

# Corrección del mal uso del género en pronombres y adjetivos posesivos mediante *consciousness-raising*

Nayeli González Garza

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM

nayeligonzalez21@yahoo.com

## Resumen

El uso inadecuado del género en los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular se ha identificado como un problema recurrente entre los estudiantes de inglés como segunda lengua. Esta investigación-acción buscó identificar el grado y las razones de dicho uso inadecuado, así como establecer una estrategia didáctica para su corrección mediante la técnica de *consciousness-raising* y evaluar su efecto sobre el desempeño de los estudiantes de un grupo de tercer nivel pre-intermedio en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM. La revisión de la literatura incluyó las nociones de instrucción basada en el proceso de VanPatten, *consciousness-raising*, mencionado primeramente por Rutherford, y la taxonomía de tipos de práctica de Paulston. Se aplicó un diagnóstico inicial previo a la acción, cuyos resultados se compararon con los de un diagnóstico final. La acción consistió en una introducción a los conceptos de fosilización e interferencia como causas comunes de errores, una lección teórica-práctica sobre posesivos y un repaso final. Adicionalmente, se realizó una encuesta de opinión sobre el problema en cuestión. Los resultados tras la implementación de la acción representaron una mejora moderada a nivel gramatical; siendo más satisfactorios los resultados a nivel de entendimiento de las cualidades de la lengua meta.

PALABRAS CLAVE: gramática, adjetivos posesivos, pronombres posesivos, género, inglés, *consciousness-raising*

## Introducción

Este proyecto responde a la necesidad de abordar una problemática recurrente entre los estudiantes hispanohablantes de inglés como segunda lengua: el uso inadecuado del género en pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular, que implica dificultad para los estudiantes al tratar de comunicar un mensaje de forma clara.

Al profundizar en este tema no sólo se comprobó la presencia de la problemática mencionada, sino que además se delimitaron las posibles causas que la desencadenan.

A partir de este planteamiento se implementó una estrategia didáctica basada en la noción de *consciousness-raising*, que buscó llevar la atención sobre las propiedades formales de la lengua a nivel gramatical, a la vez que se creó conciencia sobre el proceso de aprendizaje y los problemas en la adquisición de un segundo idioma.

### *Planteamiento del problema*

La observación y experiencia con grupos de alumnos de inglés de niveles intermedios en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) permitió identificar los pronombres y adjetivos posesivos como una de las áreas en que estos alumnos muestran frecuentes dificultades.

El problema se presenta específicamente al utilizar los pronombres y adjetivos posesivos en tercera persona singular, tanto durante la producción oral como escrita. Los alumnos suelen emplear el género incorrecto, intercambiando sobre todo los adjetivos *his* y *her*. También se observan fallas en el uso de los pronombres posesivos, ya que *his* mantiene su forma pero el femenino se utiliza como *hers*; los alumnos comúnmente olvidan agregar la *s* al final.

Estos errores no sólo son frecuentes, sino que implican una mayor dificultad para que los alumnos logren expresar con claridad el mensaje que desean.

## *Justificación*

La problemática respecto al uso inadecuado de los pronombres y adjetivos posesivos en inglés resulta interesante debido a su recurrencia entre los alumnos hispanohablantes del idioma; es incluso mencionada entre los ‘errores comunes’ más frecuentes por los profesores de la lengua.

A pesar de que los estudiantes demuestren fluidez al hablar y escribir, al fallar en el uso de los posesivos no transmiten correctamente la intención del enunciado, ya que la importancia del referente al sujeto tiene mucho peso sobre el contexto del mensaje.

Se ha observado, además, que este error se mantiene entre los alumnos del idioma aun en niveles avanzados, por lo cual es importante atender esta problemática desde los niveles básicos de la enseñanza del idioma.

Debido a la gran pérdida de significado que estos errores implican, la investigación se enfocó en encontrar formas para ayudar a los alumnos a entender el uso correcto del género en los pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular. La prioridad fue diseñar, con base en una cuidadosa revisión de la literatura existente, una estrategia que no sólo consiga la comprensión y práctica sobre el aspecto gramatical que se ha venido abordando, sino que además favorezca su verdadera integración en el discurso de los alumnos y en su percepción del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## *Objetivos*

- Identificar el grado y las razones del uso inadecuado del género en los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular en alumnos de inglés de nivel pre-intermedio.
- Establecer una estrategia didáctica para su corrección mediante *consciousness-raising* y evaluar su efecto sobre el desempeño de los alumnos.

## *Preguntas de investigación*

- ¿En qué grado los alumnos de inglés de nivel pre-intermedio utilizan inadecuadamente los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular?

- ¿Cuáles son las posibles razones del uso inadecuado de los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular por alumnos de inglés de nivel pre-intermedio?
- ¿La aplicación de una estrategia basada en *consciousness-raising* puede mejorar el uso de los pronombres y adjetivos posesivos de la tercera persona singular?

## Marco teórico

La revisión de la literatura para esta investigación implicó el estudio de los aspectos gramaticales específicos que le conciernen, es decir, el área de los pronombres y adjetivos posesivos con énfasis en el uso inadecuado del género.

Una vez adentrados en este tema, fue necesario abordar los llamados patrones *pro-drop*, así como la interferencia (o transferencia) y fosilización del interlenguaje como posibles factores que desencadenan la problemática que se ha venido refiriendo.

Por último, se abordaron las nociones de *consciousness-raising* de Rutherford e instrucción basada en el proceso y los aportes (*input oriented*) de VanPatten para desarrollar la estrategia didáctica, que posteriormente se implementó con base en la taxonomía de Paulston sobre los tipos de práctica y su orden secuencial.

### *El género en los pronombres y adjetivos posesivos*

Los adjetivos posesivos en inglés son: *my, your, her, his, its, our, your* y *their*; un sustantivo debe seguir a estas palabras. Los pronombres posesivos son: *mine, yours, hers, his, ours, yours* y *theirs*; estas palabras no están seguidas de un sustantivo. Se debe prestar especial atención a *his / her* y *his / hers* ya que su uso correcto, de acuerdo al género, está condicionado al antecedente, es decir, al sujeto de la oración (Elbaum, 1986).

Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) mencionan que un problema en el uso de formas posesivas puede surgir para aquellos estudiantes cuya primera lengua hace uso del género gramatical, como es el caso del español. El español asigna una discriminación de género a los sustantivos, adjetivos, artículos y algunos pronombres, es decir, el adjetivo o pronombre posesivo debe concordar gramaticalmente con el objeto poseído.

En español, los sustantivos tienen un género o sexo atribuido por el uso de artículos como “el, la, los” e incluso poseen género por sí mismos (sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, las estructuras en español hacen innecesario el uso de un pronombre).

En inglés los sustantivos no tienen género, por lo tanto se hace uso del género notional (*notional gender*), en el cual el género del adjetivo o pronombre posesivo debe concordar semánticamente con el género del poseedor; el antecedente o sujeto de la oración. La inflexión posesiva es llamada caso genitivo. Esto resulta apropiado ya que la inflexión ‘s o la forma posesiva expresa a su vez posesión: *John’s car = his car*. Esta inflexión también denota fuente, relaciones humanas y características personales (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999).

En el caso de los pronombres en la tercera persona, la diferencia más relevante es la falta de correspondencia semántica en el caso de la tercera persona singular. Los posesivos en inglés requieren de distinción de género: *his / her, his / hers* de acuerdo al sujeto (poseedor), a diferencia del español: *su, suyo / suya*, que es neutral o de acuerdo al sustantivo (lo poseído). Muñoz Lahoz (1991) maneja una hipótesis en la que asegura que existe una mayor posibilidad de error en pronombres marcados por casos genitivos (posesión) que en las formas objetivas y nominativas, y que esta tendencia significativa de errores se explica por la incorrecta concordancia con lo poseído (como en español) en vez de con el poseedor (como en inglés).

Los resultados del estudio conducido por Muñoz Lahoz, en el que se pidió a 10 estudiantes de Filología Inglesa de la Universidad de Barcelona (la mitad de los cuales tenían catalán como primer lengua) producir cuatro textos orales, mostraron que los alumnos no abandonaron el uso de los pronombres, sin embargo utilizaban más frecuentemente los pronombres subjetivos o nominativos. Además, se evidenció que los errores en el uso de pronombres posesivos iban ligados al género del sustantivo siguiente en la oración y se mostró un sobreuso del género masculino, llegando a la conclusión de que era considerado como el género ‘default’.

Estas diferencias en las características de la lengua meta y la lengua nativa hacen necesario enfatizar el uso correcto del género en los pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular.

### *Causas del uso inadecuado del género*

Un primer aspecto que puede explicar las fallas en el uso del género en los pronombres y adjetivos posesivos es que en español no se utilizan tan frecuentemente los pronombres al formar enunciados como se hace en el inglés.

Una lengua *pro-drop* (*pronoun-dropping*) es aquella en la que ciertas clases de pronombres pueden omitirse cuando pueden ser inferidos pragmáticamente. La mayoría de las lenguas romances, con la excepción del francés, se categorizan como *pro-drop*. El inglés, por el contrario, es considerado una lengua *non-pro-drop*, ya que requiere de un sujeto léxico en la oración. Por lo tanto, una idea en español tal como “Está comiendo” se traduce al inglés como “*He / She is eating*” con la inclusión necesaria del pronombre (Simpson, 2005).

El español permite la omisión de pronombres; sin embargo, esta omisión por parte de estudiantes de habla hispana que están aprendiendo inglés puede resultar de influencias tales como la interacción entre el discurso y la sintaxis, y no solamente debido a una transferencia cros-lingüística (Odlin, 1989).

Weinrich (citado en Odlin, 1989) utilizó el término *interferencia* para referirse a diferentes tipos de transferencia de estructuras de L1 a L2. Los efectos de la interferencia o transferencia pueden distinguirse en dos categorías: *borrowing transfer* y *substratum transfer* (Thomason & Kaufman, citados en Odlin, 1989).

La transferencia *borrowing* se refiere a la influencia que la segunda lengua (la que está siendo aprendida) tiene sobre la lengua nativa. La transferencia *substratum* es un tipo de influencia cros-lingüística investigada en muchos de los estudios de adquisición de una segunda lengua, la cual involucra la influencia de una lengua fuente (típicamente la lengua nativa) en la adquisición de la lengua meta (la ‘segunda’ lengua).

La diferencia principal es que la transferencia *borrowing* inicia a nivel léxico, provocando que L1 tome palabras de L2, mientras que los efectos de la transferencia *substratum* serán más evidentes en la pronunciación y sintaxis que en el léxico.

La persistencia de estructuras incorrectas en el interlenguaje de hablantes no nativos, incluso aquellos que hablan con fluidez, se llama fosilización (Selinker & Lakshamanan, 1994) y se utiliza frecuentemente en el ámbito de la adquisición de una segunda lengua. El *Random House Webster’s Unabridged Dictionary* define *fossilize* (fosilizar) como una estructura que se “vuelve permanentemente esta-

blecida en el interlenguaje de un estudiante de segunda lengua en una forma que es diferente a la norma de la lengua meta y que continúa apareciendo en la ejecución sin importar la mayor exposición a la lengua meta” (citado en Selinker & Lakshamanan, 1994).

Se ha encontrado incluso que un aparente alto nivel de efectividad comunicativa en la lengua hablada raramente se respalda por las calificaciones en exámenes de competencia o en la producción de trabajo escrito. Se ha sugerido que aquellos estudiantes que han logrado ser comunicadores medianamente exitosos lo han logrado a pesar de usar formas gramaticales incorrectas que a largo plazo se ‘fossilizan’ e interrumpen el aprendizaje de una segunda lengua, convirtiéndose en errores difíciles de corregir (Tarone & Yule, 1995).

### *Aportaciones a la estrategia didáctica*

En el estudio “Grammatical consciousness-raising and learnability”, realizado en 1994 por Virginia Yip, se comparan métodos de aprendizaje que apoyan o descartan la instrucción gramatical. Un extremo de este debate está representado por el método audiolingual, que pretende conseguir el dominio oral y auditivo de la lengua meta a través de actividades de repetición y precisión gramática.

En oposición, Krashen (citado en Yip, 1994) propone que un aporte (*input*) comprensivo es necesario y suficiente para la adquisición de una segunda lengua, implicando que la instrucción gramatical es insignificante.

Además, el mismo autor (citado en Tarone & Yule, 1995) señala que un estudiante que se preocupa demasiado por la gramática correcta puede llegar a dudar y perder fluidez. En consecuencia, una experiencia de aprendizaje dominada por instrucciones, reglas y formas correctas puede interferir con el desarrollo del estudiante en el largo plazo.

Sin embargo, Higgs y Clifford (citados en Tarone & Yule, 1995) destacan que una de las mayores desventajas de una experiencia de aprendizaje que se concentra sólo en el uso comunicativo de la lengua sin mucha atención a la precisión gramatical es igualmente debilitante en relación con la competencia y la capacidad general.

Así mismo, Sharwood Smith (citado en Yip, 1994) sugiere que los métodos de instrucción gramatical pueden considerarse y compararse en términos de grados

de carácter explícito y de elaboración. En relación con esto, Rutherford (1987) describe el *consciousness-raising* (C-R) como un compromiso que se enfoca en aspectos gramaticales sin necesariamente usar reglas explícitas o metalenguaje. En lugar de intentar impartir reglas y principios directamente como en una lección de gramática tradicional, el C-R busca ayudar a los alumnos a descubrirlos por sí mismos al enfocarse en aspectos de las estructuras meta. Sin embargo, *consciousness-raising* difiere del método comunicativo al informar a los estudiantes cuáles estructuras son las correctas y cuáles no.

Rutherford (1987) define este *consciousness-raising* gramatical como “un intento deliberado de enfocar la atención del estudiante a las propiedades formales de la lengua meta”, es decir, en C-R la instrucción está diseñada para destacar la función de un aspecto gramatical específico en la lengua meta, de forma que los estudiantes se hacen conscientes del mismo, entienden su razón de ser y se vuelven capaces de utilizarlo a nivel comunicativo.

A la par, VanPatten (1996) define la instrucción gramatical tradicional como orientada a los resultados (*output oriented*) y sugiere una instrucción basada en el proceso y los aportes (*input oriented*), la cual, con menos énfasis en el aprendizaje de reglas, tiene el propósito de influir en el procesamiento de la información, enfocándose en una mejor conexión forma-significado, que resulte en un aprendizaje gramatical más provechoso.

Los elementos básicos de esta instrucción basada en el proceso son:

1. Explicación de la relación entre la forma y los significados que conlleva,
2. Información sobre estrategias de proceso, mostrando a los estudiantes las ventajas de la atención a la forma y
3. Actividades estructuradas en las que los estudiantes procesen la forma del aporte en una situación “controlada”, para lograr mejores conexiones forma-significado que la práctica menos controlada.

VanPatten (1996) afirma que su modelo es un tipo de *consciousness-raising*, mismo que puede aplicarse con base en la taxonomía de Paulston sobre los tipos de práctica y su orden secuencial, en donde la práctica mecánica debe preceder a la práctica significativa en un orden secuencial: 1. Mecánica, 2. Significativa y 3. Comunicativa.

Para Paulston, en la etapa mecánica el estudiante no necesita asignar un significado a cada enunciado para poder completar la práctica, y cada ejercicio tiene sólo una respuesta correcta, como puede ser un ejercicio de transformación en donde se cambia un ejemplo de enunciado a otro tipo de enunciado sustituyendo o reordenando un par de palabras. La segunda etapa consiste en asignar significado tanto al estímulo como a la respuesta, el estudiante es entonces capaz de responder preguntas controladas sobre el tema. En este caso también existe sólo una respuesta correcta, pero es necesario que el estudiante entienda su naturaleza dentro del enunciado o párrafo. En la última etapa, comunicativa, el estudiante asigna significado tanto al estímulo como a la respuesta y es capaz de responder preguntas que son consecuencia del tema y, por tanto, de respuesta no controlada, en donde más de una respuesta es correcta.

Conjuntamente, Corder (citado en Rutherford, 1987) define los enfoques gramaticales como aquellos que ayudan al estudiante a aprender lo que sea que aprende, pero sin ser necesariamente lo único que aprende. Menciona además que las descripciones pedagógicas son una ayuda para el aprendizaje pero no su objetivo, siempre y cuando no confundamos la ambigüedad de la expresión ‘enseñar gramática’.

En consecuencia, el uso apropiado del *consciousness-raising* gramatical lo posiciona como un facilitador para el aprendizaje de L2, como un medio en vez de una meta.

Los modos de operación de *consciousness-raising* dependen del nivel de instrucción explícita y los medios utilizados para enfocar la atención de los alumnos. Una función del C-R es proveer datos cruciales para que el estudiante pueda probar sus propias hipótesis y comparar la estructura de la lengua meta con la de la lengua nativa. En general, es más fácil notar la presencia de algo ‘extra’ –que se esperaba estuviera ausente de la construcción– que la ausencia de algo que se esperaba estuviera presente (Rutherford, 1987).

El *consciousness-raising* gramatical en la pedagogía impone un pre-requisito indispensable: que se conozca algo sobre la estructura gramatical en cuestión. Sin embargo, es obvio que C-R no significa lo mismo para diferentes investigadores y practicantes.

De esta forma, para algunos autores *consciousness-raising* representa meramente la exposición a la lengua que presenta un fenómeno de estructura particu-

lar, mientras para otros representa la articulación formal de alguna regla de gramática pedagógica. Lo que se tiene en común en la mayoría de las instancias de *consciousness-raising* es la ‘preocupación’ sobre qué es lo que debe ponerse en el foco de atención. Una actividad gramatical C-R debe brindar conciencia sobre los aspectos del proceso gramatical y no sólo sobre el producto (Rutherford, 1987).

Además, de acuerdo con Allwright (citado en Rutherford, 1987), enseñar una lengua no es enseñar un cuerpo de conocimientos sino enseñar ‘cómo aprender’ o enseñar a los estudiantes cómo convertirse en mejores administradores de su propio aprendizaje. Es así como situamos a la gramática pedagógica no sólo como aquella que sirve al uso de la lengua, sino también –a través de *consciousness-raising*– como aquella que sirve al aprendizaje de ésta.

## **Metodología**

### *Participantes*

Este proyecto de investigación-acción fue integrado durante el semestre que comenzó en agosto de 2011 en un grupo de 15 a 20 alumnos de tercer nivel (pre-intermedio) de inglés en el CELE, quienes a su vez eran alumnos de diversas carreras en la UNAM y cuyas edades fluctuaban entre los 16 y 21 años.

Cabe mencionar que el tercer nivel en el CELE corresponde al Nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

### *Contexto*

Con el antecedente de haber observado el uso inadecuado del género en pronombres y adjetivos posesivos en la tercera persona singular en otros grupos, se comprobó la recurrencia de esta problemática en este grupo específico tanto en la observación de clases con interacción y participación oral, como en el primer borrador de dos escritos de diferente tema desarrollados dentro del salón de clase.

### *Procedimiento*

La realización del proyecto implicó la planeación de las diversas actividades delimitadas en una serie de cuatro etapas: diagnóstico inicial, estrategia o acción, diagnóstico final y encuesta de opinión (Tabla 1).

El diagnóstico inicial tuvo el propósito de conocer el grado en que los alumnos del grupo presentaban la problemática en cuestión; así mismo, se obtuvo una referencia para comparar los resultados obtenidos tras la aplicación de la estrategia didáctica.

Posteriormente, se elaboró una estrategia didáctica basada en los resultados obtenidos en el grupo, así como en las nociones revisadas en la literatura C-R con el objetivo de llevar la atención de los alumnos al uso inadecuado del aspecto gramatical, generar la comprensión de las razones que han dado lugar a los frecuentes errores y, finalmente, procurar su corrección a nivel comunicativo.

El plan de acción contempló tres sesiones con el grupo:

1. Preparación a modo de introducción sobre los conceptos de fosilización e interferencia, haciendo énfasis especial en el problema gramatical en cuestión.
2. Intervención diseñada según la secuencia propuesta en la taxonomía de Paulston (práctica mecánica–práctica significativa–práctica comunicativa) con el objetivo de dar oportunidad a los alumnos de darse cuenta por sí mismos de la forma gramatical previamente revisada en C-R.
3. Repaso previo al diagnóstico final. Cabe señalar que fue necesario modificar el plan de acción en varias ocasiones para adaptarlo al tiempo disponible.

El diagnóstico final se aplicó tras la última sesión de repaso y consistió en la aplicación de un instrumento similar al diagnóstico inicial para obtener resultados comparables tras la aplicación de la estrategia. Ambos instrumentos diagnósticos fueron validados por hablantes nativos y dos profesores de inglés con experiencia en el nivel.

Por último, la encuesta de opinión tuvo la intención de observar el efecto de la estrategia *consciousness-raising* más allá del nivel gramatical, es decir, a nivel de percepción del aprendizaje del idioma.

TABLA 1. ETAPAS DEL PROCEDIMIENTO

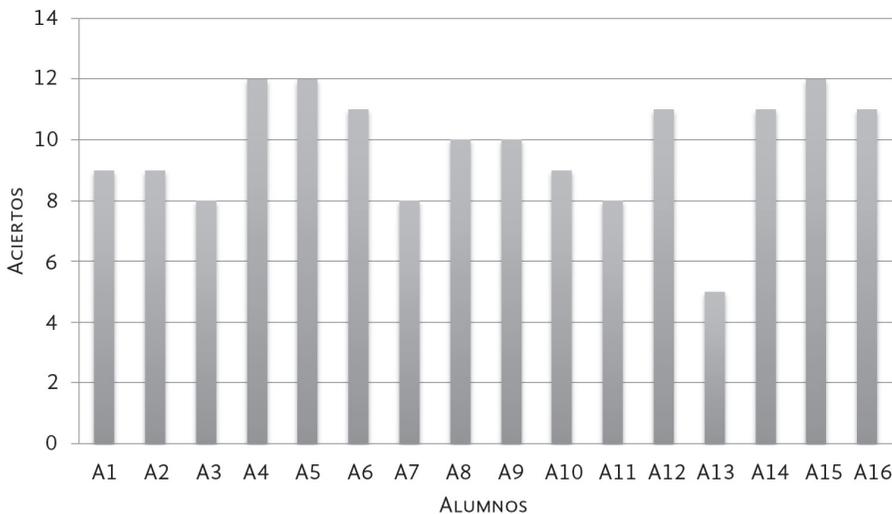
Etapa	Descripción
1. Diagnóstico inicial (~10')	<p>Se explicaron las razones de la aplicación del diagnóstico en español y se dieron las instrucciones para la actividad sin explicaciones del tema en específico.</p> <p>Se aplicó un instrumento que consistía en una conversación ficticia entre dos personas con 12 espacios a completar con el posesivo correcto.</p>
2. Estrategia o acción: <i>consciousness-raising</i>	<p>Primera sesión: Preparación ~5' en sesión previa</p> <p>En una clase ajena al tema de posesivos se tuvo la oportunidad de realizar una introducción a los conceptos de fosilización e interferencia. Se buscó crear conciencia sobre errores comúnmente cometidos y las razones por las que se cometen.</p> <p>Se recordó a los alumnos lo hablado en la sesión anterior.</p> <p>Se les preguntó directamente si han notado el uso inadecuado del género en posesivos y lo que conlleva.</p> <p>Se mencionaron las diferentes cualidades de los sustantivos.</p> <p>Se dio una explicación breve sobre el tema, con información que se incluyó en una hoja de trabajo.</p> <p>Se aplicaron tres ejercicios gramaticales secuenciales, con dificultad ascendente, según la taxonomía de Paulston. Primero un ejercicio de transformación de enunciados para que los alumnos pudieran notar los varios usos de la estructura. En el segundo y tercer ejercicios trabajaron un nivel significativo al presentar enunciados simples y conversaciones de cuatro líneas donde se debía de completar con el posesivo correcto. Finalmente, se realizó una práctica comunicativa; en pares discutieron dos temas en los que se utilizaron las estructuras.</p>
3. Diagnóstico final (~10')	<p>Tercera sesión: Repaso '5 previos al diagnóstico final</p> <p>Breve repaso sobre posesivos; se preguntó a los alumnos qué recordaban sobre la lección y se anotaron los puntos importantes en el pizarrón. Se borró al finalizar el repaso.</p>
4. Encuesta de opinión (~10')	<p>Se explicó la aplicación del instrumento de diagnóstico final, el cual fue de formato parecido al que habían realizado un mes antes.</p> <p>Se pidió a los alumnos que contestaran una breve encuesta de cuatro preguntas abiertas.</p>

## Resultados

El diagnóstico inicial mostró que la mayoría de los alumnos tenían problemas al utilizar *his* y *her*; se comprobó el uso inadecuado sobre todo al utilizar *her* en lugar de *his* cuando el siguiente sustantivo se traduce a femenino en español (“...*her notebook*”, “...*her pet tarantula*” y “...*her mother*”) aun cuando el sujeto era masculino. Este primer hallazgo contrasta con lo reportado por Muñoz Lahoz (1991) sobre el género ‘default’, que es el masculino. El error más recurrente fue el uso del adjetivo posesivo *her* en lugar del pronombre posesivo *hers*.

Por otra parte, de los 16 alumnos diagnosticados sólo 3 consiguieron el puntaje más alto (Figura 1); lo cual confirmó la presencia de la problemática en el grupo.

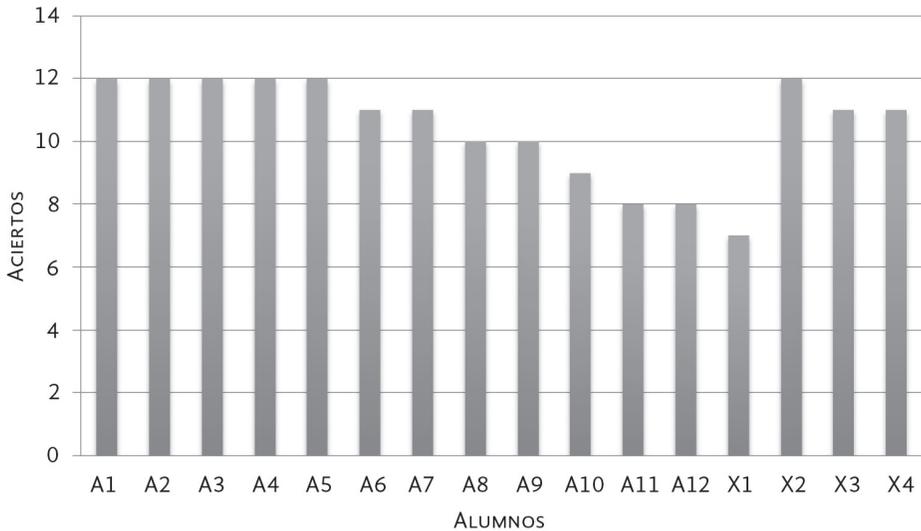
FIGURA 1. Puntajes obtenidos en el diagnóstico inicial



Tras la aplicación de la estrategia *consciousness-raising* y la lección sobre posesivos, se aplicó el diagnóstico final a 16 alumnos, 4 de los cuales no estuvieron presentes en la lección principal, sin embargo participaron tanto en la primera sesión de introducción a conceptos como en el breve repaso antes de su aplicación.

De los alumnos presentes en la lección de posesivos, la mayoría obtuvo iguales o mejores resultados, excepto uno. De los que no estuvieron presentes en la lección, dos contestaron ligeramente mejor, uno se mantuvo igual y el otro tuvo resultado más bajo (Figura 2).

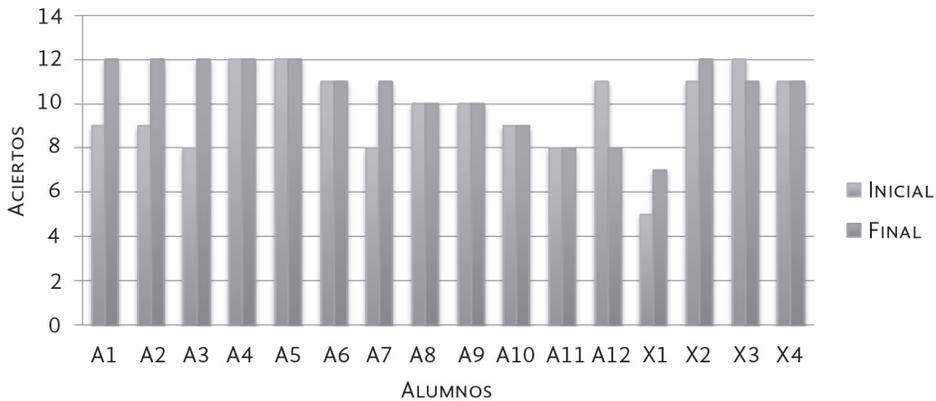
FIGURA 2. Puntajes obtenidos en el diagnóstico final



Asimismo, se encontró un menor uso de *her* en lugar de *his* cuando el siguiente sustantivo se traduce a femenino en español (“...*his head*”, “...*his girlfriend*” y “...*his sister*”) aun si el sujeto era masculino. Además, también se encontró un menor uso de *her* en lugar de *hers*, aunque este error aún estuvo presente.

En comparación, tras la implementación de la estrategia de C-R y la explicación de posesivos, se obtuvieron puntajes moderadamente más altos (Figura 3), lo cual sugiere que la estrategia C-R tuvo un efecto positivo en el grupo.

FIGURA 3. Resultados comparativos entre los diagnósticos inicial y final



En lo referente a la encuesta de opinión final, se encontró que la mayoría de los alumnos logró definir fosilización, algunas opiniones fueron: “cuando se queda un idioma que aprendes como estancado”, “cometes un error y aunque te corrijan los sigues cometiendo” y “que te equivocas pero te entienden y no te preocupas por corregirlo”.

En el cuestionamiento sobre los errores comunes de hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera, los alumnos mencionaron como causas: traducir (10 veces), cognados falsos (5 veces), tiempos verbales (5 veces), posesivos (4 veces) y el orden de las palabras (2 veces).

Además, como causa de los errores en posesivos, los estudiantes mencionaron tres razones principales: 1. En inglés los sustantivos no tienen género, 2. La dificultad de identificar al sujeto de la acción y 3. Relacionar *hers* con *he* por la escritura similar.

Finalmente, la mayoría expresó sentirse más confiado al escribir que al hablar en inglés (11 alumnos), el resto indicó sentirse más seguro al hablar (4 alumnos) o en ambas instancias (4 alumnos). La preferencia a la escritura fue justificada por la posibilidad de regresar sobre lo escrito para comprobar si se utilizaron las estructuras correctas.

## Conclusión

Los resultados tras la consumación de la estrategia didáctica implementada (*consciousness-raising*) representaron una mejora moderada a nivel gramatical. Sería de esperarse que a mayor práctica, el rendimiento sea mejor.

Además, se obtuvieron resultados satisfactorios en el nivel de entendimiento sobre las cualidades de la lengua meta. Los alumnos no sólo conocen sobre errores comunes como falsos cognados o traducir, también reconocen las razones del uso inadecuado de posesivos y además están conscientes de la importancia del proceso de aprendizaje.

De igual manera se observó en los alumnos una mayor capacidad para auto-corregirse al hablar. Esto resulta importante ya que, si bien la mayoría aseguró sentirse más seguro al escribir, es posible notar que su concientización también abarca instancias de expresión oral.

A futuro sería conveniente aplicar más intervenciones *consciousness-raising* que se combinen más directamente con los objetivos del currículo o módulos y trabajar con actividades que requieran aún más expresión oral.

## Referencias

- CELCE-MURCIA, M. & D. LARSEN-FREEMAN (1999). *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course* (2ª ed.). Boston: Heinle & Heinle.
- ELBAUM, S. N. (1986). *Grammar in context*. Nueva York: HarperCollins.
- MUÑOZ LAHOZ, C. (1991). Why are HE and SHE a problem for Spanish learners of English? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol. 7, pp. 129-136. Consultado el 11 de noviembre de 2011 en <[http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=1959751&orden=61773](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1959751&orden=61773)>.
- ODLIN, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHERFORD, W. E. (1987). *Second language grammar: learning and teaching*. Londres: Longman.
- SIMPSON, A. (2005). Pro drop patterns and analyticity. *Linguistic Society of America*, 222 July/August. Consultado el 23 de octubre de 2011 en <[http://www.people.fas.harvard.edu/~ctjhuang/Course\\_LSA222/handouts/Simpson2a.pdf](http://www.people.fas.harvard.edu/~ctjhuang/Course_LSA222/handouts/Simpson2a.pdf)>.

- SELINKER, L. & U. LAKSHAMANAN (1994). Language transfer and fossilization: the "Multiple Effects Principle". En S. M. Gass & L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Edición revisada. Amsterdam: John Benjamins.
- TARONE, E. & G. YULE (1995). *Focus on the language learner: approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- VANPATTEN, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- YIP, V. (1994). Grammatical consciousness-raising and learnability. En T. Odlin, (ed.). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning* (pp. 123-137). Cambridge: Cambridge University Press.