



**UiT** Norges arktiske universitet

Institutt for språk og kultur

**La concordancia en los adjetivos en español: marcado morfológico,  
significado y transferencia desde el noruego**

***Un análisis de errores***

Mercedes Teira Møller

Masteroppgave i spansk og latinamerikanske studier, SPA-3994, mai 2022



## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción.....  | 1  |
| 2. Estado de la cuestión: Gramática.....  | 3  |
| 2.1 Clases de sustantivos por su género: transparentes y no transparentes morfológicamente.....             | 3  |
| 2.2 Género y significado .....  | 6  |
| 2.3. Las diferencias léxicas entre el español y el noruego en el género .....                               | 7  |
| 2.4. Modificador y atributo .....   | 9  |
| 2.5. El número.....   | 10 |
| 2.6. La concordancia con los adjetivos.....   | 11 |
| 3. Metodología .....  | 13 |
| 3.1 El Análisis de Errores .....  | 13 |
| 3.2. Pasos de la metodología del análisis de errores .....  | 16 |
| 3.2.1. Recopilación del corpus .....  | 17 |
| 3.2.2. Identificación de los errores .....  | 17 |
| 3.2.3. Catalogación de los errores .....  | 17 |
| 3.2.4. Descripción y explicación de los errores .....   | 18 |
| 3.2.5. Terapias propuestas para .....   | 18 |
| 3.3. Mi propia investigación .....  | 19 |
| 3.3.1. Las actividades .....  | 20 |
| 3.3.2. La clasificación de los errores .....  | 21 |
| 3.3.3. Preguntas de investigación .....   | 23 |
| 4. Análisis de resultados .....   | 25 |
| 4.1. Primera actividad .....  | 25 |
| 4.1.1. Datos globales.....  | 26 |
| 4.1.2. Datos por tipo de error .....  | 29 |
| 4.1.3. Comentario específico de cada categoría de error .....   | 31 |
| 4.1.3.1. Género .....   | 31 |
| 4.1.3.2. Número .....   | 36 |
| 4.1.3.3. Errores en la base del adjetivo .....  | 39 |
| 4.1.4. Comparación entre sustantivos morfológicamente transparentes y los no transparentes: el género ..... | 41 |
| 4.1.5. Comparación entre sustantivos morfológicamente transparentes y los no transparentes: el número.....  | 45 |
| 4.2. Segunda actividad .....  | 49 |
| 4.2.1. Datos globales .....   | 50 |
| 4.2.2. Errores clasificados por tipo .....  | 52 |
| 4.2.3. Comentario específico de cada categoría de error .....   | 55 |
| 4.2.3.1 Género .....  | 55 |
| 4.2.3.2. Número .....   | 59 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.2.4.3. Errores en la base del adjetivo .....   | 60  |
| 4.2.4 Comparación entre los sustantivos semánticamente<br>predecibles y los que no lo son: género .....            | 61  |
| 4.2.5. Comparación entre los sustantivos semánticamente<br>predecibles y los que no .....                          | 64  |
| 4.3. Tercera actividad .....   | 65  |
| 4.3.1. Datos globales .....  | 67  |
| 4.3.2. Datos por tipo de error .....   | 69  |
| 4.3.3. Comentario específico de cada categoría de error .....  | 72  |
| 4.3.3.1 Género .....   | 72  |
| 4.3.3.2. Número .....  | 77  |
| 4.3.3.3. Errores en la base del adjetivo .....   | 80  |
| 4.3.3.4. Comparación entre los sustantivos coincidentes y los<br>que no lo son: género .....                       | 81  |
| 4.3.4. Comparación entre los sustantivos coincidentes y no<br>coincidentes en relación con el género: número ..... | 82  |
| 4.4. Cuarta actividad .....  | 83  |
| 4.4.1. Datos globales .....  | 84  |
| 4.4.2. Errores clasificados por tipo .....   | 86  |
| 4.4.2.1. Género .....  | 88  |
| 4.4.2.2. Número .....  | 93  |
| 4.4.2.3. Errores en la base del adjetivo .....   | 95  |
| 4.4.3. Comparación entre los adjetivos en posición de modificador<br>y de atributo .....                           | 96  |
| 4.4.4. Comparación entre los sustantivos transparentes<br>morfológicamente y no transparentes: género .....        | 98  |
| 4.4.5. Comparación entre los sustantivos transparentes<br>morfológicamente y no transparentes: número.....         | 101 |
| 5. Conclusiones y actividades de remedio .....   | 106 |
| 5.1. Las preguntas de investigación .....  | 106 |
| 5.2. Actividades de remedio .....  | 108 |
| 5.2.1. Preparación previa a las actividades .....  | 108 |
| 5.2.2. Actividad 1: unir morfemas .....  | 109 |
| 5.2.3. Actividad 2: las excepciones .....  | 111 |
| 5.2.4. Actividad 3: práctica y refuerzo aplicado .....   | 113 |
| Referencias bibliográficas .....   | 115 |

## Introducción

El objetivo de este trabajo es el de estudiar los errores que cometen los estudiantes cuya lengua materna es el noruego cuando tratan de proporcionar la forma correcta de concordancia de los adjetivos en español. En este contexto, un objetivo prioritario de este estudio es identificar qué factores de los que intervienen en la gramática de la concordancia guían más al estudiante para identificar cuál es su valor de género, de manera que, una vez identificado, se pueda emplear dicho factor para ayudar al estudiante a entender mejor la concordancia. En este sentido, siguiendo la metodología del Análisis de Errores (AE), se han estudiado cuatro factores, reflejados cada uno de ellos en una actividad dentro del estudio:

- a) la transparencia morfológica de la marca de género del sustantivo
- b) la motivación semántica del género del sustantivo
- c) la coincidencia o no en valor de género entre el español y el noruego
- d) el carácter de atributo o modificador del adjetivo concordante

Como se verá, el resultado obtenido en este estudio es que la transparencia morfológica es, con mucha diferencia, el factor que los estudiantes siguen de forma más clara para determinar el valor de género de un sustantivo.

Con respecto a la motivación para este estudio, puede decirse que está en relación con mi trabajo como docente y el interés por estudiar y tratar de corregir los errores que cometen mis alumnos. En los niveles iniciales, y, en especial en el nivel al que pertenecen los estudiantes que actúan como informantes en este estudio –Español I+II VG1–, suele ser habitual que los errores solo se corrijan sin interpretar sus causas o las razones por las que los alumnos no pueden resolver ciertos ejercicios de forma correcta. Adicionalmente, aunque se tienda a pensar que los alumnos que comienzan en el primer año en Español I+II tienen tiempo para trabajar y corregir estos errores porque cursan español durante los tres años que dura el *videregående*, en la práctica este proceso de corrección de los errores no está garantizado. En mi opinión, es importante prestar atención, analizar y trabajar con los errores desde un primer momento para poder no solo corregirlos sino también ayudar al alumno a desarrollar estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otro lado, la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo es uno de los primeros temas que se trabajan en Español I+II, y, por esto, creo que es necesario utilizar la información que nos dan estos errores como herramienta para mejorar las actividades y formas de trabajo en el aula. Pese a que se considera un tema básico en la gramática del español, al que se dedica tiempo desde muy pronto, mi experiencia como docente me dice que es común que los estudiantes cometan repetidamente errores relativos a la forma de los adjetivos cuando tienen que entrar en concordancia.

En definitiva, considero que este estudio es una forma de entender mejor a mis alumnos y, a la vez, una posibilidad de desarrollar estrategias didácticas para aplicar en mis clases. De este modo, creo que este estudio es relevante en relación con mi profesión en tanto espero lograr un mejor entendimiento de los errores que cometen mis alumnos y, de esta forma, mejorar mi trabajo en el aula y ayudar a mis alumnos a mejorar su español.

La estructura de este trabajo es la siguiente. A continuación, en el capítulo, §2, presentaré un breve estado de la cuestión gramatical acerca de los aspectos que resultan relevantes para este estudio, como es la noción de concordancia, y las clases de sustantivos que se pueden encontrar en español atendiendo a los factores que he enumerado arriba. Por su parte, el capítulo §3 se dedica a la exposición de la metodología de investigación que he seguido aquí, que es el Análisis de Errores, junto a la presentación de mis preguntas de investigación. Los resultados de las cuatro actividades que componen el estudio aparecen en el capítulo §4, donde enfatizaré en cada caso qué papel tienen los distintos aspectos de la concordancia enumerados anteriormente. Finalmente, el capítulo §5 se dedica a dar respuesta a las preguntas de investigación que he enunciado y a presentar las actividades de remedio que propongo basándome en los hallazgos que han surgido de mi análisis de errores.

## **2. Estado de la cuestión: gramática**

Este capítulo se dedica a presentar las distintas partes que componen el problema gramatical que vamos a analizar en este estudio, siempre en relación con la concordancia de género de los sustantivos y los factores que intervienen en ello.

La estructura de esta sección es la siguiente. Primeramente, dedicaremos algunas secciones a la relación que tiene el género con distintas propiedades de los sustantivos que hemos empleado como factores de estudio en este trabajo. Dado que la cuestión de la transparencia morfológica es crucial en este estudio, vamos a empezar presentando las clases de sustantivos en cuanto a la forma en que marcan su género (§2.1), para después hablar de la relación entre género y su valor semántico (§2.2), que constituye el centro de otra actividad. En §2.3. hablo de la comparación entre el sistema de género del español y del noruego para introducir la noción de coincidencia o falta de coincidencia en este sentido.

Dejando atrás las propiedades del sustantivo, dedico otras tres secciones a distintos aspectos sintácticos relevantes para el estudio: la definición de atributo y modificador (§2.4), que es el tema de otra actividad, la noción de número morfológico (§2.5) y la definición de concordancia nominal (§2.6).

Comencemos, entonces, hablando de la marca de género de los sustantivos y de su grado de transparencia.

### **2.1. Clases de sustantivos por su género: transparentes y no transparentes morfológicamente**

El sustantivo o nombre es una clase de palabras que se caracteriza por la propiedad de admitir género y número, como accidentes gramaticales, y por participar en diversos procesos de derivación y composición (RAE y ASALE, 2009, §1.11c).

- (1) perro - perra  
perro - perros

El sustantivo, por otro lado, forma grupos nominales a los que corresponden diversas funciones sintácticas, y, desde el punto de vista semántico, denota individuos, grupos,

materias, eventos y otras nociones que permiten agruparlos en varias clases gramaticales (íbidem §12.1a).

Una propiedad crucial de los nombres es el género, que tiene carácter inherente –es decir, cada uno de los sustantivos posee o tiene un género propio, con muchos casos en los que no tienen lugares alternancias de género, como en los sustantivos de (2), que no tienen un par del género opuesto–:

(2) mano, pie, cristal, cable...

El género produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos (RAE & ASALE 2009: § 13.5). Habiendo dos géneros para el sustantivo español, la concordancia permite clasificar los sustantivos en masculinos y femeninos. En español los sustantivos no pueden tener género neutro, a diferencia de muchos pronombres, como los demostrativos, que tienen tres formas (*esto, eso, aquello*) (RAE & ASALE 2009: § 2.1c).

Como se ha mencionado anteriormente, otras clases de palabras adquieren el género por concordancia, y esta concordancia no es opcional en español. En español, en los casos regulares hay marcas formales explícitas del género, como se observa en los ejemplos (1) y (2):

(1) La [artículo femenino] carta [sustantivo femenino] amarilla [adjetivo femenino]

(2) Los [artículo masculino] primos [sustantivo masculino] lejanos [adjetivo masculino]

De esta forma, en estos ejemplos regulares vemos los rasgos de género del sustantivo (femenino: *carta*) marcados en una terminación morfológica, y estos rasgos se extienden al sintagma nominal que encabeza y se copian en todos aquellos elementos que concuerdan con él (RAE y ASALE 2009, §2.1b).

El género en el sustantivo es problemático por varios factores. El principal de ellos es que la marca del sustantivo no siempre refleja de forma transparente el valor de género que posee.

Como indican RAE & ASALE (2009), la lengua emplea distintos procedimientos para indicar estas diferencias, y el marcado no siempre es transparente. Muchos sustantivos marcan el género añadiendo un morfema a la raíz (RAE y ASALE 2009, § 2.3), como en *gato/gata* o *poeta/poetisa*. En este trabajo consideraremos 'sustantivos morfológicamente transparentes'



todos aquellos que marquen con *-o* el género masculino y con *-a* el género femenino. Así, son transparentes los de (3).

- (3) a. niña, casa, ventana, hormiga
- b. celo, pelo, cartero, vaso

En términos de probabilidad, puede decirse que la mayoría de los sustantivos que acaban en *-a* son femeninos y que casi todos los que terminan en *-o* son masculinos, pero es obvio que existen excepciones (RAE y ASALE 2009, §2.3c). No son transparentes morfológicamente los que marcan el masculino con un procedimiento distinto a añadir *-o*, o el femenino sin marcar *-a*. Esto, naturalmente, implica a los sustantivos que marcan el masculino irregularmente con *-a*, o viceversa (4). De la misma manera, los sustantivos terminados en consonante o en otras vocales pueden ser masculinos o femeninos (íbidem §2.3d; cf 5).

- (4) a. mano, nao, moto, radio
- b. mapa, idioma, artista, día
- (5) a. papel, reloj, mantel
- b. rey, puente, fuente

Esto no agota las opciones de marca de género en español, aunque sí las que usaremos en esta tesis. RAE & ASALE reconoce también que hay otros sustantivos, llamados heterónimos, que emplean raíces distintas, como en *toro/vaca* o *yerno/nuera* (§2.1g). También hay ciertos sustantivos, llamados comunes en cuanto al género, que no cambian su terminación y reflejan el género solo en concordancia. En esta clase se encuentran la mayor parte de los sustantivos de persona acabados en *-a*, como, por ejemplo, *el artista/la artista* (§2.5a). Recordemos también que los sustantivos que pueden aparecer en masculino o femenino designando en ambos casos la misma entidad, generalmente inanimada, como en *el mar/la mar*, se llaman sustantivos ambiguos en cuanto al género (§2.1g).

La diferencia que resulta crucial para este estudio, ya que será el tema de una de las actividades de investigación, es la que se da entre sustantivos morfológicamente transparentes y los que no lo son, donde los primeros son los que marcan explícitamente *-a* para femenino u

-o para masculino, y los segundos son todos los demás. Exploraremos hasta qué punto la diferencia entre estos sustantivos tiene efectos en los estudiantes a la hora de concordar.

## 2.2. Género y significado

Otro problema del género es que solo en ocasiones el valor masculino y femenino reflejan una diferencia semántica relacionada con el sexo biológico. Es necesario, pues, diferenciar sexo de género, ya que el género es un rasgo gramatical que produce concordancia, mientras que el sexo es una propiedad extralingüística de algunos seres vivos (RAE y ASALE §2.3c).

De la misma forma que hay sustantivos transparentes morfológicamente, hay también, sin embargo, sustantivos cuyo género está motivado semánticamente por el sexo biológico. Con muchos sustantivos que designan seres animados, el género gramatical sirve para diferenciar el sexo del referente: *niño/niña* o *profesor/profesora*. De esta manera, estos sustantivos o nombres pueden considerarse predecibles semánticamente.

Son algo más raros los nombres de persona cuyo género no se corresponde con el sexo del individuo que designan (ibidem §2.1i), si bien son posibles combinaciones como las de (1):

- (1) María José (para mujeres)
- José María (para hombres)

En contraste con esto y como nota Corbett (1991), no existen principios gramaticales claros para determinar el género de los sustantivos que designan seres inanimados, ni en español (ibidem §2.10a), ni en otras lenguas. Esto no impide que en ocasiones a los sustantivos no animados le correspondan dos géneros, a veces con diferencias sutiles de significado, como las de (2)

- (2) manzano ~ manzana, cesto ~ cesta, río ~ ría

Además, que un sustantivo designe una entidad animada no implica automáticamente que sea predecible semánticamente (ibidem § 2.9). Estos sustantivos, como los de (3) serían, no predecibles semánticamente porque su género no restringe el referente a un hombre o una mujer.

- (3) la gente, la víctima, la persona, el bebé

Otro aspecto que queremos explorar en este estudio, pues, es si hay diferencias notables entre los sustantivos predecibles semánticamente y los que no. En caso de haberlas, ¿son más o menos importantes que las que produce la diferencia en términos de transparencia morfológica?

### 2.3. Las diferencias léxicas entre el español y el noruego en el género

Este estudio se orienta hacia estudiantes que son hablantes de noruego como lengua materna, y es bien sabido que el noruego tiene también género en el sustantivo, si bien no es un sistema exactamente igual al español.

En relación con el género en español y en noruego, hay algunas diferencias por las cuales puede decirse que dado un mismo sustantivo podemos hablar de coincidencia en género o falta de coincidencia en género. Tenemos dos factores que intervienen en este aspecto:

a) El número de valores de género para el sustantivo que posee cada lengua.

b) Qué valor específico recibe el sustantivo que traduce al correspondiente en la otra lengua.

En primer lugar, mientras que en el español hay dos géneros para el sustantivo, masculino y femenino (1), en noruego el sustantivo admite tres (2): masculino, femenino y neutro. Es decir, en noruego hay sustantivos neutros, mientras que en español solo algunos pronombres tienen valor neutro (*ello, esto*) y no existen sustantivos con este valor.

(1) perro m.

perra f.

(2) en gutt m.

ei jente f.

et barn n.

Aunque cabe aclarar que no todas las variedades noruegas tienen un género femenino activo, queremos anticipar de inmediato que en este estudio se comprobó que todos los participantes tenían el género femenino en concreto. En este estudio en particular, los estudiantes han respondido a una pregunta de control, que es la siguiente: *Hva sier du på norsk? Boka eller boken? Jenta eller jenten?* Todos los estudiantes responden que utilizan las formas femeninas *boka* y *jenta*.

Pasando al segundo factor, que es el que resulta más relevante en este estudio, hablaremos de sustantivos coincidentes en género cuando el valor que poseen en noruego es el equivalente al que existe en español, y hablaremos de no coincidentes cuando los valores sean distintos. Sin embargo, esto requiere algunas precisiones que se siguen de la existencia de tres valores de género en noruego frente a dos en español.

El caso más claro es el que se da entre el masculino y el femenino. En algunos casos, por motivos históricos, el noruego emplea el masculino para un sustantivo cuya equivalencia en español es el femenino, como en (3); lo opuesto sucede también a menudo, como en (4).

(3) un libro/ei bok, un sol/ei sol

(4) una flor/en blomst, una estatua/ en statue

En estos casos hablamos de una falta de coincidencia clara. Hablaremos, por otro lado, de coincidencias de género cuando un sustantivo tiene el mismo género tanto en español como en noruego (5).

(5) un niño/en gutt, una puerta/ei dør.

Con respecto al género neutro debemos hacer más precisiones. En este estudio, por motivos que detallaremos de inmediato, el neutro noruego es considerado como equivalente también al género masculino español. Esto se debe a que las terminaciones que se utilizan en español para los contextos de concordancia neutra son idénticas a las terminaciones masculinas. Por ejemplo, en los casos en los que el adjetivo se refiere a una oración subordinada que actúa como sujeto (6), puede verse que la terminación -o se emplea en este caso tanto como en el caso de ser ese mismo sujeto un sustantivo masculino (7).

(6) Que llueva es bueno.

(7) El estudiante es bueno.

En el caso de (6) puede verse que el sujeto no es ni masculino ni femenino ya que no es un sustantivo y debido a que las oraciones no tienen género en español, pero, de todos modos se emplea la terminación -o, que puede considerarse como al menos idéntica a la masculina. Esto tiene la consecuencia práctica de que al examinar las actividades resulta imposible saber si un estudiante noruego que emplea -o tiene en su mente un género masculino o un género neutro. Por esto, es en este sentido en el que puede decirse que ambos géneros -el neutro en noruego y el masculino en español- coinciden en la concordancia para un hablante noruego, porque precisamente, no puede saberse si el hablante noruego emplea esa -o neutra o masculina ya que no pueden distinguirse en el español.

En contraste, sin embargo, hemos considerado que un neutro noruego y un femenino español son no coincidentes. El siguiente esquema resume las coincidencias o falta de ellas.

*Tabla 2.1. Coincidencias o falta de coincidencias en género*

| <b>Género del sustantivo en español</b> | <b>Género del sustantivo en noruego</b> | <b>Coincidencia o no</b> |
|---|---|--------------------------|
| Masculino                               | masculino                               | coincidente              |
| Masculino                               | femenino                                | no coincidente           |
| Masculino                               | neutro                                  | coincidente              |
| Femenino                                | masculino                               | no coincidente           |
| Femenino                                | femenino                                | coincidente              |
| Femenino                                | neutro                                  | no coincidente           |

## **2.4. Modificador y atributo**

La última diferencia gramatical que vamos a explorar en este estudio es hasta qué punto influye que un adjetivo concordante esté en posición de modificador o de atributo.

Los adjetivos pueden cumplir la función sintáctica de modificador o de atributo, según indican todas las gramáticas del español. El motivo es que los adjetivos poseen propiedades predicativas –es decir, pueden emplearse como predicados en el mismo sentido que lo hacen los verbos, aunque ellos solos no puedan formar oraciones–. Esta capacidad predicativa puede desempeñarse de dos maneras.

Cuando el adjetivo desempeña la función de modificador nominal, el adjetivo se encuentra en el interior del sintagma nominal y la propiedad denotada por dicho adjetivo se puede emplear para definir o delimitar la clase del sustantivo (1a), pero también puede destacar, ponderar o evaluar un rasgo de su significado, cuando aparece delante (1b).

- (1) a. un libro interesante
- b. un interesante libro

En principio, el modificador es opcional, y lo que diferencia esta función de la de atributo es que el adjetivo concordante está dentro del mismo sintagma nominal que el sustantivo con el que concuerda, lo cual implica que están muy cerca uno de otro (RAE y ASALE 2009, §13.1m).

En contraste, se llama atributo a la función que desempeñan varios tipos de categoría cuando definen el contenido semántico del predicado en colaboración con el verbo copulativo, como en (2).

- (2) El libro es interesante.

En estos casos no surge una diferencia entre restringir y ponderar, como sí sucede cuando el adjetivo es modificador, y la distancia sintáctica y lineal con el sustantivo es mayor. Otro aspecto que nos interesa en este estudio es si efectivamente la diferencia de distancia hace que sea más difícil la concordancia en posición de atributo o de modificador.

## **2.5. El número**

Pese a que el centro de este estudio es el género y los factores que intervienen en él, otra de las propiedades que poseen los sustantivos –y que fuerza concordancia– es el número, por lo que nos referiremos brevemente a ella. El número es la categoría gramatical que permite a un sustantivo referirse a un ser o a varios, como en *árbol/árboles*.

El número gramatical presenta en español dos formas morfológicas, que son el singular y el plural (§3.1a). Sin embargo, con muy pocas excepciones, todos los sustantivos tienen los dos números, en contraste con el género, donde proliferan los sustantivos que son invariables

en género. (3) da ejemplos, respectivamente, de un sustantivo fijado en plural y otro fijado en singular.

- (3) a. víveres
- b. sed

Pese a que con respecto al número no hemos seleccionado sustantivos que sean transparentes o no respecto a este accidente, existen sustantivos no transparentes en número (*el lunes – los lunes*), si bien son escasos. Tenemos también excepciones en las que el plural o singular no refleja si se habla de uno o varios seres (*la gente*) y casos donde el noruego y el español difieren en el valor de número (*penger - dinero*). Sin embargo, como decimos, no nos hemos concentrado en estos casos al diseñar el estudio, dejando los parámetros solo para el género.

Dejando esto de lado, la manifestación morfológica y semántica del número es extraordinariamente regular, mucho más que en el género. Todos los nombres comunes y los adjetivos acabados en vocal átona forman el plural con *-s* (RAE & ASALE 2009; §3.2b), mientras que los sustantivos y adjetivos acabados en consonante emplean *-es*; las formas acabadas en *-í* tónica frecuentemente tienen dos variantes para plural: *-es* y *-s* (*esquíes - esquís*; cf. RAE & ASALE 2009: §3.2e).

## **2.6. La concordancia con los adjetivos**

Dado que el centro de este estudio es la concordancia del adjetivo, digamos algo también sobre este tema. El adjetivo es la clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él, casi siempre denotando propiedades o cualidades (RAE y ASALE 2009, §13.1a). Por lo general concuerda en género y número con el sustantivo al que se refiere, de forma regular.

Como sucede siempre con la concordancia, los rasgos que se copian en concordancia en el adjetivo no aportan diferencias inherentes de significado y se limitan a marcar la relación formal con un sustantivo al que se refieren (RAE y ASALE 2009, §2.11).

Se puede distinguir, además, entre los adjetivos de una terminación (1) y los adjetivos de dos terminaciones (2).

- (1) marrón
- (2) guapo - guapa

Los primeros son aquellos que son invariables en género, y no son poco frecuentes, aunque sí varíen en número: *audaz, azul, idiota, conforme, feliz, fiel, grande* se encuentran entre los ejemplos citados en RAE & ASALE (2009: §2.4e). Los llamados adjetivos de dos terminaciones son aquellos que varían en género, independientemente de si esa marca es más o menos regular: se consideran como tales tanto pares regulares del tipo *alto/alta* como pares no siempre transparentes morfológicamente como *español /española*, donde el masculino no se marca con *-o* (ibidem §2.4e).

Ahora que ya hemos presentado las bases teóricas de esta investigación, pasemos a discutir nuestra metodología.



### **3. Metodología**

En esta sección, voy a explicar la metodología de mi estudio, que es el análisis de errores (§3.1). Destacaré especialmente dentro de este método de investigación cuáles son los pasos que han de seguirse en él, lo cual expondré en §3.2. Finalmente, explicaré cómo algunos de estos puntos centrales se han manifestado en mi propia investigación en la sección §3.3.

#### **3.1. El Análisis de Errores**

El Análisis de Errores (AE en adelante) puede definirse como una “técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística” (Baralo 2009: 27). Un elemento fundamental del AE es, como su propio nombre sugiere, el error, que pasa a ser considerado como una parte del proceso de aprendizaje que nos permite deducir en qué estadio de adquisición de la gramática se encuentra un aprendiz. Por lo tanto, el error que pueda cometer un estudiante es en este modelo un objeto de estudio con fines didácticos (Alba Quiñones 2009: 27). A través del análisis de los errores particulares de un aprendiz o de un grupo de aprendices, se puede entender y analizar, por ejemplo, por qué las reglas aprendidas no se activan en la actuación lingüística y se generan errores a pesar de tener el conocimiento lingüístico que podría evitarlos (Baralo 2009: 30). Sin embargo, el enfoque del AE es más abarcador que esto. Desde su origen en los años sesenta, el AE en tanto método se ha ido adaptando y desarrollando y, a través de ciertas investigaciones, la idea del AE como una simple “sucesión de cómputos de errores, según una clasificación previa” (íbidem, p.14) se ha ido enriqueciendo con la elaboración de criterios que ya no solo son de base lingüística y no se limitan exclusivamente a determinar qué clase de error constituye desde la gramática. El AE permite también clasificaciones etiológicas que hablen del posible origen del error, así como clasificaciones que ven el error desde una perspectiva comunicativa, pedagógica, pragmática o cultural (íbidem, p. 7), si bien queremos dejar claro que en este estudio nos restringiremos a la clasificación lingüística de los errores debido a su orientación y objetivo.

El AE debe entenderse como una teoría cuyo objetivo es el de explicar la adquisición de una lengua extranjera. A lo largo de los años se han desarrollado diferentes hipótesis y teorías para explicar cuestiones como el rol de la primera lengua (L1) en el proceso de aprendizaje de

una segunda lengua (L2). Dos términos importantes en este sentido, y que son parte de la tradición gramatical en la que aparece el AE, son los conceptos de *similitud* y *diferencia* entre la L1 y la L2. Efectivamente, durante los años cuarenta y cincuenta, en relación con la pedagogía del lenguaje y desde la perspectiva de lo que se llamó “análisis contrastivo” (Foley & Flynn, 2013: 97), se consideraba que las similitudes entre la L1 y la L2 facilitaban su adquisición, y las diferencias la obstaculizaban. Otro concepto importante en este contexto era el de *transferencia*, que describía todos aquellos casos en que el uso correcto de una construcción u operación en la L2 podía explicarse porque la L1 era idéntica en ese aspecto a la L2 y el hablante podía emplear su conocimiento de la lengua materna para ayudarse a usar la L2. El concepto de *interferencia* es justo el caso opuesto: la L1 no es igual a la L2 en ese caso concreto, y que el hablante empleara su conocimiento de la L1 para ese caso conducía a errores o a un uso incorrecto de la L2 (íbidem, p. 98). Durante los años cincuenta, se realizaban análisis de combinaciones de la L1 y la L2 con una finalidad pedagógica, ya que se pensaba que la adquisición de una nueva lengua estaba en relación con identificar y aprender las diferencias entre la L1 y la L2.

Durante los años cincuenta y sesenta, se comenzó a prestar especial atención a los errores que cometían los estudiantes. Es particularmente Corder (1967) quien sugiere la posibilidad de que los errores específicos de los estudiantes podrían reflejar el conocimiento que tiene el estudiante en ese momento sobre un sistema de lengua en desarrollo, que se está adquiriendo y todavía no está completo (Foley & Flynn, 2013: 98). La idea de que los errores podían considerarse como una posible “ventana de conocimiento” (íbidem, p. 99) comenzó a tomar una posición central en relación con el proceso de adquisición de la segunda lengua, y a fines de los sesenta y principios de los setenta, tomó especial relevancia la idea de que los errores suelen mostrar una buena sistematicidad que nos permite averiguar en qué punto del proceso de desarrollo y adquisición de una L2 se encuentra el estudiante.

Así, la gramática en desarrollo de los estudiantes se convirtió en objeto de estudio y, en este sentido, un concepto importante fue el concepto de *interlengua* desarrollado por Selinker (1972), que conserva su vigencia hasta el presente (íbidem, p. 99). También a principios de los setenta, toma fuerza la idea de que la L1 no juega un rol definitivo en el proceso de aprendizaje de una L2, y a finales de los setenta y ya en los ochenta, las investigaciones se centraron, principalmente, en el estudio cualitativo de cómo y cuándo los estudiantes usan su lengua nativa con el objetivo de entender bajo qué condiciones el conocimiento que un

hablante tiene de la L1 se transfiere a la L2 (p. 100). En este marco, Andersen (1983) propuso la noción de *transfer to somewhere* en la que se sostiene que una estructura ocurre en una interlengua como resultado de una transferencia si y solo si ya existe dentro de la L2 el potencial para producir la misma forma o estructura (Andersen 1983 citado en Foley & Flynn 2013:102).

A finales de los ochenta y en los noventa, por otra parte, comienza a tomar importancia en el debate sobre la adquisición de una segunda lengua el concepto de Gramática Universal (GU) de Chomsky. El debate reflejó la atención dada a las propiedades sumamente abstractas del lenguaje. Para estos investigadores, el debate se centraba en la explicitación de lo que caracterizaba el estado inicial de la mente en la adquisición de L1, y en preguntas como de qué forma -si es que hay alguna- es la GU accesible para el sistema L2 en desarrollo, o de qué forma -si la hay- es accesible la L1, y cómo influye cada uno en el curso del desarrollo de la L2 (Foley & Flynn 2013: 104). En la década de los noventa, la investigación apuntaba a la influencia de los principios y parámetros de la GU en el desarrollo de L2, y hay aquí varios enfoques que plantean un rol más o menos moderado de la L1. Un enfoque como el *modelo de acceso completo* ve a la GU como el estado inicial del proceso de aprendizaje de una lengua, y otro enfoque, el *modelo de transferencia completa/acceso completo*, asume que la gramática de la L1 está completamente disponible como punto de partida para el aprendizaje de otra lengua, y supone que el estado inicial de adquisición de L2 es el estado final de adquisición de L1. Otros autores postularon un papel más limitado de la L1, por ejemplo, Vainikka y Young-Scholten (1994, 1996a), que en su *Hipótesis de Árboles Mínimos* plantean que solo las categorías léxicas están disponibles en la L1 (Vainikka y Young-Scholten 1994, 1996a citado en Foley & Flynn 2013:106). Sin embargo, no toda la investigación de la década de los 90 se centró en la naturaleza del estado inicial y, para algunas otras líneas de investigación, la naturaleza de la *interlengua* fue el objeto principal de estudio. Un ejemplo es Klein y Perdue (1997) que argumentan que existe una *variedad básica* que reflejaba limitaciones organizativas comunes a muchos idiomas (Klein y Perdue 1983 citado en Foley & Flynn 2013:106).

Desde aproximadamente el año 2000 hasta el presente, la investigación en la adquisición de L2 se ha construido sobre la base descrita anteriormente. Una línea de investigación en el área de la morfosintaxis ha intentado profundizar en el debate sobre la naturaleza de la transferencia en sí considerando la posibilidad de que el rol de la L1 puede diferir dentro de

los diferentes módulos del lenguaje, y otras investigaciones han probado el papel de la L1 dentro de los dominios de la fonología y léxico (Foley & Flynn 2013:106). Otra área de importancia actual es la investigación sobre el papel de la edad en el proceso de adquisición de una segunda lengua, y otra área de creciente importancia es el estudio de la adquisición de una tercera lengua (L3) (íbidem, p. 107).

Dentro de esta evolución histórica, creo que el mejor método que se adapta a mis objetivos es el AE, debido a que me permite hablar de los errores de los estudiantes sin suponer que necesariamente se esté transfiriendo su conocimiento de forma trivial desde el noruego al español –de hecho, veremos que la coincidencia en valor de género no tiene apenas efectos en los resultados, frente a otros aspectos–. Además, el AE me permite deducir el punto de desarrollo de la gramática interna de mis estudiantes y preparar actividades que traten de suplir las carencias actuales. Sin embargo, a pesar de ser una metodología ampliamente utilizada, desde los ochenta en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (ELE), existen algunas críticas contra el AE. Estas críticas sostienen que este método “refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendices: aquello en lo que ha fallado, ignorando lo que el aprendiz ha realizado correctamente” (Baralo 2009: 144). Si esto es así, se obtendría un entendimiento parcial en el análisis ya que “se excluye del estudio lo que el aprendiz ha producido siguiendo las normas de la lengua meta que, además, justamente es lo que ha de ser reforzado” (íbidem, p. 14). Sin embargo, en mi opinión, esta crítica puede ser neutralizada porque la información brindada por el AE permite, justamente, identificar las dificultades que tiene el estudiante y buscar así modos de corregir estos errores mediante, por ejemplo, la elaboración de actividades de remedio.

A continuación, voy a describir los pasos de la metodología del análisis de errores.

### **3.2. Pasos de la metodología del análisis de errores.**

Si bien, como se ha descrito en la sección anterior, ha habido múltiples desarrollos en el ámbito del AE, la metodología que se usa para este método de investigación sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967). Según Alba Quiñones (2009), el AE puede ser desglosado en los siguientes pasos, a cada uno de los cuales dedico una subsección.

### **3.2.1. Recopilación del corpus**

El primer paso es por supuesto obtener un conjunto de emisiones lingüísticas emitidas por el grupo de hablantes cuya gramática en desarrollo queremos analizar. Hay dos elementos centrales en este punto del método, que son la lengua materna y el origen geográfico de los hablantes, ya que es importante que la lengua materna sea compartida por todos los estudiantes que participan en el estudio. Por otro lado, es también importante conocer si los participantes tienen más de una lengua materna y, como suele ser frecuente en el caso de los estudiantes de español, si han estudiado otras lenguas antes que la castellana.

El origen de los aprendices también es un factor que se debe tener en cuenta, debido a las diferentes variedades lingüísticas que podemos encontrar dentro de un mismo país o entre países distintos que compartan la misma lengua materna (Alba Quiñones 2009: 5).

La extensión de la muestra es también relevante, es decir, la cantidad de sujetos que participan en el estudio. Si bien, como Alba Quiñones (2009) explica, no existen criterios normalizadores, el número de muestras influye en la capacidad de generalización (p. 5).

### **3.2.2. Identificación de los errores**

El siguiente paso es, dentro del conjunto de emisiones lingüísticas relevantes, identificar los errores que luego serán objeto de estudio. Es necesario en este punto precisar a qué se refiere el término 'error'. Como explica Alba Quiñones (2009), Corder ya había señalado que “no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones” (p. 6) y, que mientras los errores de actuación se caracterizan por su asistemacidad, los errores de competencia, por el contrario, se caracterizan por su sistemacidad (íbidem, p. 6). De esta forma, el término 'faltas' se refiere a los errores de actuación, mientras que el término 'error' se refiere a los errores sistemáticos del alumno que permiten reconstruir su conocimiento de la lengua objeto o “competencia transitoria” (íbidem, p. 6). Las faltas o lapsus, entonces, no son un tipo de desviación sistemática como sí lo constituye en cambio el error.

Por último, cabe distinguir entre dos tipos de AE. Si se desarrolla una taxonomía previa se trata de un AE deductivo, y si se identifican los errores y posteriormente se categorizan, se trata de un AE inductivo, como en el caso de este estudio.

### **3.2.3. Catalogación de los errores**

Los errores pueden ser clasificados en función de diferentes criterios, y, en este sentido, cada estudio puede presentar una clasificación diferente ya que no existe una división establecida. En este caso, la clasificación se basa en criterios lingüísticos, lo que no proporciona información sobre el proceso de adquisición –como sí habría sucedido con una clasificación etiológica– pero en mi opinión sí sirve para la corrección de errores específicamente dentro de un aula de lengua extranjera. Las categorías de clasificación de errores utilizadas en este estudio se presentarán en la siguiente sección (§3.3).

#### **3.2.4. Descripción y explicación de los errores**

No es lo mismo la explicación y la descripción de los errores, algo que ha sido señalado como un posible problema de algunos estudios dentro del AE por Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146 citado en Alba Quiñones 2009: p. 8). La crítica señala que en muchos de estos estudios las posibles causas de los errores y la manera en que ese error se desvía de la norma aparecen mezclados, en el sentido de que parecería que simplemente explicando qué falla en una emisión estaríamos ya explicando por qué falla.

En este trabajo hemos tenido en cuenta esta crítica y hemos tratado de mantener siempre la explicación del error separada de su descripción. Una forma de evitar esta confusión es que en cada caso se expliquen brevemente las reglas que han sido trasgredidas (lo que respondería a la pregunta de qué es lo que está incorrecto) antes de abarcar las explicaciones de estos conflictos (que corresponde a la pregunta de por qué han sido trasgredidas estas normas). Intentaremos seguir este método en todos los casos del estudio.

#### **3.2.5. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica**

Se puede distinguir nuevamente dos tipos de AE, esta vez según su objetivo (ZydatiB 1974 citado en Alba Quiñones 2009: p.13). Por un lado, el AE psicolingüístico, que trataría de investigar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y al que no le importa encontrar un remedio para los errores, y, por otro, el AE pedagógico, que está centrado en la investigación de la interlengua y trata de forma crucial de encontrar remedio a los errores que cometen los estudiantes en sus emisiones, para facilitarles el aprendizaje de la lengua. Este estudio entra dentro de la segunda clase, y por lo tanto va a proponer actividades de remedio en el último capítulo, atendiendo a los datos que hemos obtenido. De esta forma, los estudios

del AE no se centran exclusivamente en el área de la lingüística sino que amplían su acción hacia la didáctica al intentar ofrecer actividad de remedio o correctivas.

### **3.3. Mi propia investigación**

Como se adelantó en §1, el objetivo de este estudio es analizar los errores referidos a la concordancia del sustantivo con el adjetivo tomando como muestra a un grupo de estudiantes noruegos de español. Para ello, se analizarán los resultados de una serie de cuatro actividades basadas en la concordancia del adjetivo; las actividades exploran distintos aspectos de esa concordancia, en relación con factores como la transparencia morfológica, la predictibilidad semántica y la coincidencia o falta de coincidencia de género entre el español y la lengua materna de los estudiantes –que obviamente es el noruego–. Otros factores importantes son la función sintáctica que cumple el adjetivo y la concordancia de número. En cada actividad, los alumnos deben elegir la forma correcta del adjetivo, que es dada entre paréntesis en cada oración, y los adjetivos, a su vez, aparecen en distintas funciones sintácticas, algunas veces como modificador y otras en posición de atributo.

Las cuatro actividades fueron realizadas en papel y en forma presencial en el mes de abril de 2021 por alumnos de dos clases pequeñas del primer año de una escuela secundaria noruega (*videregående VG1*).

Estos alumnos son alumnos de una asignatura que se llama Español I+II, que es español para principiantes y que se ofrece, en particular, para aquellos alumnos que no han tenido lenguas extranjeras durante la *ungdomsskole* (octavo, noveno y décimo grado). La motivación y el interés en estas clases suelen ser bajos, ya que estos alumnos han elegido previamente, por ejemplo, tener más horas de inglés o noruego en lugar de aprender español, por lo que suele haber cierto desinterés y dificultades en estos grupos.

En total, hay dieciséis participantes para cada actividad; en los casos en los que los estudiantes no han respondido a alguna de las oraciones concretas de la actividad, esto se ha indicado y contabilizado como una respuesta incorrecta en blanco.

Cabe aclarar que no es la totalidad de los alumnos que componen ambos grupos la que ha participado en esta investigación, ya que, además de ser la participación voluntaria, las actividades fueron realizadas en un período en el que la ausencia de alumnos en la escuela era particularmente alta debido a las restricciones y complicaciones por los protocolos vigentes en aquel momento en las escuelas debido al coronavirus.

### 3.3.1. Las actividades

Con respecto a las actividades, en las tres primeras hay un total de doce oraciones, y, en el caso de la cuarta actividad, hay veinticinco oraciones. Como se ha mencionado anteriormente, en cada oración, el alumno debe elegir la forma que considere correcta del adjetivo, que es dado entre paréntesis. A continuación, se presentará cada actividad por separado.

En la primera actividad, el objetivo es analizar la concordancia en relación con dos clases de sustantivos, que son los sustantivos morfológicamente transparentes, y los que no lo son. En el caso de los sustantivos morfológicamente transparentes, el género es reflejado en la última vocal, como en el caso de *niño* y *niña*. En el caso de los sustantivos no transparentes morfológicamente, se incluyen aquí sustantivos terminados en consonante como *ciudad* u *ordenador*, sustantivos terminados en otras vocales como *-e* (*calle*, por ejemplo), y, también, aquellos sustantivos terminados en vocal pero que no son regulares, como, por ejemplo, *foto* o *tema*. Con respecto a la cantidad y a la distribución, hay en total seis oraciones en las cuales los sustantivos son transparentes morfológicamente, y otras seis en las que no.

En el caso de la segunda actividad, hay también un total de doce oraciones, pero en este caso la división es entre sustantivos predecibles semánticamente y los que no lo son. Hay seis oraciones en las que el sustantivo es predecible semánticamente porque se refiere a un ser animado y el género reflexa su sexo biológico –como, por ejemplo, *madre*– y seis oraciones en las que no, como es el caso de *viaje*. Dentro de estas seis oraciones, hay, en cada caso, tres oraciones en las que los sustantivos son masculinos, y tres en las que son femeninos y, nuevamente, los adjetivos cumplen la función de modificadores o se encuentran en posición de atributo. En esta actividad, todos los sustantivos aparecen en el mismo número (singular).

Con respecto a la tercera actividad, hay aquí nuevamente doce oraciones, y, en este caso, el objetivo es estudiar si la coincidencia o no del género en noruego y en español influye en los errores que cometen los estudiantes. Como se ha explicado anteriormente, el género no siempre coincide en noruego y en español, por lo que se estudia aquí si esta falta de coincidencia podría ser una causa de error o cómo, en todo caso, condiciona los errores que cometen los estudiantes. Hay, entonces, en esta actividad doce oraciones, y mientras en siete de ellas el género coincide, en cinco no lo hace. A su vez, en el primer caso, en las que el género coincide, hay cinco oraciones en las que el adjetivo se emplea como modificador, y dos en las que el adjetivo cumple la función de atributo. En las oraciones en las que el género



no coincide, hay dos oraciones con el adjetivo como modificador y tres en las que se encuentra en la posición de atributo.

En el caso de la cuarta y última actividad, hay veinticinco oraciones. En catorce de estas oraciones el adjetivo está en posición de atributo, y en las restantes once el adjetivo cumple la función de modificador. A su vez, en once de estas oraciones el sustantivo es no transparente morfológicamente y once en las que sí lo es. Hay también diferencias en relación con el número ya que de estas veinticinco oraciones, hay nueve en las que el sustantivo se emplea en plural, y en el resto, en singular.

### **3.3.2. La clasificación de los errores**

En lo que se refiere a la clasificación de los errores, se presentarán, en primer lugar, las oraciones de cada actividad y, luego, el porcentaje total de respuestas correctas en cada caso. Nuestra clasificación de errores, como se ha dicho, sigue un criterio lingüístico, ya que lo que nos interesa averiguar aquí es el estadio de adquisición de las reglas gramaticales en que se encuentran y hasta qué punto cada uno de los cuatro criterios gramaticales mencionados en las actividades influyen sobre ellos.

A continuación, se presentarán los errores y datos en cada caso clasificados por tipo de error en relación con las siguientes categorías, que ilustramos a continuación.

La primera de las categorías de errores es la relacionada con los errores de género. Se consideran errores de género todos los errores en los que los alumnos eligen formas inequívocamente masculinas por formas femeninas, y viceversa. Por ejemplo, si en una oración el sustantivo es *gato* y el adjetivo es *blanco*, se considera error de género si el alumno elige la forma *blanca* (1).

(1) El gato es blanca.

Si el sustantivo es femenino, por ejemplo *enfermera*, y la forma elegida del adjetivo es masculina, se considerará también como error de género (2).

(2) Las enfermeras colombianos trabajan muy bien.

La segunda categoría de error que hemos empleado es la de terminación de género. Se diferencia de la categoría de error anterior en que en este caso el estudiante emplea una terminación para el adjetivo que es incorrecta pero que no permite identificar el género que quería reflejar en esa concordancia. Esto incluye todos los casos en que el estudiante escribe el adjetivo terminado en *-e*. En este caso, frente al error que hemos catalogado como 'de género', el alumno elige una forma – singular o plural – en la que la vocal final del adjetivo es incorrecta y no permite determinar qué valor de género le asigna al sustantivo. En esta categoría hay diferentes subcategorías, que son reflejan distintos tipos de error flexivo del adjetivo. Un ejemplo relevante son los casos en los que el alumno escribe *-e* en lugar de *-o*, como en *blance* (3) en lugar de *blanco*.

(3) El gato es blance.

También se considera un error de terminación de género si el alumno elige *-e* en lugar de *-a*, por ejemplo, *colombianes* (4) en lugar de *colombianas*.

(4) Las enfermeras colombianes trabajan muy bien.

Si el alumno escribe *-o* en lugar de *-e*, o *-a* en lugar de *-e*, también se considerarán como errores de terminación de género siempre y cuando esta vocal refleje el género correcto del sustantivo, como sucede en los ejemplos de (5) y (6).

(5) El auto es grando.

(6) La casa granda está en Sætre.

La siguiente categoría de error está en relación con el número. Aquí, se considerará como un error de número si el alumno escribe una forma inequívocamente singular en lugar de plural, o una forma plural en lugar de singular. Un error en esta categoría podría ser si el alumno escribe *colombiana* (7) en lugar de *colombianas*, o, por el contrario, si elige la forma *blanco* en lugar de *blancos* (8), como se ve en los siguientes ejemplos:

(7) Las enfermeras colombiana trabajan muy bien,

(8) El gato es blancos.

También en relación con el número, se considerará una categoría de errores de terminación de número. Esta categoría se aplica si el alumno escribe incorrectamente la terminación de plural en contextos donde correctamente el sustantivo es plural: *-es* en vez de *-s* o, al contrario, *-s* en vez de *-es*. Por ejemplo, se considerará un error de terminación de número si el alumno escribe *españole* (9) en lugar de *españoles*, o si escribe *blancoes* (10) en lugar de *blancos*.

(9) Los escritores son españole.

(10) Los gatos blancoes son de mi hermana.

Por su parte, si hay errores de acentuación, es decir, errores relacionados con la tilde, estos se considerarán como errores ortográficos, como, por ejemplo, en el caso en el que un alumno escriba *marrónes* (11) en lugar de *marrón*.

(11) Los zapatos son marrónes.

Por último, se ha considerado una categoría de errores en la forma del adjetivo que se aplica a los casos en que, aunque la terminación de género sea correcta, el error está en la forma base del adjetivo: por ejemplo, si el alumno escribe *marranes* (12) por *marrones*.

(12) Los zapatos son marranos.

Después de mostrar los resultados en números y porcentajes, se hará un comentario específico en relación con cada tipo de error, en primer lugar en relación con el género, y luego con el número.

### **3.3.3. Preguntas de investigación**

De lo dicho en este capítulo y el anterior, se siguen determinadas preguntas de investigación que están en el trasfondo de este trabajo. Resumidamente, son las siguientes:

a) ¿Cuál de todos los factores que intervienen en el género –transparencia morfológica, motivación semántica, coincidencia de valor con la lengua materna, papel sintáctico– tiene más importancia para que el estudiante aprenda este rasgo?

b) ¿Hasta qué punto se transfiere o no el género desde el noruego, como lengua materna, hasta el español, como lengua extranjera?

c) ¿Qué errores serán los que cometan con mayor frecuencia los estudiantes, y qué explicación puede dárseles, basándose en los parámetros que se han descrito en la pregunta (a)?

Ahora que ya hemos explicado detalladamente nuestra metodología, pasamos al siguiente capítulo, donde se presentará el análisis de los resultados de las cuatro actividades.

#### 4. Análisis de resultados

En esta sección se presentarán los resultados de las cuatro actividades que han sido desarrolladas como parte de esta secuencia de investigación. Tanto en la primera como en la segunda y tercera actividades se presentarán doce oraciones y dieciséis respuestas, y en la cuarta actividad hay un total de veinticinco oraciones y también dieciséis respuestas. En cada caso, se presentarán los datos globales que se obtienen y, a continuación, una categorización de errores en relación con el género y el número que nos permitirá, por último, analizar los resultados en cada una de estas categorías.

Comenzaremos presentando y analizando la actividad que se refiere a la transparencia morfológica del sustantivo (§4.1). Después trabajaremos con la actividad que afecta a la motivación semántica del sustantivo (§4.2.). En §4.3 estudiaremos el posible efecto de la coincidencia o no de género entre el español y el noruego, y en §4.4. hablaremos del efecto de la distinción entre atributo y modificador.

##### 4.1. Primera actividad: sustantivos transparentes y no transparentes

A continuación, voy a presentar los resultados obtenidos en la primera actividad de la serie de cuatro actividades que se describió en el capítulo anterior. El total de respuestas que se obtuvo en esta actividad es de 16.

Comenzaré presentando las oraciones empleadas, para luego pasar a discutir los resultados globales y, finalmente, proceder a una clasificación de errores que diagnosticaré y comentaré. Esta actividad consta de doce oraciones. Abajo se presentan dichas oraciones, con los huecos que debían rellenar los estudiantes, tal y como les fueron presentadas.

##### *Actividad 1. Oraciones presentadas a los estudiantes*

1. La moto es \_\_\_\_\_ (nuevo).
2. Las estaciones de trenes aquí son muy \_\_\_\_\_ (moderno).
3. Mis hermanos son \_\_\_\_\_ (alto), pero mis primas son \_\_\_\_\_ (bajo).
4. Los futbolistas \_\_\_\_\_ (argentino) son muy \_\_\_\_\_ (bueno).
5. Los perros son \_\_\_\_\_ (marrón).
6. El libro \_\_\_\_\_ (rojo) está sobre la mesa.

7. La chica es \_\_\_\_\_ (*guapo*).
8. Los temas son muy \_\_\_\_\_ (*complicado*).
9. Las niñas son \_\_\_\_\_ (*español*).
10. Hoy es un día \_\_\_\_\_ (*bello*).
11. Mi gato es \_\_\_\_\_ (*blanco*).
12. Oslo es una ciudad \_\_\_\_\_ (*bonito*).

De estas oraciones, seis corresponden a sustantivos morfológicamente transparentes –las oraciones 3, 5, 6, 7, 9 y 11– y las otras seis a sustantivos no morfológicamente transparentes, es decir, las oraciones 1, 2, 4, 8, 10 y 12. Como puede verse, las oraciones han sido “randomizadas”, es decir, colocadas en orden aleatorio, en la actividad para evitar que los estudiantes encontraran todos los sustantivos del mismo tipo en una secuencia.

En cuanto al vocabulario elegido para la prueba, los sustantivos y adjetivos elegidos para cada tarea están en relación con el nivel de la clase, que es el primer año de Español I+II en la *videregående* noruega. Este nivel es para alumnos que son principiantes y, por lo tanto, las palabras que se enseñan tienen que ver con algunos aspectos básicos de la vida cotidiana, como, por ejemplo, la familia, el tiempo libre, las mascotas o dónde viven. Hay algunas palabras que, si bien no son parte del vocabulario que se aprende en clase, no representan mayores dificultades para los alumnos por su parecido con el inglés o el noruego, como, por ejemplo: *moderno-a/modern*. Además, entre las metas de competencia, también se encuentra la de la comprensión lectora y el desarrollo de estrategias como la posibilidad de entender una palabra estableciendo relaciones con otros idiomas, palabras que son llamadas “transparentes” en los libros de texto.

#### **4.1.1. Datos globales**

Veamos, en primer lugar, el porcentaje global de respuestas correctas, divididas por oración. Las oraciones tres y cuatro tienen dos adjetivos, por lo que se presentan por separado los porcentajes para cada uno de los dos adjetivos.

*Tabla 4.1. Porcentaje total de respuestas correctas*

| <i>Número de oración</i> | <i>Respuestas correctas (%)</i> |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1                        | 36%                             |
| 2                        | 44%                             |
| 3                        | 1) 55% y 2) 36%                 |
| 4                        | 1) 27% y 2) 17%                 |
| 5                        | 7%                              |
| 6                        | 61%                             |
| 7                        | 81%                             |
| 8                        | 50%                             |
| 9                        | 56%                             |
| 10                       | 43%                             |
| 11                       | 68%                             |
| 12                       | 62%                             |

El porcentaje más bajo de aciertos se da en la oración cinco. Aquí hay solo dos alumnos que responden correctamente y eligen la forma *marrón/marrones*, pero el resto de las respuestas (92%) son incorrectas. La mayor cantidad de errores no afectan al género o a su flexión directamente:

- (1) a. *marrónes*  
b. *marroes*  
c. *marras*  
d. *marrano*  
e. *marranas*

f. *marronos*.

En (1a), el error es ortográfico, ya que solo se refiere a la tilde. En (1b), el error es más bien escribir mal la base del adjetivo, sin que quede claro si es un error ortográfico, pero con la terminación flexiva correcta. A partir de (1c), sin embargo, tenemos errores que afectan también a la terminación: en (1c), junto a que el estudiante reduce la base del adjetivo, pone flexión característica del femenino plural; en (1d), junto al error al escribir la base, incluye la terminación del masculino singular, y en (1e) emplea la forma femenina plural junto a escribir incorrectamente la base. En (1f), emplea la terminación equivocada si bien identifica correctamente el género masculino y el número plural. El adjetivo *marrón* presenta tal vez más dificultad por la terminación en consonante, la formación de plural *-es* y el acento en singular pero no en plural. Podría sugerirse que la causa del problema aquí está en la naturaleza morfológica del adjetivo, que tiene un comportamiento atípico frente a los adjetivos que terminan regularmente en *-o* masculina y *-a* femenina.

La hipótesis de que la terminación del adjetivo es un factor que ha de tenerse en cuenta se ve confirmado por el hecho de que en la oración nueve, en la que también hay un adjetivo que termina en consonante (*español*), el porcentaje de acierto es más alto, pero más de la mitad de los estudiantes contestan de forma errónea (56%). Nueve alumnos escriben *españolas*, y, entre los restantes, solo uno escribe *española* – error de número-, uno escribe *español* – error de género y número-, uno escribe *españole* y cuatro eligen la forma *españoles*. De forma interesante, en este caso el sustantivo era transparente morfológicamente (*niñas*), por lo que no parece que el problema sea en este caso identificar el género del sustantivo. Tal vez, algunos adjetivos como *marrón* o *español* presentan cierto grado de dificultad ya que se alejan de los adjetivos que admiten un valor de plural que se manifiesta morfológicamente siempre de la misma manera (con un morfema *-s*), puesto que adoptan el alomorfo *-es* tras consonante.

El porcentaje más alto de acierto está en la oración siete. Aquí, catorce alumnos eligen la forma *guapa* y uno de ellos escribe *guapas*, pero el género es correcto. Esto tal vez tiene que ver con que palabra como *chica* y *guapa* son frecuentes en ejemplos y ejercicios para principiantes y tanto el sustantivo como el adjetivo reflejan de forma transparente la marca de género en este caso. En las oraciones seis y once hay también un porcentaje relativamente alto de respuestas correctas (68% y 81% respectivamente), y también se trata de sustantivos transparentes morfológicamente. En el caso de la oración seis, dos alumnos escriben *roja*, dos



escriben *rojes*, uno *roje*, otro *rojes*, y otro *rojos*. En el caso de la oración once, la mayoría responde de forma correcta, pero hay cinco alumnos que escriben *blanca*, lo que es bastante curioso tratándose de un sustantivo muy frecuente y transparente morfológicamente.

#### 4.1.2. Datos por tipo de error

Pasemos ahora a mostrar los tipos de error que se han documentado en estas oraciones. La siguiente tabla muestra los tipos de error para esta actividad; recuérdese que la explicación acerca de las categorías de error que se han tenido en cuenta en este estudio se encuentra en el capítulo 3, apartado §3.3.

*Tabla 4.2. Tipos de error de la primera actividad*

| <i>Tipo de error</i>                              | <i>Número de errores</i> |
|---|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino  | 14                       |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino  | 33                       |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o | 5                        |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a | 13                       |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e | 0                        |
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e | 0                        |
| Error de número - Singular en lugar de plural     | 40                       |
| Error de número - Plural en lugar de singular     | 10                       |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s  | 0                        |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es  | 1                        |
| Errores ortográficos (acentos)                    | 5 (marrónes)             |

|  |   |
|--|---|
| Base del adjetivo equivocada (marroes, marranes, moderes...) | 6 |
|--|---|

La tabla que se muestra a continuación convierte esos números en porcentajes sobre el total de errores localizados.

| <i>Tipo de error</i>                              | <i>Número de errores</i> |
|---|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino  | 10%                      |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino  | 25%                      |
| <b>Errores de género: total</b>                   | <b>35%</b>               |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o | 3%                       |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a | 10%                      |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e | 0%                       |
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e | 0%                       |
| <b>Errores de terminación de género: total</b>    | <b>13%</b>               |
| Error de número - singular en lugar de plural     | 31%                      |
| Error de número - plural en lugar de singular     | 7,8%                     |
| <b>Errores de número: total</b>                   | <b>38,8%</b>             |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s  | 0,7 %                    |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es  | 0%                       |
| <b>Errores de terminación de número: total</b>    | <b>0,7%</b>              |
| Errores ortográficos (acentos)                    | 4% (marrónes)            |

|   |    |
|---|----|
| Base del adjetivo equivocada (marroes, marranes...) | 5% |
|---|----|

Así, vemos que los errores más frecuentes son los que se refieren a identificar el género o número correctos para la concordancia, con un 35% y un 38,8%, respectivamente; hay una cantidad ligeramente mayor de errores de número que de género. Los errores que se refieren a elegir la terminación correcta son, en cambio, proporcionalmente menores, y ahora es la categoría de género la que destaca, con un 13%, frente al número, donde apenas hay casos (0,7%). Junto a esto, tenemos dos categorías menores de error, que también serán comentadas.

#### **4.1.3. Comentario específico de cada categoría de error**

Discutiré ahora las categorías de error con cierto detalle, y comenzaré por los errores que se refieren al género.

##### **4.1.3.1. Género**

###### **Femenino por masculino**

La mayor cantidad de errores se da en el uso del femenino en lugar del masculino, que constituye el 25% del total de errores (128 en total). La mayor cantidad de errores en esta categoría se da en la oración 4, en la que encontramos, por un lado, un sustantivo no transparente morfológicamente como *futbolistas* y dos adjetivos, uno en posición de modificador y el otro en posición de atributo: *Los futbolistas \_\_\_\_\_ (argentino) son muy \_\_\_\_\_ (bueno)*.

Aquí, ocho de dieciséis alumnos contestan de forma equivocada, y eligen la forma femenina del adjetivo (*argentinas* en lugar de *argentinos*), pero tres de estos alumnos eligen luego la forma correcta del segundo adjetivo. Por ejemplo, dos alumnos escriben (1):

(1) Los futbolistas argentinas son bueno.

Si bien hay un error de número en el segundo adjetivo, el género es correcto. Por otro lado, hay más errores en el primer adjetivo (ocho errores) que en el segundo (cinco errores). Tal vez suceda en este ejemplo que la terminación en *-a* para el sustantivo favorezca que el adjetivo que está más próximo a él adopte la terminación femenina que habría recibido si la *-a* del

sustantivo hubiera sido una marca de género transparente; en cambio, el adjetivo que está en posición de atributo, por su distancia, puede no sufrir este efecto de contagio por proximidad.

El sustantivo *día* en la oración 10 también presenta algunas dificultades para los alumnos, ya que ocho de ellos contestan de forma errónea y escriben *bella* en lugar de *bello*.

(2) Hoy es un día bella.

Nuevamente, se trata de un sustantivo no transparente morfológicamente, y en esta ocasión el adjetivo está separado del sustantivo por el verbo copulativo, por lo que el efecto de contagio de la terminación por proximidad no está tan claro como en el ejemplo anterior. No obstante, es cierto que aquí el primer adjetivo es *bello*, y podríamos enunciar el efecto de contagio como que el primer adjetivo que encuentran los estudiantes cuando concuerdan se contagia de la terminación que tiene el sustantivo.

No todos los errores que se identifican en esta categoría pueden explicarse por la transparencia del sustantivo, sin embargo. Aunque el porcentaje es bajo, hay cuatro alumnos que eligen la forma femenina por la masculina en el caso de la oración 11.

(3) Mi gato es blanca.

*Gato*, sin embargo, no es solo un sustantivo morfológicamente transparente sino que, además, es muy frecuente dentro del vocabulario de los estudiantes en este nivel, ya que el tema de las mascotas es de los primeros que se aprenden. Nótese que en este ejemplo el determinante empleado es el posesivo, que se diferencia del artículo en que en él no se puede observar una terminación que ayude a identificar el género del sustantivo –la forma masculina y la femenina son iguales–. Podemos especular que los estudiantes que se han equivocado en esta oración normalmente emplean la estrategia de examinar el género del determinante para identificar el género del sustantivo, y que esta oración les quitaba esta posibilidad.

### **Masculino por femenino**

Pasemos ahora a los errores inversos, los que afectan a los casos que deberían haber sido femeninos pero se han concordado como masculinos. El porcentaje de errores sobre el total de errores es de un 10% y es significativamente menor que los errores de género en los que los estudiantes eligen formas femeninas en lugar del masculino, que constituye la cuarta parte del total de errores (25%).

La mayor cantidad de errores se da en las oraciones tres y doce, con cinco errores cada una. Estas oraciones presentan diversas dificultades para los alumnos. En el caso de la oración 3, hay dos adjetivos: *Mis hermanos son \_\_\_\_\_ (alto), pero mis primas son \_\_\_\_\_ (bajo)*. En total hay cinco alumnos que eligen la forma *bajo* o *bajos* en lugar de *bajas*, que sería lo correcto, para el segundo caso. En esta oración, ambos sustantivos, *hermanos* y *primas*, son transparentes morfológicamente y además son términos muy frecuentes por tratarse de palabras relacionadas con la familia, que es otro de los primeros temas con los que se trabaja con los alumnos principiantes. Puede pensarse que lo que, tal vez, genera cierta confusión entre los alumnos es no poder distinguir claramente entre los sujetos de las dos oraciones coordinadas, y de este modo trasladan automáticamente el género del primer adjetivo al segundo. Así, puede verse que dos alumnos eligen la forma masculina en ambos casos (1).

(1) Mis hermanos son alto, pero mis primas son bajo.

Otros dos alumnos eligen la forma correcta en plural en el segundo caso pero en masculino.

(2) Mis hermanos son altos, pero mis primas son bajos.

Por último, otro alumno escribe (3), donde hay una inversión de los géneros de cada uno de los sustantivos que solo puede deberse a una confusión a la hora de identificar el sujeto de cada una de las dos oraciones coordinadas:

(3) Mis hermanos son altas, pero mis primas son bajo.

La oración 12 muestra también un porcentaje relativamente alto de errores. Aquí son también cinco, y en este caso, se trata del sustantivo *ciudad* que, aunque es muy frecuente, es no transparente morfológicamente, lo que presenta mayor dificultad y requiere mayor conocimiento por parte de los alumnos. Así, puede observarse que cinco alumnos de los dieciséis responden con la forma errónea *bonito*.

(4) Oslo es una ciudad bonito.

Podría discutirse aquí, en relación con este ejemplo, hasta qué punto es efectiva y, en todo caso, cómo deberían enseñarse, las reglas en relación con lo que generalmente se denominan “excepciones” de género en los libros de español. Efectivamente, aunque los alumnos

aprenden que las palabras terminadas en *-dad* o *-ción/-sión* son femeninas en español, esta regla no parece tener tanta fuerza como la regla más general que dice que las terminaciones *-a* son femeninas y la *-o* es el morfema flexivo que indica género masculino. A este problema se suma quizás que el estudiante no se da cuenta de que el sujeto de la oración no es quien determina el género en este caso, ya que el adjetivo modifica a otro sustantivo en el atributo.

Esta discordancia entre la segmentación morfológica que se recomienda a los estudiantes y su uso efectivo en ejemplos concretos puede verse en otro sustantivo morfológicamente no transparente, que es *moto*, en la oración 1: *La moto es \_\_\_\_\_ (nuevo)*. El porcentaje de errores es relativamente bajo comparado con *ciudad*, ya que solo tres alumnos eligen la forma incorrecta del adjetivo y escriben *nuevo* en lugar de *nueva* (5).

(5) La moto es nuevo.

Aquí puede pensarse que el artículo determinado *la* antes de *moto* puede indicar el género del sustantivo y ayuda a los alumnos a determinar el género del adjetivo. En el caso de *ciudad* en la oración 12, si bien aparece el artículo indefinido *una*, este uso del artículo no parece ser tan efectivo como indicador de género para los alumnos, tal vez, como hemos apuntado, porque el estudiante sigue fijándose en el sustantivo que está en posición de sujeto en esa oración.

La cantidad más baja de errores se da en el caso de la oración 7, *La chica es \_\_\_\_\_ (guapo)*. Aquí hay un solo error, en el cual el alumno escribe *guapo* por *guapa*. Este resultado es esperable ya que, además de ser un sustantivo morfológicamente transparente, el sustantivo *chica* es muy frecuente y conocido para los alumnos ya que es una de las primeras palabras que se aprenden al hablar sobre sí mismo.

### **Errores de terminación de género**

Mientras que hay cero casos en los que los alumnos eligen *-e* en lugar de *-a* o *-o*, hay 18 errores de terminación de género en los que los alumnos escriben adjetivos terminados en *-e* en lugar de *-o* o *-a*. De estos 18 errores, 5 se dan en casos en los que la *-o* final es reemplazada por *-e* (4%), y hay más del doble, es decir, 13 casos en los que los estudiantes eligen *-e* en lugar de *-a* (10%).

Como puede verse, el porcentaje de errores en los que los alumnos eligen *-e* en lugar de *-a* es significativamente mayor, y la mayor cantidad de errores se da en la oración 9. Aquí, cuatro alumnos escriben *españoles* por *españolas* (1), y uno escribe *españole* (2).

(1) Las niñas son españoles

(2) Las niñas son españole

El adjetivo *español*, terminado en consonante, podría generar dudas en los alumnos ya que podrían confundir la regla de plural *-es* cuando hay una consonante en posición final y el hecho de que el plural es *-as* para las formas femeninas.

De este mismo tipo hay cuatro errores en la oración 1. Aquí, dos alumnos escriben *nueves* por *nueva* (3) y dos eligen la forma *nueve* (4).

(3) La moto es *nueves*.

(4) La moto es *nueve*.

Como se ha mencionado anteriormente, la oración 1 es una de las que más problemas genera para los alumnos, ya que el sustantivo relevante es no transparente morfológicamente y genera confusión por la terminación *-o* y el género femenino; esta ocurrencia de *-e* por *-a* podría leerse en ese mismo sentido, es decir, como una manifestación de inseguridad, si bien resulta significativo que el reemplazo en la terminación dé lugar al numeral *nueve*, con el que los alumnos también están familiarizados. Podemos especular que los estudiantes hayan llegado a esta forma incorrecta simplemente porque la carga cognitiva necesaria para identificar el género de este sustantivo les haya distraído en cuestiones más básicas, como la terminación de un adjetivo regular como *nuevo*.

En la oración 3, por su parte, hay dos errores. Aquí hay un solo alumno que comete dos errores en la misma oración y escribe *alte* y *baje* en esta oración con dos adjetivos: *Mis hermanos son \_\_\_\_\_(alto), pero mis primas son \_\_\_\_\_(bajo)*. Hay, luego, un error en la oración 2 y otro en la 12. En el caso de la oración 2 en la que un alumno escribe *modernes* por *modernas*, y, luego, en la oración 12 que dice *Oslo es una ciudad \_\_\_\_\_(bonito)*, en la que un alumno escribe *bonite*. Nuevamente vemos que los errores aquí están en relación con sustantivos no transparentes morfológicamente.

Los errores en los que aparece *-e* por *-o* representan, como se ha dicho, solo una tercera parte del total de errores ya que hay solo 5 de un total de 18. Estos cinco errores se distribuyen en tres oraciones, y la mayor cantidad se da en la oración 6: *El libro \_\_\_\_\_(rojo) está sobre la mesa*. Aquí, hay dos alumnos que escriben *rojes* por *rojo* (5) y uno que escribe *roje* (6).

(5) El libro rojes está sobre la mesa.

(6) El libro roje está sobre la mesa.

Curiosamente, el sustantivo *libro* es transparente morfológicamente y, a su vez, muy frecuente por lo que no es esperable que haya este tipo de errores. Por último, hay solo un error en la oración 8, *Los temas son muy \_\_\_\_\_ (complicado)*, donde un alumno escribe *complicades*, y un error en la oración 11. En este último caso, un alumno escribe *bonite* por *bonita* en la oración *Oslo es una ciudad \_\_\_\_\_ (bonito)*.

Pasemos ahora a los errores de número.

#### 4.1.3.2. Errores de número

##### Singular en lugar de plural

Comenzando con los casos en que los estudiantes emplean singular cuando se debe esperar plural, de un total de 50 errores de número, 40 son errores en los que el estudiante ha elegido la forma singular. Este número es significativamente alto ya que constituye el 31% del total de errores de número, que es de un 38,8%. En parte, esta alta cantidad de errores puede explicarse por la cantidad de errores que los alumnos cometen en las oraciones 3 y 4 que tienen dos adjetivos cada una, en los que la forma correcta debería estar en plural, lo cual multiplica por dos los contextos en que se esperaría un plural.

La mayor cantidad de errores se da en la oración 4, en la que aparece un sustantivo morfológicamente no transparente: *Los futbolistas \_\_\_\_\_ (argentino) son muy \_\_\_\_\_ (bueno)*. En esta oración hay 14 errores de un total de 40, y hay solo tres alumnos que responden correctamente y eligen las formas *argentinos* y *buenos*.

Además, es interesante analizar la gran variación que hay en los errores, como se puede ver a continuación. Entre las respuestas de los estudiantes hay un alumno que escribe (1), otro escribe (2), luego tres estudiantes escriben (3), dos (4), otros dos (5) y uno escribe (6).

(1) Los futbolistas argentina son muy buenas.

(2) Los futbolistas argentinas son muy buena.

(3) Los futbolistas argentino son muy bueno.

(4) Los futbolistas argentinos son muy bueno.

(5) Los futbolistas argentinas son muy bueno.



(6) Los futbolistas argentina son muy bueno.

Más allá de que el género de *futbolistas* presenta algunos problemas para los alumnos por ser morfológicamente no transparente, puede verse que hay una mayor cantidad de errores en el segundo adjetivo, en el que solo un alumno elige la forma plural, que es la correcta. El adjetivo *argentino* parece estar, de alguna forma, más “cerca” del sustantivo al que modifica, y tal vez esto ayuda a los alumnos a elegir la forma correcta, ya que 6 de 10 alumnos eligen la forma plural en el primer adjetivo – y, además, 5 eligen la forma correcta de género. En el caso del segundo adjetivo, *bueno*, que aparece como predicado en posición de atributo, solo 1 de esos 10 estudiantes elige la forma correcta plural y, de forma interesante, 8 de 10 eligen la forma correcta de género del adjetivo.

La oración 3, que también tiene dos adjetivos, presenta también un alto número de errores, ya que hay 11 errores de un total de 40. Aquí hay también dos adjetivos, pero en este caso los dos se encuentran en función de predicado atributivo: *Mis hermanos son \_\_\_\_\_ (alto), pero mis primas son \_\_\_\_\_ (bajo)*. En esta oración es interesante observar que los alumnos que eligieron la forma incorrecta del primer adjetivo, también lo hicieron en el segundo, por ejemplo, como se ve en (7).

(7) Mis hermanos son alta, pero mis primas son baja.

De alguna forma, es esperable que si el alumno elige la forma incorrecta en el primer adjetivo, elija también la forma incorrecta en el segundo, ya que el primer error podría interpretarse como el desconocimiento de la regla por parte del alumno, y, por lo tanto, puede esperarse que el error se repita. Esta situación donde se sospecha la aplicación sistemática de la misma regla incorrecta puede verse también en (8) y (9).

(8) Mis hermanos son alta, pero mis primas son bajo.

(9) Mis hermanos son alto, pero mis primas son bajo.

Como puede observarse en las oraciones 3 y 4, el hecho de haya dos adjetivos es un factor de complicación para los alumnos, que se combina con el hecho de que el sustantivo sea morfológicamente no transparente para resultar en un caso confuso que a los estudiantes les cuesta resolver. Por ejemplo, en la oración 8, que es *Los temas son*

*muy*\_\_\_\_\_(*complicado*), hay cuatro alumnos que escriben la forma incorrecta *complicado* (10):

(10) Los temas son complicado.

Es decir, de un total de 8 errores, la mitad son errores de número en los que el alumno elige la forma singular por la plural. Por su parte, en la oración 9, en la que también hay 8 errores, hay solo dos alumnos que eligen la forma *español* en lugar de *española* (11).

(11) Las niñas son español.

En la oración 5, oración en la que hay un total de 25 errores, solo 3 son por la elección de la forma singular por la plural. De este modo, hay tres alumnos que escriben *marrón* en lugar de *marrones* (12).

(12) Los perros son marrón.

Aquí hay también una gran variedad de errores que pueden relacionarse no con la elección de la forma marrón por *marrones* sino con errores en la base del adjetivo y ciertas inseguridades en relación con el morfema -es en la formación del plural, que discutiremos en sus secciones correspondientes. En todo caso, parece que los adjetivos que terminan en consonante producen dificultades adicionales para los estudiantes a la hora de escribir la forma correcta de concordancia.

### **Plural en lugar de singular**

Pasemos ahora al error inverso al anterior. De un total de 50 errores, solo 10 son errores de número en los que los alumnos eligen la forma plural en lugar de la forma singular del adjetivo. De estos 10 errores, la mitad se da en la oración 1 en la que un alumno escribe *nuevos* (1) y dos eligen la forma *nuevas* (2).

(1) La moto es nuevos.

(2) La moto es nuevas.

Por otro lado, dos alumnos escriben *nueves* (3).

(3) La moto es nueve.

En este caso, también hay un error en la terminación de género ya que los alumnos escriben *-e* por *-s*, pero escriben la forma plural *nueves*. Seguidamente, hay 3 errores en la oración 6. En este caso, dos estudiantes eligen la forma *rojes* (4) y uno, *rojos* (5).

(4) El libro rojes está sobre la mesa.

(5) El libro rojos está sobre la mesa.

Como en el caso anterior, los errores en relación con la elección de la forma plural del adjetivo en lugar del singular están presentes con el error en la terminación de género, ya sea *-e* por *-a* como en la *moto* y *nueva* en la oración 1, o *-e* por *-s*, como en el caso de *libro* y *rojo* en la oración 6. En este caso, el hecho de que el sustantivo sea transparente morfológicamente o no parece carecer de incidencia en el error.

Hay un solo error en la oración 10, en la que el alumno elige la forma *bellas* (6), es decir, aquí hay un error no solo de número sino de género en relación con un sustantivo morfológicamente no transparente.

(6) Hoy es un día bellas.

Tras haber analizado los errores que se refieren directamente a la marcación del género y del número, pasemos ahora a otras categorías de error.

#### **4.1.3.3. Errores en la base del adjetivo**

Con respecto a los errores en la base del adjetivo –es decir, aquellos casos en que el error implica que no se respeta la forma del adjetivo a la que deben añadirse los morfemas de concordancia de género y número–, hay en total seis errores, lo que constituye un número relativamente bajo en relación con el total de errores.

El factor que, en este caso, sobresale es que de estos seis errores cinco de ellos se dan en la oración cinco. Efectivamente, hay cinco alumnos que escriben el adjetivo de forma incorrecta, como muestran los siguientes ejemplos:

(1) Los perros son marras.

(2) Los perros son marrano.

(3) Los perros son marranas.

(4) Los perros son marroes.

(5) Los perros son marronos.

Se ve una clara dificultad en este caso que puede tener relación con el hecho de que el adjetivo marrón termina en consonante y exige la formación de plural -es, y, además, debería llevar acentuación en la forma singular pero no en la plural, ya que el acento al formar el plural queda en la penúltima sílaba de una palabra terminada en -s y por lo tanto no lleva tilde.

Podemos especular, por tanto, que en el caso de este adjetivo lo que sucede es que su forma morfológica contiene diversas dificultades referidas a la terminación (-es en lugar de la forma más habitual con marca de género y -s), así como problemas de ortografía; todos ellos juntos, sumados a la identificación del género y número correctos, producen como resultado que el estudiante cometa errores más básicos en los que no identifican la forma básica del adjetivo, que no debería cambiar.

Hay luego un solo error de esta clase en la oración 2, donde un alumno escribe *moderes* en lugar de *modernas*, que sería la forma correcta del adjetivo (6).

(6) Las estaciones de trenes aquí son moderes.

En este caso, podría tratarse de un simple error de escritura, debido a que aquí el error no es general entre los estudiantes, aunque en (6) también la terminación de género es incorrecta, y muestra claramente la inseguridad del alumno, que no sabe cómo responder a este ejercicio de forma correcta.

Pasemos ahora a examinar los errores que son puramente ortográficos.

### **Errores ortográficos**

Los errores ortográficos, en particular la acentuación, representan también un número relativamente bajo dentro del conjunto de errores. Hay solo 5 errores en esta categoría, lo que representa solo el 4% del total de errores. Aquí vemos que, nuevamente, es el adjetivo *marrón* en la oración 5 el que presenta mayores dificultades. Vemos, así, que hay 4 alumnos que eligen la forma *marrónes* (1). Luego, hay un alumno que en lugar de marrones, que sería la forma correcta, escribe *marron* (2), es decir, que escribe la forma en singular sin tilde.

(1) Los perros son marrónes.

(2) Los perros son marron.

En (1) vemos que la forma del adjetivo es correcta en relación con el género y el número, pero escriben la tilde en plural. En (2), por el contrario, el alumno elige la forma singular pero la escribe de forma errónea. Entendemos, pues, que lo que sucede en este adjetivo es el hecho observado anteriormente de que las reglas ortográficas del español hacen que sea acentuado en el singular (palabra acabada en -n con acento en la última sílaba) pero no en plural (palabra acabada en -s con acento en la penúltima sílaba).

#### **4.1.4. Comparación entre los sustantivos morfológicamente transparentes y los no transparentes: el género**

Tras haber examinado los errores globalmente, vamos ahora a comparar específicamente los errores dentro del grupo de sustantivos transparentes con los que no lo son.

La siguiente tabla comparativa presenta los errores entre sustantivos morfológicamente transparentes y sustantivos que son no transparentes morfológicamente. Se incluyen, en este caso, los errores de género en los que los alumnos eligen *-a* por *-o*, *-o* por *-a* y *-e* por *-a* u *-o*.

*Tabla 4.3. Porcentaje de aciertos y errores (sustantivos morfológicamente transparentes y no transparentes)*

|  | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|--|------------------------|-----------------------|
| Sustantivos transparentes<br>(hermano, prima, perro,<br>libro, chica, niña, gato)  | 26                     | 39%                   |
| Sustantivos no transparentes<br>(moto, estación, futbolista,<br>tema, día, ciudad) | 40                     | 60%                   |

Como se puede ver en la tabla, el porcentaje de errores de género es significativamente superior en las oraciones con sustantivos no transparentes morfológicamente. Estos constituyen el 60% de los errores, mientras que los errores de género en sustantivos transparentes morfológicamente constituyen el 40%.

La mayor cantidad de respuestas incorrectas en relación con los sustantivos transparentes morfológicamente se da en la oración 3. De un total de 10 errores, 6 se dan en el primer adjetivo (alto), y 4 en el segundo (bajo), y se da una gran variación en los errores. Dos alumnos escriben *alta* y *baja* (1), luego dos eligen la forma *alto* y *bajo* (2), tres alumnos escriben *altos* y *bajo* (3) y un alumno escribe respectivamente (4) y (5).

- (1) Mis hermanos son alta, pero mis primas son baja.
- (2) Mis hermanos son alto, pero mis primas son bajo.
- (3) Mis hermanos son altos, pero mis primas son bajo.
- (4) Mis hermanos son altos, pero mis primas son bajos.
- (5) Mis hermanos son altas, pero mis primas son bajas.

Si se analizan estos sustantivos por separado, es decir, *hermano* y *prima*, no es esperable que representen mayores dificultades para los alumnos. En primer lugar, el vocabulario relacionado con la familia es frecuente y, además, es uno de los primeros temas sobre los que los estudiantes aprenden a escribir y a hablar, por lo que la repetición de dichas palabras es frecuente. Los adjetivos, por su parte, suelen aparecer en los ejemplos en el libro, y los alumnos los usan a menudo para describirse a sí mismos. La dificultad en esta oración puede estar dada por el hecho de se trata de una oración coordinada, en la que se juega con dos sujetos de distintos género pero siempre en plural. Tal vez los alumnos dudan del sujeto y, en todo caso, a qué sustantivo pertenecen los adjetivos en tanto predicado atributivo. En este sentido es significativo el error de la oración (6), donde el estudiante emplea la terminación en *-e* en ambos casos, tal vez porque la interpreta como una forma que vale para masculinos y femeninos y por tanto la emplea si está dudando sobre cuál es el sujeto relevante en cada caso. Nótese que, además, aquí hay un error sistemático en la forma de número.

- (6) Mis hermanos son alte, pero mis primas son baje.

Luego, hay 5 errores en la oración 11. El número de errores es sorprendentemente alto en una oración en la que el sustantivo y el adjetivo (*gato* y *blanco*) son palabras frecuentes en los ejercicios escritos y orales que realizan los alumnos, y el hecho, además, de que el sustantivo es transparente. Por otro lado, se trata de la forma singular de *blanco*, por lo que tampoco requiere que el alumno agregue la *-s*. Aquí, hay 4 alumnos que escriben *blanca* (7) y uno que escribe *blance* (8).

(7) Mi gato es blanca.

(8) Mi gato es blance.

En la oración 6, por su parte, hay 4 errores. Aquí el sustantivo es *libro*, y el adjetivo es *rojo*: *El libro \_\_\_\_\_ (rojo) está sobre la mesa*. Tres alumnos escriben -e por -o, dos en plural y uno en singular (9). Luego, un solo alumno escribe *roja* (10). No parece clara la causa que puede tener el error de (9), salvo que el estudiante haya interpretado que solo los adjetivos que están en posición de atributo concuerdan normalmente con el sustantivo y si van en posición de modificador han de aplicarse otras reglas.

(9) El libro rojes está sobre la mesa.

(10) El libro roja está sobre la mesa.

En la oración 9, por último, hay cinco errores. En este caso, cuatro alumnos escriben *españoles* (11) y uno escribe *españole* (12). El primer error puede justificarse si el estudiante ha olvidado que 'español', frente a otros adjetivos terminados en consonante, tiene dos terminaciones para el género, y lo ha flexionado como 'marrones' en vez de con la forma correcta 'española', mientras que el segundo error es más difícil de entender porque implica la desaparición de la -s característica del plural.

(11) Las niñas son españoles.

(12) Las niñas son españole.

Por su parte, el porcentaje de aciertos en sustantivos no transparentes morfológicamente es relativamente bajo. Efectivamente, estos errores constituyen el 60% (40 errores de 66). La mayor cantidad de errores se da en la oración 4, *Los futbolistas \_\_\_\_\_ (argentino) son muy \_\_\_\_\_ (bueno)*, en la que hay 13 errores de un total de 40. Ocho alumnos eligen la forma femenina de *argentino*, dos de ellos en singular, *argentina*, como puede verse en (13) y (14) y seis de ellos en plural, *argentinas*. Tres alumnos escriben (15), dos (16) y uno escribe (17).

(13) Los futbolistas argentina son muy buenas.

(14) Los futbolistas argentina son muy bueno.

(15) Los futbolistas argentinas son muy buenas.

(16) Los futbolistas argentinas son muy bueno.

(17) Los futbolistas argentinas son muy buena.

Como muestran los ejemplos, cuatro alumnos escriben *buenas* y uno de ellos elige la forma singular *buena*, pero es interesante observar que, salvo dos alumnos, la mayoría de los que eligen la forma incorrecta de *argentino*, es decir, *argentina* eligen la forma incorrecta de *bueno*. Más allá de los errores de número, esto muestra las dificultades que presenta el sustantivo *futbolista* y marca una tendencia clara a que los estudiantes ignoren la información de género que les da el artículo definido y se apoyen exclusivamente en la vocal en la que termina el sustantivo, que en este caso les da la información opuesta a la que deberían emplear.

La oración 10 también presenta un alto porcentaje de errores en relación con el género. Aquí, el sustantivo es *día* y el adjetivo es *bello*, y hay, en este caso, ocho errores en los cuales siete alumnos escriben *bella* (18) y uno escribe *bellas* (19).

(18) Hoy es un día bella.

(19) Hoy es un día bellas.

Parece claro que aquí sucede lo mismo que en el caso anterior: se ignora la información del determinante y se emplea como información la terminación del sustantivo.

Hay también un porcentaje relativamente alto de errores en la oración 1. En este caso, hay 6 errores y hay una gran variedad de respuestas incorrectas: tres alumnos escriben *nuevo* (20), dos escriben *nueve* (21), hay 3 alumnos que escriben *nueves* (22) y dos que eligen la forma *nuevas* (23). Los ejemplos muestran claramente la confusión en torno a este sustantivo, y, a su vez, la baja eficacia del artículo como indicador de género en este caso.

(20) La moto es nuevo.

(21) La moto es nueve.

(22) La moto es nueves.

(23) La moto es nuevas.

Lo que nos indica la serie de ejemplos anterior es que los errores de género y número en los sustantivos no transparentes no siempre se reflejan de forma trivial en que el estudiante



reproduzca el género que marcaría la terminación del sustantivo: ocasionalmente la confusión puede reflejarse en emplear -e en adjetivos que no lo toman, o incluso en no identificar tampoco la terminación de número, quizá porque el estudiante recuerda vagamente que ese sustantivo es irregular y trata de poner una forma marcada de la terminación sin estar seguro de cuál debería ser.

En la oración 12, por su parte, hay también una cantidad relativamente alta de errores. En este caso, hay cinco alumnos que escriben *bonito* (24) en lugar de *bonita*, y uno que escribe *bonite* (25). Volvemos a ver el hecho de que los estudiantes no siempre copian ciegamente la vocal final del sustantivo, sino que a veces también usan la forma en -e como forma en la que tal vez esperan no tener que definir claramente si el sustantivo es masculino o femenino.

(24) Oslo es una ciudad bonito.

(25) Oslo es una ciudad bonite.

Finalmente, en el caso de la oración 8 hay cuatro errores en los cuales un alumno escribe *complicades* (24) y tres alumnos escriben *complicadas* (25).

(26) Los temas son muy complicades.

(27) Los temas son muy complicadas.

Vemos aquí de nuevo el mismo juego anterior: junto a casos en que el estudiante copia ciegamente la vocal final del sustantivo, como (26), tenemos otros en que se reproduce una forma en -e que tal vez el estudiante espera que sea neutro entre las dos terminaciones regulares de masculino y femenino.

Pasemos ahora a la comparación en los errores de número.

#### **4.1.5. Comparación entre los sustantivos morfológicamente transparentes y los no transparentes: el número**

Pasemos ahora a comparar los errores de número entre las dos clases principales de sustantivos que componen esta primera actividad.

Tabla 4.4. Porcentaje de aciertos y errores (sustantivos morfológicamente transparentes y no transparentes)

|  | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|--|------------------------|-----------------------|
| Sustantivos transparentes<br>(hermano, prima, perro,<br>libro, chica, niña, gato)  | 22                     | 44%                   |
| Sustantivos no transparentes<br>(moto, estación, futbolista,<br>tema, día, ciudad) | 28                     | 56%                   |

Como puede verse, la cantidad de errores en relación con los sustantivos transparentes y no transparentes es relativamente similar para la categoría del número, en contraste con lo visto para el género. Mientras que en el caso de los sustantivos transparentes hay 26 errores (46%), en el caso de los sustantivos no transparentes hay una cantidad levemente mayor de errores: 28. Esto haría suponer que los errores están más en relación con un desconocimiento de las reglas de formación del plural y no con el hecho de que el sustantivo sea transparente o no, pero pueden verse algunas diferencias entre las dos clases.

En primer lugar, en relación con los sustantivos transparentes morfológicamente, vemos que la mayor cantidad de errores (11 errores) se da en la oración 3: *Mis hermanos son\_\_\_\_\_ (alto), pero mis primas son\_\_\_\_\_ (bajo)*. En esta oración hay dos adjetivos que aparecen como predicado en posición de atributo, y es interesante observar que en la mayoría de los casos -todos salvo una respuesta- quien contesta de forma correcta en el primer adjetivo contesta también de forma correcta en el segundo; del mismo modo, quien elige la forma errónea del adjetivo en el primer caso, también lo hace en el segundo. Aquí, dos alumnos responden (1) y otros dos responden (2).

(1) Mis hermanos son alta, pero mis primas son baja.

(2) Mis hermanos son alto, pero mis primas son bajo.

Inclusive en (3) puede verse que, aun habiendo un error en el que el alumno elige *-e* en lugar de *-a* u *-o*, la terminación del adjetivo es singular y el error se repite:

(3) Mis hermanos son alte, pero mis primas son baje.

Con respecto a las formas de plural, vemos que sucede lo mismo. Tres alumnos aquí responden (4), un alumno (5) y un solo alumno responde (6).

(4) Mis hermanos son altos, pero mis primas son bajos.

(5) Mis hermanos son altas, pero mis primas son bajas.

(6) Mis hermanos son altas, pero mis primas son bajo.

Si comparamos la oración 3 con la oración 4, que también tiene dos adjetivos pero contiene un sustantivo no transparente morfológicamente, vemos que hay 14 errores, es decir, tres más que en el caso de la oración 3. Además, puede verse que hay más errores en el segundo adjetivo, que se encuentra en función de predicado atributivo que en el primero, donde el adjetivo es modificador. Tal vez esto indique un efecto de distancia entre el adjetivo y el sustantivo: cuanto más cerca esté el adjetivo del sustantivo, más fácil es para el estudiante recuperar la forma correcta.

Vemos, entonces, que tres alumnos contestan de forma correcta (género y número) (7) y otros tres eligen la forma plural, pero añaden la forma equivocada de género (8):

(7) Los futbolistas argentinos son muy buenos.

(8) Los futbolistas argentinas son muy buenas.

Hay cinco alumnos que eligen la forma correcta (plural) en el primer caso, pero singular en el segundo, como puede verse en (9) y (10):

(9) Los futbolistas argentinas son muy buena.

(10) Los futbolistas argentinos son muy bueno.

(11) Los futbolistas argentinas son muy bueno.

Por último, hay cinco alumnos que eligen la forma equivocada en ambos casos, como vemos en (12), (13) y (14): "

(12) Los futbolistas argentina son muy buenas.

(13) Los futbolistas argentino son muy bueno.

(14) Los futbolistas argentina son muy bueno.

En el caso de la oración 5, vemos que si bien el sustantivo *perros* es transparente morfológicamente, el adjetivo terminado en consonante podría generar algunas dudas en los alumnos. Hay, efectivamente, una gran cantidad de errores en este caso, pero solo tres de estos errores están en relación con el número, y en estos tres errores los alumnos eligen la forma singular del adjetivo (15).

(15) Los perros son marrón.

La mayor cantidad de errores para este adjetivo, como ya se discutió, se da en relación con la base del adjetivo y no con el sustantivo en sí. Si vemos el caso de la oración 9, vemos que aquí también el sustantivo es transparente morfológicamente. No obstante, de nuevo la dificultad puede deberse aquí a que el adjetivo termina en consonante, y la imposibilidad de emplear la terminación en *-s* frente a una forma en *-es*, tal vez unida a la conciencia de que este adjetivo no toma nunca la terminación en *-o* pueda hacer que el estudiante interprete que este adjetivo es invariable, por lo que hay una cantidad significativa de errores de número, que representan 4 de un total de 7 errores, que resultan todos en que el adjetivo no recibe marca alguna de flexión, como se ve en (16):

(16) Las niñas son español.

Por último, en la oración 2, en la que el sustantivo es *estaciones*, vemos que el número de errores es relativamente bajo (4 errores), y solo uno de estos errores es una combinación de error de género y número (18).

(17) Las estaciones de trenes aquí son moderna.

(18) Las estaciones de trenes aquí son moderno.

En conclusión, si el sustantivo es transparente morfológicamente o no no parece ser un factor determinante en relación con los errores de número, ya que vemos que el número de errores es casi el mismo, solo levemente mayor en el caso de los sustantivos no transparentes. Otros factores como si hay un adjetivo o dos en la oración y si el adjetivo es modificador o es predicado con función de atributo parecen tener mayor peso a la hora de explicar algunos errores

de número. Por otro lado, otros factores como que el adjetivo termine en consonante como en el caso de *marrón* o *español*, si parecen generar mayor inseguridad en los alumnos y pueden condicionar en mayor grado la cantidad de errores que los alumnos pueden cometer.

Pasemos ahora a investigar los resultados de la segunda actividad.

## 4.2. Segunda actividad

En esta sección voy a presentar los resultados obtenidos en la segunda actividad de la serie de cuatro actividades empleada en esta investigación. El total de respuestas que se obtuvo en esta actividad es de 16.

En primer lugar, se presentarán las oraciones con los huecos que debían rellenar los estudiantes. En este caso, el objetivo de la actividad era el de explorar el papel que tiene la interpretación semántica en la concordancia de género, por lo que se comparan oraciones donde el género coincide con el sexo biológico del referente (por ejemplo, *la gata* o *el padre*) con oraciones en las que se emplean sustantivos donde falta esa conexión, sea porque se refieren a entidades no sexuadas (*viaje*) o sea porque la entidad tiene sexo biológico pero el valor de género no lo refleja (eg., *la gente*). Tras presentar estas oraciones, comentaré los resultados globales, y finalmente procederé a una clasificación de errores que, como se hizo en la sección anterior, diagnosticaré y comentaré. Esta actividad consta de doce oraciones, que se presentan a continuación.

### *Actividad 2. Oraciones presentadas a los estudiantes*

1. *La casa \_\_\_\_\_(rojo) está en Sætre.*
2. *La gata es \_\_\_\_\_ (blanco).*
3. *Mi madre es muy \_\_\_\_\_ (alto).*
4. *El auto \_\_\_\_\_ (amarillo) es de mi padre.*
5. *Mi abuelo es muy \_\_\_\_\_ (viejo).*
6. *El niño es \_\_\_\_\_ (moreno).*
7. *Este viaje es muy \_\_\_\_\_ (largo).*
8. *Juan es una persona muy \_\_\_\_\_ (serio).*
9. *Tu perro es muy \_\_\_\_\_ (bonito).*
10. *En Argentina hay gente muy \_\_\_\_\_ (bueno).*
11. *El cine \_\_\_\_\_ (noruego) es muy interesante.*

12. *Tengo una amiga \_\_\_\_\_ (colombiano) que es amable.*

De estas oraciones, seis corresponden a sustantivos semánticamente predecibles –las oraciones 2, 3, 5, 6, 9 y 12 – y las otras seis a sustantivos no semánticamente predecibles, es decir, las oraciones 1, 4, 7, 8, 10 y 11. Los sustantivos semánticamente predecibles se refieren a seres vivos donde el femenino puede entenderse como hembra y el masculino implica interpretación de macho, mientras que en el caso de los sustantivos no predecibles semánticamente no hay una correspondencia entre el género biológico sino que la correlación entre género e interpretación semántica es arbitraria.

#### 4.2.1. Datos globales

A continuación se presenta el porcentaje global de respuestas correctas, divididas por oración, de la misma manera que se hizo con la actividad anterior.

*Tabla 4.5. Porcentaje total de respuestas correctas*

| <i>Número de oración</i> | <i>Respuestas correctas (%)</i> |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1                        | 62%                             |
| 2                        | 87%                             |
| 3                        | 75%                             |
| 4                        | 68%                             |
| 5                        | 62%                             |
| 6                        | 75%                             |
| 7                        | 68%                             |
| 8                        | 43%                             |
| 9                        | 68%                             |
| 10                       | 62%                             |

|    |     |
|----|-----|
| 11 | 68% |
| 12 | 87% |

Como puede observarse en la tabla, hay varias oraciones que tienen el mismo porcentaje de aciertos, como es el caso de las oraciones 3 y 6 (75%), 4, 7, 9 y 11 (68%), y 1 y 5 (62%). Así, parece posible establecer tres agrupaciones de porcentajes de respuestas correctas, mientras que es la oración 8 la que sobresale con un porcentaje de aciertos significativamente más bajo que el resto (43%). Aquí, solo seis alumnos responden de forma correcta. La mayor cantidad de errores está en relación con la elección equivocada de género. De este modo, seis alumnos eligen la forma *serio* en lugar de *seria* (1), un alumno elige la forma *serie* (2), y dos alumnos cometen errores relacionados con la base del adjetivo (3).

- (1) Juan es una persona muy serio.
- (2) Juan es una persona muy serie.
- (3) Juan es una persona muy seerios.

A su vez, hay un alumno que además de elegir la forma errónea de género, escribe el adjetivo en plural (5).

- (4) Juan es una persona muy serios.

Parece obvio que en esta oración las especiales características de este sustantivo, que se refiere a una entidad animada pero donde el género no refleja el sexo biológico, pueden estar involucradas en el alto número de errores, si bien deberemos examinar más detalladamente cada clase de error para poder confirmar esta conclusión.

Por su parte, el número más alto de aciertos se da en las oraciones 2 y 12, ya que en ambas hay un 87% de respuestas correctas; en ambos casos tenemos situaciones de género semánticamente predecible, con dos entidades animadas. En el caso de la oración 2, *La gata es \_\_\_\_\_ (blanca)*, catorce alumnos escriben la forma correcta, y solo uno elige la forma *blanco* por *blanca* (6). En el otro caso, el estudiante elige la forma *blance* por *blanca* (7).

- (5) La gata es blanco.

(6) La gata es blanche.

El vocabulario no representa aquí mayores dificultades ya que los animales y los colores están entre los primeros temas en el aprendizaje de vocabulario, por lo que tendremos que pensar en otras explicaciones a estos errores en el análisis más detallado. En el caso de la oración 12, podemos hacer observaciones paralelas a estas. Aquí, los únicos dos errores tienen que ver con la elección del género incorrecto (8).

(7) Tengo una amiga que es colombiano.

Pasando ahora a las categorías intermedias, en la oración 4, si bien la mayoría de las respuestas son correctas (68%), tres de los cinco errores están en relación la base del adjetivo y no afectan al género o a su flexión directamente (9).

- (8) a. amerilla
- b. amar
- c. amarelle

Es decir, preliminarmente parece claro que podemos establecer una relación entre las oraciones que tienen menor porcentaje de errores y aquellas donde se manifiestan casos en que el sustantivo que controla la concordancia se asocia a un género interpretable semánticamente. Pasemos ahora al análisis por tipo de error para confirmar o descartar esta impresión inicial.

#### 4.2.2. Errores clasificados por tipos

Veamos ahora los tipos de error documentados en la actividad. La tabla 4.6. muestra los tipos de error en datos numéricos simples.

*Tabla 4.6. Tipos de error de la segunda actividad*

| <i>Tipo de error</i>                             | <i>Número de errores</i> |
|--|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino | 21                       |



|  |    |
|--|----|
| Error de género - Femenino en lugar de masculino   | 7  |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o  | 9  |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a  | 4  |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e  | 0  |
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e  | 0  |
| Error de número - Singular en lugar de plural  | 0  |
| Error de número - Plural en lugar de singular  | 11 |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s   | 0  |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es   | 0  |
| Errores ortográficos (acentos)   | 0  |
| Base del adjetivo equivocada (amerilla, amarelle, bonias, amar, norueaes, buente, seerios, vije) | 8  |

Como también hicimos en la primera actividad, convertimos estos números en porcentajes en la siguiente tabla, para permitir comprobar con facilidad cuáles son las categorías de error fundamentales y en qué medida aparecen en nuestro grupo de estudiantes.

*Tabla 4.7. Porcentaje de aciertos y errores (sustantivos predecibles semánticamente y no predecibles)*

| <i>Tipo de error</i>                             | <i>Número de errores</i> |
|--|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino | 34%                      |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino | 11%                      |
| <b>Errores de género: total</b>                  | <b>45%</b>               |

|  |            |
|--|------------|
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o  | 14%        |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a  | 6%         |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e  | 0%         |
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e  | 0%         |
| <b>Errores de terminación de género: total</b>   | <b>20%</b> |
| Error de número - singular en lugar de plural  | 0%         |
| Error de número - plural en lugar de singular  | 18%        |
| <b>Errores de número: total</b>  | <b>18%</b> |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s   | 0%         |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es   | 0%         |
| <b>Errores de terminación de número: total</b>   | <b>0%</b>  |
| Errores ortográficos (acentos)   | 0%         |
| Base del adjetivo equivocada (amerilla, amar, amarelle, vije, seerios, bonias, buente, norueaes) | <b>13%</b> |

Vemos que los errores más frecuentes en esta actividad son los que se refieren a identificar el género correcto para la concordancia, con un 45%, seguido de los errores a la hora de seleccionar la terminación de género, con un 20%. Los errores referidos al número constituyen un 18% del total, pero la cantidad de errores de género es más del doble. Hay, además, una cantidad relativamente alta de errores relacionados con la base del adjetivo (13%) si se lo compara con el porcentaje de errores de número. En cuanto a la terminación de número, no hay errores (0%), pero esto tiene que ver de forma plausible con que en esta ocasión no hay sustantivos en plural en las oraciones por lo que no hay errores en los que los

alumnos elijan la forma singular por la plural. Por el contrario, todos los errores relacionados con el número tienen que ver con la elección de una forma plural en lugar del singular.

#### **4.2.3. Comentario específico de cada categoría de error**

A continuación se discutirán las categorías de error en detalle. En primer lugar, presentaré los errores que están en relación con el género y luego los errores relacionados con el número. Nótese que en esta actividad no hay errores puramente ortográficos.

##### **4.2.3.1 Género**

###### **Femenino por masculino**

De un total de 28 errores de género, solo 7 de ellos son errores en los que los alumnos eligen la forma femenina por la masculina, lo que constituye el 11% del total de errores. La mayor cantidad de errores dentro de esta subclase donde se extiende el valor considerado más marcado a situaciones en que se esperaría el valor menos marcado se da en la oración 11, en la que hay cinco errores. Tres de ellos son errores en los que los alumnos escriben *noruega* en lugar de *noruego* (1).

(1) El cine noruega es muy interesante.

En este caso, puede pensarse que la confusión entre *Noruega* (Norge), y el adjetivo *noruego-a* (norsk), muy común entre los alumnos, puede estar detrás de este problema. Por otro lado, *Kino* es un sustantivo neutro en noruego y, a su vez, un sustantivo no predecible semánticamente en español, terminado en *-e* sin dar pista alguna en su forma sobre su género, por lo que hay varias capas de dificultad en esta oración que pueden conspirar para que surjan errores de género.

Seguidamente, hay dos errores en la oración 6, en la que los alumnos eligen la forma *morena* por *moreno* (2).

(2) El niño es morena.

En esta oración, el vocabulario no debería causar dificultades ya que el sustantivo es muy frecuente en niveles iniciales y, por otro lado, es un sustantivo semánticamente predecible. El adjetivo es también de uso frecuente, ya que la descripción física es uno de los primeros temas

con los que se trabaja. Una posible explicación es que estos alumnos sencillamente no hayan comprendido las reglas de concordancia en un nivel básico, hasta el punto de no identificar la terminación de género con un valor femenino o masculino, y, por lo tanto, comenten errores de género en oraciones que deberían ser sencillas, donde –como sucede en este caso– no parece haber causas plausibles que expliquen este error.

En la oración 5, por otro lado, hay seis errores en total pero solo dos están relacionados con la elección de la forma femenina por masculina del adjetivo. En este caso, los alumnos escriben *vieja* por *viejo* (3).

(3) Mi abuelo es muy vieja.

Al igual que en la oración 6, estas palabras forman parte del vocabulario frecuente de los alumnos en niveles iniciales por lo que aquí también puede pensarse que estos dos alumnos no han comprendido las reglas y eligen así la forma equivocada del adjetivo. Extrapolando, la única opción alternativa a esta que podemos proponer como hipótesis sería que para algunos alumnos la única concordancia de género real sea con el valor marcado, y que por lo tanto extiendan el femenino a otros casos, pero esta hipótesis queda automáticamente refutada por lo que obtenemos en la siguiente categoría, como se verá.

### **Masculino en lugar de femenino**

La mayor cantidad de errores en esta actividad se da, precisamente, en esta categoría ya que de un total de 28 errores, 21 son errores en los que los alumnos eligen la forma masculina del adjetivo en lugar de la femenina, lo que constituye el 34% de errores de un total de 45%; es decir, no podemos sostener de forma plausible la hipótesis de que los alumnos interpretan el femenino como la única concordancia real de género en los casos que se acaban de exponer al final de la sección anterior.

La mayor cantidad de errores donde los alumnos usan masculino en contexto femenino se dan en la oración 10. En este caso, de un total de siete errores, seis son de género – masculino por femenino -, y entre estos seis errores, cinco alumnos escriben *bueno* (1) y uno *buenos* (2).

(1) En Argentina hay gente muy bueno.

(2) En Argentina hay gente muy buenos.

Como se ha mencionado en anteriormente, este es un sustantivo que tiene la peculiaridad de no ser semánticamente predecible pese a denotar una entidad animada, donde el hablante podría haber esperado, de hecho, que hubiera cierta correlación. Además, este sustantivo termina en *-e*, y por lo tanto representa diversos niveles de dificultad para los alumnos. Al igual que en el caso de *cine*, que ya se ha comentado, el sustantivo *gente* tiene estas propiedades, pero además es un sustantivo que semánticamente se refiere a una colectividad de personas, por los que muchos alumnos suelen asociarlo al plural. Todo ello conspira para que esta oración tenga problemas con respecto al género, y también veremos que respecto al número.

En la oración 8 hay también un bajo porcentaje de aciertos (37%), y hay un total de 10 errores de 16 respuestas. Entre estos errores, seis de ellos están relacionados con el género, y son casos en los que los alumnos escriben *serio* por *seria* (3).

(3) Juan es una persona muy serio.

El adjetivo *serio-a* no representa mayores dificultades para los alumnos por su parecido al adjetivo *seriøs* en noruego, y el sustantivo *persona* es también un sustantivo que los alumnos pueden relacionar con el sustantivo *person* en noruego. Tal vez lo que representa cierta dificultad en este caso es que el sustantivo *persona* es un sustantivo semánticamente no predecible a pesar de que indique una entidad animada. Los estudiantes probablemente, dadas estas propiedades, esperarían de forma intuitiva que este sustantivo reflejara sin más el género de la persona a la que se refiere, que en este caso es un hombre; vemos que en la mayoría de los errores se elige la forma masculina en lugar de la femenina. Esto podría explicarse por el sujeto de la oración, que es Juan, hace que los estudiantes asuman que la concordancia deba hacerse con el género masculino por tratarse de un nombre usado para hombres. En todo caso, queremos hacer notar que, además del problema asociado al sustantivo 'persona', podríamos estar ante un caso en que los estudiantes tratan de concordar directamente con el sujeto sin observar que hay otros sustantivos en la oración y que el adjetivo de hecho es modificador de uno de ellos, no un atributo del sujeto.

En la oración 12, por último, hay solo dos errores dentro de esta categoría. Estos dos errores representan la totalidad de los errores, ya que hay 14 respuestas correctas de 16. En este caso, los alumnos eligen la forma masculina del adjetivo *colombiano-a* (4).

(4) Tengo una amiga colombiano que es amable.

En este caso, nuevamente, el vocabulario no debería representar mayores dificultades, y esto puede verse en el alto porcentaje de respuestas correctas (87%). No es fácil explicar, sin embargo, por qué aparecen estos errores, debido a que el sustantivo que se emplea es semánticamente transparente, y marca de forma explícita el género femenino. En este caso, sin embargo, frente a los errores opuestos en que se sustituía el masculino por un femenino incorrecto, podríamos pensar que el estudiante que haya empleado el género masculino en estos casos tal vez esté no haciendo concordancia del adjetivo y emplea en este contexto solo la forma de cita por defecto que encuentra en los diccionarios y vocabularios, que coincide que es el masculino.

Sea como fuere, este error muestra un desconocimiento más básico de las reglas de concordancia por no poder recibir explicación independiente basada en la semántica o en la forma del sustantivo. Pasemos ahora a los errores de terminación de género.

### **Errores de terminación de género**

Los casos anteriores de error muestran en general la sustitución de -o por -a o viceversa, es decir, errores en los que es posible concluir que el estudiante ha interpretado mal el valor del género gramatical. Sin embargo, en esta actividad hay un conjunto notable de errores referidos al empleo de terminaciones erróneas donde o bien el valor de género parece correcto o no es posible concluir si el estudiante lo ha confundido. Veamos estos errores.

Hay dos casos que podrían destacarse aquí por lo que pueden llegar a significar. El primero es la respuesta de un alumno en la que escribe *rojes* en lugar de *roja* (1), y el segundo escribe *larges* por *largo* (2). Cabe aclarar que no se trata del mismo alumno sino de dos respuestas diferentes.

- (1) La casa rojes está en Sætre.
- (2) Este viaje es muy larges.
- (3) El auto amarilles es de mi padre.

Aquí puede verse que estas tres formas terminadas en -s se asimilan al plural de lo que sería, en realidad, un error en la terminación del adjetivo, ya que estos alumnos escriben -e por -a y -e por -o. Lo que resulta interesante es que los estudiantes que han cometido este error parecen haber reanalizado -es como una terminación de número plural o singular, que reemplaza la marca de género. Parece claro que a este error subyace el hecho de que en la

forma plural de algunos sustantivos o adjetivos terminados en consonante, aparece la vocal -e- junto al morfema -s. Este error sugiere que, para algunos estudiantes, esto indica que la vocal de género debe ser reemplazada por la -e- en los contextos plurales, como se ve en (1), o incluso en algunos singulares, que es el caso más raro de (2).

#### 4.2.3.2. Número

Pasemos ahora a los errores que involucran a la otra categoría nominal, el número; como hicimos anteriormente, dividiremos los errores según su direccionalidad. Comenzando con los casos en que se emplea singular en vez de plural, la propiedad más destacable es que no hay errores en esta categoría, pero esto no se debe a que los estudiantes hayan controlado esta categoría de concordancia, sino a que en la actividad no hay sustantivos en plural en ninguna de las oraciones, por lo que es imposible que haya un error en que se encuentre esta categoría, con la posible excepción de los casos que se vieron en la sección anterior y que implicaban el reemplazo de -o /-a por -e- en contextos plurales.

La totalidad de los errores que están claramente en relación con el número se dan en casos donde el estudiante ha escrito plural cuando se esperaba singular. Aquí hay 11 errores, que constituyen el 18% del total de errores. La mayor cantidad de errores se da en la oración 5. Aquí hay tres alumnos que escriben *viejos* en lugar de *viejo* (1).

(1) Mi abuelo es muy viejos.

En este ejemplo vemos que, si bien el género es correcto, el alumno elige la forma plural del adjetivo. Lo mismo sucede en la oración 9. En este caso, dos alumnos eligen la forma correcta en relación con el género del adjetivo, pero en plural (2).

(2) Tu perro es muy bonitos.

En la oración 3 hay también dos alumnos que responden de forma equivocada, como puede verse en (3), y, por último, hay un solo error en la oración 1 (4).

(3) Mi madre es muy altas.

(4) La casa rojas está en Sætre.

Es interesante observar que la mayor cantidad de errores relativos al número se da, efectivamente, en relación con sustantivos predecibles semánticamente como *abuelo*, *madre* y

*perro*, que además son de frecuente uso en este nivel. No parece fácil encontrar una causa profunda y sistemática para este error, dado que el plural es la forma marcada –además, siempre con -s final, lo cual facilita su identificación–, y claramente los ejemplos que tenemos aquí son casos inequívocos de singular. Tal vez, como se anticipó al hablar de la terminación de género y sus errores en la sección anterior, estamos ante un caso en que algunos estudiantes han reinterpretado la -s como una terminación más de género, sin diferenciar entre género y número, tal vez porque el noruego no segmenta de forma clara ambos accidentes gramaticales.

Pasemos ahora a los errores que involucran la forma base del adjetivo.

#### **4.2.4.3. Errores en la base del adjetivo**

Hay una cantidad relativamente alta de errores en esta categoría, que conforma el 13% del total de errores (8 errores). Tres de estos ocho errores se dan en la oración 4, y es así la oración con mayor cantidad de errores. En este caso, vemos que los alumnos confunden no solo la terminación del adjetivo sino, principalmente, la base como se ve en (1), (2) y (3).

(1) El auto amerilla es de mi padre.

(2) El auto amar es de mi padre.

(3) El auto amarelle es de mi padre.

Si bien el vocabulario relacionado con los colores es de uso frecuente, por ejemplo, en descripciones, parece ser relativamente complicado para los alumnos ya que aquí la base y la terminación son erróneas. Podemos especular que el error está facilitado porque 'amarillo' es una palabra relativamente larga donde tal vez algunos estudiantes identifiquen -illo como posible diminutivo, o lo relacionen con otras lenguas.

Hay luego dos errores en la oración 9, donde un alumno escribe *bonias* (4) y otro *biente* (5).

(4) Tu perro es muy bonias.

(5) Tu perro es muy biente.

Una posible explicación en estos casos es que los alumnos confunden o mezclan el adjetivo *bonito-a* con *bueno-a* y de nuevo con un diminutivo –esta vez -ito–, lo que genera estos errores en la base – y en la terminación - del adjetivo tal y como sucede en el caso anterior.



Hay tres oraciones en las que se da un solo error, que son las oraciones 5, 8 y 12. En la oración 5, un alumno escribe *vije* por *viejo* (6), y en la oración 12 otro escribe *norueaes* en lugar de *noruego* (7). Estos errores más ocasionales podrían interpretarse como lapsus al escribir.

(6) Mi abuelo es muy vije.

(7) El cine norueaes es muy interesante.

En la oración 8 hay un solo error en el que el alumno escribe *seerios* en lugar de *seria* (8).

(8) Juan es una persona muy seerios.

La base del adjetivo es errónea, y la terminación también. Si bien el alumno establece una relación correcta entre serio-a y *seriøs* en noruego, ya que este tipo de adjetivos en general se usan como ejemplo de “palabras transparentes” como una estrategia de comprensión de lectura, en este caso el alumno mezcla estos adjetivos y vemos, por ejemplo, la terminación en -s como parte del calco que está haciendo del noruego. No obstante, este error de nuevo es poco sistemático y podría explicarse justamente como un intento fallido de adaptar la palabra noruega al español donde se piensa que al igual que en otras palabras (eg., creer) hay doble -e-. Dejemos entonces esta categoría y pasemos a la comparación de los sustantivos semánticamente transparentes con los que no lo son.

#### **4.2.4. Comparación entre los sustantivos semánticamente predecibles y los que no lo son: género**

La siguiente tabla presenta una comparación entre los sustantivos semánticamente predecibles y no semánticamente predecibles en relación con el porcentaje de errores cometidos por los alumnos. Se incluyen, en este caso, los errores de género en los que los alumnos eligen -a por -o, -o por -a y -e por -a u -o.

*Tabla 4.8. Comparación entre las dos clases de sustantivos: género*

|  | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|--|------------------------|-----------------------|
| Sustantivos semánticamente predecibles | 13                     | 32%                   |

|  |    |     |
|--|----|-----|
| (gata, madre, abuelo, niño, perro, amiga)  |    |     |
| Sustantivos no semánticamente predecibles<br><br>(casa, auto, viaje, persona, gente, cine) | 28 | 68% |

Como puede verse, la cantidad de errores de género en sustantivos no semánticamente predecibles duplica a la cantidad de errores en los sustantivos en los que el género es semánticamente predecible. Una posible explicación de esta diferencia es que, en relación con los sustantivos semánticamente predecibles, si el alumno tiene el suficiente conocimiento del vocabulario, es decir, si sabe que la palabra *abuelo* significa *bestefar*, puede predecir el género del adjetivo aún tal vez sin conocer las reglas de concordancia. Por ejemplo, en la oración 5, se da uno de los números más bajos de respuestas correctas de toda la segunda actividad ya que seis alumnos escriben la respuesta equivocada. Sin embargo, solo dos de estos seis errores tienen que ver con el género, es decir, alumnos que escriben *vieja* por *viejo* (10).

(10) Mi abuelo es muy vieja.

Es decir, si el sustantivo es semánticamente predecible, claramente hay una menor cantidad de errores relacionados con el género, lo cual parece indicar que el significado es una buena estrategia que usan los estudiantes para identificar el género incluso en los casos en que no domina el rasgo de concordancia abstracto, por lo que el estudiante se sigue equivocando cuando el sustantivo se refiere a objetos y entidades no sexuadas.

Lo mismo sucede en la oración 9. Aquí también hay un número relativamente alto de errores, pero solo un error está en relación con el género, ya que el alumno escribe *bonite* en lugar de *bonito* (11), pero los otros errores tienen que ver con la base del adjetivo, como en (12) y (13) o con errores de número (13).

(11) Tu perro es muy bonite.

(12) Tu perro es muy bonias.

(13) Tu perro es muy buente.

(14) Tu perro es muy bonitos.

En el caso de la oración 6, hay cuatro errores, pero solo dos de ellos están relacionados con el género (15). Los otros dos están asociados a errores en la terminación del adjetivo (16).

(15) El niño es morena.

(16) El niño es morene.

Por otro lado, en relación con los sustantivos no semánticamente predecibles, los errores son más del doble: hay 28 errores, que constituyen el 68% del total. La mayor cantidad de errores se da en la oración 8. En este caso, de nueve errores, siete están relacionados con el género (17), uno con errores en la terminación de género (18) y uno con errores en la base del adjetivo (19). Parece que algo que confunde al estudiante es precisamente los casos en que el sustantivo es animado –y por tanto podría haber sido semánticamente predecible– pero es arbitrario, como sucede con 'persona'.

(17) Juan es una persona muy serio.

(18) Juan es una persona muy serie.

(19) Juan es una persona muy seerios.

En las oraciones 1 y 10 hay también un número relativamente alto de errores, ya que hay 6 respuestas incorrectas de 16. En el caso de la oración 1, cinco de estos errores están relacionados con el género. Tres de estos alumnos escriben *rojo* en lugar de *roja* (20), uno escribe *roje* (21) y otro *rojes* (22). Sólo un error está en relación con el número (23).

(20) La casa rojo está en Sætre.

(21) La casa roje está en Sætre.

(22) La casa rojes está en Sætre.

(23) La casa rojas está en Sætre.

En la oración 10, la totalidad de los errores está en relación con el género, y, en este caso, hay cinco alumnos que escriben *bueno* (24), y uno que escribe *buene* (25).

(24) En Argentina hay gente muy bueno.

(25) En Argentina hay gente muy buene.

Por su parte, en la oración 7 hay cinco errores de los cuales cuatro están relacionados con el género. Aquí hay tres alumnos que eligen el género incorrecto del adjetivo *largo-a* y escriben *larga* (26); también encontramos uno que escribe *large* (27).

(26) Este viaje es muy larga.

(27) Este viaje es muy large.

Como puede observarse, los sustantivos no predecibles semánticamente representan mayores dificultades para los alumnos en relación con los errores de género, mientras que los sustantivos predecibles semánticamente parecen representar algunas dificultades relativamente mayores en relación con el número, como se explicará en la siguiente sección.

#### **4.2.5. Comparación entre los sustantivos semánticamente predecibles y los que no lo son: número**

En esta sección, analizaré los errores en relación con los sustantivos semánticamente predecibles y no predecibles semánticamente en relación con los errores de número, que constituyen el 18% del total.

*Tabla 4.9. Comparación de las dos clases de sustantivos: el número*

|  | <i>Respuestas incorrectas</i> | <i>Porcentaje de errores</i> |
|--|-------------------------------|------------------------------|
| Sustantivos semánticamente predecibles<br>(gata, madre, abuelo, niño, perro, amiga)    | 6                             | 60%                          |
| Sustantivos no semánticamente predecibles<br>(casa, auto, viaje, persona, gente, cine) | 4                             | 40%                          |

Como muestra la tabla, si bien la cantidad de errores relacionados con el número es menor que los errores de género, puede observarse que hay una cantidad ligeramente mayor de

errores relacionados con el número en los sustantivos que son semánticamente predecibles, con un total de 6 errores de un total de 10 (60%). Al no haber sustantivos en plural, la totalidad de los errores están relacionados con la elección de la forma plural del adjetivo en lugar del singular.

La mayor cantidad de errores se da en la oración 5, en la que de un total de 5 errores, la mitad está en relación con la elección de la forma plural del adjetivo en lugar de la forma singular. Aquí, un alumno escribe *viejos* por *viejo* (1). En la oración 9, por otro lado, dos alumnos eligen la forma *bonitos* por *bonito* (2).

(1) Mi abuelo es muy viejos.

(2) Tu perro es muy bonitos.

En el caso de los sustantivos semánticamente no predecibles, hay solo tres errores: uno en la oración 1 (3), otro en la oración 4 (4), y otro en la oración 8 (5).

(3) La casa rojas está en Sætre.

(4) El auto amarillos es de mi padre.

(5) Juan es una persona muy serios.

Vemos entonces como, en relación con los errores de número, son los sustantivos semánticamente predecibles los que generarían cierta dificultad para los alumnos. Tal vez esto tenga una explicación: si el estudiante emplea la estrategia compensatoria de seguir el sexo biológico en los sustantivos predecibles para determinar la concordancia, quizá deje de intentar fijarse en las marcas formales del sustantivo (la terminación, el determinante que lo acompaña) y por tanto no se preocupa de identificar si es singular o plural. Esto podría explicar que con los casos semánticamente predecibles haya algún error de número más que cuando no son predecibles.

Pasemos ahora a la tercera actividad y la exposición de sus resultados.

### **4.3. Tercera actividad**

En esta sección voy a analizar los resultados de la tercera actividad en esta serie de cuatro actividades que forman parte del estudio. Al igual que en las actividades anteriores, los alumnos tienen que elegir la forma que consideren correcta del adjetivo, que es dado entre paréntesis en cada oración.

El objetivo de esta actividad es el de evaluar hasta qué punto el género que un sustantivo tiene en su lengua materna facilita o hace más difícil encontrar el valor de género correcto en español. Para este objetivo, compararemos sustantivos que tienen el mismo valor de género en español y en noruego con otros donde el valor difiere.

En la tercera actividad hay un total de doce oraciones, al igual que en las dos primeras actividades. Siete de estas oraciones corresponden a sustantivos en los que hay coincidencia léxica en género con los sustantivos en noruego, y hay, luego, cinco casos en los que no se da esta coincidencia.

Como se hizo notar en el capítulo §2, el español y el noruego difieren en el número de géneros del sustantivo. El español tiene solo dos, masculino y femenino (1), mientras que el noruego tiene tres (2), con el neutro como tercer valor.

- (1) a. el chico  
b. la chica
- (2) a. en gutt 'un chico'  
b. ei jente 'una chica'  
c. et barn 'un niño'

En este estudio considero el género neutro en noruego como coincidente con el género masculino en español, de manera que entendemos que *et kart* equivale en género a *un mapa* en español debido a que la flexión del español trata la -o como masculina y neutra al mismo tiempo. En efecto, si consideramos la oración (3), donde el adjetivo concuerda con una oración que carece de rasgos de género observamos que la forma neutra del adjetivo adopta la forma correspondiente al masculino.

- (3) [Que María tenga ganas de venir] es bueno.

Debido a esto, entendemos en este estudio que una terminación -o en español sería en todo caso imposible de diferenciar de la terminación neutra, por lo que no podremos saber si el estudiante la clasifica mentalmente como un neutro, como un masculino o como una forma que une a ambas. Esto explica nuestra decisión de tratar los neutros noruegos con correspondientes masculinos en español como formas coincidentes.

De este modo, en las doce oraciones hay cinco en las que el género no coincide y siete en las que el género coincide.

*Actividad 3. Oraciones presentadas a los estudiantes*

1. La silla \_\_\_\_\_ (blanco) está libre.
2. María tiene un gato \_\_\_\_\_ (negro).
3. El equipo \_\_\_\_\_ (noruego) de fútbol entrena mucho.
4. El médico es \_\_\_\_\_ (bueno)
5. Tu mochila es \_\_\_\_\_ (viejo).
6. El libro de español es muy \_\_\_\_\_ (largo).
7. Las series \_\_\_\_\_ (noruego) en Netflix son interesantes.
8. Los mapas \_\_\_\_\_ (antiguo) están en el museo.
9. Los climas \_\_\_\_\_ (frío) son comunes en el norte de Europa.
10. En verano las noches son \_\_\_\_\_ (corto).
11. Los ordenadores son \_\_\_\_\_ (moderno).
12. Las soluciones son \_\_\_\_\_ (sencillo).

En esta actividad, y ya que no todas las variedades noruegas tienen un género femenino activo, hay una pregunta de control dentro del cuestionario para comprobar si el estudiante usa el femenino en noruego. La pregunta de control es la siguiente: *Hva sier du på norsk? Boka eller boken? Jenta eller jenten?* En este caso, todos los estudiantes han respondido que utilizan las formas boka y jenta, lo cual nos indica que todos los estudiantes diferencian masculino y femenino, por lo que en el estudio no dividiremos a los estudiantes entre los que tienen una forma femenina y los que no, que era nuestra intención inicial.

**4.3.1. Datos globales**

En primer lugar, examinaremos el porcentaje de aciertos para cada oración, en términos generales donde no diferenciaremos aún entre las dos subclases de sustantivos.

*Tabla 4.10. Porcentaje total de aciertos*

| <i>Número de oración</i> | <i>Respuestas correctas (%)</i> |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1                        | 75%                             |

|    |     |
|----|-----|
| 2  | 75% |
| 3  | 81% |
| 4  | 81% |
| 5  | 62% |
| 6  | 62% |
| 7  | 44% |
| 8  | 25% |
| 9  | 37% |
| 10 | 31% |
| 11 | 50% |
| 12 | 44% |

El mayor porcentaje de aciertos se da en las oraciones 3 y 4. Aquí, el 81% responde de forma correcta. Notemos preliminarmente que en ambos casos, los sustantivos involucrados aquí son morfológicamente transparentes (*equipo* y *médico*, respectivamente). Hay también un porcentaje alto de aciertos en las oraciones 1 y 2, en las que el 75% de los estudiantes (12 respuestas de un total de 16) responde de forma correcta; con independencia de la equivalencia o no del género entre las dos lenguas, de nuevo tenemos sustantivos morfológicamente transparentes, ahora en femenino, y uno de ellos es además semánticamente transparente porque es un nombre propio de mujer, *María*. Luego, en las oraciones 5 y 6, hay 10 respuestas correctas de un total de 16, lo que constituye un 62% de aciertos. De nuevo tenemos aquí sustantivos morfológicamente transparentes, con independencia de su equivalencia en valor de género.

Por su parte, la mayor cantidad de errores se da en la oración 8, actividad en la que solo hay un 25% de respuestas correctas y que por tanto destaca entre el resto de las



oraciones. Esta oración contiene un sustantivo tal vez poco usado donde hay un caso claro de falta de transparencia morfológica, ya que 'mapa' es un nombre acabado en '-a' que sin embargo tiene género masculino. Podría ser que este factor no relacionado con la equivalencia entre las dos lenguas respecto al género sea el que esté detrás del problema.

También hay un porcentaje relativamente bajo de aciertos en las oraciones 9 y 10, con 37% y 31% respectivamente. Estos casos constituyen de nuevo instancias de sustantivos sin transparencia morfológica o semántica. Por otro lado, vemos que en varios casos la mitad o cerca de la mitad responde de forma correcta. Por ejemplo, en las oraciones 7 y 12 el 44% responde correctamente, y en la oración 11, por otro lado, exactamente la mitad responde de forma correcta y la otra mitad de forma errónea.

El examen preliminar de los resultados sugiere de entrada que el factor que divide los aciertos y errores de este ejercicio es más la transparencia del sustantivo en términos morfológicos que la correspondencia de género; sigamos, pues, con el análisis de forma más detallada para confirmar o descartar esta hipótesis.

#### 4.3.2. Datos por tipo de error

En la siguiente tabla se puede observar la división de los errores obtenidos, clasificados ahora por su tipología.

*Tabla 4.11. Tipos de error de la tercera actividad*

| <i>Tipo de error</i>                              | <i>Número de errores</i> |
|---|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino  | 15                       |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino  | 17                       |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o | 13                       |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a | 4                        |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e | 0                        |
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e | 0                        |

|   |    |
|---|----|
| Error de número - Singular en lugar de plural                       | 38 |
| Error de número - Plural en lugar de singular                       | 6  |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s                    | 1  |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es                    | 0  |
| Errores ortográficos (acentos)                                      | 0  |
| Base del adjetivo equivocada (antigos, nego, antiguoas, sencilloas) | 4  |
| Sin respuesta   | 2  |

Vemos que por primera vez tenemos casos en que los estudiantes han dejado la respuesta en blanco, aunque solo se trata de dos instancias. La siguiente tabla convierte los datos numéricos en porcentajes, como en los ejercicios anteriores.

*Tabla 4.12. Porcentaje de aciertos y errores (sustantivos en los que el género coincide y sustantivos en los que no)*

| <i>Tipo de error</i>                              | <i>Número de errores</i> |
|---|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino  | 15%                      |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino  | 17%                      |
| <b>Errores de género: total</b>                   | <b>32%</b>               |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o | 13%                      |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a | 4%                       |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e | 0%                       |

|   |            |
|---|------------|
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e                   | 0%         |
| <b>Errores de terminación de género: total</b>                      | <b>17%</b> |
| Error de número - singular en lugar de plural                       | 38%        |
| Error de número - plural en lugar de singular                       | 6%         |
| <b>Errores de número: total</b>                                     | <b>44%</b> |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s                    | 1%         |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es                    | 0%         |
| <b>Errores de terminación de número: total</b>                      | <b>1%</b>  |
| Errores ortográficos (acentos)                                      | 0%         |
| Base del adjetivo equivocada (antigos, nego, antiguoas, sencilloas) | <b>4%</b>  |

Como se puede ver en la tabla, la mayor cantidad de errores están en relación con el número, que constituyen el 44% del total de errores – es decir, casi la mitad con un total de 43 errores de 98. Aquí, la mayor cantidad de errores se da en relación con la elección de singular por plural (38%), mientras que, por otro lado, los errores en relación con la elección de plural en lugar de singular representan solo el 6% (6 errores de un total de 44).

Los errores de género constituyen un total del 32%. Aunque este porcentaje es relativamente bajo con respecto a los errores de número, es significativo en relación con la cantidad total de errores que se han verificado en esta prueba. De estos 32 errores, el 17% está en relación con la elección de la forma de femenino en lugar de masculino, y el 15% con la elección opuesta. Los errores de terminación de género, por su parte, representan una cantidad relativamente baja si los comparamos con el resto de categorías, pero también significativa: 17%, de los cuales 13 son errores en los que los estudiantes han escrito la terminación -e por -o.

Por último, no hay en esta actividad errores ortográficos, y hay solo cuatro errores que están en relación con errores en la base del adjetivo.

### 4.3.3. Comentario específico de cada categoría de error

A continuación se discutirán las categorías de error en detalle. En primer lugar, presentaré los errores que están en relación con el género y luego los errores relacionados con el número.

#### 4.3.3.1 Género

##### Femenino por masculino

De un total de 32 errores en relación con el género, el 17% (17 errores) tienen que ver con la elección del femenino por el masculino. La mayor cantidad de errores se da en la oración 9, en la que hay cuatro alumnos que eligen la forma *fría* (1) o *frías* (2) en lugar de *fríos*.

(1) Los climas frías son comunes en el norte de Europa.

(2) Los climas fría son comunes en el norte de Europa.

Aquí el sustantivo *climas* puede ser considerado como coincidente, ya que tanto en *klima* como *climas* – y tal como se aclaró anteriormente - la forma del adjetivo es masculina. Sin embargo, y en línea con lo que hemos venido anotando al examinar los errores globales, este sustantivo es no transparente morfológicamente, por lo que, si bien el género puede ser considerado como coincidente, el hecho de que el sustantivo termine en -a es claramente un factor que genera confusión en los alumnos. Esto puede verse también en la oración 9, en la que hay cinco errores en los cuales los alumnos eligen el femenino por el masculino tanto en singular (3) como en plural (4).

(3) Los mapas antigua están en el museo.

(4) Los mapas antiguas están en el museo.

En este caso, el sustantivo noruego *kart* puede considerarse también como coincidente, pero de nuevo tenemos un caso claro de falta de transparencia morfológica. En las oraciones 2, 3 y 4, en las que los sustantivos son también coincidentes, hay menos errores, pero en estos casos los sustantivos son morfológicamente transparentes en español. En la oración 2, por ejemplo,

hay dos errores en los que el alumno elige la forma femenina por la forma masculina del adjetivo, ya sea en singular (5) o en plural (6).

(5) María tiene un gato negra.

(6) María tiene un gato negras.

En este caso, el género del sustantivo coincide en noruego y en español: *en katt* y *un gato*. No obstante, dado que los 16 alumnos prefieren la forma “jenta” y “boka” tal como se muestra en la pregunta de control, podría asociarse este error, por ejemplo, a una posible extensión del uso del femenino como puede verse en *katta mi*. En efecto, esta terminación en *-a* (*katta* por *katten*) se emplea habitualmente en la zona en la que está la escuela a la que asisten los alumnos que actúan como informantes en este estudio, por lo que ellos suelen utilizar la forma *katta mi* en lugar de la forma estándar *katten min*. Esta explicación puede ser plausible en la medida en que no tenemos aquí una falta de transparencia morfológica que pueda explicar los errores, y, de este modo, podría verse una cierta influencia de la lengua materna.

En la oración 4, por su parte, hay solo dos errores, y aquí también los alumnos eligen la forma femenina del adjetivo en singular (7) y en plural (8).

(7) El médico es buena.

(8) El médico es buenas.

En este caso, 'médico' y 'lege' son sustantivos masculinos, y, en español, se trata además de un sustantivo morfológicamente transparente. Esto podría, en parte, explicar la gran cantidad de aciertos en esta oración. En el caso de 'equipo', que también puede contarse entre los sustantivos en los que el género coincide, hay solo un error en el que el alumno elige 'noruega' por 'noruego' (9).

(9) El equipo noruega de fútbol entrena mucho.

En relación con los sustantivos en los que el género no coincide, podemos ver que en la oración 6 hay dos errores de un total de seis relacionados con el género. En esas respuestas erróneas, el alumno elige la forma femenina del adjetivo (10).

(10) El libro de español es larga.

En este caso, *libro* es un sustantivo masculino en español, pero en noruego es un sustantivo femenino – al menos en la variedad hablada y escrita por los alumnos y que responde a la pregunta de control. De este modo, estos alumnos podrían dejarse influir por *boka* (*el libro*) y escribir *larga*, pero además de que la cantidad de errores es baja, la mayor parte de los errores relacionados con el género en esta oración no es el uso del femenino por el masculino sino un error relacionado con la terminación de género, que para muchos alumnos es -e en lugar de -o. En efecto, dos alumnos escriben *large* (11), y uno escribe *larges* (12).

(11) El libro de español es large.

(12) El libro de español es larges.

### **Masculino en lugar de femenino**

No hay diferencias significativas en relación con la direccionalidad del error de género, y parece tan probable que los estudiantes extiendan el femenino como que extiendan el masculino. Como se ha mencionado anteriormente, mientras que hay 17 errores de alumnos que escriben formas femeninas del adjetivo en lugar de masculinas, se cuentan en total 15 errores en los que aparece el masculino en lugar del femenino.

La mayor cantidad de errores se da en la oración 10, en la que de 11 errores 5 son de alumnos que escriben la forma errónea del adjetivo. Tres de estos alumnos escriben *corto* (1) y dos escriben *cortos* (2).

(1) En verano las noches son corto.

(2) En verano las noches son cortos.

En este caso, *ei natt* y *una noche* coinciden en que ambos son sustantivos femeninos tanto en español como en noruego, pero el hecho de que *noches* termine en -e y por tanto no sea morfológicamente transparente puede generar confusión entre los alumnos y parece ser un factor de mayor peso que la coincidencia de género a la hora de explicar los errores, como venimos viendo.

En el caso de la oración 7, en la que el género no coincide, puede verse que hay también una gran cantidad de errores. Aquí, cuatro alumnos eligen la forma masculina del adjetivo, dos de ellos en singular (3) y dos de ellos en plural (4).

(3) Las series noruego en Netflix son interesantes.

(4) Las series noruegas en Netflix son interesantes.

En el caso de la oración 10, entonces, los sustantivos coinciden en género en noruego y en español, y, por el contrario, en la oración 7 no coinciden. Una posible explicación en estos casos es que la coincidencia de género no es un factor de peso al cometer errores si el sustantivo es no transparente morfológicamente. Tal vez la dificultad en *noches* y *series* radique en que son sustantivos terminados en -e y por esto en ambas oraciones hay una cantidad relativamente alta de errores.

En la oración 1, por su parte, aparece el sustantivo *silla*. Aquí el género no coincide (*en stol/una silla*) pero se trata de un sustantivo de uso frecuente por tratarse de las palabras que se aprende en relación con los objetos en la clase de español. *Silla* es, además, un sustantivo morfológicamente transparente y, aun así, puede verse que tres alumnos escriben *blanco* en lugar de *blanca* (5), y en este caso, se trata de un sustantivo en el que el género en noruego y en español no coincide.

(5) La silla blanco está libre.

En este caso, podría pensarse que la lengua materna influye hasta cierto punto en la elección incorrecta de la forma del adjetivo, pero, a su vez, la cantidad de errores es comparativamente baja en relación con el total de errores.

### **Errores de terminación de género**

Los errores de terminación de género constituyen el 17% del total de errores, y, en este caso, la mayor parte de los errores está en relación con el uso de -e en lugar de -o (13 de un total de 17 errores). Es interesante observar que, si bien este tipo de errores es significativamente mayor que los errores en los que aparece la terminación -e por -a, los errores no se concentran en una sola oración sino que hay uno o dos errores distribuidos en varias oraciones. Por ejemplo, en la oración 3 hay dos errores. Un alumno escribe *noruege* (1) mientras que otro escribe *norueges* (2).

(1) El equipo noruege de fútbol entrena mucho.

(2) El equipo norueges de fútbol entrena mucho.

En la oración 6 hay también tres errores. Aquí, dos alumnos escriben *large* (3) y uno escribe (4) *larges*.

- (3) El libro de español es muy large.
- (4) El libro de español es muy larges.

En estos casos, mientras que el sustantivo *equipo* coincide en género en español y en noruego (*et lag/un equipo*), el sustantivo *silla* no coincide (*en stol/una silla*). Vemos que la cantidad de errores relacionados con la terminación de género no solo es similar, sino que los errores son también tal vez similares por tratarse de dos adjetivos terminados en *-go*. Esto podría indicar, quizás, que algunos de estos estudiantes están tratando los adjetivos cuya última consonante es /g/ como formas terminadas en consonante. En el caso de la oración 8, en la misma línea, podemos ver que el sustantivo *mapas* coincide en género con *kart*, y vemos que hay aquí solo dos errores de terminación de género. Un alumno escribe *antigues* (5) y otro escribe *antigue* (6). No tenemos, sin embargo, suficientes datos para concluir que esta /g/ empleada como última consonante realmente desempeñe el papel que sugieren estos ejemplos.

- (5) Los mapas antiguos están en el museo.
- (6) Los mapas antique están en el museo.

En esta oración, sin embargo, la mayor parte de los errores está en relación con errores de género (femenino por masculino) y no de terminación de género.

Con respecto a los errores de terminación de género en los que alumnos escriben *-e* por *-a*, estos representan solo el 4% del total de errores (4 de 98), y se reparten entre dos oraciones, con dos en cada una de ellas. En la oración 10, un alumno escribe *corte* (7) y otro escribe *cortes* (8).

- (7) En verano las noches son corte.
- (8) En verano las noches son cortes.

En este caso, podría pensarse que una posible explicación es que el sustantivo termina en *-e*, lo que podría llevar a estos alumnos a extender miméticamente la terminación. En la oración 5, por otro lado, el sustantivo *mochila* no coincide en español y en noruego (*una mochila/en sekk*), pero hay aquí solo dos errores en relación con la terminación de género y dos alumnos escriben *vieje* en lugar de *vieja* (9).

- (9) Tu mochila es vieje.



Vemos que, entonces, el hecho de que el género del sustantivo coincida no parece influir de modo directo en los errores relacionados con la terminación de género. Pasemos ahora a examinar los errores de número.

#### 4.3.3.2. Número

Como venimos haciendo, primero hablaremos de los errores donde se escribe singular en lugar de plural, y luego pasaremos al error inverso.

##### **Singular por plural**

La mayor cantidad de errores relacionados con el número se dan en esta categoría. Vemos aquí que, de un total de 44% de errores de número, el 38% son errores en los que los alumnos eligen formas singulares en lugar de plurales.

La mayor cantidad de errores se da en la oración 10, en la que hay un total de ocho. Aquí, cuatro alumnos escriben *corta* (1) en lugar de *cortas*, que es la respuesta correcta, y los otros cuatro errores son, además, errores que implican también problemas relacionados con el género o su terminación. Tres alumnos escriben *corto* (2) y un alumno escribe *corte* (3).

1. En verano las noches son corta.
2. En verano las noches son corto.
3. En verano las noches son corte.

Vemos en este caso que el sustantivo *noches* genera cierta inseguridad en los alumnos, ya que solo la mitad responde correctamente. Como se ha mencionado anteriormente, esos errores podrían explicarse por la terminación del sustantivo más que por el género, ya que ambos sustantivos, *noches* y *netter*, son femeninos. Por otro lado, y como se ha observado en la sección anterior, el hecho de que el sustantivo sea no transparente morfológicamente sumado a la forma plural parecen ser dos factores que generan confusión en los alumnos en esta oración; sin que sea difícil encontrar la forma plural, porque se marca de forma explícita en la terminación del sustantivo, parece que la falta de transparencia morfológica de este sustantivo implica una carga cognitiva extra que da lugar a este error inesperado.

En las oraciones 7 y 12 hay también una gran cantidad de errores. Aquí siete alumnos, es decir, casi la mitad, contestan de forma errónea. En la oración 7 hay cinco alumnos que escriben *noruega* (4) en lugar de *noruegas*, y luego hay dos que escriben *noruego* (5).

4. Las series noruega en Netflix son interesantes.
5. Las series noruego en Netflix son interesantes.

En la oración 12, por su parte, hay nueve respuestas incorrectas, de las cuales siete son errores relacionados con el número. En este caso, hay cuatro alumnos que eligen la forma *sencilla* (6) en lugar de *sencillas*, y luego hay tres que escriben *sencillo* (7).

6. Las soluciones son sencilla.
7. Las soluciones son sencillo.

Como mencionábamos en el caso de *noches*, estos sustantivos tienen en común la terminación *-e* en el plural (*noches, series, soluciones*) y, nuevamente, como puede verse, la coincidencia o no de género no parece ser un factor que los alumnos tengan en cuenta a la hora de pensar el género del adjetivo cuando el sustantivo es no transparente morfológicamente. En efecto, tanto en *noches* – coincidente – como en *series* y *soluciones* - no coincidente - hay una gran cantidad de errores de número, de nuevo tal vez por la carga cognitiva que supone su falta de transparencia de género.

En la oración 11, por su parte, hay seis errores relacionados con la elección de formas singulares por plurales. Tres alumnos escriben *moderno* (8) por *modernos*, un alumno escribe *moderne* (9) y otro *moderna* (10).

- (8) Los ordenadores son moderno.
- (9) Los ordenadores son moderne.
- (10) Los ordenadores son moderna.

El sustantivo *ordenadores* en esta oración presenta también dificultades relacionadas con su falta de transparencia morfológica: termina en consonante y forma el plural con la terminación *-es*, al igual que *soluciones* en la oración 12. Una vez más, el género coincidente parece no tener demasiado peso en relación con los errores de los estudiantes ya que, también en este caso, *ordenadores* y *PCer* coinciden en género en español y noruego.

La oración 8, por último, es un caso bastante particular, ya que aquí hay 12 respuestas incorrectas de 16, pero solo cuatro de estos errores son errores de número. En este caso, hay un alumno que escribe *antigua* (11), dos que escriben *antiguo* (12) y uno que escribe *antigue* (12).

- (8) Los mapas antigua están en el museo.  
(9) Los mapas antiguo están en el museo.  
(10) Los mapas antigüe están en el museo.

Como vemos, aquí tampoco parece pesar la coincidencia en el género tanto como el hecho de que *mapas* es un sustantivo no transparente morfológicamente que, además, termina en *-a*, lo que genera aún más confusión en los alumnos que suelen asociar la vocal *-a* al género femenino.

En definitiva, los errores relacionados con la elección de formas en singular en lugar de plural podrían explicarse no por la coincidencia de género sino por la terminación del sustantivo y su condición de transparente morfológicamente o no, que producen una carga cognitiva adicional al estudiante, ya que tanto en sustantivos coincidentes como no coincidentes hay un alto porcentaje de errores cuando terminan en *-e*, consonante o son los que se denomina como “excepción” en este nivel de español, como es el caso de *mapas*.

Pasemos ahora a los errores de plural por singular.

### **Plural por singular**

Aquí hay un total de 6 errores de entre 47 errores relacionados con el número, y puede verse que su ocurrencia es significativamente menor. Hay, efectivamente, solo dos errores en la oración 2 y dos en la oración 6, y, luego, hay un error en la oración 1 y otro en la oración 4.

En la oración 2, hay un alumno que escribe *negras* (1) y uno que escribe *negros* (2).

- (1) María tiene un gato negras.  
(2) María tiene un gato negros.

Aquí vemos que el sustantivo no solo es transparente morfológicamente sino que, además, el género coincide en noruego y en español, y, en total, el número de errores es relativamente bajo. No parece fácil encontrar motivos para este error en la oración, más allá de que tal vez el estudiante está lejos de interiorizar las reglas y escribe las terminaciones de forma algo aleatoria.

En la oración 6, por su parte, *boka* (femenino) y *libro* (masculino) no coinciden en género pero, igualmente, el número de errores es bajo, y no parece haber diferencias sustantivas en relación con la oración 2. Vemos, por otro lado, que en la oración 6 un alumno escribe *larges* (3) y otro escribe *largos* (4).

(3) El libro de español es muy larges.

(4) El libro de español es muy largos.

Los dos últimos errores se dan en la oración 1, en la que hay un alumno escribe *blancas* (5) por *blanca*, y en la oración 4 en la que un alumno escribe *buenas* (6) por *bueno*.

(5) La silla blancas está libre.

(6) El médico es buenas.

Aquí vemos dos sustantivos, uno frecuente y transparente morfológicamente como *silla* y otro como *médico* que, además de coincidir en género es también morfológicamente transparente, y en estas oraciones se da una baja cantidad de errores.

#### 4.3.3.3. Errores en la base del adjetivo

Los errores en la base del adjetivo constituyen el 4% del total de errores. De estos cuatro errores, dos se dan en la misma oración, que es la oración 8. Como se ha mencionado anteriormente, en esta oración se da la mayor cantidad de errores, con 12 respuestas incorrectas de 16. Aquí, un alumno escribe *antigos* (1) y otro escribe *antiguoas* (2).

(1) Los mapas antiguos están en el museo.

(2) Los mapas antiguoas están en el museo.

El primer error podría leerse como un error en la base del adjetivo o, tal vez, como una distracción o un error de escritura, ya que la forma correcta del adjetivo está dada entre paréntesis y, por otro lado, el género y el número son correctos. En el caso de (2) puede verse que el alumno parece, además, confundir el género, ya que agrega la terminación *-as* formando el plural de forma equivocada, porque preserva además la vocal final *-o* que debería sustituir a *-a* y no unirse a ella. Si bien *mapas* y *kart* son coincidentes en género, puede verse que una vez más es el hecho de que el sustantivo es una excepción y no transparente morfológicamente lo que genera confusión en los alumnos; casi parece que el estudiante al dudar de la marca de género que ha de concordar con este sustantivo ha optado por escribir ambas terminaciones a la vez.

En la oración 12, por otro lado, hay un alumno que escribe *sencilloas* (3) en lugar de *sencillas* –de nuevo, con un sustantivo no transparente, donde podría suceder que el estudiante dude entre los dos valores de género y opte por añadir ambos, o que esté conservando

equivocadamente la -o como si fuera parte de la base del adjetivo– y en la oración 2 un alumno escribe *nego* (4) por *negro*, esta vez como un error claramente relacionado con la base del adjetivo y no otras categorías.

(3) Las soluciones son sencillas.

(4) María tiene un gato negro.

Con esta clase de error hemos terminado el repaso general de todos los tipos de error documentados en esta prueba. Pasemos ahora a comparar brevemente los dos tipos de sustantivo que se combinan en esta actividad –los coincidentes en género y los no coincidentes– para averiguar si, como parecen sugerir los datos que tenemos hasta ahora, esta diferencia no es relevante a la hora de explicar los errores.

#### 4.3.3.4. Comparación entre los sustantivos coincidentes y los que no lo son: género

La siguiente tabla resume los resultados que hemos obtenido para los errores de género, específicamente si agrupamos en una clase los sustantivos en que coincide el género entre las dos lenguas, y en otra clase aquellos sustantivos en que no coinciden.

*Tabla 4. 13. Comparación entre las dos clases de sustantivos: género*

|   | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|---|------------------------|-----------------------|
| Sustantivos en los que el género coincide<br>(climas, mapas, equipo, gato, medico, ordenadores, noches) | 31                     | 60%                   |
| Sustantivos en los que el género no coincide<br>(silla, mochila, serie, soluciones, libro)              | 20                     | 39%                   |

En la tabla salta a la vista que la coincidencia o no en género no es un factor que explique los errores: mientras que en los sustantivos donde el noruego y el español comparten valor dan lugar a un 60% de los errores (31 errores), en el segundo hay un 39% de errores (20 en total).

Esto es justo lo contrario de lo que esperaríamos si el estudiante noruego se ayudara del valor de género en su lengua para determinar la concordancia en español: como se ha mostrado en las secciones anteriores, el hecho de que el género coincida o no tiene mucho menos peso a la hora de cometer errores que la condición morfológica del sustantivo como forma transparente en que la terminación española refleja el género o no.

Veremos a continuación qué sucede en relación con los errores de número.

#### **4.3.4. Comparación entre los sustantivos coincidentes y no coincidentes en relación con el género: número**

Esta tabla resume, agrupadas de la misma manera, los errores relacionados con el número. Los resultados son muy similares a la tabla anterior.

*Tabla 4. 14. Comparación entre las dos clases de sustantivos: número*

|   | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|---|------------------------|-----------------------|
| Sustantivos coincidentes<br>(climas, mapas, equipo, gato, medico,<br>ordenadores, noches) | 28                     | 62%                   |
| Sustantivos no coincidentes<br>(silla, mochila, series, soluciones, libro)                | 17                     | 37%                   |

En los sustantivos en los que el género es coincidente encontramos otra vez un mayor número de errores: hay un total de 28 errores, que constituyen el 68% del total, frente a los casos no coincidentes, donde el porcentaje es menor, con 17 errores, que son el 37% del total de errores. De nuevo lo que sucede aquí es, presumiblemente, que el estudiante se guía muy poco por la coincidencia entre las dos lenguas y mucho más por la transparencia de la terminación. Si bien el número siempre se marca de forma explícita en la terminación, parece que los casos donde el género no aparece marcado de forma regular implican una carga cognitiva extra al estudiante, que le hace cometer errores también en esta categoría.

Una vez discutida ya esta tercera actividad, examinaremos finalmente la cuarta y última de las que componen toda la secuencia.

#### **4.4. Cuarta actividad**

La cuarta y última actividad cuenta con 25 oraciones en las que añadimos un último factor, que se refiere a la posición sintáctica del adjetivo, como atributo o como modificador: 14 oraciones en las cuales el adjetivo está en posición de modificador y 11 oraciones en las cuales el adjetivo está en posición de atributo. A su vez, en estas 25 oraciones hay 11 oraciones en las cuales el sustantivo es transparente morfológicamente, y 14 en las que no lo es. Veamos primero las oraciones:

##### *Actividad 4. Oraciones presentadas a los estudiantes*

1. *El bebé de mi prima es \_\_\_\_\_ .(pequeño)*
2. *Las enfermeras (argentino) \_\_\_\_\_ trabajan mucho.*
3. *Mi profesora es \_\_\_\_\_ . (rubio)*
4. *Las estudiantes (noruego) \_\_\_\_\_ aprenden español.*
5. *El libro de español es \_\_\_\_\_ . (blanco)*
6. *Mis tíos (italiano) \_\_\_\_\_ hablan también español.*
7. *El médico del hospital es \_\_\_\_\_ . (bueno)*
8. *El teléfono de María es \_\_\_\_\_ . (caro)*
9. *En Chile hay muchas casas (bonito) \_\_\_\_\_.*
10. *En Colombia hay muchos médicos (venezolanos) \_\_\_\_\_.*
11. *Esta persona es \_\_\_\_\_ . (alto)*
12. *La maleta (amarillo) \_\_\_\_\_ está en la mesa.*
13. *El bolso (negro) \_\_\_\_\_ está en la silla.*
14. *Los arquitectos de España son \_\_\_\_\_ .(moderno)*
15. *El coche de mi abuelo es \_\_\_\_\_ . (amarillo)*
16. *El español es un idioma \_\_\_\_\_ (bonito).*

17. Las colegas de mi hermano son \_\_\_\_\_. (simpático)
18. El presidente de Paraguay es \_\_\_\_\_. (bueno)
19. Las madres de mis amigas son \_\_\_\_\_. (noruego)
20. Los futbolistas (argentino) \_\_\_\_\_ juegan en muchos países.
21. Tengo una moto (nuevo) \_\_\_\_\_.
22. El presidente de Paraguay es \_\_\_\_\_. (bueno)
23. Mi ordenador es \_\_\_\_\_. (nuevo)
24. Los estudiantes (noruego) \_\_\_\_\_ aprenden español rápidamente.
25. Muchas ciudades (mexicano) \_\_\_\_\_ tienen problemas de violencia.

En esta actividad han respondido 16 alumnos, al igual que en las anteriores, y solo ha habido un alumno que en dos casos ha dejado el espacio en blanco/sin respuesta. En la siguiente tabla se presentarán los resultados generales.

#### 4.4.1. Datos globales

Al igual que en los demás casos, comencemos presentando los resultados generales.

Tabla 4.15. Porcentaje total de aciertos

| Número de oración | Respuestas correctas (%) |
|-------------------|--------------------------|
| 1                 | 56%                      |
| 2                 | 56%                      |
| 3                 | 68%                      |
| 4                 | 62%                      |
| 5                 | 68%                      |
| 6                 | 56%                      |
| 7                 | 75%                      |



|    |     |
|----|-----|
| 8  | 62% |
| 9  | 37% |
| 10 | 68% |
| 11 | 68% |
| 12 | 81% |
| 13 | 75% |
| 14 | 43% |
| 15 | 62% |
| 16 | 56% |
| 17 | 56% |
| 18 | 68% |
| 19 | 50% |
| 20 | 25% |
| 21 | 56% |
| 22 | 62% |
| 23 | 68% |
| 24 | 43% |
| 25 | 62% |

La mayor cantidad de aciertos se da en la oración 12, en la que el 81% responde de forma correcta, mientras que la mayor cantidad de errores se da en la oración 20, donde solo hay un 25% de aciertos. En esta oración, además, se da una variedad interesante de respuestas

erróneas ya que hay cuatro alumnos que escriben *argentinas* (1), tres que escriben *argentina* (2), uno *argentino* (3) y otro que escribe *argentines* (4). Un alumno no responde, y hay además dos errores en la base del adjetivo: *argentios* (5) y *argentio* (6). El sustantivo *futbolistas* en este caso en posición de modificador es, claramente, el que presenta mayores dificultades para los alumnos. Como el lector ya ha entendido, es precisamente un sustantivo no transparente.

- (1) Los futbolistas argentinas juegan en muchos países.
- (2) Los futbolistas argentina juegan en muchos países.
- (3) Los futbolistas argentino juegan en muchos países.
- (4) Los futbolistas argentines juegan en muchos países.
- (5) Los futbolistas argentios juegan en muchos países.
- (6) Los futbolistas argentio juegan en muchos países.

Hay también un alto porcentaje de errores en las oraciones 14 y 24 en las que menos de la mitad responde de forma correcta, exactamente el 43%. Por otro lado, en las oraciones 7 y 13 hay también una gran cantidad de respuestas correctas, ya que hay un 75% de aciertos.

#### 4.4.2. Errores clasificados por tipo

A continuación, se presenta la clasificación de errores por tipo, como se ha hecho en los ejercicios anteriores; proporcionamos también aquí la tabla numérica y la tabla porcentual.

*Tabla 4.16. Tipos de error de la cuarta actividad*

| <i>Tipo de error</i>                              | <i>Número de errores</i> |
|---|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino  | 19                       |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino  | 38                       |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o | 26                       |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a | 6                        |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e | 0                        |

|   |    |
|---|----|
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e | 0  |
| Error de número - Singular en lugar de plural     | 53 |
| Error de número - Plural en lugar de singular     | 22 |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s  | 0  |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es  | 0  |
| Errores ortográficos (acentos)                    | 0  |
| Base del adjetivo equivocada                      | 12 |
| Sin respuesta                                     | 2  |

*Tabla 4.17 Porcentaje de aciertos y errores*

| <i>Tipo de error</i>                              | <i>Número de errores</i> |
|---|--------------------------|
| Error de género - Masculino en lugar de femenino  | 10%                      |
| Error de género - Femenino en lugar de masculino  | 21%                      |
| <b>Errores de género: total</b>                   | <b>31%</b>               |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -o | 15%                      |
| Error de terminación de género: -e en lugar de -a | 3%                       |
| Error de terminación de género: -o en lugar de -e | 0%                       |
| Error de terminación de género: -a en lugar de -e | 0%                       |
| <b>Errores de terminación de género: total</b>    | <b>18%</b>               |
| Error de número - singular en lugar de plural     | 30%                      |
| Error de número - plural en lugar de singular     | 12%                      |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Errores de número: total</b>                  | <b>42%</b> |
| Error de terminación de número: -es en vez de -s | 0%         |
| Error de terminación de número: -s en vez de -es | 0%         |
| <b>Errores de terminación de número: total</b>   | <b>0%</b>  |
| Errores ortográficos (acentos)                   | 0%         |
| Base del adjetivo equivocada                     | <b>6%</b>  |
| Sin respuesta                                    | <b>1%</b>  |

La mayor cantidad de errores en esta prueba no es de género, sino que se da en relación con el número. Los errores de esta categoría constituyen el 42% del total. De estos, el 30% son errores en los que los alumnos eligen formas singulares por plurales. Los errores relacionados con el género representan el 31%, y aquí la mayoría son errores en los que los alumnos eligen femenino por masculino (21%). Vemos también una cantidad relativamente alta de errores de terminación de género (18%) entre los cuales el 15% elige la terminación *-e* por *-o*.

Comentemos ahora las distintas categorías de error.

#### **4.4.2.1. Género**

De nuevo en este tipo de error diferenciaremos por la dirección en que tiene lugar el error.

##### **Masculino por femenino**

En relación con el porcentaje total de errores, la cantidad de errores que se da en esta categoría es relativamente baja, ya que solo el 10% de un total de 29% son errores en los que los alumnos eligen formas masculinas por femeninas. La mayor cantidad de errores se da en la oración 21, en la que cinco alumnos escriben *nuevo* por *nueva* (1).

(1) Tengo una moto nuevo.

El sustantivo *moto* es un sustantivo frecuente y conocido para los alumnos por su parecido al sustantivo noruego *motorsykkel*, pero de nuevo la dificultad radica en que se trata de un sustantivo no transparente morfológicamente terminado en *-o*. El artículo *una* podría ser un indicio de género para los alumnos, pero no parece ser efectivo. En la oración 9, por su parte, hay cuatro errores en los que dos estudiantes escriben *bonito* (2) y otros dos *bonitos* (3) en lugar de *bonitas*, que es la respuesta correcta.

(2) En Chile hay muchas casas bonito.

(3) En Chile hay muchas casas bonitos.

En este caso, el sustantivo es transparente y además es muy frecuente por pertenecer al ámbito de la familia y el hogar, que son unos de los primeros temas con los que se trabaja en el nivel inicial. El cuantificador *muchas* delante de *casas* indica también que el género del sustantivo es femenino, pero aun así una cuarta parte de las respuestas son equivocadas. En la oración 17, por su parte, hay cuatro errores relacionados con el género. Aquí hay dos alumnos que escriben *simpático* (4) y otros dos que escriben *simpáticos* (5) por *simpáticas*.

(4) Las colegas de mi hermano son simpático.

(5) Las colegas de mi hermano son simpáticos.

Como vemos, si bien *las* indica que el género de *colegas* es femenino, y, si bien *colega* es un sustantivo no transparente morfológicamente, en este caso podría especularse si además de la falta de transparencia morfológica puede influir que los alumnos parecen identificar a *hermano* como el sustantivo modificado por *simpático-a*, y de este modo, escriben la forma masculina del adjetivo.

En la oración 3 también encontramos un sustantivo transparente morfológicamente y muy frecuente, que es *profesora*, y hay aquí tres errores en los que alumnos escriben *rubio* (6) en lugar de *rubia*.

(6) Mi profesora es rubia.

A diferencia de las oraciones anteriores, no hay cuantificadores ni artículos que den indicios del género del sustantivo, pero el sustantivo es transparente morfológicamente, lo cual también explicaría la relativa baja cantidad de errores. Lo mismo sucede en la oración 12 en la que hay un solo error. Aquí, un alumno escribe *amarillo* (7) por *amarilla*.

(7) La maleta amarillo está en la mesa.

La función sintáctica no parece ser un factor influyente en relación con estos errores ya que, como podemos ver, mientras que en las oraciones 21 y 9 el adjetivo se haya en posición de modificador, pero en la oración 3 está en posición de atributo.

### **Femenino por masculino**

La mayor cantidad de errores se da en esta categoría, ya que de un total de 56 errores, 38 son errores en los que los alumnos eligen formas del género femenino por el masculino. Dos oraciones sobresalen en esta categoría: las oraciones 20 y 16. La mayor cantidad de errores se da en la oración 20 en la que, además, solo hay un 25% de respuestas correctas en total (solo 4 respuestas correctas). Aquí, hay cuatro alumnos que escriben *argentinas* (1) y tres que escriben *argentina* (2).

(1) Los futbolistas argentinas juegan en muchos países.

(2) Los futbolistas argentina juegan en muchos países.

En esta oración el sustantivo *futbolistas* es conocido por los alumnos por el parecido del sustantivo *fútbol* con *football*, pero, y como se ha mencionado anteriormente, al mismo tiempo, se trata de un sustantivo no transparente morfológicamente que genera confusión en los alumnos. Si bien el artículo determinado *los* indica el género del sustantivo en esta oración, la terminación en -a parece tener mayor peso a la hora de explicar los errores de los estudiantes. En la oración 16, por otro lado, vemos que nuevamente hay un sustantivo no transparente morfológicamente como *idioma* precedido por el artículo indeterminado *un*, y hay también una cantidad relativamente alta de errores. En este caso, hay cinco alumnos que escriben *bonita* (3) en lugar de *bonito*, y uno que escribe *bonitas* (4).

(3) El español es un idioma bonita.

(4) El español es un idioma bonitas.

Hay luego, en general, una cantidad relativamente alta pero dispersa de errores. Por ejemplo, en la oración 6, en la que el sustantivo es transparente morfológicamente, hay cuatro alumnos que escriben *italianas* (5) en lugar de *italianos*.

(5) Mis tíos italianas hablan también español.

*Tíos* es, además, un sustantivo muy frecuente que forma parte de lo que se estudia como el vocabulario relacionado con la familia en niveles iniciales. Aquí el error podría explicarse simplemente por el desconocimiento de las reglas de concordancia de género por parte de los alumnos, por ejemplo, ya que no hay errores en relación con el número.

Luego, hay tres errores respectivamente en las oraciones 24 y 8. En la oración 24, un alumno escribe *noruega* (5) y dos escriben *noruegas* (6).

(6) Los estudiantes noruega aprenden español rápidamente.

(7) Los estudiantes noruegas aprenden español rápidamente.

Aquí el sustantivo *estudiantes* es no transparente morfológicamente y, sin embargo, solo cuatro alumnos de dieciséis responden de forma equivocada con respecto al género por lo que este factor no parece influir directamente en los errores en esta oración. En la oración 8, por su parte, hay tres alumnos que escriben *cara* (8) en lugar de *caro*.

(8) El teléfono de María es cara.

La cantidad de errores en esta oración es también relativamente baja. Además, *teléfono* es un sustantivo morfológicamente transparente y fácil de entender para los alumnos por su parecido con *telefon*. Lo que tal vez podría generar cierta confusión en esta oración es que el adjetivo aparece en posición de atributo y algunos alumnos podrían confundir el núcleo del sujeto *teléfono* con *María*, que está más próximo al adjetivo, por lo que podrían elegir entonces la forma femenina.

Hay también tres errores en la oración 10, en la que los alumnos escriben *venezolanas* (9) en lugar de *venezolanos*.

(9) En Colombia hay muchos médicos venezolanas.

El sustantivo *médico*, además, de ser transparente morfológicamente, es muy frecuente por ser parte del vocabulario que se estudia en relación con las profesiones, pero también parece generar algunas dudas en la oración 7 en la que hay dos errores: un alumno que escribe *buena* (10) y otro, *buenas* (11).

(10) El médico del hospital es buena.

(11) El médico del hospital es buenas.

Por último, en las oraciones 15, 22 y 23 hay solo un error respectivamente, pero en los tres casos el adjetivo está en posición de atributo y el sustantivo es no transparente morfológicamente. Vemos que un alumno escribe *amarilla* (12) en lugar de *amarillo*, otro escribe *buena* (13) en lugar de *bueno* y, en la oración 24, un alumno escribe *nueva* (14) en lugar de *nuevo*.

(12) El coche de mi abuelo es amarilla.

(13) El presidente de Paraguay es buena.

(14) Mi ordenador es nueva.

### **Errores en la terminación de género**

Los errores en la terminación de género representan el 18% del total de errores, y son de muy distintos tipos, sin que haya una direccionalidad clara en qué contextos permiten que se remplacen las marcas. De un total de 32 errores, 26 – es decir, el 15% - son errores en los que los alumnos escribe *-e* en lugar de *-o*. Si bien la cantidad de errores es relativamente alta, no hay una oración en la que estos errores estén sobrerrepresentados, sino que dichos errores aparecen dispersos entre varias oraciones. Por ejemplo, hay dos errores de terminación de género (*-e* por *-o*) en las oraciones 1, 5, 7, 8, 13, 15, 18, 22, 23 y 24, y uno en las oraciones 6, 10, 16 y 20. En el caso de las oraciones 1, 15, 18, 22, 23 y 24, vemos que se trata de sustantivos transparentes morfológicamente, y en solo tres oraciones (5, 7 y 8) el sustantivo es no transparente morfológicamente. No existe una correlación entre tipo de sustantivo o contexto oracional y estos reemplazos.

Con respecto a los errores de terminación de género en los que los alumnos escriben *-e* en lugar de *-a*, representan solo el 3% del total - 6 errores de 32. Dos de estos errores se dan en la oración 21, en la que un alumno escribe *nueve* (15) y otro *nueves* (16) en lugar de *nueva*.

(15) Tengo una moto nueve.

(16) Tengo una moto nueves.

Hay también dos errores en la oración 11, en la que dos alumnos escriben *alte* (17) en lugar de *alta*.

(17) Esta persona es alte.



Por último, hay solo un error en las oraciones 9, 12 y 19. Todo esto sugiere que el reemplazo de la terminación podría ser un error en que el estudiante no ha entendido cuántos tipos distintos de adjetivo hay por su terminación, lo cual le lleva a confundir clases del tipo 'alta - alto', con clases del tipo 'francés-francesa', donde el femenino está marcado regularmente pero el masculino no lleva -o. Los estudiantes simplemente no han memorizado qué clases de adjetivos hay. Tal vez esto es independiente, por tanto, de las clases de sustantivo y de ahí se sigue la dispersión de este error entre oraciones de muy distinto tipo.

#### **4.4.2.2. Número**

La mayor cantidad de errores se da, precisamente, en esta categoría, ya que el 42% del total de errores son errores relacionados con el número. De estos, el 30% son errores en los que los alumnos eligen formas singulares por plurales, mientras que solo el 12% son errores en los que aparece el adjetivo en plural en lugar de singular.

#### **Singular por plural**

De un total de 75 errores de número, 53 son errores relacionados con la elección de formas singulares por plurales. La mayor cantidad de errores se da en la oración 9, en la que hay dos alumnos que escriben *bonito* (1) y cinco alumnos que eligen la forma *bonita* (2) en lugar de *bonitas*.

(1) En Chile hay muchas casas bonito.

(2) En Chile hay muchas casas bonita.

En la oración 14, por otro lado, hay cinco alumnos que escriben *moderno* (3) en lugar de *modernos*, y dos alumnos que escriben *moderne* (4), forma en la que también hay un error en la terminación de género.

(3) Los arquitectos de España son moderno.

(4) Los arquitectos de España son moderne.

Hay dos oraciones en la que también se da una cantidad relativamente alta de errores, que son las oraciones 2 y 19. En la oración 2, seis alumnos escriben *argentina* (5) en lugar de

*argentinas*, y en la oración 19 hay también seis errores en los que aparece la forma *noruega* (6) por *noruegas*.

(5) Las enfermeras argentina trabajan mucho.

(6) Las madres de mis amigas son noruega.

Si comparamos estas cuatro oraciones, en las que hay una gran cantidad de errores, vemos que en ambos casos se trata de sustantivos morfológicamente transparentes, y en un caso, el adjetivo está como modificador y en el otro como atributo por lo que aquí tampoco habría una relación directa entre la función sintáctica y los errores de número. Este también parece el caso en las oraciones 6, 17 y 23, en las que hay cinco errores. En la oración 6, cuatro alumnos escriben *italiana* (7) por *italianos*, y un alumno, *italiano* (8).

(7) Mis tíos italiana hablan también español.

(8) Mis tíos italiano hablan también español.

Vemos que, en este caso, el sustantivo es transparente y el adjetivo está en posición de modificador. En la oración 17, por otro lado, el sustantivo es no transparente morfológicamente y el adjetivo cumple la función de atributo, por lo que tampoco aquí habría correlación entre la función y el error.

(9) Las colegas de mi hermana son simpática.

(10) Las colegas de mi hermana son simpático.

En la oración 24, hay también cinco errores: tres alumnos escriben *noruego* (11) por *noruegos*, uno que escribe *noruega* (12) y otro, *noruege* (13).

(11) Los estudiantes noruego aprenden español rápidamente.

(12) Los estudiantes noruega aprenden español rápidamente.

(13) Los estudiantes noruege aprenden español rápidamente.

Hay, por último, cuatro errores en la oración 20 en la que, como se ha mencionado, se da el porcentaje más bajo de aciertos. Aquí, hay tres alumnos que escriben *argentina* (14) y uno que escribe *argentino* (15) por *argentinos*.

(14) Los futbolistas argentina juegan en muchos países.

(15) Los futbolistas argentino juegan en muchos países.

### **Plural por singular**

El 12% de los errores (22 errores de 75) corresponde al tipo en que los estudiantes eligen formas plurales por singulares. La mayor parte de los errores se dan en la oración 15, en la que hay cuatro errores: dos alumnos escriben *amarillas* (1), uno que escribe *amarillos* (2) y, por último, un alumno que escribe *amarilles* (3).

(1) El coche de mi abuelo es amarillas.

(2) El coche de mi abuelo es amarillos.

(3) El coche de mi abuelo es amarilles.

En la oración 5, por otro lado, dos alumnos escriben *blances* (4) y uno escribe *blancos* (5).

(4) El libro de español es blances.

(5) El libro de español es blancos.

En el caso de la oración 15, el sustantivo *coche* es no transparente morfológicamente, pero en la oración 5 sí lo es: *libro*. Lo que tienen en común estas dos oraciones, que son las que sobresalen, es que el adjetivo está en posición de atributo y hay un sustantivo distinto al núcleo que está más próximo al adjetivo que él, lo cual puede influir en su valor de género, por lo que, tal vez, es más complicado para los alumnos identificar al sustantivo que modifican.

#### **4.4.2.3. Errores en la base del adjetivo**

Hay 11 errores en relación con la base del adjetivo, y tres de ellos se dan en la oración 1.

Aquí, los los alumnos no escriben la letra ñ, error que es bastante común. Un alumno escribe *pequenas* (1), otro alumno escribe *pequene* (2) y uno *pequeno* (3).

(1) El bebé de mi prima es pequenas.

(2) El bebé de mi prima es pequene.

(3) El bebé de mi prima es pequeño.

Como puede verse, hay además un error de género y número en (1) y un error de terminación de género en (2). Hay, por otro lado, dos errores en la oración 20, en la que un alumno escribe *argentio* (4) y otro *argentios* (5).

(4) Los futbolistas argentino juegan en muchos países.

(5) Los futbolistas argentios juegan en otros países.

El adjetivo *argentino* también genera cierta confusión en la oración 2, en la que un alumno escribe, nuevamente, *argentios* (6).

(6) Las enfermeras argentios trabajan mucho.

Por último, hay una serie de oraciones en las que hay solo un error relacionado con la terminación del adjetivo.

(7) Mis tíos italinis hablan también español.

(8) En Colombia hay muchos médicos vnezeanos.

(9) La maleta amerilla está en la mesa.

(10) Los arquitectos de España son modenos.

(11) Tengo una moto noevo.

(12) Muchas ciudades mexicas tienen problemas de violencia.

No parece haber tendencias significativas en esta clase de errores.

#### **4.4.3. Comparación entre los adjetivos en posición de modificador y de atributo.**

En algunas de las formas anteriores hemos tenido la sensación de que el hecho de aparecer como atributivo puede tener un efecto en los errores. En esta sección, y por ese motivo, se presentará una comparación entre los errores que los alumnos cometen en relación con la función sintáctica del adjetivo, es decir, si se encuentra en posición de modificador o de atributo. En primer lugar, se hará una comparación en relación con los errores de género, y, luego, de número.

*Tabla 4. 18. Comparación entre los adjetivos en posición de modificador y en posición de atributo: género*

|  | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|--|------------------------|-----------------------|
| Adjetivos en posición de modificador<br>2, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 16, 20, 21, 24, 25 | 48                     | 51%                   |

|  |    |     |
|--|----|-----|
| Adjetivos en posición de atributo<br>1, 3, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23 | 46 | 49% |
|--|----|-----|

Como se observa en la tabla, las diferencias entre la cantidad de errores cuando el adjetivo está en posición de modificador y cuando está en posición de atributo no parecen ser significativas ya que, en ambos casos, se ubican alrededor del 50%. La función sintáctica del adjetivo, pues, no parece establecer una diferencia significativa en este caso.

De estos 48 errores en los que el adjetivo está en posición de modificador, la mayor parte se da en la oración 20, en la que solo 4 alumnos de 16 responden de forma correcta. El menor porcentaje de aciertos dentro de las oraciones en las que el adjetivo se haya en posición de atributo es la oración se da en la oración 14 en la que siete alumnos responden de forma adecuada, y 9 responden de forma equivocada.

La siguiente tabla presenta la cantidad total de errores en relación con el número.

*Tabla 4. 19. Comparación entre los adjetivos en posición de modificador y en posición de atributo: número*

|  | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|--|------------------------|-----------------------|
| Adjetivos en posición de modificador<br>2, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 16, 20, 21, 24, 25 | 39                     | 51%                   |
| Adjetivos en posición de atributo<br>1, 3, 5, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 22, 23 | 37                     | 49%                   |

En este caso, y como en la tabla anterior, no hay diferencias significativas entre la cantidad de respuestas incorrectas en relación con, por un lado, si el sustantivo es transparente morfológicamente o no, y, por el otro, si la función sintáctica del adjetivo es de modificador o atributo. En ambos casos el número de errores es levemente superior en el caso de los

adjetivos en posición de modificador, pero, como vemos en la tabla, los porcentajes de error son los mismos que en la tabla anterior: 51% y 49%.

Por tanto la función sintáctica, per se, no influye en estos errores. A continuación, se comparará la cantidad de errores en relación con la transparencia o no transparencia morfológica del sustantivo, para ver si, como en otros casos, esta sí es significativa. En primer lugar se presentarán los errores relacionados con el género, y, luego, con el número.

#### **4.4.4. Comparación entre los sustantivos transparentes morfológicamente y no transparentes: género**

En la siguiente tabla podemos ver la cantidad de errores en relación con el género.

*Tabla 4. 20. Comparación entre los sustantivos transparentes morfológicamente y no transparentes morfológicamente: género*

|  | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|--|------------------------|-----------------------|
| Sustantivos transparentes morfológicamente en posición de modificador<br>2, 12, 13, 6, 9, 10       | 20                     | 21%                   |
| Sustantivos no transparentes morfológicamente en posición de modificador<br>4, 20, 21, 24, 25, 16  | 29                     | 31%                   |
| Sustantivos transparentes morfológicamente en posición de atributo<br>3, 5, 7, 8, 11, 14           | 23                     | 24%                   |
| Sustantivos no transparentes morfológicamente en posición de atributo<br>1, 15, 17, 18, 19, 22, 23 | 21                     | 22%                   |

Como observamos, hay más errores en relación con los sustantivos que no son transparentes morfológicamente, que suman un total de 50, mientras que hay 43 errores en las oraciones en las que el sustantivo es transparentes. Sin embargo, la mayor cantidad de errores se da en sustantivos no transparentes morfológicamente cuando el adjetivo cumple la función de modificador, mientras que, cuando el adjetivo está en posición de atributo, hay más errores en las oraciones en las que el sustantivo es transparente morfológicamente.

Tal vez aquí sí se vea un efecto que tiene que ver con la cercanía entre sustantivo y adjetivo: en posición de modificador, el adjetivo está cerca, y si la terminación del sustantivo es confusa, puede tener un efecto mayor que si está más lejos y el estudiante puede haberse olvidado ya de cuál era o haber usado el verbo copulativo concordante para identificar el sujeto y fijarse mejor en el determinante.

En las oraciones en las que el adjetivo está en posición de modificador, la mayor cantidad de errores se da en las oraciones en las que el sustantivo es no transparente morfológicamente. Aquí hay 29 errores que constituyen el 31% de un total de 93 errores relacionados con el género. La oración en la que más errores hay es la oración 20, en la que hay ocho respuestas equivocadas: cuatro alumnos escriben *argentinas* (1), tres escriben *argentina* (2) y uno escribe *argentines* (3), es decir, que hay un error en la terminación de género.

- (1) Los futbolistas argentinas juegan en muchos países.
- (2) Los futbolistas argentina juegan en muchos países.
- (3) Los futbolistas argentinos juegan en muchos países.

Hay, por otro lado, una alta ocurrencia de errores también en las oraciones 21 y 16, en las que hay siete errores en cada una. En la oración 21, el sustantivo es *moto*, y cinco alumnos escriben *nuevo* (4) por *nueva*, un alumno escribe *nueve* (2) y uno escribe *nueves* (3).

- (4) Tengo una moto nuevo.
- (5) Tengo una moto nueve.
- (6) Tengo una moto nueves.

En la oración 16, el adjetivo bonita-o modifica al sustantivo idioma, y hay aquí un alumno que escribe *bonitas* (7) – cometiendo, además, un error de género –, uno que escribe *bonite* (8) y, por último, cuatro que escriben *bonita* (9).

- (7) El español es un idioma bonitas
- (8) El español es un idioma bonita.
- (9) El español es un idioma bonite.

Como vemos en el caso de *futbolistas*, *moto* e *idioma*, si bien estos sustantivos son muy frecuentes en el nivel de principiantes, terminan en vocales que los alumnos asocian al género opuesto, por ejemplo, la -o en moto o la -a en futbolistas o idioma. A su vez, no logran recordar o no han entendido, tal vez, que estos sustantivos se estudian, en general, como *excepciones* – o *unntak*, como se los describe en el libro de español.

Cuando el adjetivo cumple la función de atributo, la diferencia no parece ser tan marcada en relación con la transparencia morfológica del sustantivo, y de hecho en este caso la mayor cantidad de errores se da en sustantivos transparentes morfológicamente. Hay, aquí, 23 errores (22%) y 21 errores (2%) en las oraciones en las que el sustantivo no es transparente morfológicamente. La mayor cantidad de errores se da en la oración 8 en la que hay cinco errores: tres alumnos escriben *cara* (10) y dos *care* (11).

- (10) El teléfono de Maria es cara.
- (11) El teléfono de Maria es care.

Como vemos, el sustantivo *teléfono* es transparente morfológicamente y, además, fácilmente reconocible para los alumnos, y, sin embargo, cinco alumnos cometen errores de género. Tal vez una posible explicación es que el genitivo con *de* podría generar cierta confusión a la hora de determinar el núcleo del sujeto por lo que los alumnos podrían pensar que es María y no teléfono, y, por eso, escriben *cara* o *care* ante la duda.

Por otro lado, hay también una relativa cantidad elevada de errores en las oraciones 5, 7 y 11, en las que se observan cuatro errores respectivamente. En la oración 5, hay dos alumnos que escriben *blanca* (12) y dos que escriben *blances* (13).

- (12) El libro de español es blanca.



(13) El libro de español es blancos.

*Libro* es, además de transparente, un sustantivo que se aprende en las primeras de clases de español para referirse a la escuela. En la oración 7, por otro lado, hay un alumno que escribe *buena* (14), otro que escribe *buenas* (15) y dos que escriben *buene* (16).

(14) El médico del hospital es buena.

(15) El médico del hospital es buenas.

(16) El médico del hospital es buenes.

Por último, en la oración 11, hay también cuatro errores: un alumno escribe *bueno* (17), dos *buene* (18) y uno *buenos* (19).

(17) Esta persona es bueno.

(18) Esta persona es buene.

(19) Esta persona es buenos.

El sustantivo *persona*, si bien es transparente morfológicamente, podría generar un poco de confusión ya que *person* en noruego es masculino, por ejemplo, por lo que alumnos podrían pensar asociar *persona* a *en person* y elegir luego la forma masculina del adjetivo en español.

En la siguiente sección se presentará una comparación entre la cantidad de errores en relación con la función sintáctica del adjetivo y la transparencia o no del sustantivo en relación con el número.

#### **4.4.5. Comparación entre los sustantivos transparentes morfológicamente y no transparentes: número**

A continuación, se presentarán y analizarán los errores relacionados con el número, siguiendo las mismas divisiones.

*Tabla 4.21. Comparación entre los sustantivos transparentes morfológicamente y no transparentes morfológicamente: número*

|   | Respuestas incorrectas | Porcentaje de errores |
|---|------------------------|-----------------------|
| <p>Sustantivos transparentes morfológicamente en posición de modificador</p> <p>2, 12, 13, 6, 9, 10</p>           | 21                     | 26%                   |
| <p>Sustantivos no transparentes morfológicamente en posición de modificador</p> <p>4, 20, 21, 24, 25</p>          | 21                     | 26%                   |
| <p>Sustantivos transparentes morfológicamente en posición de atributo</p> <p>3, 5, 7, 8, 11, 14</p>               | 15                     | 18%                   |
| <p>Sustantivos no transparentes morfológicamente en posición de atributo</p> <p>16, 1, 15, 17, 18, 19, 22, 23</p> | 22                     | 27%                   |

En esta tabla, observamos que la cantidad total de errores en relación con el número es mayor en las oraciones en las que el adjetivo está en posición de modificador, ya que aquí hay un total de 42 errores. Sin embargo, la diferencia en este caso es menor ya que, de estos errores, la mitad, es decir, 21, se dan en oraciones en las que el sustantivo es transparente morfológicamente (26%), y los 21 restantes aparecen en las oraciones en las que el sustantivo no lo es (26%). Por otro lado, en las oraciones en las que el adjetivo cumple la función de atributo, la diferencia en la cantidad de errores es más significativa, ya que mientras el 18% de los errores (15 en total) se da en oraciones en las que sustantivo es transparente morfológicamente, el 27% (22 errores) se da en las oraciones en las que el sustantivo no lo es.

En relación con las oraciones en las que el adjetivo cumple la función de modificador y el sustantivo es transparente, es en la oración 9 en la que aparecen la mayor cantidad de errores. Aquí hay ocho respuestas incorrectas: cinco alumnos escriben *bonita* (1), dos escriben *bonito* (2) y uno escribe *bonite* (3).

- (1) En Chile hay muchas casas bonita.
- (2) En Chile hay muchas casas bonito.
- (3) En Chile hay muchas casas bonite.

En este caso, *casas* es un sustantivo morfológicamente transparente y muy frecuente, pero tal vez la dificultad en esta oración radica en que los alumnos no identifican claramente a qué sustantivo modifica, confundiendo, tal vez, *casas* y *Chile*. En la oración 2 hay una también relativa alta ocurrencia de errores, ya que hay seis alumnos que escriben *argentina* (4) en lugar de *argentinas*.

- (4) Las enfermeras argentina trabajan mucho.

En esta oración no hay errores de género sino sólo de número, por lo que estas respuestas podrían indicar que hay una cantidad relativamente alta de alumnos que no dominan específicamente las reglas de formación del plural.

Entre las oraciones en las que el sustantivo es no transparente morfológicamente, la mayor cantidad de errores se da en la oración 24, en la que cuatro estudiantes escriben *noruego* (5) por *noruegos*, uno escribe *noruega* (6) y otro *noruege* (7).

- (5) Los estudiantes noruego aprenden español.
- (6) Los estudiantes noruega aprenden español.
- (7) Los estudiantes noruege aprenden español.

En la oración 4, que es muy similar, hay también una cantidad relativamente alta de errores. Aquí, en lugar de masculino como en *los estudiantes* en la oración 24, el género es femenino - *las estudiantes*-. Al igual que en la oración 24, hay seis errores, pero, en este caso, hay cinco alumnos que escriben *noruega* (8) en lugar de *noruegas*, y un alumno que no responde.

(8) Las estudiantes noruega aprenden español rápidamente.

Más allá de los errores de género, vemos que los alumnos no logran elegir la forma correcta del adjetivo, plural, y que la -s final tanto en el artículo como en el sustantivo no es indicio suficiente para evitar los errores de estos estudiantes. También es interesante observar que no son los mismos estudiantes los que responden de forma incorrecta en ambas oraciones, es decir, algunos responden de forma errónea en la oración 4 y correcta en la 24, y viceversa.

En las oraciones en las que el adjetivo cumple la función de atributo, la diferencia en relación con la transparencia o no transparencia morfológica del adjetivo es algo mayor. Mientras que hay 22 errores en las oraciones en las que el sustantivo no es transparente morfológicamente, es decir, el 28% de los errores, hay solo 15 errores en las oraciones en las que el sustantivo es transparente (18%). La oración en la que hay mayor cantidad de errores es la oración 19, en la que seis alumnos responden de forma equivocada: seis alumnos escriben *noruega* (9) en lugar de *noruegas*.

(9) Las madres de mis amigas son noruega.

Una confusión bastante frecuente entre los alumnos se da cuando dicen *de Noruega* (fra Norge) y cuando usan el adjetivo *noruego-a* (norsk). En este caso, podría pensarse que los alumnos confunden *Las madres de mis amigas son de Noruega* con la oración *Las madres de mis amigas son noruegas*, por ejemplo, y, al confundir *Norge/Noruega* con *norske/noruegas*, eligen la forma incorrecta del adjetivo y escriben en singular en lugar de plural. Por otro lado, hay también una cantidad relativamente alta de errores en la oración 17, en la que cinco alumnos responden de forma equivocada: dos escriben *simpático* (10) por *simpáticos*, y tres alumnos, *simpática* (11).

(10) Las colegas de mi hermano son simpático.

(11) Las colegas de mi hermano son simpática.

En la oración 15, por último, se da también una cantidad relativamente alta de errores ya que hay cuatro respuestas incorrectas: un alumno escribe *amarillas* (12), dos escriben *amarillos* (13) y uno, *amarilles* (14).

(12) El coche de mi abuelo es amarillas.

(13) El coche de mi abuelo es amarillos.

(14) El coche de mi abuelo es amarilles.

Es interesante observar que no hay nada en la oración que pueda indicar que hay un plural, más allá de la propia confusión causada por que el sustantivo no sea transparente morfológicamente. El artículo *el* y el sustantivo *coche* están en singular, y luego *abuelo*, que podría generar alguna confusión al estar más próximo al adjetivo, también es singular, por lo que aquí podría verse claramente que estos alumnos no han entendido la formación de plural o las reglas de concordancia.

En este punto hemos acabado el análisis de las cuatro actividades y estamos listos para pasar a las actividades de remedio en las conclusiones.

## 5. Conclusiones y actividades de remedio

Hemos llegado ya al final de este estudio, y lo haremos –tal y como dicta la metodología del Análisis de Errores– proponiendo actividades de remedio que vayan enfocadas a que los estudiantes solucionen sus errores más comunes.

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera (§5.1) respondo a las preguntas de investigación que resumí en §3.3.3, y en la segunda (§5.2) propongo las actividades de remedio específicas para el caso que he analizado aquí.

### 5.1. Las preguntas de investigación

Recordemos cuáles son las preguntas de investigación que he enunciado en este estudio:

a) ¿Cuál de todos los factores que intervienen en el género –transparencia morfológica, motivación semántica, coincidencia de valor con la lengua materna, papel sintáctico– tiene más importancia para que el estudiante aprenda este rasgo?

b) ¿Hasta qué punto se transfiere o no el género desde el noruego, como lengua materna, hasta el español, como lengua extranjera?

c) ¿Qué errores serán los que cometan con mayor frecuencia los estudiantes, y qué explicación puede dárseles, basándose en los parámetros que se han descrito en la pregunta (a)?

Presentemos ahora los resultados que hemos obtenido para cada una de estas preguntas.

Con respecto a la primera pregunta, la transparencia morfológica parece ser el factor que más influye en los errores de los estudiantes. En contraste con factores como la motivación semántica, la coincidencia de valor con la lengua materna o el papel sintáctico del adjetivo, que no parecen ser fuentes tan frecuentes de error, con claridad los sustantivos que más complicaciones generan son aquellos que son no transparentes morfológicamente.

Otro factor que puede tenerse en cuenta además de los ya mencionados es la cantidad de adjetivos que hay en una oración. En oraciones en las que hay dos elementos coordinados, como sucede en algunas oraciones de la primera actividad (ver § 4.1), puede verse cierta confusión del estudiante para determinar a qué sustantivo modifica el adjetivo. Aún más dificultades encuentran los estudiantes en relación con la cercanía del sustantivo al que modifican o del que son atributo. Parece haber un cierto “efecto de contagio” de la

terminación por proximidad que surge cuando el adjetivo debe concordar con más de un sustantivo, en cuyo caso tiende a tomar el género del que se encuentre más próximo a él. Además, cuando hay más de un sustantivo en la oración, los errores en la concordancia del adjetivo tienden a repetirse: si el primer adjetivo es incorrecto, en la mayoría de los casos el segundo también lo es.

La frecuencia, es decir, cómo de habitual es emplear esa palabra para el estudiante, o, en el caso de los sustantivos, el campo semántico al que pertenece (familia, tiempo libre, descripciones, etcétera), puede ser también una fuente de errores: cuando los alumnos no conocen el sustantivo del que se trata, parece posible identificar que los alumnos tienden a cometer más errores, tal vez por la inseguridad acerca de si ese sustantivo funcionará de forma regular o será alguna clase de excepción. Por esto, la familiaridad con el adjetivo es importante y, por lo tanto, las actividades de expansión de vocabulario pueden jugar un rol importante en lo que se refiere a los errores. Es decir, mientras más palabras sepan los alumnos y mejor comprendan las excepciones, menos posibilidades tendrán de cometer errores.

En lo que respecta a la segunda pregunta, (b), si bien podría haberse pensado que el parecido de ciertos sustantivos entre el noruego y el español habría sido de ayuda para el alumno, hemos comprobado que la transferencia entre la L1 (noruego) y la L2 (español) no parece ser un factor relevante en relación con los errores que hemos documentado en este estudio. Es decir, si el género es coincidente no es un factor que haga, de forma directa, que los alumnos cometan errores de concordancia, y a la inversa tampoco parece facilitar la concordancia de género. Por tanto, los resultados de este estudio sugieren que los estudiantes no transfieren la información de género de su lengua materna al español, independientemente de si este rasgo coincide o no en su valor para cada sustantivo individual.

Por último, con respecto a la tercera pregunta (c), los errores que los alumnos cometen más frecuentemente son errores relacionados con la transparencia morfológica del sustantivo. Cuando los alumnos cometen errores de concordancia en relación con sustantivos transparentes morfológicamente, como *gato*, estos errores son claros indicadores de que el alumno no ha comprendido las reglas básicas de la concordancia, ya que sustantivos frecuentes y transparentes morfológicamente no debería representar dificultades. En todas las actividades hemos documentado efectos claros en los que los términos en torno a los que se agrupaba el mayor número de errores son precisamente los sustantivos que no marcaban su

género de forma transparente. En contraste con este factor, el resto de los factores explorados ha tenido un efecto mucho más limitado.

A continuación se propondrán una serie de actividades de remedio que podrían ayudar a los estudiantes en su comprensión de las reglas básicas de concordancia, apoyándonos en el principal resultado de esta investigación, que es que el estudiante parece usar la marca morfológica de la palabra para tratar de averiguar el género de una palabra.

En principio, el objetivo de estas actividades es el de ir más allá de memorizar reglas, para pasar a comprender su aplicación y, a su vez, proporcionar al estudiante otras herramientas que reduzcan la aparición de errores, por ejemplo, buscar elementos en la oración que, ante la duda, puedan funcionar como indicadores de género, como serían los determinantes. En este sentido, la presencia del artículo determinado o indeterminado podría claramente ayudar al alumno a determinar el género del sustantivo. Pasemos ahora a presentar estas actividades.

## **5.2. Actividades de remedio**

Hemos diseñado una serie de actividades diferentes cuyo objetivo es el mismo: facilitar al estudiante la comprensión del género del sustantivo a partir de la marcación morfológica del sustantivo. Comenzaré presentando la preparación que ha de preceder a las actividades (§5.2.1) y luego presentaré en orden cada una de estas actividades.

### **5.2.1. Preparación previa a las actividades**

En la preparación previa a las actividades de remedio es importante que el alumno se familiarice con determinados conceptos que no suelen ser conocidos o no quedan lo suficientemente claros para los alumnos.

Un buen punto de inicio sería qué son las clases de palabras (determinantes, sustantivos, adjetivos, verbos) y cuál es su función en la oración. Si bien se trata de alumnos de primer año de la *videregående*, son pocos los alumnos que tienen un conocimiento previo de gramática, incluso en la lengua materna, el noruego. Es posible para esto basarse en su propio manual de español, ya que todos los manuales cuentan con una sección de



“Minigramática”, generalmente en las últimas páginas del libro<sup>1</sup>. Si bien no es necesario utilizar y seguir estrictamente el libro de español –puesto que el plan de estudios de la asignatura Lenguas extranjeras da gran libertad de elección al docente–, considero que cierto orden y conocimiento de dónde puede encontrar la información necesaria es imprescindible para que el alumno puede volver a la fuente de información y desarrollar cierta autonomía en cuanto a cómo y dónde encontrar la información que necesita.

El siguiente paso sería la explicación de las reglas de concordancia, y cómo esta afecta a diferentes elementos de la oración; en particular, en relación con este estudio, sería relevante presentar cómo afecta al artículo y al adjetivo en relación con el sustantivo. Esta parte del comportamiento de la concordancia puede presentarse y explicarse ante la clase. Es importante marcar o señalar algunas diferencias con el noruego: por ejemplo, la forma invariante del adjetivo en noruego tanto en singular como en plural cuando aparece en un sintagma nominal con el artículo determinado, en contraste con los cambios que experimenta en español en ese mismo contexto, como puede verse en los siguientes ejemplos.

- (1) La casa blanca – Det hvite huset
- (2) Las casas blancas – De hvite husene
- (3) El auto blanco – Den hvite bilen
- (4) Los autos blancos - De hvite bilene

Para los estudiantes que tienen noruego como primera lengua, el hecho de que el adjetivo no varíe en este contexto suele presentar ciertas dificultades. En este sentido, es importante, nuevamente, reconocer ciertos indicadores de género y número como el artículo.

Una vez hecha esta preparación, pasamos a las actividades.

### **5.2.2. Actividad 1: unir morfemas**

Como ya se ha dicho, parece que el elemento que más facilita al estudiante la comprensión de la concordancia es la marca morfológica de cada sustantivo. Por este motivo, un elemento importante en esta primera actividad es permitir que el estudiante pueda estudiar la forma del sustantivo y reconocer los morfemas que son marcas de género.

---

<sup>1</sup> Me refiero, principalmente, a los libros de español disponibles en la escuela en la que se han llevado a cabo las actividades, como Vidas 1, Ganas 1 o Pasos.

En términos generales, la asociación entre la terminación *-a* y el género femenino y la terminación *-o* y el género masculino no suele representar dificultades en los alumnos, ya que suelen reconocer estos morfemas rápidamente, pero un punto importante es entender cómo estos elementos funcionan en relación con la concordancia, de manera que los estudiantes puedan comprender la forma del sustantivo y entender la relación entre estos dos elementos por separado y juntos.

Una forma de entender la marca de género en el sustantivo es mediante tarjetas en las que el alumno pueda colorear de distinta manera las distintas partes del sustantivo y de su determinante o adjetivo; por ejemplo, partiendo del ejemplo en (1), el estudiante puede diferenciar con distintos colores cada una de las partes de la terminación, dando lugar a una especie de segmentación como la de (2), donde las formas de género se relacionan unas con otras.

(1) la casa blanca

(2) l-**a** cas-**a** blanc-**a**

En esta actividad, es importante incluir solamente sustantivos frecuentes o importantes en relación con el vocabulario y las metas de competencia. Las tarjetas pueden estar organizadas en campos semánticos, por ejemplo, familia, tiempo libre, la escuela, las profesiones, la comida, etcétera.

Una vez que se ha trabajado con la forma del sustantivo, debe trabajarse con los determinantes y el adjetivo. En este nivel, se suele trabajar fundamentalmente con los artículos determinados e indeterminados, que pueden funcionar como indicadores de género, y por ello es buena idea incluirlos en la actividad. Así, se puede entregar a los estudiantes tres tacos de tarjetas ya segmentadas, como las de (3).

(3) a. l-a

el

un

l-o-s

...

- b. perr-o
- cas-a
- profesor-a
- amig-a-s
- ...
- c. buen-a-s
- blanc-o
- divertid-a
- ...

Cada uno de los tres tacos de tarjetas tienen formas flexionadas en género y número. Los determinantes son especialmente los artículos, aunque se puede decidir incluir otros. Los sustantivos y los adjetivos deben ser todos transparentes morfológicamente. La idea es que los estudiantes deben combinar las tarjetas de manera que coincidan las marcas de género y número entre los tres casos, siguiendo la segmentación. Así, (4a) sería una combinación correcta en esta actividad, y (4b) no.

- (4) a. l-a-s amig-a-s buen-a-s
- b. l-o-s cas-a blanc-o

Mediante esta actividad, el estudiante se hará forzosamente consciente de qué quiere decir en la práctica que un sustantivo es transparente morfológicamente y qué equivalencias hay entre su terminación, su determinante y la terminación de su adjetivo.

### **5.2.3. Actividad 2: las excepciones**

Una vez que se han explicado conceptos importantes como las clases de palabras y las reglas de concordancia y se ha trabajado con la forma del sustantivo, los morfemas de género y las

palabras que pueden funcionar como indicios de géneros en función de la concordancia, debe trabajarse con las excepciones en las que la marcación morfológica no ayuda al estudiante. En general, cada libro de español tiene una lista de excepciones que son palabras relacionadas con el vocabulario necesario en relación con los temas del primer año de español en *videregående*, por lo que la actividad puede basarse en esta lista, y pueden agregarse palabras relacionadas a los temas en particular con los que se trabaja.

Las excepciones que sugiero que se incluyan en esta actividad debido a su frecuencia son las siguientes:

- Sustantivos terminados en -o que son femeninos: *la moto, la foto, la radio, la mano*
- Sustantivos terminados en -a que son masculinos: *el mapa, el día, el clima, el problema, el idioma*
- Sustantivos terminados en -e que son femeninos: *la llave, la serie, la noche, la clave*<sup>2</sup>

El primer paso, una vez que se han identificado estas palabras, es estudiar estos sustantivos en relación con la forma y entender por qué son excepciones. El estudiante puede recibir tarjetas donde aparece una combinación como la de (1).

(1) la moto rápida

Entonces, debe segmentarlas como hizo en la actividad anterior, pero ahora se da cuenta de que la terminación no corresponde con el determinante y el adjetivo. Propongo que para recordarlo mnemotécnicamente, el estudiante marque que es una excepción con un signo como !.

(2) l-a mot-**o!** rápid-a

Esto funciona también como repetición de lo trabajado en la actividad 1 en relación con los morfemas de terminación de género.

A continuación, el objetivo es ayudar al estudiante tanto como sea posible a memorizar la lista. Puede leerse la lista en clase y repasar el significado de estos sustantivos,

---

<sup>2</sup> En este caso, en el libro Pasos se presenta como regla general que la mayoría de las palabras terminadas en -s son masculinas, y por esto, llave, clave, serie o noche serían excepciones.

pero si hay tiempo una actividad que puede ayudar a los alumnos a memorizar estos sustantivos es Quizlet <sup>3</sup>, donde pueden practicar con tarjetas (flashcards).

Hay otras actividades, como juegos y prácticas de escucha que también pueden favorecer que los estudiantes recuerden estas palabras, incluso en formato de 'bingo'. Se puede, en efecto, preparar cartones como los del bingo con las excepciones que se han discutido en clase. En cada uno de los cartones pueden escribirse en distinto orden y con una selección ligeramente distinta esos sustantivos con artículo en español; el objetivo es que el alumno pueda reconocerlos al ser cantados o leídos en voz alta en noruego.

En general, como se ve, es inevitable que las excepciones requieran una parte de aprendizaje memorizado por parte del estudiante; esta actividad, y sus alternativas, tienen como objeto tratar de conseguir que ese aprendizaje memorístico se fije de manera más profunda en la mente del estudiante, y que pueda conectarse de alguna manera con los casos regulares que fueron enfatizados en la primera actividad.

Pasemos ahora a la tercera y última actividad.

#### **5.2.4. Actividad 3: práctica y refuerzo aplicado**

Las excepciones, en todo caso, suelen olvidarse rápidamente, por lo que una actividad final puede ir enfocada a que el estudiante recuerde o refresque los conocimientos memorísticos que tienen que ver con esas excepciones.

Esta actividad puede ser la elaboración de posters en grupos, en los que los alumnos pueden escribir estos sustantivos e ilustrarlos con dibujos y fotos.

En general, a los alumnos, les suelen gustar este tipo de actividades y estos posters tienen más vigencia porque pueden colgarse en el aula, con lo que actúan también como apoyo visual y recordatorio para otros estudiantes.

Para esta actividad final, la clase puede dividirse en cuatro grupos. De esos cuatro grupos, dos de ellos pueden ilustrar los sustantivos regulares, y los otros dos pueden concentrarse en las excepciones. El profesor puede determinar qué estudiantes van en cada uno de los grupos, de manera que quienes trabajen con las excepciones sean los que más ayuda necesiten en ese aspecto.

En cada caso los alumnos deberán buscar ejemplos y escribir las combinaciones correspondientes de *artículo + sustantivo + adjetivo*, y deberán luego explicar la

---

<sup>3</sup> Ver [quizlet.com](http://quizlet.com)

concordancia de género y número, particularmente explicando por qué esos sustantivos son excepciones.

Así, por ejemplo, si el grupo elige el sustantivo *moto*, no solo deberán escribir *moto* e ilustrar el sustantivo en el póster, sino que además deberán incluir su combinación con ambos artículos, definido e indefinido, y con un adjetivo. El resultado puede verse en (1) y (2).

(1) La moto amarilla.

(2) Una moto amarilla.

Debajo de ese ejemplo, en texto, deberán explicar la razón de que sea una excepción. Una posible manera de decirlo sería la que se ilustra en (3).

Aunque *moto* termina en *-o* y parece ser un sustantivo masculino, es una palabra femenina que hace que el artículo y el adjetivo aparezcan en femenino.

Se podrían incluir también las formas plurales en aquellos casos en que puedan ser relevantes, por ejemplo, para diferenciar los casos en que el sustantivo adopte una forma en *-es* o una forma en *-as*, como sería el caso de *profesores / profesoras*. Para finalizar, cada grupo deberá explicar sus posters a la clase.

Terminamos aquí, pues, este trabajo, en el que he explorado la manera de aprendizaje del género en español a través de un análisis de errores. Pese a lo limitado del estudio, tengo la esperanza de haber proporcionado en este trabajo algunas pautas útiles para otros profesores e investigadores a la hora de plantearse la manera de ayudar a sus estudiantes a aprender la concordancia de los adjetivos.

## Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16
- Andersen, R. 1978. An implicational model for second language research. *Language Learning* 28: 221–82.
- Baralo, M. (2009). A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 27-31
- Burt, M., Dulay, H. y Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. 1967. The significance of learner's [sic] errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5: 161–70.
- Foley, C., & Flynn, S. (2013). The role of the native language. En J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 97-113). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139051729.008
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research* 13: 301–47.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe
- Vainikka, A. and Young-Scholten, M. 1994. Direct access to X-bar theory: evidence from from Korean and Turkish adults learning German. En T. Hoekstra and B. D. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW Workshops*, 265–316. Amsterdam: John Benjamins.





