

El incremento del input de la forma femenina en el aula de español L2

Increasing feminine form input in the L2 Spanish classroom

Rebeca Rubio Romera

University of California, Davis (Estados Unidos)

rerubio@ucdavis.edu

RESUMEN

Este estudio examina el efecto de presentar nuevo vocabulario a estudiantes de español como segunda lengua primeramente en femenino, basado en que los errores de concordancia de género no se deben a una incomprensión de las reglas de concordancia, sino de asignación de género. Se trata de incidir en el estadio en que se aprenden tanto el significado de la palabra como los géneros en que puede ser utilizada. Busca contrarrestar la mayor frecuencia del masculino en los libros de texto y el aula siguiendo el principio de que ambos géneros gramaticales pueden estar igualmente representados en las listas de vocabulario, e incrementar la frecuencia del femenino en el input que reciben los aprendices en el aula de español. Los resultados muestran que la presentación de vocabulario en femenino no aumenta la sensibilidad gramatical de género, pero sí favorece el uso del femenino en contextos de producción escrita libre.

Palabras clave: adquisición de género, femenino forma marcada, presentación de vocabulario, sensibilidad gramatical, producción escrita

ABSTRACT

This study examines the effect of feminine form input with students of Spanish as a second language. Based on the origin of gender agreement errors not in a lack of understanding of the rules of grammar, but gender assignment. Therefore, at this initial stage of learning a word, it could be beneficial to learn both the meaning of the word and the genders in which it can be used. It seeks to counteract the greater frequency of the masculine in textbooks and the classroom following the principle that both grammar genres can be equally represented in vocabulary lists, and thus increase the frequency of the feminine input that the apprentices receive in the L2 Spanish classroom. The results show that the presentation of vocabulary in feminine form does not increase the grammar sensibility to gender, but it does favor the use of feminine in the context of free written production.

Keywords: gender acquisition, feminine as marked form, vocabulary input, grammar sensibility, written production

1. INTRODUCCIÓN

Como una lengua con gran inflexión, el español presenta más desafíos a los estudiantes con lenguas nativas menos flexivas como el inglés (Jiang 2004). En concreto, en español, la concordancia de género gramatical es obligatoria entre sustantivos y adjetivos modificadores, sustantivos y determinantes, sustantivos sujeto y adjetivos predicativos, sustantivos y pronombres, etc. Esto difiere del inglés, en el que ni sustantivos ni adjetivos poseen género gramatical, si bien existen sustantivos con género semántico (man/woman: niece/nephew) que distinguen el sexo biológico de los seres a los que se refieren. Sin embargo, esta distinción no es comparable con la flexión en español que sí es totalmente gramatical y solo semántica en los casos de seres animados. Por esta circunstancia, en inglés no se produce la concordancia gramatical de género. Dadas las diferencias con el inglés, es habitual encontrar errores de atribución de género gramatical o de concordancia en la producción escrita y oral de los estudiantes de español como L2, no solo en los niveles iniciales de aprendizaje, sino también en niveles avanzados como el C1 (Bra Nuñez 2016) e incluso en aquellos con un excelente dominio de la lengua (Franceschina 2001). Las dificultades derivadas de esta diferencia entre la lengua nativa y la segunda lengua se han observado tanto en casos en los que los estudiantes aprenden la L2 en el aula como en casos en los que están en inmersión (Isabelli, -García 2010) lo cual indica que hay algo muy profundo que lleva a que la concordancia de género sea muy difícil para ellos.

La adquisición del género gramatical es una nueva categoría abstracta para los estudiantes, que supone la adquisición al nivel de la palabra, aprendiendo el género a la vez que el significado de la palabra (asignación de género) y al nivel de la oración, estableciendo concordancias entre los elementos de la oración (concordancia de género) (Alarcón 2011). En este artículo se presentan las dos hipótesis que hay sobre el origen de los errores gramaticales de concordancia de género: ¿se trata de errores debidos a una incomprensión de las reglas de concordancia?; ¿o son errores que se deben a la dificultad de aplicar esas reglas en contextos de expresión (escrita u oral) libre? La respuesta que este estudio sugiere se inclina por la segunda hipótesis. Efectivamente, en contextos de producción oral los estudiantes de nivel avanzado cometen un 20 por ciento de errores de concordancia de género (Grüter, Lew- Williams y Fernald, 2012), que los autores de la investigación identifican como un fallo a nivel de la palabra, es decir, de asignación de género.

Observamos, por lo tanto, una complicación mayor debido a que, si bien las palabras relativas a objetos inanimados solo tienen una forma (que los estudiantes solo tienen que memorizar), aquellas que se refieren a seres animados (Sagarra, N. & Herschensohn, J., 2011) pueden tener, casi todas, forma femenina o masculina por lo que los estudiantes deben aprender a gestionar esta variabilidad que no existe en su lengua. En general, existe un patrón bastante regular para la flexión de género en español basado en las terminaciones de las palabras ya que el 99.8% de las palabras que terminan en -o son masculinas y el 96.3% de las que terminan en -a son femeninas (Teschner & Russell 1984). Este 3.5% de diferencia entre la regularidad del masculino frente a la del femenino, puede ser un factor a tener en cuenta a la hora de observar mayor número de errores de los estudiantes al usar el femenino, ya que convierte a la terminación en -a en menos transparente y, por lo tanto, fiable.

Además de la mayor incidencia de palabras masculinas regulares en cuanto al género, se añade la mayor frecuencia del masculino en el input, ambos factores que en español contribuyen a convertir el masculino en la forma por defecto (Harris 1991; White - Kozłowska-Macgregor -Leung 2004). El input se convierte en un elemento esencial de la adquisición del

género gramatical tanto por el lado de la regularidad como por el de la frecuencia. Por un lado, si cada vez que los estudiantes ven una palabra terminada en -o es masculina, pero algunas veces encuentran palabras con terminación en -a que no son femeninas, van a ver más palabras regulares en masculino que en femenino, recibiendo más input regular en masculino. Por otro lado, la mayor presencia del masculino en el español viene favorecida por el uso del masculino inclusivo para referirse a grupos mixtos con seres animados de distintos sexos como por ejemplo abuelos, para referirse a la abuela y al abuelo, o consejo de ministros, para referirse a un equipo de personas formado tanto por hombres como por mujeres. Este uso hace que haya muchas más palabras relacionadas con seres animados que aparecen en masculino que en femenino y significa que los estudiantes están expuestos a más masculino, lo que los lleva a considerar el masculino como la forma por defecto. En el caso de un aprendiz en contexto de inmersión a largo plazo, este desbalance entre la cantidad de palabras en femenino o masculino no resulta muy grave, dado que está expuesto a una enorme y constante cantidad de input. Sin embargo, los estudiantes que aprenden español en el aula solo están expuestos al español en el contexto (muy limitado) del aula. En este contexto, el hecho de que estén sistemáticamente expuestos a más palabras en masculino que en femenino puede llevarlos a evitar la forma femenina y/o a cometer más errores en el uso de la misma.

La reducción de la presencia de las formas en femenino tanto en los materiales escritos como en las exposiciones orales por parte de los profesores en el salón de clase es notable. En un análisis del libro de texto *Nexus*, comprobamos que los adjetivos descriptivos aparecen un 70% de veces en masculino. Otro aspecto sería la convención lingüística de la lematización en masculino, que tiene dos repercusiones efectivas: las entradas de los diccionarios se hacen en masculino; y la forma de presentar el vocabulario en los libros de texto, en los que por lo general se introduce la palabra en masculino y en la mayoría de los casos la visualización del término completo en femenino está ausente dada la tipografía /a (ej., enmascarado/a). El no visualizar la palabra completa en femenino, sino como algo secundario, que viene después, tal vez hasta prescindible, puede tener repercusiones en los estadios iniciales en los que se aprende la forma de la palabra, condición que luego no se supere posiblemente debido a la menor frecuencia del femenino en los materiales didácticos y en el uso general de la lengua.



Figura 1. El enfoque ortográfico proporciona la falsa impresión de que el masculino es la forma básica, de la cual se deriva el femenino.

En este sentido, Arteaga (2010) analiza la presentación del género gramatical en francés en los 12 libros de texto más utilizados en las universidades estadounidenses, y concluye lo indeseado de centrarse en los aspectos ortográficos del género y no en los gramaticales, debido a que el enfoque ortográfico proporciona a los estudiantes la falsa impresión de que el masculino es la forma básica, de la cual se deriva el femenino. Este es el mismo problema que advertimos en español tanto con los aspectos ya explicados de la lematización en masculino como con la tipografía -o/a. Arteaga argumenta que esta característica gramatical debe enseñarse a los estudiantes subrayando la regularidad de la concordancia en francés y no los aspectos ortográficos como sucede en los 10 de 12 libros de texto que analiza. A partir de este estudio surge la idea de la no necesidad de presentar las palabras nuevas a los estudiantes primeramente en masculino en el caso de seres animados, si no que ambos géneros gramaticales pueden estar igualmente representados en las listas de vocabulario que ofrecemos a los estudiantes, y así incrementar la frecuencia del femenino en el input que reciben los aprendices en el aula de español. Esto viene apoyado por el hecho examinado anteriormente de que no se trata de una incomprensión de las reglas de concordancia, sino de asignación de género, y por lo tanto es bueno incidir en el estadio en que los estudiantes aprenden tanto el significado de la palabra como los géneros en que puede ser utilizada.

La consideración del asunto de la adquisición de género como una cuestión de input es una idea novedosa, ya que la mayoría de los estudios se centran en la presentación de las reglas gramaticales, como en el caso de Clegg (2011) que propone una modificación de las reglas que aparecen comúnmente en los libros de texto para aumentar la predictibilidad del género, sin incidir en la forma de presentar el nuevo vocabulario o la cantidad de frecuencia de uno u otro género gramatical en los materiales pedagógicos. Además, el asunto de la frecuencia del input en femenino tiene grandes repercusiones para la enseñanza no solo del español, sino también del resto de lenguas romances, tanto a nivel del aula como en el diseño de material pedagógico. A partir de aquí surgen las preguntas de investigación del presente estudio:

- ¿Puede un incremento de la forma femenina en la presentación de vocabulario favorecer la adquisición del género gramatical?
- ¿Cómo afecta la presentación de vocabulario en un género o en otro en la sensibilidad gramatical de género en los aprendices de español como segunda lengua?
- ¿De qué manera afecta la presentación de vocabulario en uno u otro género en la adquisición de género a nivel de producción escrita?

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

En el estudio participaron sesenta y un (n=61) estudiantes de la clase de Español 23, correspondiente al nivel intermedio, y que se cursa durante el segundo año de español en UC Davis. Este curso tiene como objetivo docente general la escritura académica en español. En el diseño de la asignatura no hay instrucción explícita sobre el género gramatical. El trabajo de los estudiantes se centra, principalmente, en la lectura de textos auténticos de diversos géneros y la producción de tres ensayos académicos de dos páginas cada uno. En el desarrollo de la clase se advierte un gran componente de adquisición de vocabulario tanto de forma explícita como implícita a través de la lectura.

Los participantes en el estudio también reportaron el grado de comodidad con el que se sienten usando el español a nivel hablado, leído y escrito. En una escala de 4 a 1, donde 4 es muy cómodo y 1 es nada cómodo, la media es de 2.77 de comodidad en la producción oral, 3 en la comprensión escrita y 2.75 en la producción escrita. En cuanto al sexo de los estudiantes, 21 son hombres y 40 son mujeres.

Tratamiento

Para el tratamiento se dividió al azar (independientemente de su sexo) a los participantes en dos grupos con el objetivo de que cada uno de ellos recibiera un diferente tipo de input: el grupo 1 (n=30) completamente en masculino y el grupo 2 (n=31) en femenino. Cada grupo recibió una lista de doce palabras reales de baja frecuencia (10k) según la lista de frecuencias del español elaborada por Mark Davies (2017). Se trata de doce adjetivos regulares en cuanto a la flexión de género, es decir, con la terminación -o para el masculino y -a para el femenino. La palabra estaba resaltada en negrita y al lado se encontraba su correspondiente traducción al inglés.

Cruenta: bloody
Moribunda: dying, fading
Sigilosa: stealthy
Alentador: encouraging, uplifting
Envejecida: aged, distressed
Aventurera: adventurous
Amenazadora: threatening, menacing
Desgarrada: tore up, ripped up
Enmascarada: masked
Condenada: convicted, condemned
Cautiva: captive, prisoner
Pícaro: rascal, trickster

Ejemplo del input que recibieron los participantes del grupo 2

Se les dio la instrucción de memorizar las palabras durante cinco minutos porque iban a necesitar utilizarlas en las actividades sucesivas. También se les sugirió que usaran las estrategias de memorización que normalmente usan para aprender vocabulario nuevo, como escribir las palabras con su propia grafía o introducirlas en oraciones con contexto. Una vez pasados los cinco minutos, se les retiró a los estudiantes las listas de las palabras para que no pudieran volver a mirarlas. A partir de aquí se les sometió a dos pruebas diferentes: una de tipo receptivo y otra productiva.

Prueba 1: Juicio gramatical

La primera de ellas consistía en una actividad de juicio gramatical (Sagarra-Herschensohn, 2011) para observar la sensibilidad de género de los estudiantes ante 50 oraciones que contenían las palabras introducidas en el input. La actividad había sido diseñada de tal manera que de las 50, 24 (48%) de ellas presentaban algún tipo de error gramatical y 26 (52% eran correctas gramaticalmente.

Los tipos de errores habían sido organizados de la siguiente manera:

- 12 (50% del total de errores) de concordancia de género: 6 (25%) en femenino y 6 (25%) en masculino
- 12 (50%) de control: 6 (25%) de concordancia de número y 6 (25%) de concordancia entre sujeto y verbo.

En el caso de los errores de concordancia de género y número, estos habían sido colocados a nivel del sistema nominal, concretamente sobre los adjetivos recibidos por los estudiantes en el input. Los siguientes son dos ejemplos de las oraciones presentadas, con error de género (a) y de número (b) respectivamente:

- Luisa tiene una sonrisa pícaro que me hace desconfiar de ella.
- Cuando rescataron a Ingrid Betancourt, tenía las ropas desgarrada debido a haber vivido en la selva durante meses.

Para los errores de concordancia de sujeto y verbo, obviamente se colocaron a nivel del sistema verbal, pero manteniendo el adjetivo recibido en el input una relación sintáctica cercana con el verbo, como en el siguiente ejemplo:

- En la biblioteca encontré un libro muy antiguo, cuyo papel estábamos envejecido.

Las instrucciones que recibieron los estudiantes fueron identificar y rodear tantos errores gramaticales como pudieran. No se les indicó el tipo de errores. Para ello, dispusieron de 15 minutos, un tiempo que les permitía la lectura de la totalidad de las oraciones, pero no un repaso intensivo de las mismas. La dificultad sintáctica de las oraciones se correspondía con la encontrada en el libro de texto que los estudiantes estaban utilizando y con las que, al realizarse las pruebas durante la quinta semana de instrucción, ya estaban familiarizados.

La predicción de la que se partió al diseñar esta prueba es que los estudiantes detectarían más errores de género en el género contrario al que habían recibido en el input. Es decir, que quienes recibieron el input en masculino, detectarían más los errores del femenino y viceversa, ya que habían visto las palabras de una determinada forma que asumirían inconscientemente como la correcta. También se esperaba una mayor detección de errores de género en el grupo que recibió el input en femenino, ya que, al ver las palabras en la forma marcada o menos frecuente, esto podría suponer un estímulo para la sensibilidad de género.

Prueba dos: Producción escrita

La segunda prueba del estudio consistía en una actividad de producción escrita en la que a los estudiantes se les pedía que describieran tres imágenes usando las palabras aprendidas en oraciones completas (White -Kozłowska- Macgregor -Leung, 2004). En las imágenes aparecían figuras tanto femeninas como masculinas para facilitar la producción en ambos géneros. Los participantes dispusieron de cinco minutos para llevar a cabo esta actividad. Con ella, se trataba de observar las diferencias en la producción dependiendo del tipo de input recibido. La predicción era que los estudiantes tenderían a usar más las palabras en el género recibido en el input y cometerían menos errores de concordancia en dicho género.

Metodología del análisis de datos

Tras la recolección de resultados se realizó un estudio estadístico básico con el cálculo de las medias aritméticas y las desviaciones estándar de los resultados.

3. RESULTADOS

3.1. Prueba 1

Los estudiantes que vieron las palabras en masculino detectaron más errores de concordancia de género (media: 4.9) que los que vieron las palabras en femenino (3.2).

	Media	
	Masculino	Femenino
Total	10.9±6.6	8.8±5.3
Cotrol	6.1±3.1	5.6±3.1
Género	4.9±4.3	3.2±3.1
Femenino	2.6±2.1	1.6±1.7
Masculino	2.2±2.4	1.5±1.5
Falsos positivos	5.2±4.6	4.8±3.2

Tabla 1. Número de errores según el género de las palabras presentado

En la tabla anterior podemos observar cómo, aunque el número de errores de control detectados por los dos grupos es similar (6.1 quienes vieron las palabras en masculino y 5.6 quiénes las vieron en femenino), con una diferencia de 0.5 entre los dos grupos, sin embargo, difiere considerablemente cuando nos centramos en los errores de género (4.9 masculino y 3.2 femenino), donde existe una diferencia de 1.7, y por lo tanto una mayor sensibilidad gramatical hacia la concordancia de género en los participantes que vieron las palabras en masculino. Esta diferencia en el número de errores detectados en la categoría del género es lo que afecta a la diferencia de errores totales, 10.9 los que vieron las palabras en masculino y 8.8 los que las vieron en femenino.

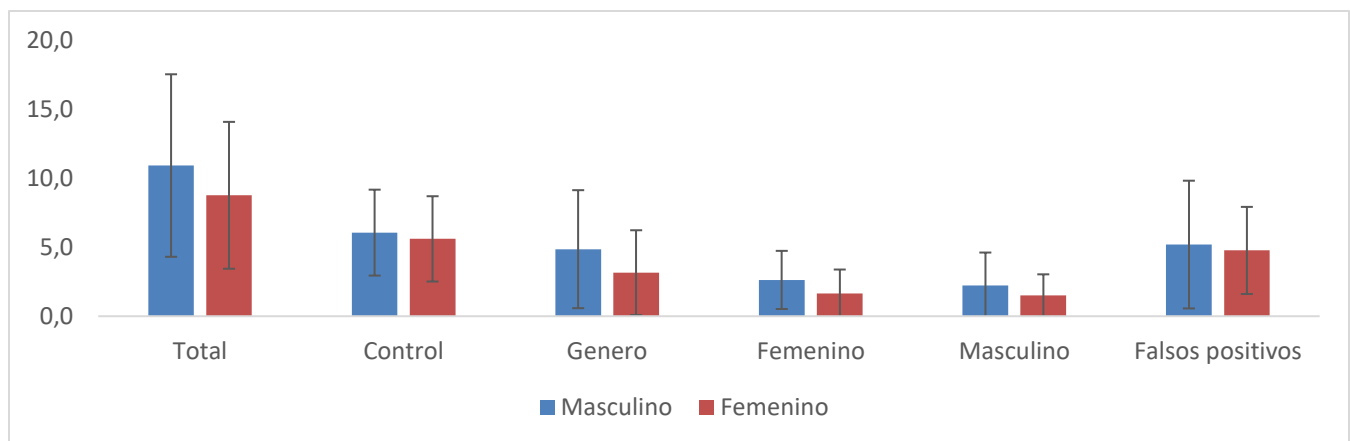


Figura 2. Resultados del juicio gramatical

Los falsos positivos, cuya contabilización no se incluye en el número total de errores detectados, corresponde a errores que los estudiantes corrigieron que no eran incorrecciones gramaticales, por ejemplo: acentos inapropiados, comas, etc. El número de estos es bastante similar para los dos grupos, con un valor medio de 5.2 para el grupo del input en masculino

y 4.8 para el grupo del input en femenino, lo que también, sucedía con la detección de errores de control. Existe una correlación inversa entre el número de falsos positivos que los estudiantes detectaban y el número de errores reales. Es decir, cuantos más falsos positivos marcaban, menos se fijaban en las cuestiones gramaticales como la concordancia de número, sujeto y verbo y de género, como se observa en el gráfico siguiente en el que sobre el eje horizontal se representan los falsos positivos y sobre el vertical los errores totales reales.

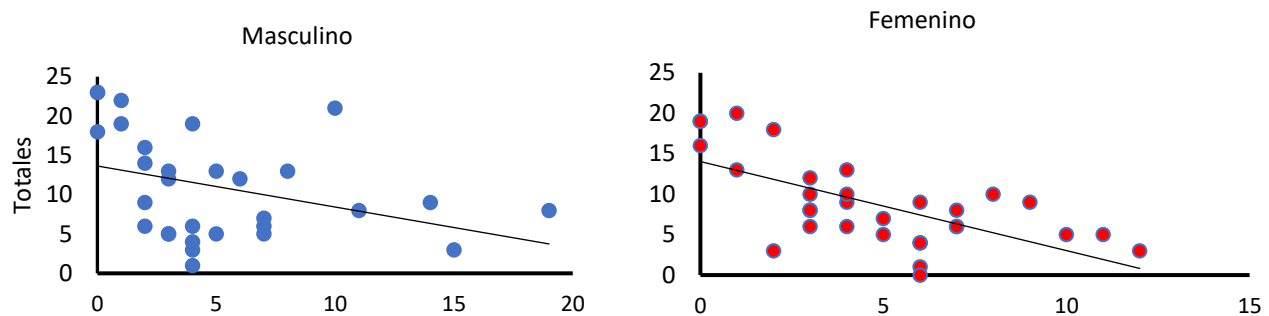


Figura 3. Correlación entre falsos positivos y errores reales

El análisis de las distribuciones de los errores detectados por los estudiantes según el tipo de error gramatical revela que los errores de control responden a una distribución normal, de manera que 22 estudiantes del grupo masculino y 21 del femenino detectaron entre 2.4 y 9.6 errores de control, siendo 4 en cada grupo quienes detectaron menos de 2.4 errores o más de 9.6 errores de control.

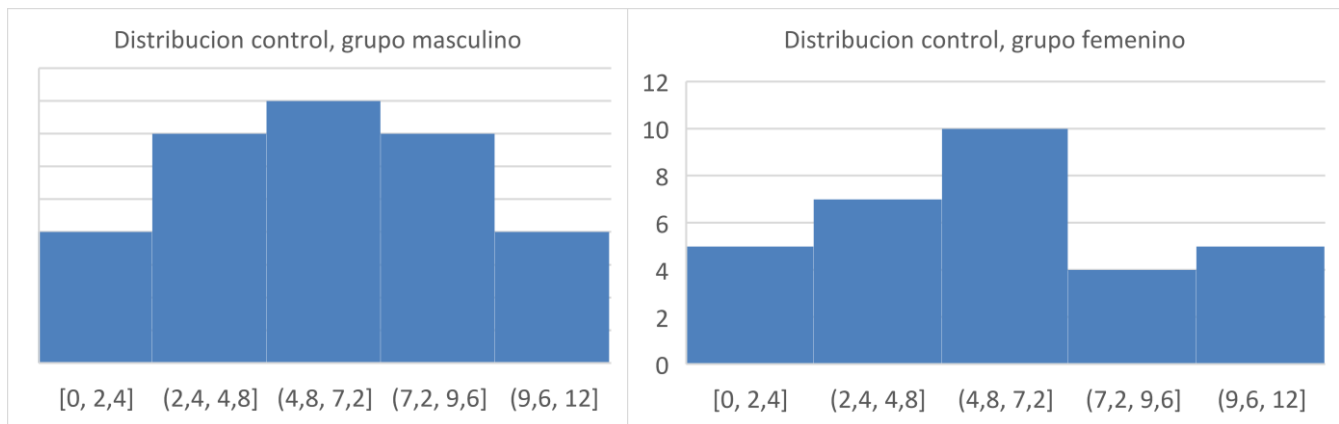


Figura 4. Distribuciones de los errores de control

Sin embargo, las distribuciones de los errores de género en cada grupo no responden a una campana de Gauss, ya que el mayor número de errores detectados por los estudiantes se desplaza hacia los valores más bajos en ambos grupos, siendo 21 en el grupo de input en masculino y 25 en el de femenino, el número de estudiantes que detectaron entre 0 y 4.6 errores de concordancia de género.

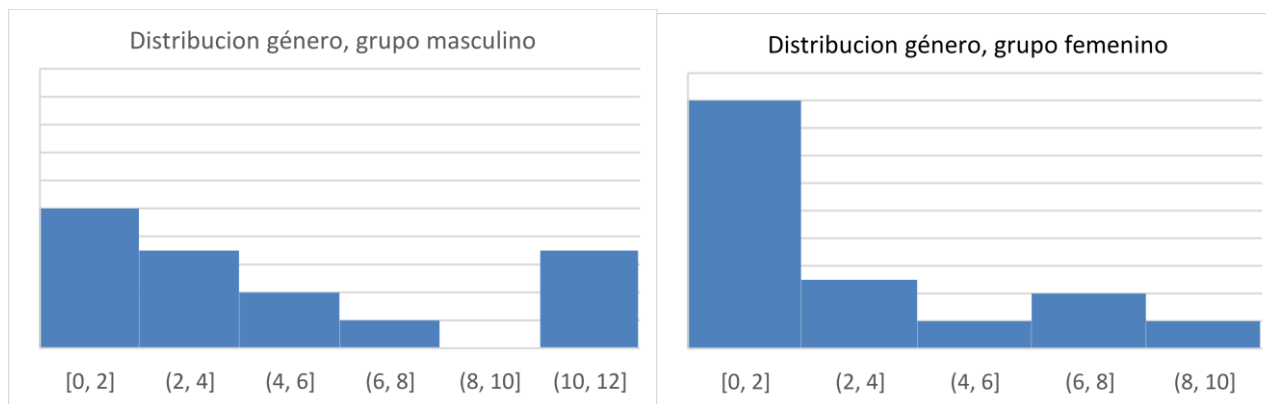


Figura 5. Distribuciones de los errores de género

Esto nos indica el diferente estadio de la adquisición de las normas de concordancia de género con respecto a otros aspectos gramaticales presentes en inglés como son el número o la concordancia entre sujeto y verbo, ya que el género no se presenta como una característica lingüística transparente, e incluso en este nivel intermedio de aprendizaje del español como segunda lengua, sigue presentando dificultades a los aprendices.

Al realizar un t-test, y comparar el impacto del género recibido en el input con la detección de errores gramaticales de género, se observa que no existen diferencias significativas ($p=0.78$) entre el grupo que vio las palabras en negativo y el que las vio en femenino. Por lo tanto, el alcance del tratamiento fue limitada para una prueba de carácter receptivo y la tendencia descrita anteriormente, en la que se observa que los estudiantes que vieron las palabras en masculino detectaron más errores de género se debe únicamente a diferencias individuales de los participantes.

3.2 Prueba 2

A la hora de describir las imágenes, los estudiantes usaron mayor número de palabras en el género en el que habían recibido el input, es decir, los que vieron las palabras en masculino usaron más la forma masculina y los que las vieron en femenino usaron más la femenina.

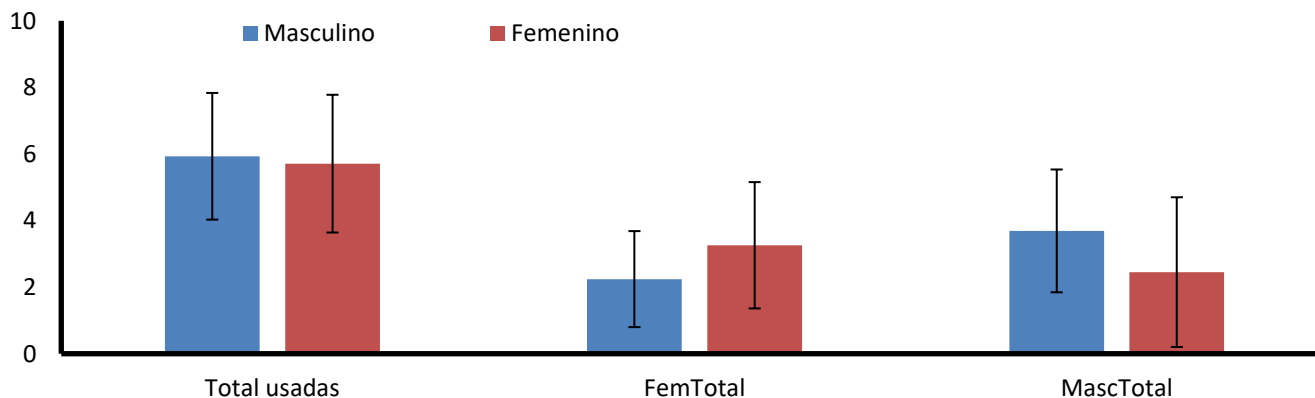


Figura 6. Media de palabras usadas.

La media del total de palabras usadas en la actividad 2 es similar para ambos grupos. En el uso del género, el grupo que recibió input femenino utilizó el género femenino en más ocasiones (3.26) que el grupo que recibió input masculino (2.24) y viceversa (figura x.). El análisis de t-student indica que dichas diferencias en el uso del género son significativas (p value=0.025). Claramente el estar expuesto a las palabras en un género u otro aumenta la producción escrita en dicho género.

Las descripciones de imágenes presentan más corrección gramatical de género cuando usan el masculino, independientemente del grupo de input.

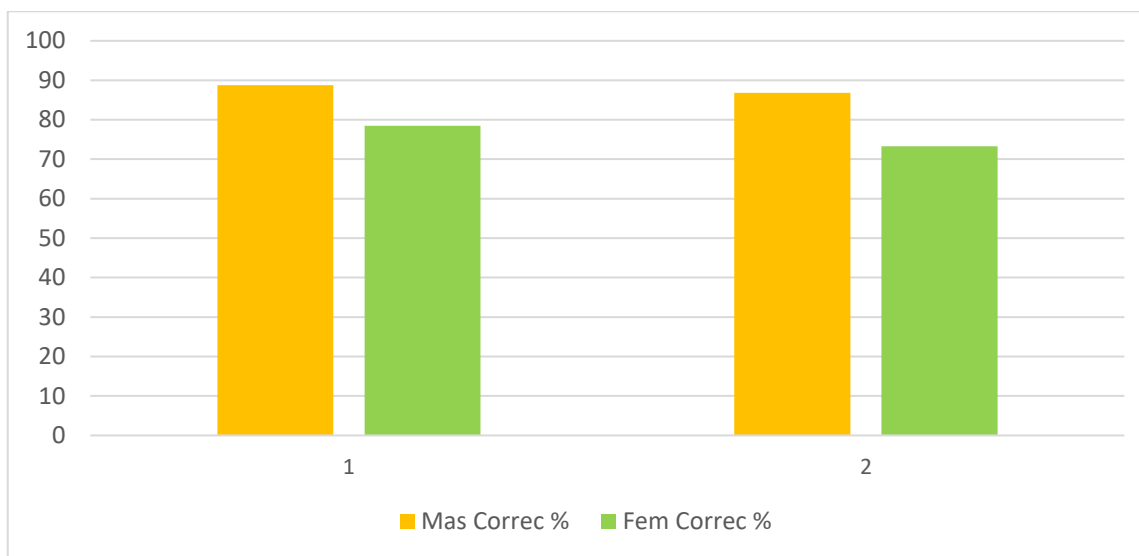


Figura 8. Porcentaje de corrección de concordancia de género

El gráfico anterior también muestra que, aunque el recibir el input en femenino ayuda a usar más femenino en la producción escrita, sin embargo, no evita que se cometan más errores en este género. Estos resultados sobre los errores al usar uno u otro género están en concordancia con los obtenidos en la prueba de juicio gramatical, en la que el haber recibido el input en femenino no aumentaba la sensibilidad gramatical de género.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos apuntan a que ver las palabras en femenino no necesariamente lleva a no tener errores de concordancia, a nivel productivo, pero sí tiene una consecuencia clara: se utilizan más palabras en género femenino, lo que puede suponer una mejora del acceso de los estudiantes al aspecto flexivo de género a la hora de la producción libre en segunda lengua. Sin embargo, habría que realizar un post-test o un estudio más a largo plazo para eliminar con seguridad el efecto de "priming". Una vez descartado el "priming", una línea de investigación sería la señalada por estos datos, ya que indican que la falta de sensibilidad de los estudiantes con respecto a la concordancia de género puede deberse a que, si casi todos los ejemplos que ven son siempre en masculino, adoptan la estrategia fácil, consistente en siempre utilizar palabras masculinas y hacer la concordancia en masculino. Si,

en cambio, el ver las palabras en femenino aumenta la utilización de este género gramatical, tienen que producir concordancias en femenino y no dejarse llevar por la opción que habitualmente se adoptaría por defecto. Efectivamente, el evitar usar las formas que producen inseguridad es un fenómeno muy común entre los estudiantes que se observa en los estudios de corpus de producciones de aprendices de español como L2.

Lo más importante del estudio es la constatación de la dificultad de la aplicación de las reglas de concordancia en contexto de producción escrita libre, ya que el aumento del uso de palabras en femenino no significa que automáticamente disminuyan los errores de concordancia a nivel productivo. Esta consideración está en consonancia del estudio de Alarcón comentado anteriormente en el que concluía que los errores debido de concordancia de género no se deban tanto a la incomprensión de las reglas de concordancia, si no a la dificultad de aplicar la regla en contextos de producción libre.

En este sentido, como una futura línea de investigación, sería interesante estudiar el efecto del input en femenino a corto y a largo plazo, dado que, si bien a corto plazo se observan más errores, debido al mayor uso, esta situación puede llegar a ser positiva a más largo plazo: cuantos más errores producen los estudiantes, más les corrigen (y se autocorrigen) y, de ahí, surgen múltiples ocasiones de aprendizaje. No se trata de una conclusión surgida del presente estudio, pero sí una siguiente línea de investigación.

Limitaciones del estudio

El resultado de que la presentación de nuevo vocabulario en femenino no contribuya al desarrollo de la sensibilidad gramatical de género puede tener como causas tanto el reducido tiempo al que los estudiantes estuvieron expuestos al tratamiento, como el tipo de prueba receptiva de juicio gramatical.

El aumento de palabras en femenino en la producción libre escrita en aquellos que estudiaron las palabras en femenino es estadísticamente significativo, incluso con un tiempo tan limitado de exposición y con la realización de una prueba muy diferente en naturaleza como el juicio gramatical para haber perdurado en la memoria de los estudiantes. Esto es señal de que con tratamientos más prolongados y frecuentes en el tiempo, la incidencia mayor de femeninos tanto orales como escritos llevaría una mayor necesidad de realizar concordancias en femenino, que son las más dificultosas para los estudiantes, y por lo tanto, los expondría a una mayor práctica de las reglas de concordancia de género en los adjetivos regulares en la formación de género.

NOTAS

1 El debate en cuanto al sexismo lingüístico en el idioma español ha encontrado un acuerdo al identificar el problema sobre el uso de la lengua, y no en la lengua como sistema. Un buen ejemplo de este debate se puede seguir en el artículo de Alex Grijelmo "No es sexista la lengua, sino su uso" publicado en el diario El País el 24 de febrero de 2018. Lo cierto es que no es tan natural para los hispanohablantes encontrar fórmulas en nuestra lengua para evitar su uso sexista, lo que ha provocado la publicación de multitud de guías didácticas sobre el asunto. El académico de la R.A.E Ignacio Bosque realiza un análisis de dichas guías con un criterio lingüístico en su informe "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, I-V. (2011). "Spanish Gender Agreement under complete and incomplete acquisition: Early and late bilinguals' linguistic behavior within the noun phrase." *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (3), 332-350.
- Arteaga, D. (2010). "Form-focused instruction in the French L2 Classroom". *Sintagma* 21, 91-106.
- Bra Nuñez, R. (2016). "Errores de concordancia de género y número en sintagmas nominales de estudiantes de español en el nivel A2." *UNED*
- Clegg, J. H. (2011). "A frequency- based analysis of the norms for Spanish noun gender". *Hispania* 94 (2): 303-319.
- Dewaele, J.-M. & Veronique, D. (2001). "Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study." *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (3), 275-297. Cambridge University Press.
- Franceschina, F (2001). "Morphological or syntactical deficits in near native speakers? An assessment of some current proposals" *Second Language Research*, 17, 213-247.
- Grüter, Lew- Williams y Fernald (2012). " Grammatical gender in L2: A production or a real-time processing problem?" *Second language Research* 28(2):191-215.
- Harris, J. (1991) "The exponence of gender in Spanish" *Linguistic inquiry*, 22, 27-62.
- Jiang, N. (2004) "Morphological insensitivity in Second Language Processing." *Applied Psycholinguistics* 25, 603-634.
- Isabelli-García, C. (2010) "Acquisition of Spanish Gender Agreement in Two Learning Contexts: Study Abroad and At Home." *Foreign Language Annals* 43:2 289-303.
- Sagarra, N. & Herschensohn, J. (2011) "Proficiency and Animacy Effects on L2 Gender Agreement Processes During Comprehension." *Language Learning* 61:1, 80-116.
- Vigliocco, G. (1999) "When Sex and Syntax Go Hand in Hand: Gender Agreement in Language Production." *Journal of Memory and Language* 40, 455-478.
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M. & Leung, Y-I. (2004) "Gender and Number Agreement in nonnative Spanish." *Applied Psycholinguistics* 25, 105-133.