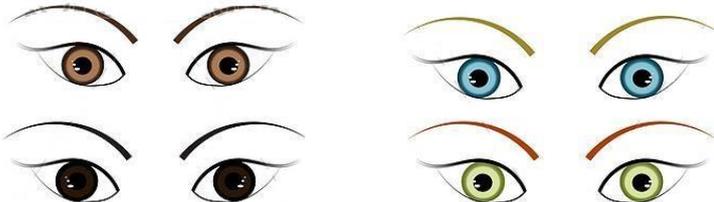
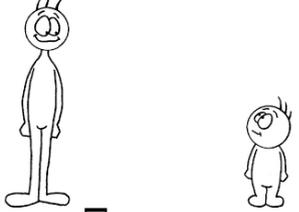
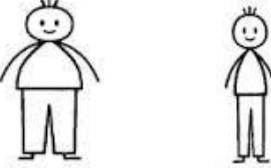
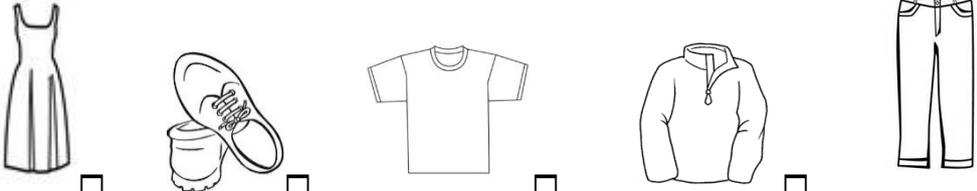
<p>Pelo</p>		<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> 
		
<p>Ojos</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> 	
<p>Cuerpo</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div> 	
<p>Ropa</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>  <p>Color:</p>	

Describe el dibujo de esta mujer a tu compañero:

胖 80 Kg  
矮 1,50 m



Completa con la información del dibujo de tu compañero

<p>Pelo</p>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 
		
<p>Ojos</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	
<p>Cuerpo</p>		
<p>Ropa</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 	
<p>Color:</p>		

## TAREA 2: FAMILIA

# La familia

---



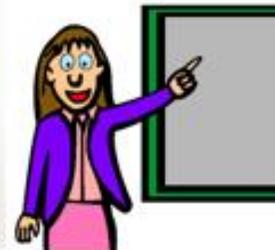
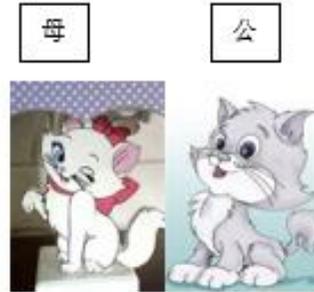
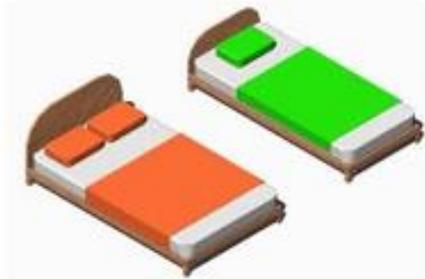
爸爸	他是西班牙人 他是老师 他很高 他很帅 他的头发黄黄的 他是卷发 他的眼睛黑黑的
妈妈	她不是西班牙人,她是英国人 她是老师 她很矮 她很漂亮 她的头发红红的 她是直发 她的眼睛是褐色的
姐姐	她 5 岁 她很瘦 她很漂亮 她是黄头发 她的头发很长 她的眼睛绿绿的
弟弟	他很小 他胖胖的 他的头发又黄又直 他的头发很短  姐姐和弟弟都是学生
爷爷, 奶奶	他们是西班牙人 他们很老 他们的头发白白的 他们戴眼镜

### Traducción para el lector de la tesis

Papá	Es español Es profesor Es alto Es guapo Tiene el pelo rubio Tiene el pelo rizado Tiene los ojos negros
Mamá	No es española, es inglesa Es profesora Es bajita Es guapa Es pelirroja Tiene el pelo liso Tiene los ojos marrones
Hermana	Tiene 5 años Es delgada Es guapa Es rubia Tiene el pelo largo Tiene los ojos verdes
Hermano	Es pequeño Es gordito Tiene el pelo rubio y liso Tiene el pelo corto  La hermana y el hermano son estudiantes
Abuelo, abuela	Son españoles Son mayores Tienen el pelo blanco Llevan gafas

TAREA 3: OBJETOS

¿Qué hay? 有什么? ¿Cuántos? 几个? ¿Cómo es? 怎么样?



## ANEXO 2. TRANSCRIPCIONES

### MUESTRAS EJEMPLIFICADORAS DE LA TAREA 1

#### NIÑOS

Es gordo y bajo
Ojos negro[-n]
Pelo morrón[*f]
INV: ¿y qué más el pelo?
Pelo +//.
INV: ri(zado)
++&Ri rizado
INV: y lar(go)
++Largo
Ropa camiseta
Pantalones y zapatos
INV: ¿y de qué color es la camiseta, los zapatos...?
Camiseta verde
Pantalones rojo[-n]
Y zapatos negro[-n]

#### ADOLESCENTES

INV: la chica
(La chica) es muy alto[≠] y muy delgada
La chica # 000
INV: el pelo
(&pe pelo)
Liso y <corto>[/] corto
La chica ojos y # azul[-n]
El[≠] chica es guapa
Es &ama< amaillo>[* f][/] amaillo[* f]
INV: esto amarillo y ¿esto?
# y blanco
INV: ¿y qué es? pantalones, vestido, chaqueta, ¿qué es? ¿qué lleva?
# la chica zapatos rosa[-n]

## ADULTOS

Es &gua es guapa
El pelo [///] tiene el pelo &casta <castaño liso>[/] @s castaño y liso
Los ojos &ne <negros>[/] @s negros
&Cami camiseta blanco[≠]
@s <Lleva>[/] lleva camiseta[≠][*!] blanco[≠]
Lleva @s +//.
INV: fal(da) falda
(Falda)
@s
INV: habla@
INV: ama(rilla) amari(lla)
++<Amarilo[≠][*f]>[/] amarillo[≠][*f]
Lleva @s lleva @s
INV: zapatos
(Zapatos) rojos
Es alto[≠]
Es gordo[≠] @s
INV: alta sí
(Alta)
INV: y del(gada)
&Fla <flaco[≠]>[/] flaco[≠] flaco[≠]

## MUESTRAS EJEMPLIFICADORAS DE LA TAREA 2

### NIÑOS

Mi padre es español y de +//.
Es profesor y
Es guapo
Es pelo amarido[*f]
Es liso
Mi madre es OOO
Es profesor[-]
Es guapa
Es pelo rojo de liso
Mi &ma mi OOO
INV: hermana
(Hermana) cinco años
Es guapa
Es pelo amarido[*f]
<Es>[/] es pelo liso
Mi &herma OOO hermano es pequeño
Es pelo amarido[*f] de # corto
Mi OOO OOO estudiante[-n]
Mi abula[*f] mi abulo[*f] es español[-n]
OOO pelo blanco

### ADOLESCENTES

En la &famili familia tiene seis personas: el padre la madre la # hermana el hermano y los abuelos.
El padre él es un español
Es un profesor
Él es muy alto y muy guapo
<El pelo>[/] el pelo es # rubio y rizado
Tiene los ojos negros
La madre ella no es español[-]
Ella es inglés[-]
Ella es un[-] &pers [///] profesora
Ella es muy bajo[≠] baja y muy gua [///] pero muy &guap guapa
Tiene el pelo rojo y liso
Tiene los ojos marrón[-n]
El[≠] hermano[≠] [///] la hermana tiene cinco años
Es muy delgada y muy guapa

Tiene rubio y los[+n] pelos[+n] muy largo
Tiene los ojos verde[-n]
El hermano es muy pequeño es muy joven
Y # es muy [///] él es muy gordo
Tiene los[+n] pelos[+n] rubio y liso
Los[≠n] pelos[+] son muy # +//.
Lo [///] el[≠n] &her [///] los hermanos son estudiante[-n]
Los abuelos son español[-n]
Es muy # +//.
Los[≠n]pelos[+n] son blanco y llevan gafas

## ADULTOS

El padre es español
Es profesor
Es alto y guapo
Es el pelo rizado y es # rubio
No es español[-] es &ingle inglesa
Es profesora
Es delgado[≠] perdón
Es baja y guapa
Es el pelo es pelirrojo[/////] pelirroja[≠]
Es el pelo liso[/////] lisa[≠] [//] liso
INV: Sí, tiene el pelo liso mamá
INV: ¿y quién es?
Hija tiene cinco años
Es delgado[≠] [//] delgada y guapa
Es el pelo largo
Es rubio[≠] [//] es rubia
Es bija[* f]
Es pequeño
Es &gor gordo OOO es gordo
Es el pelo liso y corto
Es rubio
<Hijos>[/] # hijos <son>[/] son estudiante[-n] [///]tes estudiantes
Tienen # no[///] <son>[/] # son español[-n] [///] <es>[/] es español[-n]
INV: ¿quién, el abuelo y la abuela?
Sí
INV: ¿los dos? son españoles
(Son españoles) sí
Son vieja [≠][-n] [//] viejas[≠]
Son es pelo [///] son es el pelo blanco
Tienen gafas

## MUESTRAS EJEMPLIFICADORAS DE LA TAREA 3

### NIÑOS

Hay <un>[-][/] un[-][//] una ventana
Dos cama[//]s
Y un[-] &me &mesi la &me una la una mesilla grande y una mesilla pequeño[≠]
Gata gato
Un &arma armario grande
Dos silla[-n] un[-] [//] una es rojo[≠] y una es verde
<Cuatro>[/] cuatro mesilla[-n]
INV: mesas
(Mesas)
<Una>[/] @s una +//.
INV: pro(fesora)
(Pro)
INV: profe(sora)
++Profesora
Un armario
INV: ¿y qué hay en el armario?
Hay tres #
Hay dos ella[-n][*s] y un ello[≠][*s]
Hay cuatro lápiz[//]ces
Hay un sofá
INV: ¿de qué color es el sofá?
Es rojo
Una # abuela
Hay una +//.
INV: te(le)
(Te)
INV: una tele
Telecha[*I]
INV: televisión
Y tres +//.
INV: teléfonos
(Teléfonos)
Hay un[-] &pu puerta
INV: una puerta
(Puerta)
Es +//.
INV: ne(gra)
++Negro[≠]
INV: ¿y de qué color son los gatos?
El[≠] gatos[≠] [+n] es blanco[≠] y el gatos[+n] es gris

## ADOLESCENTES

Hay dos camas
Dos mesillas y dos gatos
INV: oye, ¿y las camas?
La cama <es>[/] es grande y rojo[≠] #
Y hay dos sillas
Y hay un [////] una[+] sofá rojo
La[≠] sofá es muy guapo[*s] [////] guapa[≠][*s]
Hay una estantería
Tiene muchos libros
INV: ¿y esto? Mira
Y hay tres niños
Un niño y dos niñas
<Tienen>[/] tienen guapo[-n]
Hay un[-] profesora
Tiene los ojos azules y es castaño[≠] [//] castaña
<Hay>[/] hay cuatro mesas
Hay cuatro mesas pequeños[≠]
INV: y por ejemplo, esta mesa es... o esta mesa
(Esta mesa) es rojo[≠] y (esta mesa) es OOO
<Es>[/] es +//.
INV: ama(rilla)
++amarillo[≠] [//] amarilla [////] amarillo[≠]
Esta mesa es negro[≠]
INV: y aquí
Esta silla es rojo[≠] y esta silla es muy pequeño[≠] y verdes[+n]
Esta mesilla es grande y esta mesilla es pequeño[≠]
Y hay una no [////] hay <un>[/] un armario
Hay un[≠] &mu [//] una &mu [////] un[-] mujer
Es mayor y lleva gafas y lleva una falda
Tiene pelo liso y largo y tiene el pelo blanco [////] blanca[≠]
INV: ¿y esto?
Esto es un[-] televisión
INV: ¿y cómo es?
Y es un poco pequeño[≠]
Hay tres movils[≠n] [*m]
Tienen pequeño[-n] y negro[-n]

## ADULTOS

En la casa hay dos cama[-n]
<Es>[/] es rojo[≠] grande es verde pequeño[≠]
Hay <dos>[/] dos mesa[-n]
Mesa[-n] es negro[≠] es grande y es negro[≠] es pequeño[≠]
Dos gato[-n] la gato[≠] el &ga la gata <el>[/] el gato
<Un>[/] un &estan estantería
Cuatro mesa[-n]
INV: ¿de qué color son las mesas?
Amarillo[≠] rojo[≠] negro[≠]
Dos silla[-n] [//] sillas es rojo[≠] verde
Un sofá es rojo
Rojos negro verde
&Abue abuela
Silla negro[≠]
&Abu abuela <lleva>[/] lleva el pelo &blan blanca[≠]
INV: ok
Lleva gafa[-n]
La televisión
@s
INV: habla@
Es negro[≠]
INV: ¿y quién es? ¿es estudiante?
No, profesor[-] [//] profesora
INV: vale ¿y aquí?
&Es estudiante[-n]
INV: ¿cuántos?
(Cuántos)
Tres estudiante[-n]
<Dos>[/] dos chicas un chico
INV: ¿y qué hay en la estantería?
(Qué hay en la estantería) @s