

## **Motivos que inciden en el correcto manejo de la declinación en el uso escrito de la lengua alemana<sup>1</sup>**

Luz Cox M.<sup>2</sup>

### **Resumen**

En el marco de la formación de profesores de Alemán como Lengua Extranjera en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, se enseñan múltiples fenómenos lingüísticos, que no encuentran un símil en el español de Chile. El presente estudio se propone develar posibles razones que inciden en un desempeño poco asertivo en uno de estos fenómenos, como lo es la flexión en el sintagma nominal. Se optó por un estudio de orden cuantitativo y corresponde a un estudio de caso. Para este propósito se recogió, a través de una guía y de una producción de texto, el corpus con que se desarrolló el estudio. Participaron en él los estudiantes de los niveles dos, cuatro y ocho; en total 14 estudiantes. Los resultados evidencian que en el segundo nivel hay un bajo desempeño; los estudiantes del cuarto nivel muestran un desempeño superior al previsto y los estudiantes que cerraron el octavo nivel presentan problemas con dos temas centrales dentro de la declinación: el atributo en genitivo y los numerales.

**Palabras clave:** sintagma nominal - paradigma - declinación - morfología - profesores de alemán

## **Reasons that influence the correct use of the declension in the written German language**

### **Abstract**

In the context of the training of German teachers as a Foreign Language at the Metropolitan University of Educational Sciences, multiple linguistic phenomena are taught, which do not find a simile in the Spanish of Chile. The present study aims to reveal possible reasons that affect a poorly finished performance in one of these phenomena, such as flexion in the nounphrase. A quantitative study was chosen and corresponds to a case of study. For this purpose, the corpus with which the study was developed was collected through a worksheet and a textproduction. Students from levels two, four, and eight participated in this study; in total 14 students. The results show that in the second level there is low performance, the students of the fourth level show a higher performance as expected, and the students who closed the eighth level present problems with two central themes within the inflection: the genitive attribute and the numerals.

**Keywords:** nominal syntagm - paradigm - declination - morphology - German teachers

---

<sup>1</sup> El artículo se origina en el Proyecto DIUMCE-PGI, marzo 2020 a marzo 2021.

<sup>2</sup> Profesora de Alemán por la Universidad de Chile; Magister en Lingüística con mención en Lengua Española por la Universidad de Chile; Dra. en Lingüística por la Albert-Ludwigsuniversität, Freiburg, Alemania; Académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Correo electrónico: luz.cox@umce.cl

**Recibido:** 5 de julio 2021.

**Aceptado:** 3 de septiembre 2021.

## **Introducción**

La formación de profesores de Alemán se traduce en una tarea desafiante, si se piensa que se trabaja con adultos jóvenes que no disponen de conocimientos previos. Otro factor que incide en esta tarea se asocia con el hecho de que el proceso de formación acontece en un medio de habla castellana sin posibilidad de inmersión, más allá de lo que son las horas de clases en lengua alemana.

En el transcurso de la interlengua (Selinker, 1972), los estudiantes suelen presentar dificultades con uno u otro fenómeno gramatical, cuya superación — en algunos casos — se dilata en el tiempo. Uno de ellos es la declinación, entendida como un procedimiento morfológico de las palabras para expresar distintas relaciones gramaticales dentro de una oración. De acuerdo con la gramática Duden, la declinación corresponde a la “marcación de categorías gramaticales usando diferentes formas” (2009, p. 1250). A través de la declinación se marcan distintas funciones, tales como las de sujeto, complemento directo, indirecto, etc. El fenómeno lingüístico de la flexión nominal se comienza a tratar hacia la mitad del primer nivel de la carrera; sin embargo, es un fenómeno difícil de internalizar, por cuanto no tiene un símil en el castellano, partiendo por la posición que ocupan los adjetivos en la frase nominal. Si bien el castellano también es una lengua flexiva, el grado no es equiparable con el grado del alemán. Dado que es preciso asegurar la calidad de la formación, a través de esta investigación se busca encontrar nudos críticos que se producen en su aprendizaje, con el fin de establecer estrategias que faciliten su adquisición, debido a que su manejo competente — en algunos casos — suele extenderse hasta más allá del término de la carrera.

Teniendo en consideración la teoría de la procesabilidad (Pienemann, 1998), se hace necesario verificar si el procesamiento del fenómeno de la declinación se relaciona

con la falta de maduración (del fenómeno), con la escasa dedicación o con otros factores que no se han considerado; teniendo en cuenta que en Chile el aprendizaje de la lengua extranjera no acontece en un ambiente de inmersión más allá de las aulas, habitualmente único espacio que ofrece oportunidades para su práctica.

En coherencia con lo indicado, el objetivo general de este estudio es identificar los factores que tienen mayor incidencia en la no adquisición asertiva de la declinación en el sintagma nominal.

Sabido es que la edad es un factor determinante en el aprendizaje de una segunda lengua y, por qué no decirlo, también para una lengua extranjera. Mirado desde el punto de vista de la rapidez con que se aprende y de la calidad cómo se aprende, pareciera no haber parangón. Niños aprenden más rápido y lo hacen a través de la imitación de modelos (Ruiz, 2009; Manga, 2008; Alarcos, 1996). Por su parte, los adultos también aprenden rápido; sin embargo, a través de realizar los procesos cognitivos que afianzan el conocimiento durante la adquisición de la lengua. No obstante, hay múltiples factores que pueden determinar el avance académico, entre los que se pueden mencionar el grado de atención en clases, la inteligencia, la dedicación, la memoria, el interés, la motivación, etc. Al igual que el resto de las funciones cognitivas, el lenguaje también requiere de las estructuras cerebrales que posibiliten su aprendizaje, como lo afirma Manga (2008), al mencionar que se deben tomar en consideración factores biológicos en la enseñanza de una lengua extranjera. Por otra parte, las dificultades imbricadas en la misma lengua contribuyen a una complejización mayor, por cuanto no es posible prescindir de la fonología, de la morfosintaxis, de la semántica y tampoco de la pragmática.

A través de este estudio, se quieren poner de manifiesto las razones que inciden en el hecho de que los estudiantes no logren el desarrollo de la competencia lingüística en el nivel propuesto para cada semestre de estudio (A2 para el segundo semestre, B1 para el cuarto y C1+ para el octavo); especialmente en lo referido a la gramática como disciplina y a la declinación como fenómeno. Esto permitirá comprender e inferir

eventuales déficits pedagógicos, poca dedicación, u otras razones. ¿Será posible, entonces, establecer los motivos por los cuales algunos estudiantes de la carrera arrastran a lo largo del estudio de la lengua alemana falencias en la declinación de artículos, adjetivos y sustantivos?

A través del análisis del corpus, se espera determinar los motivos que inhiben el desempeño esperado para cada nivel.

Baten (2013) logró determinar que el ámbito de los casos en el sistema de la declinación del alemán ha encontrado poco eco en la investigación. Este solo hecho justifica plenamente que el tema en cuestión sea analizado y estudiado a fondo, con el objeto de abordar los nudos críticos que se presentan año a año e implementar mejoras que impacten el rendimiento.

### **1. Marco teórico**

El presente estudio estuvo motivado a partir de los permanentes análisis que se hacen semestre a semestre en el seno del cuerpo docente de la carrera en torno a los resultados evidenciados por los estudiantes que se forman para ser profesores de Alemán. Los resultados movilizaron el interés por averiguar concretamente por los motivos que inciden en el correcto manejo de la declinación en el uso escrito de la lengua alemana por los profesores en formación.

Con el correr del tiempo, la formación de profesores de lenguas extranjeras ha experimentado distintos momentos en su desarrollo, asociados a los métodos y/o enfoques que se consideraban los adecuados en cada periodo. A comienzos de los años 80 del siglo pasado se conoce el método o enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, considerando el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes,1971) como el objetivo final de la enseñanza de una lengua extranjera. El enfoque comunicativo surge, pues, de la competencia comunicativa que se la puede definir como el conocimiento del manejo apropiado de la lengua en distintas y diversas situaciones sociales.

Si bien para fines de acercamiento a otra cultura y la socialización con hablantes de otras lenguas o para fines de turismo parece ser muy asertivo, la sola interacción social como el objetivo fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa parece ser insuficiente si no se releva suficientemente la competencia metalingüística en la enseñanza de una lengua para los fines de su enseñanza. A este respecto, es preciso hacer la salvedad de que no existe “el método”, por cuanto cada uno — por sí solo — no logra abordar el desarrollo de habilidades que contribuyen al desarrollo de las distintas competencias requeridas en la profesión docente; solo utilizando los diversos métodos propuestos a la fecha, según sea el contenido a enseñar, es posible desarrollar competencias más acabadas, especialmente en lo que respecta a la formación de profesores para una lengua extranjera.

A partir de la experiencia acumulada en la enseñanza de la gramática, queda de manifiesto que es un área que impulsa la reflexión en torno a las relaciones sintagmáticas a nivel frástico como también textual, teniendo como consecuencia el hecho de que se afianza el desarrollo de otras habilidades cognitivas y propicia el desarrollo de la competencia metalingüística (Camps, 2008).

Por su parte, Zayas plantea que se debiera “tomar la lengua como objeto de observación y hablar de ella en los procesos de aprendizaje del uso lingüístico” (2006, p. 72). A su vez, Izquierdo también se muestra partidaria de la enseñanza reflexiva de la gramática y propone “llevar a las aulas una gramática alternativa que i) sea reflexiva y ii) permita poner en relación el conocimiento sistemático y reflexivo de la lengua con el aprendizaje del uso lingüístico” (2014, p. 166). Asimismo, Izquierdo es de la idea de que “una gramática de orientación reflexiva sí contribuye a la mejora de las competencias comunicativa y metalingüística, y permite, en mayor medida, su desarrollo intelectual” (2014, p. 177). Por su parte, Camps considera que “la enseñanza de la gramática que lleve a superar los obstáculos apuntados deberá explorar caminos que permitan a los alumnos reflexionar y razonar sobre las formas del lenguaje” (2008, p. 36).

Desde una postura más epistemológica, este ha sido el enfoque que se ha dado a la gramática dentro de la formación de profesores de Alemán, debido a que el óptimo dominio de la lengua se considera desde estos dos enfoques, es decir desde la reflexión y el razonamiento, como motores del desarrollo del pensamiento abstracto y lógico.

Dicho lo anterior, el tratamiento de la gramática alemana – especialmente en la formación de profesores – ha estado orientado hacia una gramática en el sentido propuesto por Izquierdo (2014), Camps (2008) y Zayas (2007), por cuanto los fenómenos que aborda ameritan la reflexión como enfoque para su adecuada comprensión, dada su naturaleza y complejidad.

A partir de la “Teoría de las valencias” que el lingüista L. Tesnière presenta en su obra *Éléments de syntaxe structurale* (1959), en donde el verbo tiene el rol central y rige a los elementos que deben aparecer en su entorno, se enseña la gramática a los estudiantes que optan por formarse como profesores de Alemán.

Uno de los principios básicos de esta teoría es que el verbo ocupa el centro de la oración y de él dependen las relaciones que se establecen entre los componentes. En tanto *Regens*, el verbo abre en su entorno espacios vacíos que deben ser llenados para formar oraciones, al mismo tiempo manda el tipo de *Aktant* o complemento exigido por el verbo (*Ergänzung*) con que se llenan los espacios vacíos; en consecuencia, el verbo no solo tiene “valencia”, sino que además determina en qué “caso” deben aparecer los “actantes” que se ubican en su entorno. Tesnière agrega que – adicional al *Regens* y a los *Aktanten* – existen los *Circonstanten* o *Umstände*, los cuales corresponden a “complementos circunstanciales”.

Precisamente, en relación con lo expuesto, es cuando se habla de “declinación”, por cuanto a través de distintos “casos” se ponen de manifiesto distintas “funciones”. Mientras en español de Chile se dice “El niño ama a su madre.”, en alemán se dice “*Das Kind liebt seine Mutter.*” Lo que expresa la preposición “a” del español se expresa en alemán a través de la declinación del artículo.

Entonces, se entiende por ‘caso’ (*Kasus, Fall*) la modificación o cambio gramatical de los artículos, los cuales – de paso – obligan la transformación de otros tipos de palabras; esta modificación alude a un “cambio morfológico” y se conoce en la gramática como “flexión”.

Helbig (1992) se refiere al caso y explica que la ‘flexión’ corresponde a la variación que presentan las palabras a través de morfemas constituyentes con el objetivo de expresar diversas funciones dentro de una misma oración. Las modificaciones están vinculadas a la concordancia, en el caso del sujeto con el verbo, y a la dependencia de los otros componentes de la oración, en cuanto a su función al interior de la misma.

Dada la complejidad que presenta el sistema de casos con sus distintas terminaciones, en las últimas décadas se ha iniciado la discusión en torno a los paradigmas. Häussermann, en relación con la declinación en el idioma alemán, expone:

*die einen sprechen so schnell, dass die Endungen keinen Platz mehr haben, diese Technik wenden viele Südamerikaner an. Die anderen haben sich, besonders beim Adjektiv, auf die eine einheitliche e-Endung eingespielt, was durchaus einen poetischen Reiz haben kann, das beherrschen ungezählte Slawen. Die dritten stocken mitten im Satz, blicken bittend und erfahren dann gütige deutsche Hilfe, darin sind viele Ostasiaten Meister (1991, p. 198).*

Con esto, Häussermann deja de manifiesto la complejidad del tema de la declinación.

De acuerdo con la teoría de la procesabilidad (Baten, 2013; Gil-Salom, 2011; Rigamonti, 2006; Pienemann, 1998), debe haber una progresión que permita entender los fenómenos, partiendo desde lo más simple a lo más complejo, por cuanto, el desarrollo del segundo idioma está limitado por la arquitectura del procesamiento del lenguaje (Chomsky, 1996).

En relación con la teoría de la procesabilidad, para Pienemann (1998), el aprendizaje de una lengua es gradual y secuencial, pero también implicacional, lo que

significa que se avanza a pequeños pasos dentro de las cinco etapas que él discierne. Cerrada una etapa, se inicia la siguiente, pero esta implica a la recién cerrada.

En la búsqueda de razones que expliquen el desempeño de los estudiantes de la Carrera de Alemán es preciso moverse en el ámbito de la lingüística de la adquisición (Gil-Salomon, 2011; Rigamonti, 2006; Fernández, 1996) y también en la lingüística del error (Blanco, 2002). Esto hace la tarea aún más interesante, porque se pueden proponer medidas preventivas; también es posible ofrecer terapia a los casos más extremos.

Blanco (2002) plantea que el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, pero que este puede ser lingüístico, pero también cultural, pragmático o de otro tipo. Entonces es fundamental identificar el tipo de error, las causas y, finalmente, planificar estrategias pedagógicas e intervenciones lingüísticas para dar tratamiento a ese error.

Como veremos, la importancia de la teoría de las valencias o de las dependencias en la presente investigación no se centra en la discusión teórica, como lo suelen hacer muchos autores (Wha-Young, 2004; Lehmann, 1992; Helbig, 1991), sino en la aplicación de la mencionada teoría para el desarrollo de la reflexión en torno a la enseñanza de la gramática de la lengua alemana. Dado que: *“Grammatische Relationen stehen im Zentrum der Grammatik. Sie kommen hauptsächlich durch die Relationalität von Zeichen zustande. Valenz ist eine bestimmte Erscheinungsform von Relationalität”* (Lehmann, 1992, p. 435).

Finalmente, lo que se persigue – en palabras de Rigamonti (2012) – es buscar respuestas teóricas a problemas concretos.

## **2. Marco metodológico**

El presente estudio se realizó teniendo en consideración la aplicación de dos instrumentos: “una guía de ejercicios” y “una producción de texto (prueba)”. Los datos



recogidos permitieron conformar el corpus y, de este modo, se pudo contar con los insumos necesarios para develar los puntos álgidos en el ámbito de la declinación del sintagma nominal en lengua alemana. Los resultados se trataron desde una perspectiva cuantitativa.

## **2.1 Sujetos participantes**

Los sujetos participantes en este estudio ascienden a 14 estudiantes, todos ellos estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación con mención en Alemán y Pedagogía en Alemán. Se consideró a los estudiantes que se encontraban terminando el segundo semestre 2019. En principio, se pensó en los estudiantes de los cuatro niveles, vale decir de segundo, cuarto, sexto y octavo nivel de la carrera. Los estudiantes de sexto nivel se marginaron sin explicaciones, así como también uno de segundo nivel y dos de cuarto nivel, argumentando que no tenían interés o no tenían tiempo.

El total de los participantes se distribuyen por nivel de la siguiente forma: 2° nivel (o semestre de estudio): 5; 4° nivel: 5 y 8° nivel: 4.

## **2.2 Instrumentos para recoger el corpus**

Para la recolección de datos a analizar, se contó con guías (texto u oraciones) correspondientes al nivel de desarrollo estimado según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En total, cada guía contempló para el estudio un total aproximado de 20 sintagmas nominales, con artículo y adjetivo a declinar. La guía para los estudiantes de segundo nivel contempló la completación de la terminación del artículo (definido, indefinido, posesivo, demostrativo, etc.), del adjetivo y, de ser necesario, del sustantivo; a las guías para el cuarto y octavo nivel se agregaron los numerales. A los estudiantes de segundo y octavo nivel se entregó una guía con un texto, a los estudiantes de cuarto nivel una serie de oraciones independientes.

Asimismo, se solicitó a los estudiantes — en cada nivel — la producción de un texto. El tema, el número de palabras, el empleo de un mínimo de 10 sintagmas

nominales y otros aspectos de relevancia fueron establecidos en las instrucciones. Los temas seleccionados para la producción textual están estrechamente relacionados con las materias abordadas en clases. Se espera de los estudiantes de segundo y cuarto nivel que estructuren bien el desarrollo del contenido a través de un texto descriptivo-expositivo y que se resguarde la coherencia. De los estudiantes de octavo nivel se espera que produzcan un texto argumentativo-filosófico.

Estos dos instrumentos fueron pensados para recoger y conformar el corpus que dé sustento al fenómeno lingüístico a estudiar, consistente en sintagmas nominales en lengua alemana.

### **3. Análisis y discusión de resultados**

Antes de abordar el análisis de los datos recogidos, es necesario precisar que las guías que se utilizaron con los distintos grupos correspondían al nivel presupuesto para cada grupo curso, o, por lo menos, ese fue el propósito. Los niveles se establecieron de acuerdo con lo consignado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, en: Hilpisch, 2012).

Dicho lo anterior, se pasará al análisis por nivel.

#### **3.1 Análisis de datos**

Con todo lo antes señalado, es esperable que los resultados de los estudiantes de segundo nivel sean bajos comparativamente con los resultados de los niveles superiores. Ellos están siendo confrontados con una lengua que expresa funciones a través de desinencias y no con ayuda de preposiciones como es en español. También el desconocimiento de la gramática de la lengua materna dificulta la comprensión del fenómeno de la declinación y la predominancia de la lengua española lo dificulta aún más. La interferencia que produce la lengua española en el periodo que dura la interlengua es observable especialmente al comienzo de esta.

Los componentes del sintagma pueden ser artículos definidos, indefinidos, demostrativos, posesivos; numerales; adjetivos y sustantivos. Por lo general, no resulta complejo abordar los artículos definidos e indefinidos; sin embargo, los artículos posesivos suelen transformarse en un escollo para su aprendizaje, condicionado por las distintas personas a las que refieren, los cuales se corresponden con los pronombres personales. Especialmente complejos son los de tercera persona singular (3) y plural (2) y los de singular y plural de cortesía (2).

### 3.1.1 Guía segundo nivel

La guía para los estudiantes de segundo nivel fue un texto correspondiente al nivel A2, de acuerdo con el MCER. Contenía en total 20 frases nominales, con 39 espacios a completar. Las 20 frases evidencian formas distintas al igual que funciones diferentes. Según la forma, las frases se distribuyen como sigue: (1) frases con artículo indefinido *ein*, (2) frases sin artículo, (3) frases con preposición y artículo definido y (4) frases con preposición y artículo indefinido, en distintas funciones.

Respecto de (1), queda demostrado que los estudiantes no manejan la declinación en genitivo, confunden funciones y – en parte – no manejan los artículos. Algunos estudiantes evidencian que no reconocen el sujeto de la oración, queda claro que manejan el artículo; sin embargo, no discernen la función que asume la frase o sintagma nominal: *\*einen kleinen Fluss* en lugar de *ein kleiner Fluss* en la oración “*Zum See führt ein kleiner Fluss*”. En el ejemplo, *ein kleiner Fluss* corresponde al sujeto de la oración, por consiguiente debe ir en nominativo y no en acusativo. Exactamente lo mismo acontece con *\*einen anderen Klima* en lugar de *ein anderes Klima* en la oración “*Am Meer ist ein anderes Klima als in der Stadt*”.

Uno de los fenómenos que suele recalcar durante las clases al comienzo del estudio es que en alemán no existen oraciones simples sin sujeto. Esta regla se suele

enseñar a los principiantes, de forma de que no se dejen influenciar por la lengua materna, a pesar de ello, surgen errores.

Queda de manifiesto que es complejo concentrarse en tantos fenómenos para resolver asertivamente una frase nominal. Si se considera la oración "*Zum See führt ein kleiner Fluss.*", es difícil resolver asertivamente; primero, es preciso discernir la función de cada sintagma nominal, una vez que se dilucidó que *ein kleiner Fluss* es nominativo, o sea sujeto, es preciso reflexionar sobre el artículo del sustantivo de la frase nominal, una vez que existe claridad sobre el género, se hace necesario reconocer el tipo de artículo para luego decidir el paradigma a aplicar.

Por su parte, también hay evidencias suficientes que indican desconocimiento de artículos, así lo muestra *\*eine andere Klima* (Est. 4)<sup>3</sup>, en la oración anteriormente discutida. En el ejemplo en cuestión, es posible afirmar que hay manejo del paradigma, pero no así del artículo. La siguiente frase nominal *\*eine rote Vogel* (Est. 3), sería correcta si el artículo del sustantivo fuera femenino, sin embargo, debiera aparecer *einen roten Vogel*, porque el sustantivo es masculino y la función que asume la frase nominal en la que aparece corresponde a un complemento directo, como se observa en el ejemplo "*Weil wir nicht laut sind, sehen wir einen roten Vogel und beobachten ihn.*"

Respecto de (2), los resultados apuntan a un manejo superior al 70%. Pareciera ser mucho más simple para los aprendientes internalizar que los plurales, ya sean nominativos o acusativos sin artículo, son idénticos, indistintamente si funcionan como sujeto o como complemento directo. En el ejemplo "*Im Wald sind viele neue Bäume und es riecht nach Erde*", *viele neue Bäume* tiene la función de sujeto. Por su parte en la oración "*Wir brauchen gute Wanderschuhe, damit wir uns nicht verletzen.*", *gute Wanderschuhe* es el complemento directo.

Respecto de (3), los resultados indican que no dominan el uso de las preposiciones que rigen acusativo o dativo. Es decisivo conocer la semántica del verbo.

---

<sup>3</sup> En los puntos 3.1 y 3.2 se menciona el nivel (o semestre de estudio) del estudiante y en cada uno de ellos se discrimina, a modo de ejemplo, con Est. 1 para aludir a aquel estudiante que incurre en el error.

Los *tips* que debieran ayudar son dos: por un lado el verbo y por otro la pregunta. Luego de revisar todas las frases nominales estas corresponden a complementos circunstanciales de lugar, y se pregunta por ese complemento con el adverbio interrogativo ¿dónde? En la oración: “*Dort ist die Luft besser als in der kleinen Stadt.*”, el verbo indica reposo, en consecuencia la preposición exige que se decline en dativo. La mayoría de los estudiantes completó con *\*in die kleine Stadt* (Est. 2, 4 y 5). Se observa que este error se repite en forma recurrente.

Respecto de (4), los resultados indican que mayoritariamente tampoco manejan las preposiciones que determinan directamente el caso, vale decir, que mandan dativo o que mandan acusativo. Los errores que se registran en el siguiente ejemplo, “*Wir wandern zu einem tollen See und wollen dort mit einem kleinen Boot fahren*”, dejan visualizar que tampoco conocen los grupos de preposiciones y su régimen. Tanto *zu* como *mit* son preposiciones que mandan dativo; sin embargo las soluciones son variadas *\*zu einem tollem* (Est. 2), *\*zu eine tolle* (Est. 3), *\*zu einer tolle* (Est. 4) o *\*zu ein toll See* (Est. 5); *\*mit einem kleinem* (Est.2), *\*mit einen kleinen* (Est. 4) o *\*mit ein klein Boot* (Est. 5).

En síntesis, las evidencias indican que la mayoría de los estudiantes de segundo semestre no manejan los paradigmas de la declinación, por otro lado hay un deficitario manejo de artículos, que para los propósitos de la declinación resultan fundamentales, y tampoco manejan el régimen de las preposiciones.

### 3.1.2 Producción de texto segundo nivel

Si bien los errores que producen los estudiantes de segundo semestre son muchos, ellos tienen la capacidad de comunicar sus ideas. De muestra, algunos pasajes de distintos textos que reflejan el contenido, pero también los problemas con la declinación.

*... Aus diesem Grund gibt es die globale Erwärmung und sehen wir die Zeichen, wie z.B schlechte Luft in der Stadt, die \*höhe Temperaturen im Sommer (und manchmal Winter), das kontaminierte Wasser usw. ... (Est. 1).*

*..., dass die Menschen verantwortlich für dieses gefährliche \*Problems sind. ... (Est. 3)*

*Die globale Erwärmung ist eine Folge von der Zerstörung der Umwelt. Das bedeutet, die globale Erwärmung kommt von die Menschen. Es gibt viele Gründe über die globale Erwärmung, zum Beispiel, wir recyceln nicht, es gibt viele gefährliche Fabriken, viele Menschen fahren mit \*größe \*Auto, usw. und das wird unser Ozonschicht zerstören. ... (Est. 2).*

*Die Zeichen der \*globale Erwärmung sind so viel, wie neue \*schlechter krankheiten, die welt ist heißer, die UV-Strahlen sind stärker, weil die Ozonschicht hat ein großes loch, das bedeutet, dass menschen und kleine Kinder Krebs und viele andere krankheit werden haben. (Est. 4).*

*... Viele Menschen sagten, dass wir, als Menschen, \*erneuerbaren Energien nutzen müssten, weil diesen Energien die Planete helfe. ... (Est. 5).*

Resultan interesantes estos extractos, ya que dan cuenta de la capacidad de comunicar de los estudiantes. Se observa que su interés se centra en el contenido, no obstante, en la guía, documento que se prepara para el propósito de reflexionar en torno a la declinación, el porcentaje de error fue superior. Porcentualmente, 63% de las frases nominales del texto estaban correctamente construidas, solo se produce un 37% de errores. Por su parte, la guía de ejercicios presentó un porcentaje mucho mayor de errores; en total 66% de las frases nominales contenían errores, por el contrario, solo 34% mostró ausencia de errores<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Uno o más errores en la frase significan en términos de análisis, toda la frase nominal incorrecta.

### 3.2.1 Guía cuarto nivel

Antes de entrar a analizar el material recogido a través de la guía, administrada a los estudiantes de cuarto nivel, es preciso mencionar que en ella se chequeó el uso de la declinación en 21 frases nominales, que comprendían en total 42 espacios a completar. El nivel chequeado corresponde al B1.1. En este caso, no se trató de un texto, sino de oraciones, las cuales contenían un uso variado de la declinación, pasando por los distintos artículos, decisivos en el proceso de la declinación, conjuntamente con el adecuado manejo de los sustantivos con sus respectivos artículos.

Revisados los insumos se puede afirmar que estos proporcionan un cuadro muy claro respecto del manejo de la lengua por este grupo curso. Los errores se concentran fundamentalmente en (1) *indefinit*-artículo o *indefinitum* (palabras cuya función puede variar desde el numeral hasta el adjetivo), en (2) los verbos con preposiciones, de los cuales se desprenden los complementos preposicionales y (3) los artículos posesivos.

Respecto de (1), los resultados arrojan un alto nivel de no logro; queda de manifiesto que los estudiantes desconocen la declinación en el sintagma nominal cuando la frase va precedida de un numeral o *indefinitum*. El ejemplo de la guía “*Sämtliche wichtigen Arbeiten vom Chef persönlich überwacht...*”, consigna el error en la frase nominal en distintas formas, tal como lo ilustran los ejemplos siguientes: *\*sämtlichen wichtigen Arbeiten* (Est. 1, 4), *\*sämtlich wichtige Arbeiten* (Est. 3). A este respecto, la gramática Duden consigna que “*Der Gebrauch von sämtlich ist äußerst vielfältig. Der Begriff tritt [...] „überwiegend als Artikelwort in Erscheinung und folgt dann wie dieser einem adjektivischen Flexionsmuster“* (2005: 329). Lo mismo acontece con el siguiente ejemplo: “*Alle auftretenden Probleme konnten sofort gelöst werden.*”, en el cual la mayoría de los sujetos consigna la frase nominal *\*alle auftretende Probleme* (Est.1, 2, 3 y 5).

Respecto de (2), que involucra los verbos con preposiciones y los sustantivos derivados correspondientes, en el siguiente ejemplo aparecen dos frases nominales “*Er*

*war der erste ausländische Teilnehmer an diesem heute weltbekannten Marathonlauf.*”, la primera frase nominal fue realizada sin errores; sin embargo, la segunda presenta las siguientes realizaciones: *\*an diesen heute weltbekannten Marathonlauf* (Est. 1 y 2) o *\*an dieses heute weltbekannte Marathonlauf* (Est. 4).

Respecto de (3), cabe mencionar que otro problema recurrente es el uso de los artículos posesivos, especialmente en nominativo. No se trata en este caso de un fenómeno que se da en todos los estudiantes, más bien son resultados aislados. En el ejemplo “*Euer neues Haus ist wirklich wunderschön.*”, la frase nominal es realizada como *\*eueres neues Haus* (Est. 5). Por su parte, el siguiente ejemplo se compone de dos frases nominales, la primera contiene una siguiente frase nominal como atributo, vale decir es parte de la primera. “*Ein weiteres Merkmal des neuen Computerprogramms ist sein nutzerfreundliches Design.*”; del análisis se desprende que un estudiante desconoce los artículos de *Merkmal* y de *Design*, *\*Ein weiterer Merkmal des neuen Computerprogramms ist sein \*nutzerfreundlicher Design* (Est. 4); sin embargo, el atributo en genitivo no es un problema.

### 3.2.2 Producción de texto cuarto nivel

Por su parte, en la producción de texto el porcentaje de errores es inferior a los errores en la guía, también el número de frases nominales presenta una enorme diferencia si lo comparamos con el número de frases nominales en la guía. El porcentaje de corrección asciende al 83%, la diferencia expresa el porcentaje de errores. Nuevamente se observa – al igual que con el resultado de los estudiantes de segundo nivel – que la producción textual tiene mejores resultados. Esto se extrapola del hecho de que se tiene la opción de parafrasear ante la presencia de un fenómeno sobre el cual se tiene poco dominio. De hecho, los errores que se manifiestan en la guía no aparecen en la producción de texto, porque se evitan los genitivos, los verbos con preposiciones y también los numerales.



Los casos en que se observa inconsistencia de mayor gravedad están asociados a los artículos posesivos.

### 3.3.1 Guía octavo nivel

La guía elegida para los estudiantes del octavo semestre es un texto, su nivel es correspondiente con el nivel C1+. Comprende 20 frases nominales y un total de 40 espacios a completar. Los errores más recurrentes se asocian con el atributo en genitivo y con la declinación de numerales. Resulta interesante que los grupos curso, indistintamente, no reconocen el atributo en genitivo. La evidencia se manifiesta en dos formas de genitivo que aparecen en el texto. La proposición “..., *ob der Reiz einer festen Partnerschaft darin liegt, mit der Geliebten die Welt zu erobern, oder im Vermeiden des Alleinseins.*” que contiene *der Reiz einer festen Partnerschaft* (la atracción de una relación sólida) es realizada como *\*der Reiz eine feste Partnerschaft*. Llama la atención, sin embargo, que la estructura no delatara el caso genitivo que debiera parecer tan obvio en un nivel C1+. Lo mismo acontece en el siguiente ejemplo: “... *beschreibt Higgins zwei Formen des regulatorischen Fokus*”, desde la lengua materna parece muy obvio, pero por alguna circunstancia en *\*der Reiz eine feste Partnerschaft ...* (Est. 2 y 3) no se concibe *eine feste Partnerschaft* como un genitivo. Exactamente lo mismo acontece con “... *wenn man die Theorie des „regulatorischen Fokus“ zur Erklärung unterschiedlicher Blickwinkel heranzieht.*” y se realiza de la siguiente manera: *\*wenn man die Theorie den „regulatorischen Fokus“...* (Est. 3). El mismo error ocurre con la frase nominal en genitivo *\*zur Erklärung unterschiedlichen Blickwinkel ...* (Est. 1, 2 y 4). Lo que acontece con el genitivo lleva a pensar y preguntarse si textos abstractos como el que se les presentó como guía son efectivamente comprendidos. Si bien este tipo de errores es el más recurrente, cabe mencionar que los numerales también presentan algún problema, no obstante, solo en un estudiante.

### 3.3.2 Producción de texto octavo nivel

Los errores en el sintagma nominal en los textos producidos por los estudiantes de octavo nivel son pocos. El ejemplo más abajo combina el uso de la preposición *von* (declinación dativo) con un sustantivo en plural. En este caso, no se considera el plural de la frase nominal. Por otro lado, la preposición no es la adecuada. Si bien, *aus* se usa más frecuentemente junto al verbo *kommen*, aquí solo calza la preposición *von*. \*... *kommen aus \*der großen Firmen*. El siguiente ejemplo contiene dos errores, por un lado, el estudiante no identifica el complemento directo o desconoce el artículo y en el sintagma nominal con preposición también queda en evidencia que desconoce el artículo “...*vergiften wir \*unser Körper mit \*feinen Plastik*.” (Est. 3).

Respecto de los sintagmas nominales, para los tres grupos curso se puede aseverar que las guías y los textos presentan diferencias. A través de las guías se controla aquello que deben dominar según nivel, en la producción de texto el estudiante recibe instrucciones claras relacionadas con los criterios establecidos para evaluar, solo que los estudiantes utilizarán en una producción textual (de tipo ensayo o bien de composición) aquel material léxico activo que les brinda mayor seguridad. La diferencia en el grado de dificultad del texto es producto del dominio que presentan de las materias y, por lo general, hay que reconocer que estratégicamente se recurrirá a aquel material léxico y también a aquellas estructuras que han sido activadas. Es sabido que el conocimiento activo es menor que el pasivo y esto queda también claro al evaluar el uso de los sintagmas nominales.

## 4. Resultados del análisis

### 4.1 Guías

Las guías distribuidas a los estudiantes contenían sintagmas nominales (también con preposición) con contenidos léxico-semánticos y morfosintácticos correspondientes a los niveles de cada curso; a saber A2, B1+ y C1+.

Los resultados que se exponen más abajo son sumativos, ello quiere decir que el desempeño de los estudiantes del octavo nivel representa el resultado desde el inicio del estudio hasta la conclusión del octavo semestre y, de la misma forma, con los otros niveles.

En el siguiente gráfico se recogen en forma exclusiva los resultados promedios de las guías que se presentaron a cada uno de los grupos curso que participaron en el estudio. Estos fluctuaron para el nivel 2 entre el 10% y el 60%, para el nivel 4 entre el 70% y el 80%, y, para el nivel 8 entre el 77,5% y el 90%.

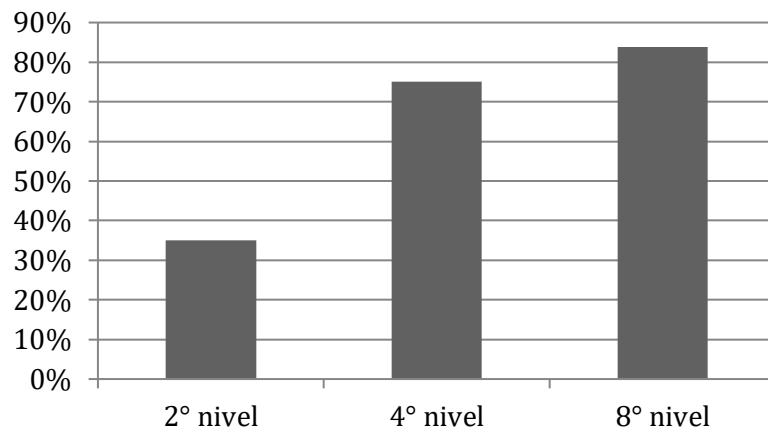


Gráfico 1: Niveles de avance promedio en guías

Cabe puntualizar en este lugar que, los dos primeros niveles de estudio son decisivos en el avance de los estudiantes. La experiencia demuestra que, luego del primer año de estudio, los estudiantes disponen de un *background*, referido a estrategias de estudio y han internalizado la gramática básica. Estos dos componentes son decisivos para el trabajo autónomo. Dicho lo anterior, es necesario también puntualizar que los estudiantes de segundo nivel fueron afectados por un paro que tuvo lugar en el primer semestre de 2019. En octubre, cuando recién se había iniciado el segundo semestre, el país fue víctima de un estallido social, hecho que nuevamente obligó a la suspensión de clases. En marzo de 2020, fecha en que se retoman las actividades presenciales, estas debieron ser suspendidas por la pandemia del

Coronavirus, dándose lugar a las actividades docentes *online*. Las tres suspensiones que se describen, con seguridad tuvieron un alto grado de incidencia en el bajo desempeño de los estudiantes de segundo nivel, como queda en evidencia.

Más adelante, se mostrará que el resultado del segundo nivel en lo referido a la producción de texto es mayoritariamente concordante con los resultados de las guías.

#### 4.2 Producción de texto

El gráfico que se presenta más abajo entrega luces respecto del nivel que logran los estudiantes en la producción textual. Los resultados en el desarrollo de la guía debieron ser más cercanos a un 45%, allí solo se consideró el tema morfológico que se asocia con las funciones de las partes de la oración, sin embargo, ambos instrumentos aplicados arrojan resultados muy similares. En la producción de texto, los estudiantes se centraron en la coherencia y cohesión y descuidaron completamente la corrección lingüística.

Finalmente, el siguiente gráfico presenta los resultados de los tres grupos curso que participaron en este estudio.

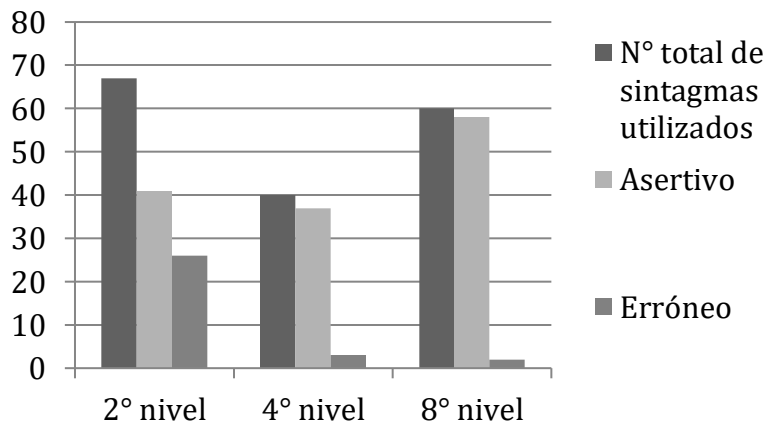


Gráfico 2: Resultados de la producción textual de los tres grupos

Los estudiantes con desempeño menos destacado resultaron ser los que cursaron el primer año de estudio en la carrera.

## **5. Discusión de los resultados**

El objetivo planteado en este proyecto fue buscar y develar los reales motivos que inciden en el correcto manejo de la declinación en el uso escrito de la lengua alemana por los profesores en formación.

El haber abordado el tema deja claridad sobre algunas cuestiones que se podían prever y sobre otras que se develan en el estudio, a partir de los instrumentos aplicados para conformar el corpus.

Como se observa, de los análisis precedentes emergen distintas razones en forma explícita y otras de manera implícita.

En relación con los resultados referidos al manejo de la lengua en el fenómeno de la declinación, es preciso puntualizar lo siguiente:

1. Cabe consignar, en lo referido al segundo nivel, que los resultados podrían ser atribuibles a los eventos que tuvieron lugar durante 2019 y 2020. Los tres sucesos acontecidos llevaron a que el semestre recién concluyera a mediados del mes de junio de 2020. Estos eventos han impedido a los estudiantes internalizar el fenómeno de la declinación en forma continua. Es muy probable que ello sea la causa del magro desempeño de los estudiantes de este grupo, fenómeno que se observa muy esporádicamente.
2. El grupo que se individualiza como cuarto nivel se destaca positivamente, y, si su desempeño no presenta cambios, al término de la carrera lo más probable es que el dominio que tengan de la lengua se encuentre en un efectivo C1+.
3. Si bien los resultados de los estudiantes del octavo nivel son aceptables, queda en evidencia que hay debilidades en la declinación del sintagma nominal en su función de atributo en genitivo y con la declinación precedida por numerales. Como se trata

de errores del grupo, es posible colegir que hay una debilidad que no se debe atribuir necesariamente a los jóvenes, también es posible inferir que hubo poca ejercitación en clases. A este respecto, Häussermann (1991) afirma que los errores en la declinación no necesariamente pueden atribuirse a descuido por parte de los alumnos, normalmente se explican por una clase mal planificada. De acuerdo con la teoría de la procesabilidad (Baten, 2013; Rigamonti, 2006; Pienemann, 1998), debe haber una progresión que permita entender los fenómenos, partiendo desde lo más simple a lo más complejo, por cuanto, el desarrollo del segundo idioma, en este caso de la lengua extranjera, está limitado por la arquitectura del procesamiento del lenguaje (Chomsky, 1996).

4. A pesar de lo señalado precedentemente, solo un estudiante de cada nivel presenta mayores dificultades con el género de los sustantivos.
5. Los estudiantes del segundo nivel no dominan los paradigmas de la declinación en un cien por ciento, a excepción de una estudiante.

### **Conclusiones**

Cabe hacer notar que, el fuerte énfasis que se le ha dado en las últimas dos décadas al desarrollo de la competencia comunicativa, en perjuicio de la competencia metalingüística, ha tenido mucha incidencia en el hecho de que hasta la actualidad muchos se niegan a aceptar la importancia del conocimiento metalingüístico, que fundamenta especialmente la enseñanza de una lengua a futuros profesores de la misma. Es necesario que se incentive en los estudiantes la reflexión gramatical en vistas del correcto uso de la lengua (Camp, 2008).

Se observa que son múltiples las variables que inciden en el bajo desempeño de los estudiantes referido al tema en discusión, entre otras: la estructura de la lengua alemana difiere de la del español, la predominancia del español de Chile incide en la transferencia de estructuras que inducen a errores; a estas se suman: eventual poca

dedicación por parte de los estudiantes, poco trabajo memorístico que es esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras, eventual inadecuada planificación de clases.

Por otra parte, los resultados que se muestran permitirán que los profesores también analicen su quehacer y trabajen por una mejora permanente con los grupos cursos que continúan, con la finalidad de erradicar los errores que quedan de manifiesto. Otro punto relevante dice relación con la necesidad de trabajar el metalenguaje a partir del análisis lingüístico, en general. Como se menciona al inicio, el fenómeno de la declinación es complejo de asimilar, por ello es recomendable, darle un tratamiento especial y apoyarse en la real significación de su procesabilidad.

Se puede establecer también que, en la producción de texto, el porcentaje de errores es inferior al número de errores en la guía. De hecho, los errores que se manifiestan en la guía no aparecen en la producción de texto, porque se evitan los genitivos, los verbos con preposiciones y también los numerales. En la escritura libre, el estudiante aplica su competencia estratégica para abordar adecuadamente una comunicación efectiva. No obstante ello, el análisis permite conocer los errores más recurrentes. Los casos en que se observa inconsistencia de mayor gravedad están asociados a los artículos posesivos, a los atributos en genitivo y a la declinación de los numerales. Esto está indicando que es necesario dedicarle más tiempo a su tratamiento, así como también a su ejercitación. Respecto de los sintagmas nominales, para los tres grupos curso se puede aseverar que las guías y los textos presentan diferencias. A través de las guías se controla aquello que deben dominar según nivel, en la producción de texto el estudiante recibe instrucciones claras relacionadas con los criterios establecidos para evaluar, solo que los estudiantes utilizarán en una producción textual (de tipo ensayo o bien de composición) aquel material léxico activo que les brinda mayor seguridad.

Otra observación de interés es aquella relacionada con la real comprensión de textos con un mayor grado de abstracción, como se manifiesta a través de los errores cometidos por los estudiantes de 8° nivel. A este respecto, resultaría de interés estudiar

cuál es el grado de comprensión de textos escritos en la propia lengua y contrastarlo con la comprensión en lengua extranjera.

### Referencias bibliográficas

- Alarcos, E. et al. (1976). *La adquisición del lenguaje por el niño*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Baten, K. (2013). *The acquisition of the German Case System by Foreign Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Blanco, A. (2002). *El error en el proceso de aprendizaje*. Instituto Cervantes en Varsovia. [https://www.cuadernosocervantes.com/art\\_38\\_error.html](https://www.cuadernosocervantes.com/art_38_error.html)
- Bußmann, H. (2002). (Hrsg.) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart-Alemania: Kröner.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. En: A. Costa, M. D. García, P. García, P. Ribera Aragüete, A. Iglesias, M. del Pozo, C. Rodríguez Gonzalo (Coords.). *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües*. Valencia-España. Editores: Universitat de València: Servei de Publicacions, 29-42.
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Duden. (2016). *Die Grammatik*. 9. Auflage. Mannheim-Alemania: Bibliographisches Institut GmbH.
- Fernández, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. En: *Didáctica*, 8. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM. 105 – 116.
- Gil-Salom, D. (2011). La adquisición de alemán como lengua extranjera. Una aportación basada en un corpus de aprendices. En: M. L. Carrió y M. Á. Candel (Edit.). *Actas del III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus. Tecnologías de la información y las comunicaciones: Presente y futuro en el Análisis de Corpus*. Valencia-España: Editorial Universitat Politècnica de València, 705-716.
- Häussermann, U. (1991). Die Adjektivdeklination—Diskussion eines höchst empfindlichen Lernproblems, *Zielsprache Deutsch*, 22 (4), 198-205.
- Helbig, G. (1992). Oberflächen- und Tiefenkasus. Zum Problem der Bedeutung der Kasus. En: G. Helbig (ed.) *Probleme der Valenz und Kasustheorie*. Tübingen-Alemania: Niemeyer, 1-13.
- Hilpisch, K. (2012). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick*. Hamburgo, Alemania: Diplomatica®Verlag GmbH.
- Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. (Artículo) Traducción de Gómez Bernal. Departamento de Lingüística. Universidad Nacional de Colombia.
- Izquierdo, S. (2014). De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua. En: *Tejuelo, Monográfico n° 10*, 163-180.
- Lehmann, C. (1992). Valenz. En: Susanne Anschütz (ed.). *Texte, Sätze, Wörter und Moneme*. Festschrift für Klaus Heger zum 65. Geburtstag. Heidelberg-Alemania: Orient-Verlag, 435-454.



- Manga, A. (2008). La segunda lengua (L2) Lengua Extranjera: Factores e incidencias de Enseñanza/Aprendizaje, *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XVI. Recuperado abril 2020 desde <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theorie*. Amsterdam-Países Bajos: Benjamins.
- Rigamonti, D. (2006). *Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del e/le a itálofonos*. Milán-Italia: LED Edizioni Universitarie.
- Rigamonti, D. (2012). Metalenguaje en la Lingüística de la Adquisición: la Teoría de la Procesabilidad. En: A. Cassol, A. Guarino, G. Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravacci. *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione*. Roma, Italia:Edizioni AISPI, 673-683.
- Ruiz, M. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades, *Espiral. Cuadernos del profesorado* 2 (3), 98 – 103. Recuperado marzo 2020 desde [http://scholar.google.cl/scholar\\_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2898384.pdf&hl=es&sa=X&ei=Lkz3X-](http://scholar.google.cl/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2898384.pdf&hl=es&sa=X&ei=Lkz3X-)
- Rüdinger, K. (2011). *Desarrollo de un Concepto Gramatical Intersubjetivo aplicado a la flexión nominal. Un estudio contrastivo Español-Alemán*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Recuperado marzo 2020 desde [https://scholar.google.cl/scholar?q=R%C3%BCdinger,+Kurt+2011&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.cl/scholar?q=R%C3%BCdinger,+Kurt+2011&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. En: *IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching)*. Volumen X (3), 209-231.
- Storch, G. (1991). Die Adjektivdeklination — ein Vorschlag für ein höchst empfindliches Lernproblem, *Zielsprache Deutsch*, 23 (4), 187-194.
- Tesnière, L. (1959). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.
- Wha-Young J. (2003). Rektion und Kongruenz in der Dependenzgrammatik. En: V. Ágel, L. Eichinger, H. W. Eroms, P. Hellwig, H. J. Heringer, H. Lobin (Hrg.). *Dependenz und Valenz. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. 1. Halbband. Berlin-Alemania: De Gruyter.
- Zayas, F. (2006). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua. En: M<sup>a</sup> E. García (Coord.). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria: materiales para la formación del profesorado*, vol. I, Murcia-España: Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, 69-100.