

8 El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2

Birgit Harley*

Introducción

En este capítulo presentamos el resultado de un experimento en el aula que muestra que una atención didáctica a la forma puede tener un impacto duradero en la competencia del segundo idioma (L2) de aprendientes de siete u ocho años de edad. En este estudio, la atención didáctica se pone sobre el género gramatical en francés, un aspecto formal paradigmático de la lengua meta que generalmente está falto de motivación semántica. Los aprendientes son estudiantes de segundo curso en enseñanza de inmersión total en francés, un programa escolar opcional que se ofrece actualmente en numerosos colegios canadienses³¹.

Una de las principales motivaciones de este estudio fue determinar si una atención didáctica a la forma podría tener influencia sobre la competencia en un área del francés que ha demostrado ser un problema persistente para los estudiantes de inmersión. En el experimento se presentaron a los alumnos actividades de clase diseñadas para atraer su atención sobre indicios formales del género de los nombres en francés: en concreto, la información aportada por los determinantes *le/un* (masculino) y *la/une* (femenino) y los indicios morfológicos que aportan ciertas terminaciones nominales. El estudio se diseñó para comprobar dos hipótesis: la primera, que los estudiantes de inmersión de segundo curso que recibieran dicha enseñanza con atención a la forma aprenderían a asignar el género a los nombres en francés más correctamente que los compañeros que no recibieran dicha enseñanza; y la segunda, que los estudiantes que recibieran esta enseñanza podrían generalizar el conocimiento adquirido sobre las terminaciones nominales a los nombres que desconocieran.

Tras un resumen del estudio, se expondrán sus fundamentos, su diseño y los resultados de las pruebas, y se examinarán las tareas de aprendizaje y hasta qué punto cumplen, aparentemente, los requisitos para ser eficaces didácticamente.

* La investigación descrita en este capítulo ha sido financiada por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (beca número 410-92-1614). Agradezco a Joan Howard, Yvette Michaud-Saranchuk, Louise Morrison, Doug Hart y Fleur-Ange Lamothe su participación en el desarrollo de materiales, la recogida y análisis de datos y la corrección de los test. También me gustaría dar las gracias a Catherine Doughty, Patsy Lightbown y Jessica Williams por sus valiosos comentarios a un borrador previo de este capítulo.

31 Para una descripción de los programas de inmersión y una perspectiva general de la investigación, ver, por ejemplo, Genesee (1987), Lapkin y Swain (1990), y Swain y Lapkin (1982).

Birgit Harley

Fundamentos

Condiciones didácticas

Proponer un tratamiento en el aula con la finalidad de promover la atención a la forma entre niños de segundo curso puede parecer sorprendente, ya que algunos educadores cuestionan las virtudes de la concienciación incluso entre aprendientes adultos de L2 (p. ej., Krashen, 1985; Schwartz, 1993). En efecto, generalmente se asume que la adquisición de la lengua por parte de niños pequeños tiene lugar de manera espontánea como si se derivara de la comunicación y sin que existiera una intención deliberada de aprender la lengua con el propósito de dominarla (Schmidt, 1990, 1994b). Esto no significa, sin embargo, que aprendizaje de la lengua por parte de los niños tenga lugar sin ningún tipo de conocimiento consciente. Según Schmidt, la atención controla el acceso a la experiencia consciente de la *percepción* es decir, «registrar en la conciencia que se ha producido un estímulo y su subsiguiente almacenamiento en la memoria a largo plazo» (1994b: 179). Hoy día es suficientemente sabido por todos, señala, «que las formas de la lengua meta no se adquieren a menos que sean percibidas y que una de las maneras más importantes en que funciona la enseñanza es aumentando el relieve de las formas de la lengua meta en el *input* de manera que exista una mayor probabilidad de que sean percibidas por los aprendientes (1994b: 195). Este principio didáctico podría aplicarse igualmente al aprendizaje de L2 por parte de niños como por parte de adultos. Por ejemplo, se ha alegado que en la inmersión en francés la simple exposición de los individuos a una lengua en un contexto que puedan comprender, aunque necesaria, no es suficiente para promover la corrección formal de algunos ámbitos del sistema lingüístico francés. Para alcanzar una comprensión global de la lengua en un contexto, los sujetos a menudo pueden ser capaces de apoyarse en indicios dados por el contexto y el conocimiento del mundo, sin prestar atención a los detalles lingüísticos (Swain, 1985). Los rasgos formales comunicativamente prescindibles de la segunda lengua pueden obviarse cuando los alumnos se concentran en crear significado en la nueva lengua sobre la base del conocimiento que ya poseen (Harley, 1992, 1993).

Numerosos experimentos didácticos en programas de inmersión en francés e intensivos de inglés en Canadá, han llegado a la conclusión de que cierta clase de «realce del *input*» (Sharwood Smith, 1991, 1993; White, Spada, Lightbown y Ranta, 1991) puede tener un efecto positivo en la competencia en L2 de niños mayores de cuarto a octavo curso (Day y Shapson, 1991; Harley, 1989; Lyster, 1994a; Spada y Lightbown, 1993; White et al., 1991; Wright, 1996). Estos estudios son similares no solo en la medida en que han tratado de centrar la atención de los estudiantes sobre características específicas de la lengua, sino también en cuanto a que han hecho hincapié en el uso de la L2 centrado en la producción, así como en la recepción, en actividades comunicativas diseñadas para ser

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2 estimulantes para los grupos de edad en cuestión. La producción de la lengua, o *output*, según Swain (1995), puede tener muchas funciones en el aprendizaje: no solo aporta oportunidades prácticas que facilitan la automatización del conocimiento lingüístico sino que también ocasionan que los alumnos perciban la diferencia entre lo que saben decir y lo que quieren decir, permitiéndoles ensayar hipótesis y promoviendo una reflexión que les permite «controlar e interiorizar el conocimiento lingüístico» (pág. 126). Las consideraciones afectivas también desempeñan un papel importante en el diseño de actividades de atención a la forma: hasta los niños de cinco años de edad son capaces de identificar el interés como condición primordial para entender una tarea (Miller, 1985). Para promover la atención, las actividades de aprendizaje tienen que ser suficientemente estimulantes pero no demasiado difíciles para los grupos de edad en cuestión. Los niños de siete u ocho años de edad no pueden ser sometidos al tipo de atención a la forma metalingüística basada en gran medida en la transmisión de reglas abstractas. En lugar de ello, un enfoque más razonable defendido, por ejemplo, por Loschky y Bley-Vroman (1993) sería introducir actividades de atención a la forma que puedan configurarse como tareas si las propias exigencias de la tarea requieren que los aprendientes atiendan a los rasgos importantes de la segunda lengua.

En resumen, el realce del *input*, las oportunidades para un *output* centrado y, lo que es intrínsecamente interesante, unas tareas apropiadas para cada edad que no puedan realizarse sin prestar atención a las formas relevantes, son los principios bajo los que subyace la enseñanza que se pone como objetivo este estudio para facilitar la adquisición de características formales de la L2 que no son esenciales para la comunicación.

Elección del ámbito lingüístico

Según las investigaciones, los niños cuya lengua materna es el francés adquieren las características básicas del género gramatical francés a la edad de tres años (p. ej., Clark, 1985; Grégoire, 1947; Karmiloff-Smith, 1979). Según Clark (1985), por ejemplo, «a la edad de tres años, los niños parecen cometer pocos errores al seleccionar los artículos», aunque aún pueden tener problemas con la concordancia de los adjetivos (pág. 706). Y, como ha demostrado Karmiloff-Smith (1979), los hablantes nativos, ya a la edad de tres años, pueden predecir el género de nombres que no conocen a partir de los indicios fiables de las terminaciones nominales, demostrando así que han aprendido el sistema. En contraste con la investigación sobre los niños nativos de lengua francesa, numerosos estudios llevados a cabo en programas de inmersión en francés han mostrado que el género gramatical es una parte del francés muy problemática para los estudiantes de inmersión (Harley, 1979; Spilka, 1976; Stevens, 1984; Taylor-Browne, 1984). Sus problemas no solo incumben a la concordancia de los adjetivos, sino también a los artículos. Tras varios años de inmersión temprana, se ha descubierto que los

chicos de once y doce años sobregeneralizan frecuentemente *un/le*, o, a veces, *une/la*, discriminando raramente los nombres femeninos de los masculinos (Harley, 1979; Stevens, 1984). Parece que pasan por alto las distinciones de género. Taylor-Browne (1984) documenta estos hallazgos en algunos estudiantes en inmersión de octavo y noveno cursos así como en algunos más jóvenes. Esta investigadora descubrió que los estudiantes mayores eran capaces de predecir el género de nombres que desconocían a partir de algunas, no todas, terminaciones nominales fiables que estaban siendo analizadas, y que seguían cometiendo errores con el género de nombres comunes como *tableau* («pizarra»), *pomme* («manzana») y *table* («mesa»). Otros datos de entrevistas orales a estudiantes de inmersión de décimo curso recogidos en el contexto de los estudios del Instituto de Estudios de la Educación de Ontario (OISE, por sus siglas en inglés), también muestran que los errores en artículos de nombres comunes como **un voiture* («un (M) coche»), **un ferme* («un (M) granja») y **le raison* («el (M) razón»), siguen siendo evidentes en la enseñanza secundaria. En resumen, estos estudios indican que las distinciones básicas de género en francés son un problema continuo para los estudiantes en programas de inmersión, como de hecho es normal para los aprendientes anglófonos en general. El género gramatical no parece que sea algo que aprendan espontáneamente a partir de la simple exposición a la lengua desde el jardín de infancia, incluso aunque los profesores de inmersión, usando el francés un día sí y otro también, obligatoriamente presenten a los estudiantes numerosos nombres marcados con el género. Es evidente que la frecuencia en la conversación del profesor no basta en este caso. En resumen, el género en francés parece tener poco relieve para estos estudiantes.

Puede haber varias razones para esta falta de relieve. En primer lugar, su origen anglófono no favorece que los estudiantes de inmersión esperen encontrar el género gramatical en francés³². En cualquier caso, puede que no perciban la distinción entre los artículos *le* y *la* y entre *un* y *une*, los indicadores más fiables del género nominal en francés, porque en inglés la cualidad de la vocal usada como artículo, que normalmente es átona, puede variar considerablemente sin ninguna consecuencia gramatical. Habiendo centrado su primer aprendizaje de la lengua en la comunicación, aparentemente existen pocos motivos para que presten atención a distinciones que son de una importancia mínima para la

32 Un estudio comparativo sobre la atribución de género en francés por parte de estudiantes universitarios, algunos con inglés como L1 y otros con alemán, ha mostrado evidencias de que los hablantes nativos de inglés estaban en desventaja a causa de la ausencia de género gramatical en su L1, en contraste con los hablantes nativos de alemán, quienes parecen beneficiarse de su conocimiento del concepto de género gramatical en alemán (Marinova-Todd, 1994). Garavito-Bruhn (1986) también ha observado que los estudiantes de español como L2 con francés como L1 en enseñanza secundaria tenían una tasa de error menor en cuanto al género que la que se descubrió en investigaciones previas con los alumnos anglófonos. En este caso, puede que haya habido más facilidades dada la igualdad de género de los cognados en francés y español, dos lenguas romances.

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2 expresión del significado. Además, con el paso del tiempo, los estudiantes recibirán de sus compañeros gran cantidad de input engañoso, por lo que les resulta más difícil determinar el género de elementos individuales y hacer generalizaciones correctas. También los profesores, al concentrarse en el contenido de la asignatura, pueden no darse cuenta de que no se están haciendo las distinciones de género y que algunos estudiantes se acostumbran a usar en su producción oral un [lʌ] convenientemente ambiguo en lugar de *le* o *la*, lo que puede parecer correcto al oírlo en el contexto.

Quizá los errores de género no sean preocupantes. En un estudio sobre las reacciones de los hablantes nativos ante el discurso de inmersión (Lepicq, 1980), por ejemplo, francófonos canadienses adultos clasificaron los errores de género como la clase de error menos importante en la que incurrierían estudiantes de inmersión de once años. Magnan (1983), en un estudio en Francia sobre las reacciones a varias clases de error cometidas por un aprendiente estadounidense, descubrió igualmente que los hablantes nativos adultos calificaban los errores de género entre los menos importantes. Sin embargo, los hablantes nativos adolescentes del mismo estudio calificaban estos errores mucho más gravemente. Hasta el momento, no existen estudios sobre las reacciones de los hablantes nativos a los errores de los estudiantes de inmersión adultos, pero algunas anécdotas sugieren que los canadienses francófonos se sienten molestos por los errores de estudiantes de inmersión adultos cuando se cometen con nombres comunes, quizá por las altas expectativas de corrección formal entre dichos estudiantes. Además, es evidente que una falta de competencia en el género gramatical del francés puede provocar que se cometan errores en una proporción muy alta de enunciados (SurrIDGE y Lessard, 1984: 48). En resumen, parece que merece la pena, desde un punto de vista educativo, intentar mejorar la habilidad de los estudiantes de inmersión para que hagan las distinciones de género en francés.

En este estudio, la atención se centró en los indicios formales del género gramatical más que en los semánticos. Una razón para ello es que el género gramatical en francés viene determinado en gran medida por criterios formales más que semánticos. Según Corbett (1991), por ejemplo, aunque existe un conjunto de nombres cuyo género está determinado por consideraciones semánticas, «en francés, las generalizaciones más importantes pueden exponerse en términos fonológicos» (pág. 58). Existe cierto debate sobre si el criterio más importante para determinar el género nominal en francés es la fonología o la morfología (ver, p. ej., Carroll, 1989) y parece que a veces los dos criterios se superponen. Los indicadores fiables pueden interpretarse como sufijos nominales en términos morfológicos (p. ej., /ɛt/, -ette, como en *la bicyclette* «la bicicleta») o, por otro lado, como rimas silábicas en términos fonológicos (/ɛt/ de *la tête*, «la cabeza»). En cualquier caso, los datos de la producción de hablantes nativos de francés demuestran que dichos indicios de «terminaciones nominales» formales son importantes para decidir el género gramatical de nombres desconocidos o incorrectamente conformados (Karmiloff-Smith, 1979; Tucker, Lambert y Rigault, 1977; ver tam-

Birgit Harley

bién Hulstijn y Zekhnini, 1994, con respecto a la realización de nombres incorrectamente derivados en holandés por parte de hablantes nativos). Karmiloff-Smith (1978, 1979), que estudió el uso del sistema de determinantes en niños francófonos de distintas edades, también descubrió que cuando los indicios fonológicos para el género nominal entraban en conflicto con los indicios semánticos, los niños más pequeños eran los que, con más probabilidad, prestaban atención a los fonológicos. Los investigadores sobre la adquisición de otras lenguas maternas han llegado a conclusiones similares sobre la pronta adquisición del género gramatical basada en aspectos formales más que semánticos (cf. Levy, 1983, sobre la adquisición del hebreo; Pérez-Pereira, 1991, sobre la del español).

La situación parece ser bastante diferente para los alumnos adultos de origen anglófono. Mientras que Hardison ha demostrado que los estudiantes de francés adultos y anglófonos son capaces de utilizar las terminaciones nominales como guía para el género gramatical, Carroll (1993) ha descubierto que es más probable que se perciban los indicios semánticos para el género masculino o femenino. Igualmente, Delisle (1985), quien ha analizado las estrategias de los aprendientes anglófonos para asignar el género a los préstamos del alemán, ha descubierto que, al contrario que los hablantes nativos, basaban sus decisiones principalmente en consideraciones semánticas (dependiendo de si el referente tenía connotaciones masculinas o femeninas). En la inmersión en francés, parece que los criterios semánticos para determinar el género de los nombres comienza a aparecer hacia la mitad de los cursos elementales (Harley, 1979), aunque no se haya logrado ningún avance en el uso de los indicios formales morfológicos o fonológicos (ver también Stevens, 1984). El hecho de que los indicios formales del género gramatical sean primordiales para los hablantes nativos de francés más jóvenes y de que parece que los hablantes de inglés en general tienen problemas con los indicios formales, sugiere que dichos indicios deberían ser el centro principal de atención de cualquier intervención didáctica.

Elección del curso

Como ya se ha indicado antes, Schmidt (1990) sostiene que la percepción es el requisito principal para que se produzca la adquisición de la lengua a cualquier edad. Hay suficientes evidencias de que los niños más pequeños tienen una ventaja fonológica para el aprendizaje de una segunda lengua que los adultos (para una revisión, ver, p. ej., Long, 1990). Por tanto, en la medida en que el género gramatical en francés está determinado fonológicamente, parece lógico comenzar atrayendo la atención de los estudiantes de inmersión sobre los indicios del género gramatical lo antes posible, particularmente a la luz de los descubrimientos que indican que los niños francófonos aprenden muy pronto los aspectos formales del género (Karmiloff-Smith, 1979). Se prefirió el segundo curso para este experimento didáctico, más que el primero, al suponer que los estudiantes de primero aún no tendrían un vocabulario lo suficientemente amplio

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2 como para hacer generalizaciones. Se sostiene que en segundo curso los estudiantes usarían artículos con mayor probabilidad y tendrían un vocabulario más amplio a partir del cual generalizar su aprendizaje. También se señaló que, como medida preventiva, dicha instrucción comenzaría pronto para contrarrestar la exposición potencial a largo plazo a un input engañoso por parte de compañeros de clase y la fosilización de un/le o de formas ambiguas.

El experimento

Diseño

La enseñanza con atención a la forma descrita en este estudio se desarrolló en seis clases de inmersión de francés del área metropolitana de Toronto al inicio del año escolar de segundo curso. Los alumnos por clase iban de 19 a 26. Casi todos los niños del estudio pertenecían a hogares de origen anglófono y recibían toda su enseñanza en la segunda lengua (francés). Llevaban en inmersión de francés desde la guardería. Las actividades del conjunto didáctico se diseñaron para un uso diario de veinte minutos durante un periodo de cinco semanas. El material fue presentado a las profesoras en un taller previo al periodo de tratamiento y en el curso del mismo se les pidió que rellenaran unos formularios de evaluación cada semana. Un investigador visitó cada clase al menos en dos ocasiones para observar las actividades que se estaban llevando a cabo.

Antes del periodo de tratamiento, los estudiantes realizaron *pretest* y, al cabo de las cinco semanas, *postest*, así como nuevos *postest* seis meses después, al finalizar el curso. Los resultados de estos *postest* se compararon con los de los mismos test realizados a final de año, de seis clases de segundo curso del año anterior que no habían recibido el tratamiento experimental. Las clases usadas como comparación tenían entre 16 y 24 alumnos. Los alumnos de estas clases tenían las mismas profesoras que tomaron parte en el experimento didáctico. Esta estrategia de diseño tuvo la ventaja de posibilitar el control de la variable representada por el profesor, que generalmente se considera un factor importante en cualquier experimento de aula. Sin embargo, también impidió realizar *pretest* a las clases de comparación, dado que los colegios no podían asegurar con tanta antelación qué profesores darían clases al segundo curso durante el año siguiente (el del experimento). En el experimento solo participaron profesoras con experiencia en clases de inmersión. Tres eran hablantes nativas de francés, dos de inglés y una de otro idioma romance.

Materiales de clase

Al diseñar los materiales de clase, el mayor énfasis se puso sobre la creación de actividades cuyas tareas exigieran prestar mucha atención a las distinciones de género. Muchas de estas actividades se inspiraron en juegos infantiles en los que se tenía

que nombrar objetos concretos, de manera que requerían que se eligiera un artículo masculino o uno femenino, un o une, le o la. Se adaptaron juegos como el «veo-veo», «Simón dice», «el bingo», «Memorama» y «My Aunt's Suitcase» («La maleta de mi tía») para que el contraste entre los nombres masculinos y femeninos fuera una parte integral de ellos.

En la versión de «Simón dice», por ejemplo, los estudiantes tenían que realizar acciones opuestas dependiendo del género del nombre que oyeran en una frase breve (p. ej., tocarse los dedos de los pies si el género era masculino o poner las manos sobre la cabeza si era femenino). «Memorama» se adaptó de manera que el objetivo era emparejar imágenes con una terminación nominal masculina o femenina. Para ganar al «bingo» había que nombrar los objetos de la fila o columna que el estudiante había rellenado y decir su género correcto. En «My Aunt's Suitcase» («La maleta de mi tía»), el objetivo era que cada estudiante en su turno añadiera un objeto a una lista memorizada de ellos que se habían metido en la valise (maleta) de la tía. Estos objetos podían ser todos masculinos, todos femeninos, todos con cierta terminación nominal, etc. Las tarjetas con imágenes que podían reciclarse para varios juegos tenían la palabra pertinente y los artículos adecuados en la parte de atrás (ver figura 1), de manera que después de practicar un juego guiado por el profesor y con toda la clase, se podía jugar por parejas o en grupos pequeños que tenían acceso a la «retroalimentación» necesaria. Canciones y versos proporcionaron más oportunidades para practicar la producción de nombres con los artículos adecuados.

Las actividades diarias se organizaron cada semana durante las cinco del periodo de tratamiento (para ver un resumen, consultar el apéndice al final de este capítulo). Durante las dos primeras semanas, se enfatizó la elección del determinante (*le* o *la*, *un* o *une*) y el principal objetivo fue lograr que los estudiantes «percibieran» (Schmidt, 1990) el hecho de que el género es una parte integral de todos los nombres en francés. En las semanas siguientes, se puso mayor énfasis sobre los indicios formales del género que lleva el propio nombre en sí (p. ej., terminaciones masculinas en /o/, /õ/, /ã/ y /ê/ y femeninas en /et/, /el/, /ez/, /as/ y /øz/).

Instrumentos de los test

Se elaboraron cuatro test para evaluar los efectos del tratamiento didáctico. Dos de ellos eran tareas a realizar en grupo presentadas en grabaciones de sonido. El test 1 era una tarea de discriminación auditiva diseñada para determinar si los estudiantes eran capaces de percibir la diferencia entre las formas masculina y femenina del artículo francés cuando se les apremiaba a hacerlo: *le* frente a *la* y *un* frente a *une*. Cada uno de los diez ítems grabados de este test consistía en cuatro nombres acompañados por un artículo apropiado, masculino o femenino. Tres de los nombres tenían el mismo género y uno era distinto. Cada conjunto de cuatro nombres se presentaba dos veces lentamente y, en su hoja de respuesta,

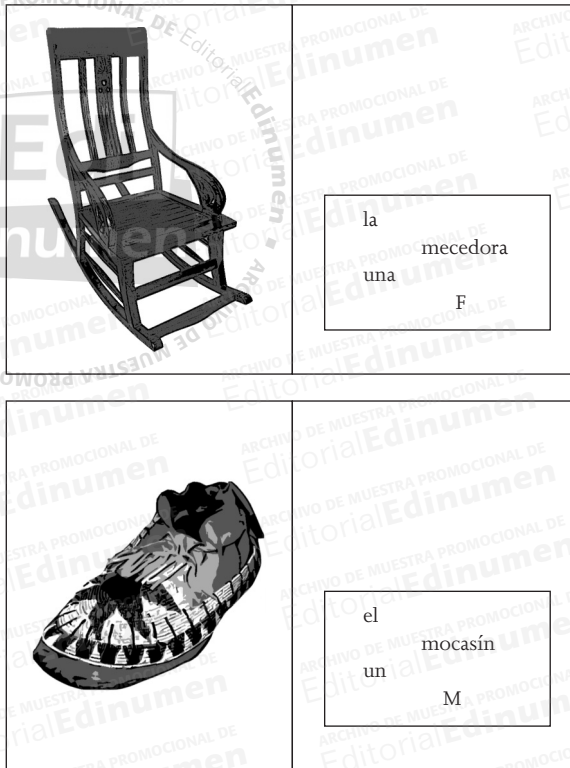


FIGURA 1. Tarjetas usadas en los juegos.

que consistía en imágenes de cada nombre, los estudiantes hacían un círculo alrededor del que no era como los demás. Se pidió a los estudiantes que fijaran su atención en el artículo con un ejemplo al inicio. El test 2 era también de grupo y presentado en grabaciones de sonido junto con hojas de respuesta con imágenes. Esta vez, cada uno de las doce ítems consistía en tres nombres con la misma terminación, que era característicamente masculina (p. ej., *-eau* de *bateau*, «barco») o femenina (p. ej., *-ette* de *casquette* «gorra»). Los nombres se presentaban sin artículo y la tarea de los estudiantes era hacer un círculo alrededor de *le* o de *la* según correspondiera a cada objeto. Se suponía que los estudiantes de segundo ya conocían al menos parte del vocabulario de este test.

El test 3 era una tarea individual de producción que realizó una submuestra aleatoria de ocho estudiantes de cada clase. El test se basaba en una tarea experimental utilizada por Karmiloff-Smith (1979) en su estudio del uso del sistema de determinantes por parte de niños hablantes nativos de francés. Aunque Karmiloff-Smith estaba interesada en la manera en que los niños se enfrentan a indicios semánticos y morfofonológicos contradictorios del género de nombres inventados, en este estudio el objetivo de la tarea eran exclusivamente los indi-

cios morfofonológicos que aportan las terminaciones nominales. Las cuestiones del test se diseñaron para suscitar la producción de artículo definidos e indefinidos en asociación con nombres reales pero desconocidos que representaban objetos inanimados y cuyas terminaciones daban indicios sobre el género (p. ej., *tondeuse*, *sabot*, *brouette*: «cortacésped, zueco, carretilla»). Se usó el mismo procedimiento para cada una de las doce cuestiones del test. La examinadora mostraba una imagen en blanco y negro de dos objetos (p. ej., dos carretillas) y decía: «*Voici l'image de deux brouettes. Qu'est-ce que ce sont?*» [«Aquí está la imagen de dos carretillas. ¿Qué son?»]. Cuando los estudiantes contestaban, apuntándoles si era necesario: *deux brouettes* [«dos carretillas»], la examinadora escondía un objeto y, señalando al otro, decía: «*Et qu'est-ce que c'est?*» [«¿Y esto qué es?»]. Esto proporcionaba un contexto para el uso del indefinido *une brouette* [«una (F) carretilla»]. Sustituyendo la imagen original por una en color (que representara, p. ej., una carretilla verde y otra roja), la examinadora preguntaba: «*Sur quelle image ai-je mon doigt?*» [«¿Qué imagen estoy señalando con el dedo?»]. Se esperaba que el estudiante respondiera con un artículo definido: «*Sur la brouette verte*» [«La (F) carretilla verde»]. Todo el test se grabó para ser evaluado posteriormente.

El test 4 también era una tarea de producción individual. Lo realizó la misma submuestra de estudiantes inmediatamente después del test 3. En este caso, se mostraba al estudiante una imagen en color que representaba a diversas personas, animales y objetos en un escenario rural. La tarea consistía en nombrar tantos objetos representados como fuera posible, muchos de los cuales se suponía que eran conocidos por los estudiantes de segundo curso. Había 24 objetos que tenían terminaciones nominales característicamente masculinas o femeninas. Este test se diseñó para suscitar sobre todo la producción de artículos indefinidos (*un* y *une*). Como el anterior, el test se grabó para su evaluación posterior.

Resultados

La fiabilidad de los test que se calculó sobre los resultados de los test 1 y 2 del grupo experimental mostraron una fiabilidad moderadamente buena para el test 1 (alfa de Cronbach = 0,07) y algo menos para el test 2 (alfa de Cronbach = 0,49), en los que una simple elección binaria podía resultar afectada por cierto grado de adivinación. La fiabilidad interevaluadora calculada según las tareas de producción de los test 3 y 4 se basaron en una muestra aleatoria del 10% de las respuestas grabadas de distintas sesiones de test, incluyendo las respuestas del grupo de comparación y del experimental. La corrección se hizo independientemente con respecto al grupo y la sesión de test. Se halló un nivel aceptable de concordancia entre los evaluadores de ambos test: coincidieron en el 84% de las correcciones del test 3 y en el 92% de las del 4.

Al corregir los test 3 y 4 se observó que los estudiantes conseguían normalmente puntuaciones altas con los objetos masculinos y mucho más bajas

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2

TABLA 1. PUNTUACIONES MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL EN LOS PRETEST, POSTEST INMEDIATOS Y POSTEST POSTERIORES DE LOS TEST 1 A 4

	Número de estudiantes	Pretest	Postest Inmediato	Postest Posterior
Test 1 (máx. = 10)	111	7,61	8,67	9,19 ^a
Test 2 (máx. = 12)	111	7,14	8,41	8,65 ^a
Test 3 ^b				
Indef. fem. (máx. = 6)	44	0,23	0,55	0,75
Def. fem. (máx. = 6)	43	0,70	0,58	0,60
Test 4 ^b				
Nº. de nombres fem.	42	11,3	13,3	13,3 ^a
% fem. correctos	42	19 %	42 %	39 %

^a Contraste lineal y contraste cuadrático estadísticamente significativos (respectivamente, $p < 0,001$ y $p < 0,05$).

^b El número de estudiantes de la submuestra de los test 3 y 4 es menos de 48 (ocho estudiantes por clase) debido principalmente a la ausencia de algunos de ellos en una o más sesiones de test. En el test 3, un estudiante no produjo artículos definidos y en el test 4 se excluyeron dos estudiantes que usaron artículos femeninos para el 80% o más del total de nombres del pretest y/o el postest inmediato.

con los femeninos, lo que indica que se estaba produciendo una sobregeneralización sustancial de los artículos que podría interpretarse como *le/un*. Por tanto, para evitar inflar la puntuación de la corrección formal de género a estudiantes que de hecho no hacían distinción de género en su producción oral, los análisis de los resultados de los test 3 y 4 se limitaron a los objetos femeninos.

Se usaron análisis de varianza de mediciones repetidas para evaluar si el aprendizaje tenía lugar entre los pretest y los postest del grupo experimental. Como muestra la tabla 1, las puntuaciones medias se elevaron desde el pretest hasta el postest inmediato en tres de los cuatro test (test 1, 2 y 4), puntuaciones que en esencia se mantuvieron, o incluso aumentaron ligeramente, en el postest posterior seis meses después. Los significativos contrastes lineales de estos tres test confirman que se estaba realizando un progreso considerable estadísticamente a lo largo del tiempo y los contrastes cuadráticos recogen el hecho de que el ritmo del progreso realizado entre el pretest y el postest inmediato durante el tratamiento experimental continuó con menor rapidez (test 1 y 2) o sencillamente se estabilizó (test 4) en los meses siguientes previos a los postest posteriores de final del curso. Sin embargo, en el test 3, que obligaba a los estudiantes a usar en su producción oral su conocimiento de los indicios dados por las terminaciones nominales para predecir el género de nombres desconocidos, no se realizó ningún progreso importante entre el pretest y los postest.

TABLA 2. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE COMPARACIÓN EN LOS POSTEST DE FINAL DE CURSO

	Experimental		Comparación		Significancia (test T unilateral)
	Número de estudiantes	\bar{X}	Número de estudiantes	\bar{X}	
Test 1 (máx. = 10)	90 ^a	9,12	96 ^a	7,77	0,000
Test 2 (máx. = 12)	111	8,65	108	7,90	0,008
Test 3 ^b					
Indef. fem. (máx. = 6)	44	0,75	47	1,34	0,060
Def. fem. (máx. = 6)	43	0,60	38	0,39	0,239
Test 4 ^b					
Total de nombres	45	25,8	47	26,8	0,141
Nº. de nombres fem.	44	13,3	43	13,8	0,187
% fem. correctos	44	41%	43	27%	0,015

^a Un colegio fue eliminado debido a un procedimiento de evaluación anómalo utilizado en la clase de comparación.

^b El número de estudiantes de la submuestra de los test 3 y 4 es menos de 48 (ocho estudiantes por clase) debido principalmente a la ausencia de algunos de ellos en los postest. En el test 3, algunos estudiantes no produjeron artículos definidos y en el test 4 se excluyeron algunos estudiantes que usaron artículos femeninos para el 80% o más del total de nombres del postest de final de curso.

Al final del curso, se usaron test T para cotejar los resultados de los grupos experimental y de comparación en los cuatro test sobre género. El análisis de los test 3 y 4, nuevamente, se centró exclusivamente sobre los objetos femeninos para evitar inflar las puntuaciones de los estudiantes que parecía que, en principio, usaban correctamente los artículos masculinos pero que en realidad no hacían distinciones de género. La tabla 2 muestra que las puntuaciones medias de los estudiantes del grupo experimental fueron significativamente más altas que los del grupo de comparación en tres de los cuatro test (test 1, 2 y 4). La comparación del número total de nombres producidos por los dos grupos al describir una granja en el test 4, indica que los estudiantes del grupo experimental (media = 25,8) y los del grupo de comparación (media = 26,8) tenían a final de curso, pese a todo, un conocimiento comparable de vocabulario nominal francés, lo cual dio aún más confianza en los resultados de los test obtenidos al aportar evidencia de cierto paralelismo entre los dos grupos.

Discusión

Los resultados de los test de este estudio concuerdan en general con la primera hipótesis de que los estudiantes de segundo curso que reciben ense-

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2
ñanza sobre el género en francés obtendrían mejores resultados que los que no recibirían ninguna enseñanza sistemática en este ámbito gramatical. Sin embargo, los resultados del test 3 no confirman la segunda hipótesis de que la enseñanza permitiría a los estudiantes generalizar el conocimiento sobre terminaciones nominales a nombres desconocidos. Estos hallazgos parecen indicar que el experimento logró inducir el «aprendizaje de ítems» mejor que el «aprendizaje del sistema». Se consiguió que los estudiantes de las clases experimentales percibieran con mayor frecuencia el género de los nombres que encontraban en clase y que distinguieran con mayor corrección los artículos masculinos de los femeninos al producir los nombres que conocían, pero frenaron en seco la generalización a la producción de nombres desconocidos que contenían los mismos indicios fiables de su género a partir del input que recibían.

Sin embargo, junto con el test 3 y al realizar los postest, se pidió a los niños que comentaran por qué habían respondido ante ciertos ítems tal y como lo habían hecho. Sus respuestas revelaron que algunos de ellos tenían conciencia de la importancia de las terminaciones nominales a la hora de atribuir el género incluso si no habían producido espontáneamente los artículos correctos durante el test. Los ejemplos 1 y 2 se han tomado de la sesión del postest posterior que tuvo lugar hacia el final del curso. El estudiante del ejemplo 1 respondió correctamente a gran parte del test. El del ejemplo 2, sin embargo, no, lo que sugiere que había adquirido cierto conocimiento explícito relevante pero que, en general, no se había incorporado al sistema de la interlengua del estudiante.

[1] Entrevistadora: Tout à l'heure tu as dit «le biberon jaune». Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu as dit «LE biberon»? (Acabas de decir «le biberon jaune» [el biberón amarillo]. ¿Puedes decirme por qué has dicho «LE biberon»? [EL (M) biberón])

Estudiante: Um. Parce que c'est «on» et c'est toujours masculin quand c'est «on». (Um, hay «/õ/» y siempre es masculino cuando hay «/õ/».)

Entrevistadora: OK. Bien. (Vale. Bien.)

Estudiante: Uh, pas «la maison». (Eh, «la maison» no [la (F) casa].)

Entrevistadora: Pas «la maison», OK. («La maison» no, vale.)

[2] [Durante el test, el estudiante respondió con une tondeuse [«un (F) cortacésped»] y le tondeuse [«el (M) cortacésped»].

Entrevistadora: Est-ce que le mot «tondeuse» est masculin ou féminin? (¿La palabra «tondeuse» es masculina o femenina?)

Estudiante: Féminin? (¿Femenina?)

Entrevistadora: Pourquoi tu dis féminin? (¿Por qué dices que femenina?)

Estudiante: Le «-euse» à la fin. (El «-euse» del final.)

Entrevistadora: Alors on dit «le tondeuse» ou «la tondeuse»? (¿Entonces se dice «el cortacésped» o «la cortacésped»?)

Estudiante: «La». («La».)

Idoneidad del realce del input de la L2

Una de las consecuencias de este estudio es que el uso de tareas de L2 entre cuyos requisitos esté el prestar mucha atención a las características formales es tanto factible como útil, aún con niños pequeños. Las tareas parecen haber proporcionado el tipo de *input* destacado de L2 además de oportunidades para producir *output* y la retroalimentación correspondiente que se necesitaba para dirigir la atención de los estudiantes sobre el género gramatical. El hecho de que los estudiantes hayan logrado avances importantes y duraderos en la corrección formal a la hora de atribuir el género es una prueba convincente de que las actividades han tenido un efecto positivo.

Merece la pena señalar, sin embargo, algunos de los problemas que se plantearon y que ayudaron a explicar el hecho de que los estudiantes no llegaron a generalizar su conocimiento a la producción de nombres nuevos. A partir de las observaciones de los informes de las profesoras, parece que las primeras dos semanas de actividades, que se centraron en la información sobre el género aportada por los artículos, fueron las más fructíferas. Durante estas dos semanas, gran parte del vocabulario que se utilizó ya era, probablemente, conocido por los estudiantes (la atención se centró en los objetos presentes en el aula durante la primera semana y en el tema de *Halloween* en la segunda). Desde la tercera semana hasta la quinta, la atención se centró en la información sobre el género aportada por las terminaciones nominales y queda claro, gracias a los informes de las profesoras, que apareció demasiado vocabulario nuevo. Las profesoras se dieron cuenta de que les llevaba demasiado tiempo explicar el significado del vocabulario (las actividades diarias duraban entre 30 y 40 minutos en lugar de los 20 que se propusieron), y esto provocó que se redujeran algunas actividades y se eliminaran otras, sobre todo en las semanas cuarta y quinta. Por tanto, una interpretación de los resultados de este estudio es que el *input* de terminaciones nominales sencillamente no estaba disponible en cantidad e intensidad suficientes para que la mayoría de los estudiantes estableciera la importancia de las terminaciones nominales en cuestión para predecir el género. Hubiera hecho falta que conocieran una mayor cantidad de los nombres que se usaron como ejemplos. Según Hulstijn y Zekhnini (1994), por ejemplo, quienes, en su experimento con pseudopalabras holandesas, descubrieron que los aprendientes de nivel intermedio y avanzado eran menos sensibles a los modelos formales de atribución de género que los hablantes nativos, esto podría deberse a que «los hablantes no nativos han recibido menores cantidades de *input* y han adquirido menos vocabulario, por lo que son menos susceptibles de adoptar tendencias estadísticas» (Hulstijn y Zekhnini, 1994: 5). El hecho de que gran parte del vocabulario fuera nuevo para los alumnos de segundo en este estudio, también ha podido suponer que los mismos aprendientes estuvieran más preocupados por recordar las palabras nuevas de los objetos presentes en las actividades y que por ello no fueran capaces de prestar una atención completa a los aspectos formales que eran el centro de atención deseado de las actividades.

Compatibilidad con el proceso de aprendizaje

Un principio clave para el aprendizaje en el que se apoyaron las actividades de este estudio es que el aprendizaje, a cualquier edad, depende de la capacidad de percibir las características importantes de la lengua (Schmidt, 1990, 1994a, 1994b). La percepción requiere atención y, para los niños de la escuela primaria, parece claro que la atención depende del interés intrínseco de las actividades de aprendizaje en cuestión (Ceci y Howe, 1982). Por tanto, en este estudio se hizo hincapié no solo en hacer destacar las formas sino en usar actividades y materiales diseñados para resultar interesantes y atractivos a la vista de la franja de edad con la que se trabajaba. Según los informes de las profesoras, parece que algunas de las actividades más populares podrían haberse reciclado más a menudo con buenos resultados. Concretamente con los niños, la introducción de actividades nuevas implica inevitablemente cierta cantidad de familiarización procedimental y el simple hecho de que fueran varias las tareas introducidas en este experimento, quizá se sumó innecesariamente al aprendizaje que se exigía.

Existen indicios de que, al menos entre los niños, la asignación del significado a elementos concretos del vocabulario de la L2 precede a la generalización de la reproducción de modelos formales (p. ej., Harley, 1992; Viberg, 1993). Por tanto, una hipótesis para investigar en el futuro podría ser que la enseñanza de la importancia de las terminaciones nominales en francés debería concentrarse deliberadamente sobre el vocabulario aprendido previamente en lugar de incluir mucho vocabulario nuevo en poco tiempo, como ha sido el caso de este estudio. Quizá se necesite consolidar previamente el aprendizaje de cada elemento antes de inducir el tipo de susceptibilidad a indicios o reglas al que se referían Hulstijn y Zekhnini (1994). Los estudiantes podrían haberse beneficiado de un mayor conocimiento y una mayor frecuencia de uso de una gran cantidad de nombres en cada categoría de terminaciones nominales. Otra posibilidad a considerar, sin embargo, es que los alumnos basan sus generalizaciones formales en elementos paradigmáticos más que en una gran cantidad de elementos, que fue lo que se asumió en este estudio. Por ejemplo, quizá hubiera sido más eficaz haber trabajado con una o dos palabras muy conocidas con la terminación nominal característica del femenino *-ette* de la *bicyclette* [«bicicleta»], en lugar de introducir una cantidad de palabras nuevas acabadas en *-ette* como la *crevette* [«camarón»], la *salopette* [«mono, peto, babero»], la *casquette* [«gorra»], la *marionnette* [«marioneta»], etc., como se hizo en el tratamiento experimental. Según Hardison (1992), por ejemplo, los estudiantes adultos de francés que ha estudiado parecen desarrollar la atribución de género «basándose en el género de los componentes más destacados de cada categoría de terminaciones fonéticas que aparecen en su *input*» (pág. 296). La posibilidad de que la misma tendencia se aplique a los niños, cuyo aprendizaje se supone que es ante todo incidental y no intencional, en un contexto natural, es una interesante cuestión que merece ser investigada con mayor profundidad. Queda claro, en cualquier

Birgit Harley

caso, según los experimentos de Karmiloff-Smith (1979) con niños hablantes nativos de francés que la madurez no supone en sí misma una barrera para el aprendizaje sistemático del género gramatical en francés por parte de estudiantes de inmersión de primaria.

Coherencia con la programación general

Hay una cosa más en la que las dos primeras semanas del experimento fueron más fructíferas que las semanas tercera a quinta. En la primera y segunda semanas, las actividades estuvieron más claramente relacionadas con temas sobre los que las profesoras hacían hincapié en su programación general, mientras que las últimas semanas carecieron de cualquier continuidad temática que facilitara contextos para el nuevo vocabulario que se estaba introduciendo. Las palabras utilizadas en los distintos juegos centrados en las terminaciones nominales estaban relacionadas formalmente pero no semánticamente y se hizo evidente que esto resultaba problemático en una programación primaria de inmersión que, como la programación normal en inglés, se organiza en torno a temas y en la que el tiempo se debe usar prudentemente para permitir cubrir una gama de objetivos curriculares que rebasan la lengua en sí misma. La falta de coherencia con la programación normal parece haber provocado que al menos una de las profesoras suspendiera todas las actividades de la quinta semana.

Conclusión

Este estudio apoya la opinión de que, una vez que una característica lingüística se ha identificado como problemática, es importante planificar previamente un segmento del currículo para abordarla. La enseñanza a niños que requiera la atención a la forma como una parte integral de las exigencias de la tarea, parece un enfoque prometedor que tiene su lugar en el contexto de cierta clase de programas de enseñanza de segundas lenguas más ampliamente basados en la experiencia. Las actividades didácticas elaboradas para este estudio se comprimieron, a efectos de la investigación, en un periodo de cinco semanas, pero esta característica de su puesta en práctica no es necesariamente importante. De hecho, la concienciación que el estudio produjo a las profesoras, provocó que varias de ellas comentaran que seguirían prestando más atención al uso del género gramatical por parte de sus estudiantes. Este estudio solo ha consistido en una introducción al género gramatical en francés y, claramente, se necesita prestar más atención a este subsistema del francés en cursos posteriores.

Se ha apuntado en este capítulo que los estudiantes quizá no hayan tenido la oportunidad de centrar su atención con suficiente intensidad sobre los indicios de las terminaciones nominales que se les presentaban. Sin embargo, probablemente no pueda hacerse ninguna afirmación absoluta sobre el grado de intensidad que debería haber alcanzado esta atención a la forma en particular. En

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2

principio, la intensidad de la atención a la forma está sujeta a variaciones dependiendo de la dificultad del elemento que se aprende, la posibilidad de elaborar tareas compatibles con las capacidades de aprendizaje del grupo de edad en cuestión y la viabilidad de hacer que las tareas encajen en el currículo general que se esté siguiendo. Una conclusión importante para este estudio es que la atención a la forma en un contexto de inmersión en educación primaria obtiene más frutos cuando se integran adecuadamente en los temas de la programación general y, por tanto, no se percibe como una pérdida de tiempo en detrimento de otros objetivos didácticos. Es posible que algunas actividades usadas en este estudio hubieran sido más eficaces con niños algo mayores, de tercero y cuarto, como de hecho sugirieron algunas profesoras. Por otro lado, como se ha señalado al comienzo de este capítulo, existen buenas razones para empezar a destacar el género gramatical en francés lo antes posible en clases de inmersión. Evidentemente, este estudio del papel de la atención a la forma en un aula de niños estudiantes de L2 nos deja con bastantes cuestiones que podrían beneficiarse de investigaciones más profundas.

Birgit Harley

Apéndice

*Esbozo de las actividades facilitadas a las profesoras participantes en el experimento**

SEMANA 1

Lunes: Se reparten etiquetas para que los estudiantes las adhieran a objetos del aula; en cada etiqueta hay un artículo masculino (M) o femenino (F) según corresponda. La clase canta canciones sobre objetos M y F (que se proporcionan en cassette).

Martes: Cada estudiante señala nombres y artículos M y F en diferentes columnas en su hoja de canciones. La canción se canta de nuevo. Los estudiantes buscan estas mismas palabras (con artículo).

Miércoles: La clase juega a «veo-veo». El estudiante que dé las pistas debe decir si la palabra es M o F.

Jueves: La profesora enseña el juego de mesa «The Race» [«La carrera»]. Cuando un estudiante caiga en una casilla, tiene que escoger una tarjeta con una imagen y nombrar el objeto con un artículo correcto o identificar la palabra como M o F (se dejará el juego para que se juegue más adelante por parejas o grupos pequeños).

Viernes: Evaluación formativa. Los estudiantes etiquetan y recortan imágenes de objetos del aula y los pegan en dos columnas, M o F.

SEMANA 2

Lunes: La profesora lee una historia de *Halloween*. En la segunda lectura, los estudiantes están atentos para escuchar palabras M o F.

Martes: Los estudiantes juegan a «Simón dice», con acciones distintas para las palabras M y F que la profesora produce en el contexto de frases cortas. La clase canta una canción de *Halloween* que incluya nombres M y F.

Miércoles: Cada estudiante comienza a elaborar un par de diccionarios ilustrados individualmente, uno para palabras F y otro para palabras M. Las etiquetas de las imágenes deben incluir *le/un* o *la/une*. Individualmente o por parejas, los estudiantes hacen un crucigrama de palabras M y F.

Jueves: La clase juega al «bingo» usando vocabulario de *Halloween*. Para ganar, un estudiante debe nombrar los objetos (con los artículos correctos) en la línea o la columna ganadora.

* Debe señalarse que estas actividades pueden haber sido llevadas a la práctica con diferencias en cada clase experimental y que no todas las actividades se llegaron a completa en todas las clases.

El papel de las tareas de atención a la forma en la promoción de la adquisición infantil de L2

Viernes: Evaluación formativa. Los estudiantes hacen una hoja con acertijos de *Halloween*. Cada respuesta requiere un nombre M o F con artículo. Los estudiantes crean oralmente una historia de *Halloween* estimulada por las tarjetas. Cada estudiante añade una frase nueva a la historia.

SEMANA 3 (Nombres M terminados en /o/ y /õ/ y nombres F terminado en /et/ y /el/).

Lunes: Los estudiantes juegan por equipos a «Memorama» usando tarjetas; la tarea consiste en emparejar los nombres con «terminaciones» que suenen igual, sean M /o/ u /õ/ o F /et/ o /el/. Se dejará el juego para jugar más tarde por parejas o grupos pequeños.

Martes: Los estudiantes juegan a «Simón dice» con acciones distintas para nombres con terminaciones características de M o de F. Se juega de nuevo a «Memorama», dividiendo la clase en dos equipos.

Miércoles: Los estudiantes juegan a «My Aunt's Suitcase» [«La maleta de mi tía»] usando nombres que tengan las mismas terminaciones. Luego juegan con una pelota acompañándose de versos sobre *le ballon*.

Jueves: Los estudiantes añaden a sus diccionarios ilustrados de M y F nombres con las terminaciones de esta semana. Inventan versos sobre sus imágenes usando adjetivos que rimen con las mismas terminaciones de M y F.

Viernes: Evaluación formativa. Los estudiantes colorean los objetos de una imagen que muestre un nombre con la terminación característica de F /et/. Los estudiantes hacen una hoja en la que emparejan palabras que rimen insertando los artículos M o F correctos.

SEMANA 4

Lunes: La clase juega a «Memorama» en dos equipos con un nuevo conjunto de tarjetas que representen nombres con las terminaciones típicamente M /ã/ y /ẽ/ y las terminaciones F /ez/, /as/, /iz/ y /øz/. Se juega a «Simón dice» concentrándose en la comparación de nombres con las mismas terminaciones M y F. La clase escucha una canción grabada, «La chèvre» [«La cabra»], que contiene nombres acabados en /ẽ/.

Martes: Los estudiantes juegan por equipos a las «tres en raya». En lugar de usar X y O, los equipos tienen que producir elementos M y F.

Miércoles: Los estudiantes añaden a sus diccionarios ilustrados las palabras del vocabulario de esta semana. Leen en voz alta unos versos que contengan nombres con terminaciones características M y F.

Jueves: Los estudiantes participan en una selección de actividades para grupos pequeños: por ejemplo, jugar a «The Race» [«La carrera»] o a

Birgit Harley

las «tres en raya» con el vocabulario de esta semana, utilizar un diccionario ilustrado corriente para encontrar nombres nuevos con terminaciones características M o F.

Viernes: Evaluación formativa. Los estudiantes emparejan palabras que rimen en una hoja e insertan los artículos.

SEMANA 5

Lunes: Los estudiantes juegan a «Memorama» con vocabulario M y F nuevo, incluyendo terminaciones nominales de las semanas 3 y 4.

Martes: Se juega a «Simón dice» con vocabulario M y F de cualquier semana. Los estudiantes buscan nombres con terminaciones nominales características de M y F.

Miércoles: Los estudiantes añaden palabras a sus diccionarios ilustrados, seleccionando nombres con terminaciones características de M y F.

Jueves: Los estudiantes juegan a «The Race» [«La carrera»] usando el vocabulario de esta semana.

Viernes: Evaluación formativa. Los estudiantes hacen una nueva hoja emparejando palabras que rimen e insertando los artículos M y F.