

03070

3

285



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MEXICO

UNIDAD ACADÉMICA DE LOS CICLOS PROFESIONAL Y DE  
POSGRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

EL PARAMETRO PRO-DROP EN LA ADQUISICION  
DEL INGLÉS: OMISION DE LOS SUJETOS EN  
EL INTERLENGUAJE DE LOS ALUMNOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA  
P R E S E N T A  
SILVIA DULCE MARIA DURAN ARENAS

MEXICO, D. F.

1995

FALLA DE ORIGEN



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**A CORINA, LUCÍA Y JUAN**

## AGRADECIMIENTOS

Para la elaboración de este trabajo conté con la ayuda invaluable de muchas personas. De manera muy especial me gustaría dar las gracias a mis colegas, familiares y amigos:

Dra. Natalia Ignatieva, Dr. Christopher Hall, Dra. Marianna Pool, Mta. Marilym Chasan, Mta. Marilyn Buck, Mto. José María Díaz de León, Dr. Luis Durán Arenas, Mto. Juan Gustavo Galindo, Dr. Francisco Franco Marina, Mto. James Shipton, Mto. Simon Brewster, Mto. Richard Davies, Prof. Brian De Cheverry, Prof. Barbara Taylor, Prof. Isela Fernández, Prof. Robert Quirk, Dr. Anthony Stanton y Prof. Joanna Sessions.

Agradezco infinitamente el apoyo de mis padres Juan y Lucía, de mi hermana Mónica y de mi suegra sra. Mary Stanton.

# INDICE

	Pags.
Sinopsis .....	i
Introducción .....	1
Capítulo 1 .....	4
1.1. Los principios universales .....	5
1.1.1. El principio de dependencia.....	5
1.1.2. El principio de proyección.....	6
1.2. El enfoque de los parámetros .....	7
1.2.1. El parámetro de la posición del núcleo.....	9
1.3. Los sistemas y subsistemas de la GU.....	10
1.3.1. El sistema de las reglas gramaticales.....	11
1.3.2. El sistema de los principios.....	11
1.3.3. La teoría de la sintaxis X-barrá.....	11
1.3.4. La teoría de los límites.....	12
1.3.5. La teoría de los papeles temáticos.....	13
1.3.6. La teoría de los casos.....	14
1.3.7. La teoría de rección .....	15
1.3.7.1. Relación de dominancia.....	15
1.3.7.2. Relación de precedencia.....	16
1.3.7.3. Relación de hermandad.....	16
1.3.7.4. Rección .....	16
1.3.8. La teoría del ligamiento.....	17
1.3.8.1. Principios del ligamiento.....	18
1.3.9. La teoría de control .....	19
1.4. El desplazamiento.....	20
1.4.1. Desplazamiento FN.....	20
1.4.2. Desplazamiento de palabras interrogativas ( <i>wh-movement</i> ).....	21
1.5. La gramática meollar y la gramática periférica .....	22

Capítulo II.....	24
2.1. El parámetro <i>pro-drop</i> .....	24
2.1.1. Omisión de sujetos o sujetos nulos.....	24
2.1.2. Inversión del orden sujeto-verbo.....	24
2.1.3. Los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento-que.....	25
2.2. El parámetro <i>pro-drop</i> y la adquisición de L1.....	27
2.3. El parámetro <i>pro-drop</i> y la adquisición de L2.....	29
2.3.1. El enfoque de Phinney.....	29
2.3.2. El enfoque de White.....	31
2.3.3. El enfoque de Flynn.....	31
Capítulo III.....	33
3.1. La instrucción formal en la adquisición de L2.....	34
3.1.1. Posición 1.....	34
3.1.2. Posición 2.....	35
3.1.3. Posición 3.....	35
3.1.4. La hipótesis no-interfase.....	36
3.1.5. La hipótesis interfase.....	37
3.1.6. La hipótesis de la proyección.....	38
3.1.7. La hipótesis de la enseñabilidad.....	39
3.2. Enfoque de la conscientización gramatical ( <i>Consciousness Raising Approach</i> ).....	40
3.3. Enfoque del procesamiento del <i>input</i> ( <i>Input Processing Approach</i> ).....	48
Capítulo IV.....	52
4.1. Hipótesis del estudio.....	53
4.2. Metodología.....	53
4.2.1. Selección de los sujetos.....	54
4.2.2. Características de los sujetos.....	56
4.3. Instrumentos.....	57
4.3.1. Exámenes.....	57
4.3.1.1. Pre-examen de conocimientos generales.....	58

4.3.1.2. Pre-examen del parámetro <i>pro-drop</i> .....	58
4.3.1.3. Post-examen del parámetro <i>prodrop</i> .....	60
4.3.2. Actividades.....	60
4.3.2.1. Actividad 1.....	61
4.3.2.2. Actividad 2.....	62
4.3.2.3. Actividad 3.....	63
4.3.2.4. Actividad 4.....	65
4.3.2.5. Actividad 5.....	66
Capítulo V.....	67
5.1. Examen piloto.....	67
5.2. Los datos.....	67
5.3. Los resultados.....	68
5.3.1. Pre-examen de conocimientos generales.....	69
5.3.2. Omisión de expletivos.....	70
5.3.3. Omisión de pronombres referenciales.....	71
5.3.4. Omisión de expletivos y pronombres referenciales.....	74
5.3.5. Resultados de la prueba ANOVA.....	76
5.3.5.1. Pre-examen de conocimientos generales.....	76
5.3.5.2. Pre-examen del parámetro <i>pro-drop</i> (omisión de sujetos).....	77
5.3.5.3. Post-examen del parámetro <i>pro-drop</i> (omisión de sujetos).....	77
5.4. Interpretación.....	79
Conclusión.....	81
Apéndice 1.....	84
Apéndice 2.....	87
Apéndice 3.....	92
Apéndice 3.1.....	93
Apéndice 4.....	94
Apéndice 5.....	96
Apéndice 5.1.....	97
Apéndice 6.....	99
Apéndice 6.1.....	101

<b>Apéndice 7.....</b>	<b>102</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>103</b>

## SINOPSIS

El propósito del presente estudio fue aplicar el enfoque de los parámetros de la teoría de Chomsky a la adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras, así como observar los efectos de actividades basadas en un enfoque de la gramática pedagógica: el enfoque de la concientización gramatical (*Consciousness Raising Approach*) en la "refijación" paramétrica.

Uno de los problemas más frecuentes en la producción de adultos hispano-hablantes que aprenden inglés como L2 es la omisión de sujetos, es por esta razón que se eligió el parámetro *pro-drop*, también conocido como el parámetro del sujeto nulo, ya que da cuenta de algunas de las diferencias más importantes entre el español y el inglés, entre ellas la omisión de sujetos.

El estudio se llevó a cabo con estudiantes adultos de inglés con un nivel intermedio bajo (150 horas de instrucción formal). Existieron un grupo control y un grupo experimental.

Se elaboró y administró un pre-examen del tipo juicio de gramaticalidad, el cual también fue administrado como post-examen. El objetivo del pre-examen era observar si los hispano-hablantes adultos que aprenden inglés tienen problemas para reconocer como error la omisión de sujetos en inglés. El objetivo del post-examen era observar si el enfoque de la concientización gramatical tiene un efecto positivo en la refijación del parámetro *pro-drop*.

Para observar los efectos del enfoque mencionado arriba se diseñaron cinco actividades, las cuales se administraron únicamente al grupo experimental.

Los resultados mostraron que los hispano-hablantes adultos que aprenden inglés como L2 sí tienen problemas para identificar como error la omisión de sujetos, y que la instrucción basada en el enfoque de la concientización gramatical puede tener un efecto positivo en la refijación del

Durán, El parámetro...

ii

parámetro *pro-drop*, pero consideramos que para poder confirmar esta conclusión es necesario llevar a cabo más investigaciones al respecto.

## INTRODUCCION

El propósito de este trabajo fue aplicar el enfoque de los parámetros de la teoría de Chomsky a la adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras (ASL), así como observar el efecto de actividades basadas en un enfoque de la gramática pedagógica en la refijación de parámetros.

Se seleccionó el parámetro *pro-drop* para el estudio, debido al hecho de que da cuenta de algunas de las diferencias más importantes entre el español y el inglés. El español es una lengua *pro-drop* donde la omisión de sujetos, la inversión del orden sujeto-verbo en oraciones declarativas, y los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento de las frases con palabras interrogativas son permitidas. El inglés, por el otro lado, es una lengua *no-pro-drop*, donde los tres puntos mencionados arriba no son permitidos. El estudio se enfocó a la omisión de sujetos por ser uno de los errores que aparecen con más frecuencia en las composiciones de estudiantes con nivel intermedio en la institución donde se elaboró el estudio. Este fenómeno es común aún con niveles avanzados.

El enfoque de la gramática pedagógica seleccionado fue el enfoque de la concientización gramatical. Este enfoque propone que las gramáticas pedagógicas deberían apoyarse en teorías lingüísticas con el fin de poder identificar las áreas que deben concientizarse, y así poder diseñar ejercicios donde de manera implícita o explícita se concientice al estudiante de segundas lenguas acerca de áreas gramaticales específicas.

El estudio se llevó a cabo con estudiantes adultos de inglés con un nivel intermedio bajo (150 horas de instrucción formal). La población se dividió en dos grupos: un grupo control y un grupo experimental. Se diseñó un pre-examen de juicio de gramaticalidad (*Grammaticality Judgement Test*) basado en el que usó White (1985: 62), con el objetivo de observar si los

estudiantes del grupo control y del grupo experimental reconocían como errores la omisión de sujetos. También se incluyeron ejemplos de la inversión del orden sujeto-verbo en oraciones declarativas, y de los efectos que deja la huella-q para poder tener un espectro más amplio acerca de la actuación de los estudiantes con relación al parámetro *pro-drop*.

El pre-examen se aplicó al principio del experimento y se observó que efectivamente los estudiantes de ambos grupos tendían a no reconocer como errores en inglés la omisión de sujetos, la inversión del orden sujeto-verbo y los efectos de la huella-q.

El pre-examen se utilizó al final del experimento como post-examen, con el fin de comparar resultados entre los grupos control y experimental.

Para la observación de los efectos del enfoque de la concientización gramatical en la refijación del parámetro en cuestión se elaboraron cinco actividades basadas en este enfoque de la gramática pedagógica. Estas actividades se llevaron a cabo en el grupo experimental únicamente. El método de enseñanza en el grupo control y en el experimental fue el mismo y también tuvieron la misma maestra. El tiempo utilizado en el grupo experimental para estas cinco actividades fue ocupado en el grupo control con actividades comunicativas como: *info-gaps* (actividades donde hay un hueco en la información), canciones, juegos, etc.

Los resultados mostraron que la instrucción formal que hizo uso de este enfoque de la gramática pedagógica sí puede tener un efecto positivo en el aprovechamiento del grupo experimental.

La tesis consta de cinco capítulos, una introducción, una conclusión, una bibliografía y los apéndices.

En el primer capítulo se hará una breve reseña de la gramática generativa de Chomsky, la cual será parte del marco teórico. En el segundo capítulo se analizará el parámetro *pro-drop* y su

aplicación a la ASL, tomando en consideración los trabajos llevados a cabo por Phinney y White, principalmente. En el tercer capítulo se hará una breve reseña del papel de la instrucción formal de la ASL y de los enfoques de la gramática pedagógica: el enfoque de la concientización gramatical y el enfoque del procesamiento del *input*. En el capítulo cuatro se describirá la metodología utilizada para el experimento, la población y los instrumentos. Finalmente, en el capítulo cinco se analizarán e interpretarán los resultados y éste será seguido por la conclusión, donde también se harán propuestas para investigaciones futuras. En el apéndice se podrán observar el pre-examen y el post-examen, además de las cinco actividades experimentales. Al final del texto encontraremos la bibliografía.

## CAPITULO I

Debido a que la gramática generativa de Chomsky es un área poco explorada en México y a que ciertas áreas como el enfoque de los parámetros, la gramática periférica y la gramática de la acentuación están fuertemente ligadas a este trabajo, considero pertinente hacer una breve reseña de este modelo. En este país, investigadores como Pool (1994), Ignatieva (1991-1992, 1992, 1995) y Herrera (1992) han realizado trabajos relacionados con esta teoría. Aunque el propósito de este trabajo no está íntimamente ligado con todos los aspectos de la teoría de Chomsky que se tratarán a continuación, pensamos que pueden servir al maestro de inglés como una introducción breve y sencilla a esta teoría.

Uno de los principales objetivos de la gramática generativa (GG) es descubrir los principios universales que son innatos en el ser humano y que facilitan la adquisición del lenguaje. Los nativo-hablantes poseen competencia lingüística en su lengua materna (L1). Esta competencia está constituida por el conocimiento subconsciente y está representada por la gramática, la cual es un sistema abstracto. La GG ve al desarrollo lingüístico como un proceso interactivo, donde los principios de la gramática universal (GU) interactúan con la información del entorno lingüístico para así determinar la gramática particular de una lengua. En la teoría de rección y ligamiento (RL), Chomsky explica la GU en términos de propuestas específicas. De acuerdo a Chomsky, la GU es "...the system of principles, conditions and rules that are elements or properties of all human languages" (Chomsky, 1976:62). La GU tiene que ver con la estructura interna de la mente y propone que un nativo-hablante de una lengua "X" posee un grupo de principios que se aplican a todas las lenguas, pero también posee parámetros que varían de una lengua a otra, dentro de límites claramente definidos. La variación paramétrica está altamente restringida por la GU, pues

de esta manera el niño que está adquiriendo su L1 no tiene que buscar entre muchas gramáticas para poder llegar a la gramática de la lengua.

### 1.1. Los principios universales

Se asume, entonces, que todos los seres humanos están, de alguna manera, equipados con un sistema de conocimiento finito, el cual les permite construir e interpretar un número infinito de oraciones. Podría decirse que este sistema de principios es la gramática interna del lenguaje. Esta gramática interna es innata, es decir, todos los seres humanos poseemos una cualidad genética que nos permite adquirir cualquier lengua. No debemos pensar que se nace con la gramática específica de una lengua "X", sino que cualquier humano en pleno uso de sus facultades mentales, puede aprender cualquier lengua. La GU es un sistema constituido por todos los principios y reglas comunes a todas las lenguas. Nacemos equipados con un grupo de principios lingüísticos universales, estos principios no se aprenden, son innatos, ya que son parte de la GU. Como ejemplo mencionaremos dos de los principios fundamentales de la GU: el principio de dependencia y el principio de proyección.

#### 1.1.1. El principio de dependencia

Este principio sostiene que el conocimiento del lenguaje se basa en las relaciones estructurales de la oración. Es necesario saber la categoría sintáctica de las palabras y su relación estructural dentro de la oración, es decir, que las reglas de la gramática dependen de la estructura jerárquica de las oraciones.

La formación de preguntas que requieren una respuesta afirmativa o negativa (*yes/no questions*) en la lengua inglesa, presentan un movimiento que no depende del orden lineal de las palabras, sino de la categoría sintáctica a la que pertenecen. Por ejemplo:

- 1) a: She will pass the test

b: Will she pass the test?

En 1b) vemos que la palabra que ocupa la posición dos en 1a) se desplaza a la posición uno para formar la pregunta, pero si tratamos de hacer el mismo movimiento en la siguiente oración,

2) a: The film will start at eight

b: \*Film the will start at eight?

vemos que si movemos la palabra que ocupa la posición dos en 2a) a la posición uno en 2b) resulta una pregunta incorrecta. Un nativo-hablante de inglés sabe que la palabra que se mueve debe pertenecer a la categoría sintáctica "auxiliar". Pero si observamos oraciones más complejas, como oraciones con cláusulas relativas, podemos ver que el elemento que se mueve es el auxiliar de la oración principal (el auxiliar se mueve al otro lado de toda la frase nominal del sujeto) y no el de la cláusula relativa:

3) a: The woman who is talking to Peter is my aunt.

b: Is the woman who is talking to Peter my aunt?

c: \*Is the woman who talking to Peter is my aunt?

Si no se toman en cuenta la categoría sintáctica y la relación estructural de las palabras dentro de la oración, se producen oraciones gramaticalmente incorrectas, como los ejemplos 2b) y 3c) (Cook, 1989: 2-6).

### 1.1.2. El principio de proyección

Este principio de la GU establece la importancia del léxico. Los nativo-hablantes saben el significado de la mayoría de las palabras de su vocabulario, su pronunciación y cómo se comportan sintácticamente. El principio de proyección integra la descripción sintáctica de la oración con las propiedades de los elementos léxicos. Este principio establece que las propiedades de las entradas léxicas se proyectan en la sintaxis de la oración. La entrada léxica que cada palabra tiene en el diccionario mental pone restricciones en cuanto a qué palabras pueden aparecer en qué

construcciones, por ejemplo, en inglés existen verbos transitivos y verbos intransitivos:

4) I like football,

*like* es un verbo transitivo que debe ir seguido por un sustantivo o un verbo:

5) Jane died,

*die* es un verbo intransitivo, no es necesaria la presencia de un verbo o un sustantivo que le sigan.

Cada elemento léxico tiene propiedades idiosincráticas, las cuales se registran en la entrada léxica.

El nativo-hablante conoce estas restricciones.

Existen dos niveles de representación sintáctica:

- a) Estructura-P, donde los elementos de una oración se encuentran en su posición original.
- b) Estructura -S, donde los elementos de una oración se han desplazado

La estructura-P y la estructura-S se relacionan por medio del desplazamiento. La estructura-P expresa las principales relaciones estructurales en la oración, pero la estructura-S debe indicar la colocación original de los elementos que se han desplazado. Esto se logra a través de las huellas que marcan la posición original de los elementos en la oración. Después, la estructura-S es interpretada por la forma lógica y la forma fonética. El principio de proyección, que proyecta las características de las entradas léxicas en la sintaxis, une a la estructura-P y a la estructura-S y la forma lógica al léxico (Cook, 1989: 9-12).

### 1.2 El enfoque de los parámetros

De acuerdo a Chomsky "The grammar of a language can be regarded as a particular set of values for the parameters, while the overall system of rules, principles and parameters, is the UG which we may take to be one element of human biological endowment, namely the 'language faculty'" (Chomsky, 1982:7).

Como hemos visto, ciertos principios y reglas gramaticales son universales, pero existe también mucha variación entre las lenguas, por ejemplo, Haegeman (1992:13-14) compara el inglés y el japonés con relación al orden sujeto-verbo-objeto. En inglés las oraciones declarativas presentan un orden sujeto-verbo-objeto, mientras que en japonés el orden es sujeto-objeto-verbo. El orden SVO es parte de la gramática particular del inglés, pero no es un principio universal. Cuando el niño aprende su L1 debe decidir cuál es el patrón característico de esa lengua, es decir, debe elegir el valor particular del parámetro en cuestión para la lengua que está aprendiendo. El niño debe construir su gramática interna del inglés y para lograrlo debe usar los principios universales de la GU, y al mismo tiempo usar la información proveniente de su experiencia lingüística, o sea, las oraciones que escucha en la lengua que está aprendiendo.

La teoría de los parámetros relaciona a la gramática y a la adquisición del lenguaje. Los principios universales son innatos, pero existen parámetros no especificados totalmente, los cuales deben ser fijados por el niño al aprender su L1 de acuerdo a la información que recibe a través del *input* al que está expuesto. El niño, en lugar de escoger una regla, fija el valor de un parámetro abierto en una regla de la GU y deriva una regla específica para esa lengua. Esta teoría ve a la adquisición del lenguaje como un proceso en el cual el niño fija un grupo de parámetros para su L1. Según Hyams, el desarrollo gramatical es un proceso continuo, las gramáticas intermedias que construye el niño durante el proceso de la adquisición son constreñidas por los principios de la GU (Hyams, 1987: 1).

La gramática de los niños puede ser diferente de la gramática adulta con respecto al valor escogido a lo largo de cierto parámetro. Es importante tener en cuenta que el *input* del niño y el del adulto no son necesariamente el mismo, ya que el niño pone atención selectiva, o sea, que escoge la información que quiere procesar. Entre los parámetros que más se han estudiado

encontramos al parámetro de la posición del núcleo y al parámetro *pro-drop*. El último será tratado con detenimiento en el capítulo 2 de este trabajo. A continuación hablaremos del parámetro de la posición del núcleo.

### 1.2.1. El parámetro de la posición del núcleo

Este parámetro toma en cuenta la posición de los núcleos dentro de las frases, a las que también se conoce como sintagmas. De aquí en adelante utilizaremos el término frase debido a su cercanía con el inglés y para evitar confusiones. Este parámetro ejemplifica el orden de los elementos de la oración en una lengua dada. Las oraciones se dividen en constituyentes o agrupaciones estructurales conocidas como frases, por ejemplo:

6) The cafeteria is in the basement.

En esta oración encontramos las siguientes frases:

Frase nominal (FN): The cafeteria

Frase verbal (FV): is in the basement

Frase preposicional (FP): in the basement

Frase nominal (FN): the basement (Pool, 1994)

Cada frase tiene un elemento esencial llamado núcleo, todas las frases son endocéntricas. El núcleo de la primera FN es *cafeteria*, el núcleo de la FV es *is*, el núcleo de la FP es *in* y el núcleo de la segunda frase nominal es *basement*.

Si estudiamos la FN:

7) the woman with long hair

vemos que el núcleo *woman* aparece a la izquierda de los otros elementos de la frase. Los especificadores, por ejemplo, *the*, no son regidos por este parámetro. En la FV:

8) went to the cafeteria

el núcleo *went* también se encuentra a la izquierda de los otros elementos de la frase (Cook, 1989: 98-99).

Una de las diferencias entre las lenguas es la variación del orden de los elementos en la frase. Los núcleos se pueden presentar a la izquierda o a la derecha de los otros elementos de la frase, y de acuerdo a Chomsky, la posición de los núcleos se puede especificar, para todas las frases de una lengua, de la siguiente manera: "*heads are last in the phrase*" o "*heads are first in the phrase*". El parámetro de la posición del núcleo acepta una serie limitada de alternativas: "*heads first*" o "*heads last*". Una lengua "X" fija el parámetro de acuerdo a esta selección limitada, el niño que aprende esa lengua necesita suficiente evidencia para fijar el parámetro. Si tenemos un grupo de principios universales y un grupo de parámetros cuyo valor es fijado de acuerdo a la información lingüística ¿cómo es que se determina el conjunto de principios y condiciones que restringen el número de gramáticas posibles?

### 1.3. Los sistemas y subsistemas de la GU

Chomsky propone que la GU consiste de sistemas y subsistemas que interactúan entre sí, y que existen dos tipos de sistemas que están formados por varios subsistemas:

1) El sistema de las reglas gramaticales que está constituido por los subsistemas:

- a) Léxico.
- b) Sintaxis.
- c) Componente de la forma fonética.
- d) Componente de la forma lógica.

2) El sistema de los principios está constituido por los siguientes subsistemas:

- a) Teoría de la sintaxis X-barrá.
- b) Teoría de los límites.

- c) Teoría de los papeles temáticos.
- d) Teoría de los casos.
- e) Teoría de rección.
- f) Teoría del ligamiento.
- g) Teoría de control. (Ignatieva, 1995).

### 1.3.1. El sistema de las reglas gramaticales

Los elementos léxicos tienen propiedades idiosincráticas que se registran en la entrada léxica mental; estas propiedades ponen restricciones al uso de las palabras, o sea, que no cualquier palabra se puede usar en cualquier construcción, el nativo-hablante conoce estas restricciones. La sintaxis junto con el léxico constituyen la base (Ignatieva, 1995). Existen dos niveles de representación sintáctica: la estructura-P y la estructura-S (ver p.7 de este trabajo).

La estructura-S es interpretada por la forma lógica y la forma fonética. La forma fonética es el producto final (*output*) de la gramática, interpreta a la estructura-S y la representa con sonidos (Ignatieva, 1995). La forma lógica representa una caracterización abstracta de la interpretación de la oración, sobre todo de aquellos aspectos del significado que están determinados por la estructura sintáctica. La forma lógica y la forma fonética son componentes interpretativos y se relacionan por medio de la sintaxis (Ignatieva, 1995).

### 1.3.2. El sistema de los principios

A continuación haremos un breve resumen de los subsistemas que constituyen el sistema de los principios. Empezaremos con la teoría de la sintaxis X-barra.

### 1.3.3. La teoría de la sintaxis X-barra

La teoría de rección y ligamiento incorpora una teoría específica para las frases llamada sintaxis X-barra y su objetivo es mencionar las generalizaciones de las estructuras de las frases en todas las

lenguas. La sintaxis X-barra reemplaza reglas idiosincráticas con principios generales, engloba las propiedades de todas las frases y se basa en las categorías léxicas.

Una frase en la sintaxis X-barra contiene siempre al menos un núcleo y, al mismo tiempo, otros constituyentes y es endocéntrica. Un requisito esencial es que el núcleo de la frase debe pertenecer a una categoría en particular relacionada con el tipo de frase, por ejemplo, en una FN el núcleo siempre es un sustantivo; en una FV el núcleo siempre es un verbo. Los cuatro tipos de frases utilizadas en la teoría X-barra son: FN, FV, FP y FA (adjetival). Los núcleos de estas frases son categorías léxicas unidas a entradas léxicas en el diccionario mental. En la teoría X-barra las categorías léxicas se presentan con los símbolos N, V, P y A. Las frases donde se incorporan son señaladas con la adición de barras (') al símbolo original. Cualquier frase FX debe tener un núcleo X de la misma clase. Este principio se formaliza así:

$$FX \rightarrow \dots X \dots$$

La X, en ambos casos, representa una de las cuatro categorías léxicas (Cook, 1989: 94).

#### 1.3.4. La teoría de los límites

Esta teoría postula, por medio del principio de la subyacencia, que los constituyentes no se pueden desplazar a través de más de un nodo límite en un sólo movimiento. Chomsky propuso que O y FN son fronteras para el desplazamiento, en Ignatieva (1995). Los nodos límite pueden variar de una lengua a otra, por ejemplo, en inglés:

9) [O' which book did<sub>i</sub> [o John read h]] (Cook, 1989: 133)

donde *which book* se ha desplazado de la posición objeto a la posición de especificador, cruzando la barrera O únicamente y dejando la huella *h*. El desplazamiento no puede ir más allá de cierta distancia, la cual es medida por medio de los nodos límite. El principio de la subyacencia incorpora la variación paramétrica entre las lenguas. Existen lenguas como el italiano y el español donde O

no es un nodo límite. Estas lenguas ponen menos restricciones al desplazamiento. El parámetro de variación es, entonces, si una lengua considera a *O* como un nodo límite o no.

### 1.3.5. La teoría de los papeles temáticos

La sintaxis también necesita saber acerca de las relaciones funcionales que existen entre los elementos de la oración, por ejemplo, quien hace algo a alguien. En la teoría de Chomsky se conoce como la teoría de los papeles temáticos o teoría  $\theta$ . En la siguiente oración,

10) John killed Peter

el verbo *kill* tiene dos argumentos: Agente y Paciente. *John* tiene el papel de Agente/Actor, o sea, el que intencionalmente ejecuta la acción expresada por el predicado. *Peter* tiene el papel de Paciente, la entidad que sufre la acción expresada por el predicado. La teoría  $\theta$  también toma en consideración el comportamiento de los elementos léxicos y asigna papeles temáticos a los elementos de la estructura de una oración al interactuar con la sintaxis X-barras y el principio de proyección. *Kill* asigna dos papeles temáticos a las frases nominales. Es importante notar que una FN sólo puede tener un papel temático, y esto se logra por el criterio temático, el cual sostiene que:

- a) A cada argumento se le asigna uno y solamente un papel temático
- b) Cada papel temático se asigna a uno y solamente a un argumento

(Haegeman, 1992: 63).

La entrada léxica del verbo *kill* tiene esta estructura temática:

11) *Kill*; verbo

Agente SN John i	Paciente SN Peter j
---------------------------	------------------------------

(Pool, 1994)

donde "i" y "j" son índices referenciales convencionales que se usan para indicar que no pueden ser equivalentes de referencia.

### 1.3.6. La teoría de los casos

Esta teoría asigna casos particulares a las FNs en la oración de acuerdo con su posición en la estructura-P o en la estructura-S. La teoría de los casos está relacionada con el término sintáctico "caso", el cual ve a la relación de los elementos de una oración, como se muestra en la morfología y en el orden de las palabras. En inglés, por ejemplo, en la FN

12) *John's book*

*s* es el genitivo. En

13) *Her beautiful voice amazed us.*

*her* es el genitivo. En

14) *She loves him.*

*him* es el acusativo. En

15) *She is reading a book.*

*she* es el nominativo.

La teoría de RL va más allá de las terminaciones morfológicas. De acuerdo a Haegeman (1992:141-162), el caso abstracto es una propiedad universal, mientras que la realización del caso

abstracto, a través del caso morfológico varía de una lengua a otra, por ejemplo, el caso abstracto acusativo es asignado por los verbos y las preposiciones.

### 1.3.7. La teoría de rección

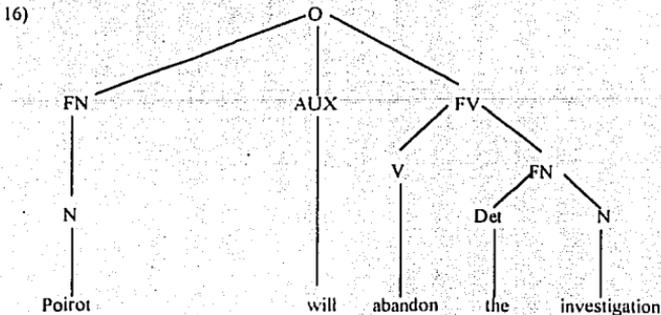
El concepto de rección se refiere a una relación sintáctica en particular. Esta relación tiene un alto nivel de abstracción entre el rector y el elemento al que domina, por ejemplo, en la FP *to her*, la preposición *to* rige a la FN *her*. Los rectores, entonces, son los sustantivos, verbos, adjetivos y preposiciones, o sea, todos los elementos que son núcleos de una frase. La rección asegura la asignación apropiada de un caso a las palabras. Esta teoría da mucha importancia al sujeto de la oración.

La rección se puede explicar en términos de las relaciones de dominancia, de las relaciones de precedencia y de las relaciones de hermandad (Ignatieva, 1994).

#### 1.3.7.1. Relación de dominancia

El nodo A domina al nodo B, si A está más arriba que B en el diagrama arborio de la representación sintáctica y si la línea que va de A a B siempre va hacia abajo (Pool, 1994).

Observemos el ejemplo 16).



(Haegeman, 1992: 75)

- a) O domina a la FN *Poirot*, AUX, FV y a todo el material dentro de la oración.
- b) FV domina a la FN *the investigation*, pero no domina a la FN *Poirot*, ya que no podemos trazar una línea descendente que una a FV y a FN *Poirot*.
- c) O domina a AUX, ésta es una dominancia más específica, ya que no hay nodos entre O y AUX. Este tipo de relación se llama dominancia inmediata.

### 1.3.7.2. Relación de precedencia

Si observamos el árbol en 16) desde una perspectiva horizontal y describimos el orden de los constituyentes de izquierda a derecha, estaremos describiendo una relación de precedencia.

El nodo A precede al nodo B si A está a la izquierda de B, y ni A domina a B ni B domina a A (Haegeman, 1992: 76).

En 16) AUX precede a FV, la FV no precede a AUX, ya que FV está a la derecha de AUX y aunque O está a la izquierda de FV, O no precede a FV porque la domina.

### 1.3.7.3. Relación de hermandad

Si comparamos el árbol en 16) con un árbol genealógico, veremos que V y la FN *the investigation* son hermanas (no se dominan) (Haegeman, 1992: 76-77).

### 1.3.7.4. Rección

El verbo *abandon* tiene una relación cercana con su objeto *the investigation*, el objeto no se puede omitir. En la gramática tradicional se dice que el verbo *rige* al objeto y, más generalmente, que el núcleo de una frase *rige* al complemento. En la teoría de rección el elemento que *rige* se llama *rector*.

#### 1a. Definición de rección.

A *rige* a B si

- i) A es un rector:

1a. Definición de rección.

A rige a B si

- i) A es un rector:
- ii) A y B son hermanas

(Haegeman, 1992: 77).

Esta es una de las definiciones de rección, para las definiciones de rección con base al mando-C y al mando-M consultar a Haegeman (1992: 123 y 125).

1.3.8. La teoría del ligamiento

De acuerdo a Chomsky, la teoría del ligamiento "...is concerned with connections among noun phrases that have to do with such semantic properties as dependence of reference, including the connection between a pronoun and its antecedent" (Chomsky, 1988: 52). Existen tres tipos de frases nominales:

- a) FNs plenas.
- b) Pronombres.
- c) Elementos reflexivos

(Haegeman, 1992: 189).

En la siguiente oración.

17) Smith killed him

*him* es un pronombre, se refiere a una entidad caracterizada con los rasgos [+singular] y [+masculino]. Estas características restringen las entidades a las que *him* se puede referir, pero no nos permite identificar un referente específico en el mundo del discurso. Cuando contextualizamos la oración tenemos una idea clara del referente de *him*, por ejemplo:

- 18) a: What happened to Peter?
- b: Smith killed him

aquí *him* se refiere a la entidad *Peter*, *him* no se puede referir a *Smith*. Pero en la siguiente oración:

19) *Smith killed himself*

*himself* se refiere a *Smith*. Esta relación depende de la relación sintáctica entre *Smith* y *himself*, o sea, de la estructura interna de la oración. El antecedente y el reflexivo deben concordar en cuanto a persona, género y número. La convención que se usa para mostrar que dos expresiones son referenciales, es asignándoles el mismo índice = *i*.

20) *Smith<sub>i</sub> killed himself<sub>i</sub>*,

*Smith* es el antecedente y *himself* es el reflexivo, y deben concordar en persona, género y número.

Las frases nominales plenas, conocidas como expresiones referenciales en esta teoría, se refieren a algo fuera de la oración. Los pronombres, también conocidos como pronominales, son ambiguos, ya que pueden tener un antecedente dentro de otra oración o referirse a otra entidad del mundo real, no tienen antecedentes dentro de su misma oración, por ejemplo.

21) *Jones said (that Smith hit him)*,

*him* se puede referir a *Jones* o a alguna otra entidad en el mundo del discurso. Los reflexivos/recíprocos, conocidos como anáforas en esta teoría, deben tener antecedentes en su propia oración.

La teoría del ligamiento especifica el área estructural dentro de la cual el ligamiento puede llevarse a cabo de acuerdo a la categoría de la palabra empleada, y esta área se conoce como dominio local.

### 1.3.8.1. Principios del ligamiento

Principio A: una anáfora debe estar ligada en su dominio local.

Principio B: un pronombre debe estar libre en su dominio local.

Principio C: una expresión-R (referencial) debe estar libre en todos los dominios.

(Cook, 1989: 46).

Los principios dependen de saber qué palabras son anáforas, qué palabras son pronombres y qué palabras son expresiones referenciales. Las entradas léxicas en el diccionario mental del hablante, deben indicar a qué categoría pertenece cada palabra por medio de la utilización de rasgos, por ejemplo:

Reflexivos y recíprocos: [+anáfora, -pronominal].

Pronombres: [-anáfora, +pronominal].

Expresiones-R: [-anáfora, -pronominal].

La teoría del ligamiento especifica la estrecha relación que existe entre la sintaxis y los elementos léxicos, o sea, la interacción del conocimiento sintáctico y el conocimiento léxico. Las lenguas pueden escoger diferentes elementos léxicos que pueden ser usados como anáforas o pronombres y en los detalles de la sintaxis, pero cada uno contempla el ligamiento.

### 1.3.9. La teoría de control

Esta teoría se encarga de regular la distribución y la interpretación de PRO (léase grande). PRO es la categoría vacía que ocupa el lugar del sujeto en cláusulas infinitivas. PRO está caracterizado por los rasgos [+anáfora, +pronominal], o sea, que depende de otra frase nominal para poder ser interpretado [+anáfora], o que se puede referir a un elemento dentro de la misma FN, o a algún elemento fuera de esta frase en el mundo del discurso (Haegeman, 1992: 237), por ejemplo:

22) Bill decided PRO to leave.

23) PRO To leave the city would be regrettable

24) For him to leave the city would be regrettable

(Ignatieva, 1995).

En 22) PRO se refiere a Bill, es decir, se comporta como una anáfora. De acuerdo al principio de proyección y al criterio  $\theta$  en 23) debería de haber un sujeto, PRO es un sujeto implícito, mientras que en 24) sí tiene un contenido fonético. Cuando la interpretación de PRO depende de otra FN en la misma oración, se dice que PRO es controlado por esta FN. Existe una relación de dependencia referencial entre un sujeto no expresado y un constituyente expresado o no (Ignatieva, 1995). A continuación mencionaremos otro concepto de esta teoría RL, el desplazamiento, el cual es importante para el entendimiento del parámetro *pro-drop*.

#### 1.4 El desplazamiento

La GU limita la forma en la que el desplazamiento se puede llevar a cabo. De acuerdo a la GU sólo ciertos elementos se pueden desplazar, y estos elementos sólo pueden desplazarse a determinados lugares, no se pueden mover más allá de distancias precisas, "*desplazar-a*", o sea, mover algo a cualquier otro lugar, se encuentra altamente restringida. Una de las consecuencias del principio de dependencia es que los elementos que se pueden mover deben ser constituyentes. La teoría X-barrada indica que el desplazamiento involucra la proyección máxima, por ejemplo, N<sup>o</sup> (FN), y algunas veces la proyección cero, por ejemplo, V.

##### 1.4.1 Desplazamiento FN

25) John killed Peter

26) Peter was killed by John.

El principio de proyección necesita que las entradas léxicas se proyecten al nivel sintáctico.

El verbo *kill* tiene la entrada léxica:

kill [FN] <Agente, Paciente>

pero la oración

27) Peter was killed

va en contra del principio de proyección, ya que no presenta una FN después del verbo. La estructura-S debe entonces proveer los elementos ausentes, como en el siguiente ejemplo:

28) Peter was killed *h*

donde *h* es la huella que deja el desplazamiento, pero la estructura-P de la oración coloca a la FN en su posición original antes de que se llevara a cabo el movimiento, por ejemplo:

29) was killed Peter

aquí no hay un sujeto en la posición-A (argumento) para poder tener los requisitos del principio extendido de la proyección, el cual indica que todas las oraciones deben tener sujetos, definidos en términos de su función gramatical. La solución es postular una categoría vacía *e* que ocupe el lugar de la posición ausente. Así tenemos el siguiente ejemplo:

30) *e* was killed Peter

*e* es ahora el sujeto ausente.

#### 1.4.2 Desplazamiento de palabras interrogativas (*wh-movement*)

Este desplazamiento tiene que ver con el movimiento de las frases que tienen una palabra interrogativa (cómo, quién, qué, etc.). Un ejemplo serían las cláusulas relativas en inglés, por ejemplo:

31) The man who John killed was Peter

La estructura-P de 31) es la siguiente:

32) The man [John killed who] was Peter

El papel temático Agente asigna a *John* la función gramatical "sujeto", el papel temático Paciente asigna a *Peter* la función gramatical "objeto". Ya que las posiciones sujeto y objeto están ocupadas, no existe una posición-A en la estructura-P a donde se pueda desplazar *who*. Una de las diferencias entre el desplazamiento FN y el desplazamiento de palabras interrogativas

(desplazamiento-que) es que este último puede mover la frase que contiene la palabra interrogativa a una posición no-A. La estructura-S después del desplazamiento sería la siguiente:

33) The man who John killed *t* was Peter.

La frase-que se desplazó a la posición objeto al principio de la oración, dejando una huella *t*.

Estos son los módulos que constituyen la GU. Desde otro punto de vista, Chomsky divide a la gramática en gramática meollar y gramática periférica.

### 1.5. La gramática meollar y la gramática periférica

Chomsky trata de explicar la existencia de construcciones atípicas o poco comunes en una lengua "X". La capacidad de hablar una lengua particular se basa en los principios innatos y en los parámetros de la GU, y también en la obtención de información lingüística a través de la exposición a esa lengua por parte del niño que la aprende. Con base en estos componentes se desarrolla la gramática meollar de una lengua particular. Al estar expuestos a una lengua "X" se activan los principios innatos de la GU, después se fijan las opciones para la lengua en cuestión y se aprende el vocabulario para así construir la gramática de esa lengua. El desarrollo del conocimiento lingüístico continúa y se aprenden palabras nuevas y construcciones poco comunes en esa lengua. Estas construcciones raras no son parte de la gramática meollar de esa lengua, sino que pertenecen a la periferia marcada de la gramática, por lo que se adquieren en etapas posteriores (Haegeman, 1992: 15-16).

La facultad del lenguaje sólo acepta lenguas que observan los requisitos de la GU. La GU también contempla aspectos atípicos. En inglés, por ejemplo, es obligatorio el uso de verbos en oraciones declarativas, pero existen expresiones como *the sooner the better*, donde el verbo no aparece. El nativo-hablante conoce todas estas excepciones. La gramática meollar mantiene todos los principios y todos los parámetros dentro de las fronteras permitidas. La gramática periférica

incluye aspectos que la GU no puede predecir. De acuerdo a Cook "The distinction between periphery and core is not absolute, but a continuum of 'markedness'" (Cook, 1989, 53).

La teoría de la marcación (*markedness*) da cuenta de la desviación de las formas usuales o neutrales, o sea, de las excepciones. Un fenómeno no-marcado es aquél que está de acuerdo con los principios universales, mientras que un fenómeno marcado está en contra, o se aleja, de algunos de los universales, es decir, va en contra de la tendencia general del lenguaje. La marcación también se refiere a la selección de las fijaciones de un parámetro. Una fijación paramétrica puede estar más cerca de la GU (opción no-marcada) o puede alejarse de ella (opción marcada). El hablante conoce una gramática mejor que incorpora los principios de la GU y tiene valores particulares para los parámetros. El conocimiento de los nativo-hablantes se extiende fuera de estos límites e incluye información periférica marcada.

Como hemos visto, el modelo de Chomsky trata de explicar las similitudes y variaciones entre las lenguas por medio de los universales lingüísticos y los parámetros de la GU. Pensamos que esta teoría explica coherentemente dichas variaciones, lo cual es de suma importancia para nuestra área de trabajo. En mi opinión saber el por qué de los errores que cometen nuestros alumnos podría ayudarnos a guiar a los estudiantes por el camino adecuado. Una base teórica es fundamental para la elaboración de una gramática pedagógica eficaz y, por consiguiente, poder ayudar a los estudiantes de L2 a resolver problemas específicos.

## CAPITULO II

En este capítulo se describirá el parámetro *pro-drop* y se mencionará el papel de este parámetro en la adquisición de la lengua materna (L1) y la adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2). Se hablará del enfoque de Hyams en cuanto al papel del parámetro *pro-drop* en la adquisición de L1, y los enfoques de Phinney, White y Flynn con relación al parámetro en cuestión y la adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras (ASL).

### 2.1. El Parámetro Pro-Drop

Este parámetro trata de explicar las propiedades de ciertas lenguas como el español y el italiano, de permitir sujetos fonológicamente nulos; la inversión del orden sujeto-verbo en oraciones declarativas; y los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento de las frases con palabras interrogativas (desplazamiento-que). A estas lenguas se les conoce como lenguas *pro-drop*. Las lenguas que no permiten lo mencionado arriba se conocen como lenguas *no-pro-drop*, y el inglés pertenece a esta categoría.

#### 2.1.1. Omisión de sujetos o sujetos nulos

Los nativo-hablantes de español reconocen la siguiente oración como correcta:

1) Habla español

pero los nativo-hablantes de inglés no aceptarían como correcto el siguiente ejemplo:

2) \*Speaks Spanish.

#### 2.1.2. Inversión del orden sujeto-verbo

Las lenguas *pro-drop* permiten el orden verbo-sujeto, las lenguas *no-pro-drop* no, por ejemplo, en español los dos siguientes ejemplos son correctos:

3) Oscar llamó

4) Llamó Oscar

En inglés el ejemplo 6) sería incorrecto:

5) Oscar called

6) \*Called Oscar

### 2.1.3. Los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento-que

En español es correcto decir:

7) ¿Quién crees que ganará el juego?

En inglés no es correcto decir:

8) \*Who do you think that will win the match?

El ejemplo 8) es incorrecto en inglés debido a que *that* no puede ir seguido por la huella de un elemento que se ha movido.

En español el parámetro *pro-drop* tiene un valor diferente al del inglés, una de las explicaciones para los diferentes valores de este parámetro es la distinción entre categorías léxicas como sujeto y verbo y las categorías no léxicas como Flexión (FL), la cual es un constituyente abstracto. Las oraciones deben tener tiempo, por ejemplo, pasado:

9) John killed Peter,

donde el tiempo verbal se separa del verbo y se convierte en otro constituyente, el cual es parte de FL.

La estructura-S tiene características abstractas como pasado, la que es interpretada por la forma fonética como secuencias de sonidos en inglés, por ejemplo, *ed* = *t*, *id* y *d*. Una oración también puede ser singular o plural, este aspecto es conocido como "número" en la gramática tradicional, en la teoría de RL es una característica abstracta llamada "concordancia" (Conc), por ejemplo:

10) The pens are on the table,

la cual se presenta así:

The pens (plural be) on the table.

(Cook, 1989:37)

El componente fonético interpreta la forma que debe tener el verbo. El tiempo verbal y la concordancia son parte del elemento abstracto FL. La información se concentra en un constituyente no léxico. Los ejemplos 9) y 10) se representan así:

9) John FL (*TEMP CONC*) kill Peter

10) The pens FL (*TEMP CONC*) be on the table.

Las lenguas *pro-drop* tienen oraciones y sujetos aparentes, pero la teoría de RL considera que estas oraciones tienen una posición de sujeto vacía (*e*), entonces, todas las oraciones tienen sujetos y por lo tanto no se viola el principio extendido de la proyección. Estos sujetos pueden ser invisibles en las lenguas *pro-drop*. En las lenguas *no-pro-drop* la estructura de la oración si requiere de un sujeto, no puede haber una posición de sujeto vacía, pero existen excepciones como los imperativos y algunos proverbios (Cook, 1989. 37-39).

La categoría vacía del sujeto se llama *pro* (léase pequeño), y la estructura-P de "habla" sería:

11) O [FN [*pro*] FV [habla]]

*Pro* (pequeño) es una categoría vacía que no aparece en la superficie, *pro* marca la posición vacía del sujeto. Ya que en las lenguas *pro-drop* pueden existir oraciones con un sujeto nulo, éstas deben seguir el principio de rección que dice que las categorías léxicas rigen y las categorías no léxicas, no rigen. *Pro* (pequeño) también debe seguir el principio de las categorías vacías.

Principio de las categorías vacías: una categoría vacía debe ser regida apropiadamente (Cook, 1989: 41).

En las lenguas *pro-drop* la categoría vacía *pro* es regida apropiadamente por FL, por lo tanto, FL es un rector apropiado ya que tiene características léxicas. La categoría vacía de sujeto es permitida por las características de concordancia (CONC) de FL, por ejemplo:

12) *pro* FL hablar (estructura-S)

(Cook, 1989: 41).

Las lenguas *no-pro-drop* no pueden tener un sujeto nulo, ya que la categoría vacía *pro* no está regida apropiadamente por FL; en estas lenguas FL no tiene características léxicas. En inglés el siguiente ejemplo no es gramaticalmente correcto:

13)\* *pro* FL Speak (estructura-S)

(Cook, 1989: 41)

Se podría decir que los valores para el parámetro *pro-drop* se limitan a la elección de FL como rector apropiado o no (Cook, 1984: 41).

## 2.2. El parámetro *pro-drop* y la adquisición de L1

Entre los diferentes enfoques con respecto al parámetro *pro-drop* y la adquisición de L1 escogimos el de Hyams debido a que propone una conceptualización diferente del parámetro *pro-drop*, basándose en la recolección de datos empíricos, especialmente ejemplos de la omisión de sujetos en niños que aprenden inglés como L1. Hyams también propone la existencia de los disparadores, los cuales inician el proceso de fijación del parámetro.

Hyams propone que "...the early grammar of English (and all other languages) is a *pro-drop* grammar, this representing the 'initial' setting along the *pro-drop* parameter" (1987: 3). Ella

toma como punto de partida el principio extendido de la proyección, es decir, la necesidad de que todas las oraciones tengan sujeto. Esto se expresa con base en la siguiente regla que es universal:

$$O \rightarrow FN FL FV$$

(Hyams, 1987: 4).

Como ya vimos, existen variaciones entre las lenguas en cuanto a la necesidad de tener un sujeto fonológico. En las lenguas *pro-drop* el sujeto léxico es opcional, pero el sujeto aún cuando fonológicamente sea nulo tiene una referencia pronominal definida. Hyams propone que las diferencias entre las lenguas *pro-drop* y las *no-pro-drop* radican en que en las lenguas *pro-drop* los rasgos de CONC (AG=*agreement*) contenidos en FL constituyen una clase de pronominal, al cual ella llama elemento PRO. PRO es el elemento que se encuentra en la posición de sujeto en oraciones infinitivas. Cuando PRO tiene los rasgos de CONC permite una categoría vacía en la posición de sujeto. Cuando PRO no tiene los rasgos de CONC, el sujeto nulo es imposible. Hyams llama al parámetro *pro-drop*, parámetro CONC-PRO (AG/PRO *parameter*). Hyams propone que en las lenguas *pro-drop* como en el español "...the head of INFL is 'nominal'... and thus licenses a null element in the subject position, while in English the head of INFL is verbal, thereby licensing a null element inside the VP" (1987: 6).

Si como ya se mencionó, la gramática temprana difiere de la gramática adulta en la adquisición de L1, entonces deben existir mecanismos que aseguren la fijación de un parámetro. Hyams sugiere que existen dos disparadores que son los pronombres expletivos *it* y *there*. Las lenguas *pro-drop* no presentan estos elementos, las lenguas *no-pro-drop* sí. Parece ser que la ausencia de pronombres expletivos está relacionada con el hecho de que en las lenguas *pro-drop* el uso de los pronombres está reservado para propósitos de contraste, énfasis o para introducir cambios en el discurso. Dado que los expletivos no se pueden usar para contrastar, enfatizar, etc.,

por ser semánticamente vacíos, no podemos esperar que estén presentes en las lenguas donde los pronombres tienen una función pragmática. Una vez que el niño nativo-hablante de inglés aprende los expletivos se desata el proceso de refijación. *It* y *there* están presentes por razones gramaticales, o sea, el sujeto nulo es imposible.

Si tratamos de aplicar lo anterior a la ASL sería, entonces, muy importante tratar de diseñar ejercicios y aumentar la cantidad y la calidad del *input* en este aspecto para poder observar si estos disparadores tienen el mismo efecto en la adquisición de L1 y en la adquisición de L2. Herrera (1992:32 y 56) llevó a cabo un estudio donde la exposición intensiva de los expletivos *it* y *there* se hizo de forma inductiva para que de esta manera pudieran actuar como disparadores. Los resultados de este estudio muestran que la exposición intensiva de los expletivos sí tuvo éxito al lograr que los estudiantes no omitieran el sujeto en inglés, pero no adquirieron todas las propiedades del parámetro, por lo que se puede decir que el parámetro no fue refijado. Es por esto que creemos que es necesario concientizar a los estudiantes de este aspecto del inglés, ya que el uso de los pronombres expletivos en inglés es uno de los puntos que se enseñan desde el principio del aprendizaje de esta lengua, y se reciclan constantemente. Pero, a pesar de esto, la mayoría de los hispano-hablantes adultos que aprenden inglés como L2 siguen teniendo problemas aun en etapas tardías de su desarrollo lingüístico en la L2.

### 2.3. El parámetro *pro-drop* y la adquisición de L2

#### 2.3.1 El enfoque de Phinney

Si las posibles fijaciones de un parámetro se pueden fijar de acuerdo a una escala de marcación y el estado inicial del LAD (Language Acquisition Device) asegura que todos los parámetros se fijen en la posición no-marcada, por lo que se necesita muy poca evidencia en el *input* para que se fije el parámetro (Phinney, 1987: 226), entonces, para poder refijar un parámetro en una posición más

marcada es necesaria la presencia de ejemplos específicos en el *input* que se recibe. La fijación de un parámetro en la posición no-marcada debe ser relativamente fácil y se debe adquirir en una etapa temprana. Las fijaciones paramétricas marcadas deben ser más difíciles por lo que se adquieren más tardíamente. Phinney menciona que existen dos posibilidades para el periodo inicial del aprendizaje de L2 (Phinney, 1987:226):

1) Asumir que el aprendiz de L2 empieza de cero, o sea, que los parámetros de la gramática meollan parten de la fijación no-marcada y que la adquisición progresará de la misma manera a la del niño que aprende su L1, por lo que no habrá efectos de interferencia y las fijaciones de los parámetros de la L1 no tendrán efecto en el aprendizaje de la L2.

2) El aprendiz de L2 empieza con las fijaciones paramétricas de su L1 y las generaliza hasta que el *input* lo fuerza a refijar el parámetro.

Si se asume que la marcación tiene un papel importante en la adquisición de L2, y si también asumimos que el parámetro *pro-drop* está en la posición no-marcada en español y en la posición marcada en inglés, se esperaría la aparición de los siguientes patrones:

1) Los hispano-hablantes que aprenden inglés van de un sistema no-marcado a un sistema marcado, por lo que necesitarán una gran cantidad de información específica en el *input* para poder refijar el parámetro y tendrán más dificultad para poder hacerlo.

2) Los anglo-hablantes que aprenden español van de una posición marcada a una posición no-marcada y refijarán el parámetro más fácilmente.

Aquí podemos observar que para Phinney la cantidad y la calidad del *input* pueden tener un efecto positivo en la refijación del parámetro cuando se va de la posición no-marcada a la posición marcada, es por esto que pensamos que el desarrollar actividades, dentro del salón de clases de

L2, en las cuales estén presentes los disparadores *it* y *there*, podrían tener un efecto positivo en la adquisición de L2 al mejorar la calidad y aumentar la cantidad del *input*.

### 2.3.2. El enfoque de White

White sugiere que la posición inicial del parámetro *pro-drop* es la forma marcada debido a que la presencia de sujetos nulos en el *input* es necesaria para poder fijar el parámetro (Phinney, 1987: 227). White también sugiere que la propuesta de Hyams, en cuanto a que la presencia de los expletivos en la adquisición de L1 forzarán al aprendiente a cambiar la gramática inicial, es dudosa y establece que tal vez no pueda ser aplicada a la ASL. White, de acuerdo con los datos obtenidos en estudios que ha llevado a cabo con hispano-hablantes que aprenden inglés, ha observado que los aprendientes no reconocen la omisión de expletivos como gramaticalmente incorrecta antes de reconocer la omisión de pronombres referenciales como incorrecta, sino que continúan reconociendo como correcta la omisión de los expletivos aún en etapas tardías del proceso de aprendizaje. White apunta:

Null expletives are more persistent than null referential pronouns in the grammars of L2 learners..., suggesting that the presence of expletives is not the trigger for change. It appears that in L2 acquisition, at least, the presence of lexical expletives, far from being the source of grammar change, is actually a late aspect of the parameter to undergo revision.

(White, 1987: 243).

Entonces, si tomamos en cuenta esta posición podría ser útil observar si ejercicios en los que se enfatice o concientice el hecho de que en inglés no existen sujetos nulos, tienen efectos positivos en la refijación del parámetro.

### 2.3.3. El enfoque de Flynn

Flynn (1989:92) propone que los principios universales que se piensa determinan la adquisición de una L1 también determinan el aprendizaje de una L2. Esta autora también sostiene que en las fijaciones paramétricas los estudiantes de L2 utilizan ciertos principios de la

organización sintáctica de su L1 al construir la gramática de la L2 que están aprendiendo. Los estudiantes reconocen, inconscientemente, los parámetros de su L1 que coinciden con los de la L2, pero cuando los parámetros son diferentes el estudiante debe asignar nuevos valores a estos parámetros, es decir, tiene que refijarlos. Flynn (1988:64) sugiere que esta teoría nos permite entender las diferencias en los patrones de adquisición como una función de la necesidad de refijar los valores de una L1 cuando la L1 y la L2 fijan los parámetros de maneras diferentes. Flynn propone que el aprendiente debe asignar un valor nuevo al parámetro en cuestión, mientras que White (1986) sugiere que el aprendiente debe 'perder' las fijaciones del parámetro en su L1.

Podemos concluir, tomando en cuenta las posiciones mencionadas arriba, que los disparadores (los expletivos *it* y *there*) también podrían desatar el proceso de refijación del parámetro *pro-drop* en la adquisición de inglés como L2 y, por lo tanto, que la cantidad y la calidad del *input* son de vital importancia para dicha refijación. Además de los disparadores también sería recomendable proveer a los estudiantes con ejemplos donde se pueda observar que la omisión de sujetos en oraciones declarativas en inglés es imposible. Creemos que sería importante observar aquí que asumimos la posición de que existe un proceso de refijación de los parámetros en la adquisición de L2, ya que estamos de acuerdo con Phinney y Flynn en cuanto a la propuesta de que el estudiante de L2 asigna un valor nuevo al parámetro.

### CAPITULO III

En este capítulo se hará una breve reseña del papel de la instrucción formal en la adquisición de L2 y de algunas de las hipótesis más conocidas sobre la adquisición de segundas lenguas. También se estudiará el enfoque de la concientización gramatical y su relación con la teoría de Chomsky, finalmente se tratará brevemente el enfoque del procesamiento del *input* puesto que se incorporaron algunas de las características de este enfoque al diseño de la actividad 3.

Como se ha visto, existe una teoría lingüística que da cuenta de las variaciones paramétricas entre las lenguas, pero también debemos de tomar en consideración el hecho de que la adquisición de la lengua materna (L1) y la adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras (L2) presentan muchas similitudes pero al mismo tiempo presentan muchas diferencias. Entre las características de la ASL que la distinguen de la adquisición de L1 podríamos mencionar las citadas por Bley-Vroman:

- 1) Falta de éxito en la adquisición de L2
- 2) Fallas generales en la adquisición
- 3) Variación en el éxito, el curso y estrategias de la adquisición
- 4) Fossilización
- 5) Intuiciones indeterminadas
- 6) Importancia de la instrucción
- 7) Evidencia negativa
- 8) Papel de factores afectivos

(Bley-Vroman, 1989:43-50)

Tomando en cuenta lo anterior y nuestra posición teórica que los alumnos de L2 tienen que refijar los parámetros, debido a que en la ASL los estudiantes utilizan ciertos principios en la organización sintáctica de su L1, surgiría la siguiente pregunta: ¿Cómo podríamos ayudar al adulto nativo-hablante de español que aprende inglés como L2 a refijar el parámetro *pro-drop* más rápida y efectivamente?

Creemos que para poder constestar esta pregunta sería necesario experimentar en el salón de clases con distintas actividades, y para poder hacer esto es fundamental estudiar las diferentes posiciones existentes en lo que se refiere al papel de la instrucción formal en la ASL para después poder escoger los enfoques de la gramática pedagógica en los que dichas actividades se basarian, siempre teniendo en mente una teoría lingüística que dé cuenta de las variaciones de una lengua a otra, en este caso sería el enfoque de los parámetros del modelo de Chomsky.

### 3.1. La instrucción formal en la adquisición de L2

El papel de la instrucción formal en el salón de clases es un tema polémico, se han llevado a cabo muchas investigaciones al respecto de las cuales surgen las siguientes posiciones:

#### 3.1.1. Posición 1

La instrucción no tiene efecto en la ASL. Investigadores como Krashen, Félix y Faltman, entre otros, adoptan esta posición. La evidencia proviene de dos tipos de estudios:

1) Estudios comparativos entre la ASL en el salón de clases y la ASL de forma naturalística.

2) Estudios experimentales en el salón de clase.

Se han investigado tres características lingüísticas:

a) Errores en L2

b) Secuencias de la adquisición de morfemas gramaticales.

### c) Secuencia del desarrollo de estructuras sintácticas.

En todos estos estudios y áreas se encontró que la instrucción no es un factor importante en la ASL (Cadierno-López, 1992: 3-5).

#### 3.1.2. Posición 2

La instrucción formal tiene efectos negativos en la ASL. Se han llevado a cabo el mismo tipo de estudios que en la posición 1, como los que hicieron Félix, Lightbrown y Pica, entre otros, y los resultados han mostrado que la instrucción formal puede tener efectos negativos en la ASL, ya que puede ocasionar lo siguiente:

- sobre uso de patrones aprendidos,
- interferencias con el proceso natural del aprendizaje,
- puede hacer la adquisición más lenta,
- puede interrumpir la secuencia de la adquisición,
- puede evitar el uso de ciertas estructuras.

(Cadierno-López, 1992: 5-7).

#### 3.1.3. Posición 3

La instrucción formal tiene un efecto positivo en la ASL. Investigadores como Long, McLaughlin y Sharwood-Smith, en Cadierno-López (1992: 7-8), han reportado efectos positivos de la instrucción formal en dos áreas: la velocidad de la adquisición y el éxito final de la misma. También se ha sugerido que la instrucción puede beneficiar el orden de la adquisición de ciertos morfemas gramaticales, pero también se ha observado que estos efectos son temporales. La instrucción ayuda a la producción de morfemas simples pero no tiene el mismo efecto en estructuras más complejas.

Debido a las diferencias que se han observado entre la adquisición de L1 y la adquisición de L2, creemos que la instrucción formal puede ser muy valiosa, especialmente cuando se quiere aprender una L2 en un lugar donde no se habla ésta y cuando los aprendientes son adultos, puesto que debemos aprovechar su experiencia en cuanto al conocimiento del mundo y en cuanto al conocimiento de su L1.

Las tres posiciones mencionadas anteriormente se podrían explicar por medio de las siguientes hipótesis acerca de la ASL.

#### 3.1.4. La hipótesis no-interfase

Krashen (1982) sostiene que existen dos tipos de conocimiento lingüístico en la ASL:

- 1) Adquisición
- 2) Aprendizaje

La adquisición ocurre cuando el aprendiente se comunica en forma natural, cuando pone atención al significado y no a la forma y cuando el *input* es comprensible. El aprendizaje es el resultado del estudio formal de la segunda lengua. El aprendiente pone atención a la forma y no al significado. Estos dos tipos de conocimiento están separados y no se relacionan, ya que lo aprendido no puede convertirse en lo adquirido. La evidencia que ofrece Krashen es la siguiente:

- 1) Existen casos de adquisición donde nunca ha habido aprendizaje (los aprendientes pueden usar una estructura sin saber la regla).
- 2) Existen casos donde ha habido aprendizaje pero éste no se ha convertido en adquisición (los aprendientes saben la regla pero no pueden usarla).
- 3) Sólo se puede perfeccionar un subgrupo de reglas gramaticales en la ASL debido a que la mayoría de éstas son demasiado difíciles.

La instrucción, según Krashen, puede tener un efecto positivo cuando es la fuente principal del *input* comprensible.

### 3.1.5. La hipótesis interfase

Esta hipótesis establece que a pesar de que el aprendiente tiene dos tipos de conocimiento, éstos no están separados completamente. Existen dos corrientes: la fuerte y la débil. La corriente débil sostiene que la instrucción formal puede acelerar el proceso de desarrollo lingüístico, siempre y cuando el aprendiente esté listo para adquirir esas reglas. El aprendizaje de las reglas no altera las secuencias del mismo, ya que no describen el conocimiento interno que es necesario para la comunicación natural. Seliger (1979), es uno de los investigadores que proponen esta corriente y ve a las reglas como facilitadores de la adquisición, ya que ayudan al proceso de producción de hipótesis y a su comprobación, pues hace sensible al aprendiente a formas específicas, las cuales se pueden adquirir y usar más fácilmente en una etapa más tardía del aprendizaje. Por otra parte, la corriente fuerte establece que el conocimiento aprendido o explícito si puede convertirse en conocimiento adquirido o implícito, siempre y cuando el aprendiente tenga la oportunidad y la motivación para automatizar reglas nuevas a través de la práctica. Sharwood-Smith (1981) sugiere que el aprendiente puede producir *output* en tres formas diferentes:

- 1) Usando sólo el conocimiento implícito
- 2) Usando sólo el conocimiento explícito
- 3) Usando ambos.

El modelo de Sharwood-Smith supone que la instrucción es el camino corto para llegar a la habilidad comunicativa (Ellis, 1989: 244).

Sharwood-Smith (1981: 53) propone que la enseñanza de la gramática puede tener formas diferentes a lo largo de dos dimensiones:

- 1) Elaboración: descripciones breves o explicaciones altamente estructuradas
- 2) Explicitividad: claves indirectas o reglas estandarizadas.

La concientización no requiere que el aprendiente sea capaz de verbalizar las reglas, lo importante es entrenar al aprendiente a hacer y confirmar hipótesis por medio de ejercicios de concientización. Este modelo será tratado con detenimiento más adelante.

### 3.1.6. Hipótesis de la proyección

Esta hipótesis trata de explicar los efectos de la instrucción formal en la ruta de la adquisición de estructuras sintácticas. Se basa en el estudio de los universales lingüísticos. Existen dos enfoques para el estudio de estos universales. El enfoque de los universales lingüísticos de Greenberg, los cuales se establecen al examinar una amplia variedad de lenguas provenientes de familias diferentes para así poder describir qué características comparten. Por el otro lado, tenemos el enfoque que deriva de la teoría de la gramática universal de Chomsky, la cual propone la existencia de principios y parámetros en la gramática de cualquier lengua.

Estos dos enfoques comparten la idea de la existencia de universales lingüísticos, pero debido a la naturaleza de este estudio, nos concentraremos en el enfoque que deriva de la gramática universal de Chomsky. Como ya se mencionó, la GU predice que el parámetro *pro-drop* determina si un grupo de características está presente o no en una lengua dada. En el caso de las lenguas *pro-drop*, el aprendiente de L2 al adquirir una de las características de este grupo proyecta su conocimiento y así adquirirá otras características. Esto sucede porque se asume que el aprendiente posee un mecanismo de proyección el cual habilita la adquisición de una regla para disparar la adquisición de otras reglas asociadas a la primera. De acuerdo a Ellis, en Cadierno-

López (1992: 47), esta hipótesis puede explicar posibles efectos positivos en la ruta de adquisición ya que puede dotar al aprendiente de una gran cantidad de ejemplos de características marcadas, las cuales servirían como disparadores para la adquisición de características no-marcadas.

### 3.1.7. Hipótesis de la enseñabilidad

Pienemann, en Rutherford y Sharwood-Smith (1988: 85-103), propone que la instrucción promueve la ASL si el interlenguaje del aprendiente está cerca del punto donde la estructura a ser enseñada se adquiere en un entorno natural, es decir, un adulto que aprende inglés como L2 no podrá adquirir el uso de la 's' en las terceras personas en inglés, aunque esto se le enseñe en el salón de clases, si su interlenguaje no está cerca del punto donde se adquiere esta característica cuando se aprende una L2 de manera naturalística, no en el salón de clases. También elimina la posibilidad de que la instrucción pueda ayudar al aprendiente a alterar la ruta natural del desarrollo lingüístico, pero sí puede mejorar la velocidad de la adquisición. Interlenguaje es el conocimiento sistemático de una segunda lengua el cual es independiente de la L1 del aprendiente y de la lengua meta. Este término se ha usado para 1) referirse a la serie de sistemas entrelazados que caracterizan la adquisición, 2) para referirse al sistema que se observa en una sola etapa del desarrollo y 3) para referirse a una combinación particular de lengua materna / lengua meta. (Ellis: 1989, 299).

Estas hipótesis dan cuenta de la adquisición de L2. La hipótesis de la no-interfase trata de explicar por qué la instrucción formal no tiene efecto en la ruta o secuencia natural de la adquisición de segundas lenguas. La hipótesis de la interfase propone que el conocimiento aprendido o conocimiento explícito puede convertirse en conocimiento adquirido o conocimiento implícito si se practica suficientemente y explica por qué la instrucción formal tiene efectos positivos en la velocidad y el éxito de la ASL. La hipótesis de la proyección da cuenta de los

efectos positivos de la instrucción en la ruta de adquisición de estructuras sintácticas. Por último, la hipótesis de la enseñabilidad trata de explicar por qué la instrucción puede o no tener efectos positivos en la ruta de adquisición de L2.

Nos parecen más consistentes la hipótesis de la interfase, la hipótesis de la proyección y la hipótesis de la enseñabilidad, porque están de acuerdo con nuestras intuiciones pedagógicas basadas en la experiencia personal como estudiante de inglés como L2 y como maestra de esta lengua, ya que hemos visto que la instrucción formal sí tiene un papel importante en la ASL siempre y cuando se desarrollen modelos pedagógicos basados en fundamentos teóricos y en la investigación. Es por esto que el enfoque de la concientización gramatical fue seleccionado para este estudio. Este enfoque enfatiza los efectos positivos de la instrucción formal, da gran importancia a la calidad del *input* y propone actividades motivantes para tratar al *input* de forma diferente a la tradicional. Este enfoque está basado en teorías como la gramática universal de Chomsky.

### 3.2. Enfoque de la concientización gramatical (*Consciousness Raising Approach*)

Rutherford y Sharwood-Smith definen la concientización gramatical (CR) de la siguiente manera:

CR is considered by us as a potential facilitator for the acquisition of linguistic competence and has nothing directly to do with the use of that competence for the achievement of specific communicative objectives, or with the achievement of fluency -that is, automatic control of structure.

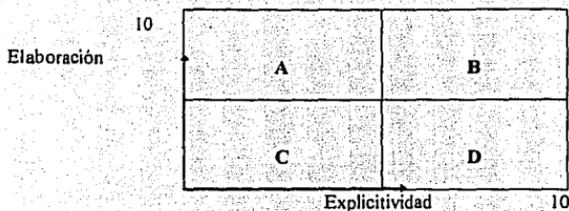
(Rutherford y Sharwood-Smith, 1985: 114).

Para estos autores, el hecho de que el estudiante elabore y compruebe hipótesis es parte integral de sus logros en la competencia gramatical. Otro investigador que comparte esta idea es Corder, quien afirma que "Teaching is a matter of providing the learner with the right data at the right time, and teaching him how to learn, that is developing in him appropriate learning strategies and means of testing his hypotheses" (1987: 133).

Rutherford y Sharwood-Smith asumen que los principios generales del entendimiento son suficientes para que el aprendiente adulto de L2 pueda entender la información y pueda tener acceso a un mecanismo de decodificación específico. Estos autores asumen al conocimiento explícito como aquél que denota una concientización analítica de las propiedades formales de la lengua meta y conocimiento implícito es la sensibilidad intuitiva de lo que es correcto y aceptable. Establecen que es difícil negar información explícita al aprendiente adulto de L2 ya que su madurez intelectual y su experiencia previa, en cuanto al aprendizaje de lenguas, hace que la pidan a gritos (Sharwood-Smith, 1981: 51-52).

Aprender una lengua intuitiva y naturalísticamente llevaría muchísimo tiempo, especialmente en un contexto como el nuestro, donde el estudiante no puede obtener *input* de un entorno natural, y donde la mayoría del *input* proviene del salón de clases. De acuerdo al enfoque de la concientización gramatical, la información relevante (características prominentes de la L2) puede cambiar de acuerdo al grado de elaboración con el que ésta se presenta, y con el grado de explicitividad o intensidad en la forma en que se atrae la atención del estudiante a las regularidades relevantes de la L2 en cuestión. El maestro debe guiar este descubrimiento (Sharwood-Smith, 1981: 53).

De acuerdo a Sharwood-Smith, existen cuatro tipos básicos de concientización gramatical:



(Sharwood-Smith, 1981:53)

Se utiliza una escala hipotética de diez, las flechas indican qué tanto se acerca cada tipo de concientización a la elaboración o a la explicitividad.

**Tipo D:** Esta forma de concientización es la más común y tradicional, es abierta y evidente y está presente en las gramáticas estándar de las escuelas. Se caracteriza por sus prescripciones concisas y el uso de metalenguaje que supuestamente está al alcance del maestro y del alumno. Por ejemplo, si cuando se enseña el presente simple en inglés se les dice a los alumnos que hay que agregar una 'S' a las terceras personas al conjugar los verbos.

**Tipo C:** Es el uso de pistas claras e indirectas, bien elaboradas, lo cual puede dar al aprendiente la sensación de que él mismo ha descubierto algo. La regularidad sólo se señala usando alguna sugestión perceptual lingüística o no lingüística. Se puede incorporar a ejercicios "naturalísticos", es decir, ejercicios que tratan de seguir el enfoque natural donde los estudiantes deben atender al significado y no a la forma. Este tipo de concientización se puede aplicar a regularidades relativamente simples o combinarla con otras técnicas. Un ejemplo sería proveer al estudiante con un texto donde se pueda observar que hay que agregar una 'S' al conjugar los verbos en el presente simple en inglés y que esto solo ocurre en las terceras personas. Esta 'S' se

puede subrayar o encerrar en círculo y después se pide al estudiante que trate de encontrar la razón para hacerlo así, aunque los autores mencionan que esto tal vez sería muy difícil por lo que sugieren que este punto gramatical sea enseñado de una manera más explícita.

Tipo B: Aquí se usan guías elaboradas y explícitas. La explicación se descompone en etapas altamente estructurales y fáciles mostrando las diferencias y decisiones que el aprendiente debe hacer para usar la regla correctamente. Un ejemplo podría ser el mencionado en el tipo C pero más elaborado y dando explicaciones más explícitamente (reglas de ortografía, etc.)

Tipo A: Es igual al B de una forma menos explícita.

Estos cuatro tipos de concientización gramatical deben dar evidencia de que la enseñanza de L2 puede hacerse de diferentes maneras, y que van desde sugerencias ocultas en *input*, organizadas de tal manera para que el aprendiente pueda extraer información hasta el tiempo que se dedica a estas tareas y la atención a las formas en cuestión. La concientización se puede llevar a cabo sin que el aprendiente tenga que verbalizar las reglas ya que no todos son capaces de hacerlo.

En nuestra opinión, los ejercicios de concientización gramatical pueden ser de gran utilidad ya que involucran al aprendiente en el proceso del aprendizaje al proveer al estudiante con material para que él pueda hacer y comprobar hipótesis. Creemos que también motivan al estudiante y al maestro; al estudiante porque, como mencionamos arriba, le da la sensación de que ha descubierto algo por sí mismo, al maestro por ver que sus esfuerzos están dando frutos.

La concientización es un intento deliberado para llamar la atención del aprendiente a las propiedades formales de la lengua meta y existen muchas formas de llamar la atención del aprendiente sin tener que usar metalenguaje, por ejemplo: subrayar, encerrar en círculos, usar diferentes colores, etc., o exponer al aprendiente a un vasto número de ejemplos. La concientización se debe ver como un instrumento no como el propósito de la instrucción.

El enfoque de la concientización gramatical se basa en la hipótesis de la gramática pedagógica propuesta por Rutherford y Sharwood-Smith:

Instructional strategies which draw the attention of the learner to specifically structural regularities of the language, as distinct from the message content, will under certain specified conditions significantly increase the rate of acquisition over and above the rate expected from learners acquiring that language under natural circumstances where attention to form may be minimal and sporadic.

(Rutherford y Sharwood-Smith, 1985: 109)

Sería importante saber cuáles son estas *certain specified conditions* bajo las cuales se incrementará la velocidad de la adquisición de L2 en estudiantes que han puesto atención a las regularidades estructurales de la lengua meta. Rutherford y Sharwood-Smith indican que para poder tener una idea acerca de estas "condiciones" es necesaria la existencia de la gramática pedagógica donde uno de los componentes derive de una teoría lingüística (1985: 109). Rutherford y Sherwood-Smith intentan hacer esto al establecer los lazos que existen entre su modelo de gramática pedagógica y la GU de Chomsky. Los autores asumen como válida la hipótesis de que ciertos principios de la GU permanecen constantes en todas las lenguas, por lo que no deben tener un papel activo en el diseño de una gramática pedagógica. Pero también existen otros aspectos de estos principios universales que sí deben tomarse en cuenta, éstas son las formas distintas en las que se aplican estos principios a lenguas individuales, dos ejemplos serían la variación paramétrica y la elección de nodos límite.

Como ya sabemos, el español y el italiano presentan la misma fijación del parámetro *pro-drop*, por lo que cuando un hispano-hablante aprende italiano no tiene que reafirmar el parámetro. Tomando esto en consideración, Rutherford y Sharwood-Smith sostienen que el parámetro *pro-drop* no tiene un papel activo en la construcción de gramáticas pedagógicas (PG) para este par de lenguas (1985: 112). Los autores sugieren que "...where there is UG identity in a given set L1/L2

for those features of UG that vary across languages and that become fixed in the course of (native language) experience, CR need not figure in the corresponding PG" (1985: 113).

Cuando existe un par de L1/L2 como el inglés y el español, donde el español fija el parámetro de una forma y el inglés de otra, se pensaría que estas lenguas contrastantes presentarían problemas equivalentes tanto para el anglo-hablante como para el hispano-hablante al aprender la L2, pero como ya mencionamos en el capítulo II, una de las hipótesis es que la activación del parámetro en cuestión causará problemas más serios al hispano-hablante que al anglo-hablante. Esto se debe a que el hispano-hablante debe darse cuenta de que en inglés no pueden existir oraciones sin sujetos, mientras que el anglo-hablante sólo tiene que notar que en español sí sucede así. En la adquisición de L1 tal vez sólo bastaría un ejemplo para poder fijar el parámetro adecuadamente, mientras que en la ASL es necesaria una gran cantidad de ejemplos en el *input* para que el aprendiente pueda ver que cierta construcción de su L1 no es posible en la L2. De acuerdo a Rutherford y Sharwood-Smith,

...the different learning problems posed by the contrasting parameters setting...point to decisions of CR in PG that likewise contrast as to explicitness...CR for the learning by Spanish speakers of the nonoccurrence in English of missing pronoun subjects (i.e., their obligatory presence) will be explicit. CR for the learning by English speakers of the occurrence in Spanish of missing pronoun subjects (i.e., their optional presence) will be implicit.

(Rutherford y Sharwood-Smith, 1985: 113)

Es de vital importancia mostrar al estudiante hispano-hablante que aprende inglés cómo y por qué se usan estas construcciones (el uso obligatorio de sujetos en oraciones declarativas), por lo que es necesario tomar en cuenta los requisitos del discurso de acuerdo a la distribución entre lo "dado" y lo "nuevo" (Rutherford, 1982: 326). Halliday y Hassan (1976) han sugerido que el perfeccionamiento del manejo de la sintaxis deriva del uso del discurso, por lo que de acuerdo a

Rutherford, también tendría mucho sentido promover el entendimiento de las reglas sintácticas como medio para poder llegar a una cohesión textual, lo cual se debería hacer desde el principio de la instrucción formal.

Tomando todo esto en consideración, Rutherford propone el diseño y el uso de actividades basadas en la prominencia del sujeto en inglés, lo cual es relevante para la elaboración del presente estudio y sugiere que para el aprendiente se dé cuenta de que la posición del sujeto debe estar ocupada, y para después poder elegir lo que debe llenarla, esto debe estar determinado por principios de coherencia en el discurso. El ejercicio que él propone también toma en consideración la gramática de los casos de Fillmore y coloca la raíz verbal a la izquierda y sus FNs asociadas le siguen, al azar, hacia la derecha, por ejemplo:

1) be -natural numbers- symbols for cardinal numbers

(natural numbers are symbols for cardinal numbers) (Rutherford, 1982: 237).

El aprendiente debe seleccionar una FN que ocupe la posición de sujeto, también debe escoger determinadores para todas las FNs que sean compatibles con lo "dado" y lo "nuevo", y también debe aplicar las reglas de concordancia. Este tipo de ejercicio se puede manipular para que no haya FNs disponibles para ocupar la posición de sujeto, por lo que el aprendiente podrá ver que es necesario el uso de los expletivos *it* y *there* para poder llenar esta posición dadas las características del inglés, por ejemplo,

2) be -very hot- in Acapulco

(It is very hot in Acapulco)

Rutherford sugiere otro tipo de ejercicios basado en la esquematización de párrafos tomando en consideración, otra vez, la relación entre lo "nuevo" y lo "dado". En este ejercicio los estudiantes deben escoger uno de los dos arreglos sintácticos que realizan esencialmente el mismo

contenido proposicional y lo que determina la posición apropiada es lo que ha sido expresado anteriormente. El contexto del discurso se establece al dar al aprendiente la primera oración que abre el texto, después se le dan pares de opciones para cada oración que sigue, y el aprendiente tendrá que escoger una de esas dos opciones hasta llegar al final del texto, por ejemplo:

3) Weathering and erosion of rock exposed to the atmosphere constantly remove particles from the rock.

a) These rock particles  
are called sediment

b) Sediment is what these rock  
particles are called

(Rutherford, 1982: 240)

Los objetivos de estos dos ejercicios son los siguientes:

- a) El aprendiente afina percepciones cruciales referentes al acomodamiento del lenguaje.
- b) El aprendiente puede entender mejor el uso de las reglas gramaticales como el medio sintáctico para realizar objetivos del discurso.
- c) Estas actividades demuestran la importancia del uso del orden de las palabras para señalar relaciones gramaticales.
- d) Estas actividades concientizan la fuerte sintactización que distingue el uso planeado del lenguaje del uso no planeado.

De acuerdo a Rutherford, aunque el aprendiente tiene que aplicar y manipular reglas sintácticas y estructuras sintácticas, el objetivo de las actividades mencionadas arriba es la aplicación de los principios del discurso para seleccionar y ordenar el contenido semántico (Rutherford, 1982: 240), al igual que la conceptualización del papel de sujeto en la oración, por parte del alumno.

El enfoque de la concientización gramatical tiene como base la teoría de la GU de Chomsky y partiendo de aquí propone que cuando un par de lenguas como el inglés y el español están siendo aprendidas por hablantes de cada una de ellas, es decir, cuando un hispano-hablante aprende inglés como L2 o viceversa, se debe tomar en consideración que el parámetro *pro-drop* tiene un valor diferente, por lo que se deben concientizar los elementos o construcciones que se encuentran en la posición marcada, como lo sería la imposibilidad de sujetos nulos en oraciones declarativas en inglés. Creemos que sería muy provechoso experimentar con el tipo de actividades que sugiere Rutherford (a pesar de que estas técnicas no se han comprobado a través de la experimentación) y observar si tienen un efecto positivo en la refijación del parámetro en cuestión, lo cual, en caso de ser positivo, podría ser de mucha utilidad para el diseño de actividades, cursos y gramáticas pedagógicas específicas para este par de lenguas.

### 3.3. Enfoque del procesamiento del input (*Input Processing Approach*)

Este enfoque se basa en la teoría del procesamiento de la información. El aprendizaje de segundas lenguas se considera como una habilidad cognitiva compleja. McLaughlin, Rossmund y McLeod (1983) sugieren que existen limitaciones individuales en el procesamiento de la información. De acuerdo a la teoría del procesamiento de la información, el aprendizaje involucra la transferencia de información a la memoria a largo plazo y esto está regulado por procesos controlados. La memoria es vista como una vasta conexión de nodos que se asocian por medio del aprendizaje.

Existen dos formas de activar estos nodos:

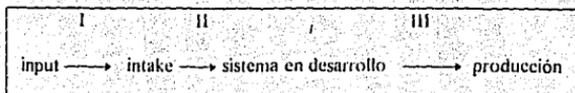
- 1) Por medio del procesamiento automático, el cual activa ciertos nodos en la memoria por la presencia de *input* adecuado.
- 2) Por medio del procesamiento controlado, el cual es la activación temporal de los nodos en una secuencia.

El desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como el aprendizaje de L2 involucra la construcción de una serie de procedimientos controlados, bien aprendidos. El aprendizaje necesita tanto al desarrollo de la automatización a través de la práctica, como a la constante modificación de las estructuras presentes en el aprendiente. Este enfoque sostiene que debemos tomar en consideración los procesos psicolingüísticos que se utilizan en el procesamiento del *input* y las estrategias utilizadas por el aprendiente de lenguas para procesar el *input*.

VanPatten, en Cadierno-López (1992: 63), propone una serie de hipótesis con respecto al procesamiento del *input* en la ASL. Los aprendientes procesan el *input* a través del significado léxico antes de que lo procesen a través de la forma gramatical. Es un procesamiento controlado y sólo se vuelve más automático cuando el aprendiente puede poner atención a los elementos que no contienen un valor comunicativo alto. El aprendiente también tiende a procesar secuencias sujeto-verbo-objeto equivalentes a agente, acción, objeto, o sea FN-V-FV.

La instrucción, de acuerdo a este enfoque, debe dotar al aprendiente con estrategias de comprensión que le ayuden a establecer conexiones correctas entre significado-forma. La atención está en el *input* y las actividades basadas en este enfoque deben dar al aprendiente la oportunidad de interpretar las relaciones de significado-forma correctamente. Por otra parte, en la enseñanza tradicional de L2, el objeto de la instrucción es la manipulación de la producción (*output*), se explica un concepto gramatical seguido de la práctica. El foco de atención está en el *output* y las actividades normalmente carecen de significado referencial.

VanPatten y Cadierno-López, en Buck, (1994), esquematizan la adquisición del lenguaje de la siguiente manera:



Existen tres conjuntos de procesos:

- 1) Conversión de *input* en *intake* (comprensión del *intake*)
- 2) Creación de nuevas estructuras mentales y reorganización de las existentes.
- 3) Producción

Van Patten, en Buck (1994), apunta que el *input* es el lenguaje al que se expone al aprendiente, el *intake* (se utilizará la palabra inglesa, ya que no se pudo encontrar una palabra en español para poder traducirla) es la parte del *input* a la que el aprendiente pone atención, entiende y decodifica, es la parte que contiene información gramatical relevante para que el sistema lingüístico en desarrollo pueda procesar.

VanPatten y Cadierno-López, en Buck (1994), proponen la incorporación al sílabo de actividades que ayuden al aprendiente a procesar la información lingüística nueva, al llamar su atención a las conexiones correctas entre significado y forma, y a organizar estas conexiones dentro de las que ya han sido procesadas, y a formar parte de su interlenguaje. Estas actividades son actividades de la etapa *input* → *intake*, en diferencia con el enfoque tradicional.

Las características de este tipo de actividades son:

- 1) Deben dirigir la atención a la comprensión de las asociaciones significado-forma.
- 2) No deben exigir la producción de la forma.
- 3) Las respuestas a los ejercicios deben exigir la interpretación de la asociación significado-forma correcta.
- 4) El vocabulario debe ser simple.
- 5) Las actividades deben ser breves, simples, y deben estar relacionadas con la vida cotidiana.

6) El material debe guiar la atención a las conexiones de significado-forma, y las actividades pueden incluir descripciones de estas conexiones, tanto como explicaciones de las diferencias que existen entre la L1 y la L2.

7) El material se debe diseñar para que el punto gramatical sea integrado al sistema lingüístico del interlenguaje, no de manera aislada.

8) Se pueden usar textos auditivos y escritos cortos, diálogos breves. Las respuestas pueden ser de tipo reconocimiento. (Buck, 1994).

Creemos que sería interesante aplicar actividades de este tipo, tomando en cuenta que ambos enfoques podrían ser de gran utilidad en la enseñanza de L2, pero obviamente no podrían subsistir como una sola metodología sino que serían parte integral del sílabo, como lo sugiere Buck (1994).

## CAPITULO IV

En el capítulo IV se expondrán las hipótesis del estudio. También se darán los detalles de la metodología utilizada y se mencionarán las características de la población y de los instrumentos diseñados para el experimento.

Durante los nueve años que he dado clases de inglés como L2, he observado que la mayoría de los hispano-hablantes adultos que aprenden inglés tienen mucha dificultad para producir textos escritos, además de las dificultades para poder comunicarse oralmente. Uno de los problemas más frecuentes que se encuentran en las composiciones de estudiantes de nivel intermedio bajo es la omisión de sujetos.

Como ya mencionamos, el enfoque de los parámetros de la teoría Chomskiana trata de explicar este fenómeno por lo que creímos pertinente su aplicación a la adquisición y enseñanza de L2, basándonos en estudios realizados por varios investigadores como White, Phinney y Flynn, entre otros. Creemos que la gramática pedagógica es de vital importancia para la aplicación de este enfoque a la enseñanza de inglés como L2, especialmente el enfoque de concientización gramatical, ya que toma en cuenta aspectos teóricos de la ASL. Pensamos que la simple exposición de los sujetos a los disparadores del parámetro *pro-drop* (los pronombres expletivos *it* y *there*) no es suficiente para poder refijar el parámetro, ya que durante 150 horas de instrucción los alumnos han sido expuestos a estos disparadores en repetidas ocasiones, sin embargo el problema persiste aun en etapas tardías del aprendizaje. Herrera (1992: 60) también observó que a pesar de la exposición intensiva de los expletivos los estudiantes no refijaron el parámetro puesto que solo adquirieron una de las propiedades de este parámetro. Creemos que el enfoque de la concientización gramatical puede tener un efecto positivo en la refijación de dicho parámetro.

#### 4.1. Hipótesis del estudio

Hipótesis 1: La mayoría de los hispano-hablantes adultos que aprenden inglés como L2 tienden a no reconocer como error la omisión de sujetos o sujetos nulos, incluyendo pronombres expletivos en inglés a pesar de haber sido expuestos tanto a los disparadores del parámetro *pro-drop* como a ejemplos de oraciones declarativas donde el sujeto siempre está presente, durante varias etapas de su desarrollo lingüístico en la L2.

Hipótesis 2: Los aprendientes que reciban instrucción formal apoyada con actividades que promuevan la concientización gramatical y actividades que ayuden al aprendiente a establecer conexiones correctas entre significado y forma, haciendo uso de su experiencia y habilidades cognitivas, podrán refijar el parámetro *pro-drop* más fácil y rápidamente que los que no reciban instrucción formal acerca del parámetro.

#### 4.2 Metodología

El estudio se llevó a cabo en el Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, en la Ciudad de México. Esta institución se dedica a la enseñanza de inglés como lengua extranjera. La enseñanza en esta institución, se podría decir que sigue un enfoque ecléctico ya que se toman aspectos de diferentes métodos y enfoques para la enseñanza del inglés, y el ciclo académico está dividido de la siguiente manera:

Seis niveles básicos (B1-B6)

Seis niveles intermedios (M1-M6)

Seis niveles avanzados (A1-A6)

Opciones a diferentes niveles

Los cursos tienen una duración de treinta horas, o sea que cada treinta horas se avanza un nivel. La intensidad varía como sigue:

Cursos *Active*: tres horas a la semana con duración de diez semanas.

Cursos *Rapid*: seis horas a la semana con duración de cinco semanas.

Cursos *Express*: diez horas a la semana con duración de tres semanas.

#### 4.2.1 Selección de los sujetos

Se decidió llevar a cabo el experimento con estudiantes del nivel B6 debido a que en este nivel se empiezan a producir textos escritos más largos y es donde el problema se hace aparente.

Decidimos escoger el curso *Active* sabatino para así poder controlar las siguientes variables:

a) Horario: Los estudiantes tomaban tres horas de clase los sábados en los siguientes horarios: 8:30 a 11:45 y de 12:15 a 15:30, por lo que se decidió dividir el experimento en dos fases. Durante la primera fase el grupo control tomaba clases de 8:30 a 11:45, y el grupo experimental de 12:15 a 15:30. En la segunda fase el grupo control tomaba clases de 12:45 a 15:30 y el grupo experimental de 8:30 a 11:45.

b) Asistencia: Los estudiantes de cursos sabatinos usualmente están muy motivados y la falta de asistencia no es un problema grave, pero hay más faltas de asistencia en el segundo turno que en el primero.

c) Edad: La mayoría de los estudiantes que toman clases de inglés son adultos (mayores de 18 años).

d) Número de estudiantes por grupo: Normalmente los cursos sabatinos del primer turno son más numerosos que los del segundo.

El estudio se dividió en dos fases para así poder controlar las variables mencionadas arriba, y para poder tener una población más numerosa y para que los cuatro grupos tuvieran la misma maestra con el fin de que las clases en los grupos control y los grupos experimentales se apegaran a la planeación estratégica de cada clase sin que se favoreciera a ninguno de los grupos. Todas las

clases, tanto las de los grupos control como las de los grupos experimentales, se planearon al principio del experimento y la maestra siguió al pie de la letra todas las indicaciones contenidas en el plan de trabajo. La primera fase tuvo lugar durante el primer trimestre de 1994 (enero-marzo), la segunda fase se llevó a cabo durante el segundo trimestre del mismo año (abril-junio).

Con el objetivo de tener una población más numerosa se decidió hacer el estudio con cuatro grupos, de los cuales dos constituyeron el grupo control, y dos constituyeron el grupo experimental. Al final del experimento se unieron los resultados del grupo control 1 y el grupo control 2, quedando únicamente un grupo control y los resultados de los grupos experimentales 3 y 4 se unieron para formar un grupo experimental. El número de estudiantes por grupo fue el siguiente

Grupo control 1: 21 estudiantes

Grupo control 2: 16 estudiantes

Grupo experimental 3: 17 estudiantes

Grupo experimental 4: 23 estudiantes

De esta población se eliminaron aquellos estudiantes que no hicieron alguno de los pre-exámenes o el post-examen, a los que faltaron a clases más de tres veces, y a los que tenían menos de 18 años, quedando así el siguiente número de estudiantes por grupo:

Grupo control 1: 9 estudiantes

Grupo control 2: 11 estudiantes

Grupo experimental 3: 11 estudiantes

Grupo experimental 4: 17 estudiantes

Después de unir los resultados de los grupos control y los de los grupos experimentales, quedaron los siguientes grupos:

Grupo control : 20 estudiantes

Grupo experimental : 28 estudiantes

#### 4.2.2. Características de los sujetos.

Los sujetos del grupo control y los del grupo experimental tuvieron las siguientes características:

TABLA I  
Características de los sujetos

Grupo Control	Grupo experimental
Sexo: 11 F y 9 M	Sexo: 21 F y 7 M
Edad: entre 18 y 41 años	Edad: entre 18 y 39 años
Conocimientos de inglés: estudiantes del nivel B6	Conocimientos de inglés: estudiantes del nivel B6

Después de 150 horas de instrucción, de acuerdo al programa del Instituto Anglo-Mexicano de Cultura, los estudiantes deben conocer y manejar las siguientes estructuras, funciones y vocabulario:

Estructuras: presente simple, presente continuo, imperativos, futuro con *going to*, pasado simple, gerundios, futuro con *will*, pasado continuo, presente perfecto, cláusulas relativas y voz pasiva (presente y pasado).

Funciones: saludos, hablar de la edad, hablar de la existencia de algo (uso del expletivo *there*), describir personas y objetos, preguntar por precios y dar precios, dar direcciones, hablar de posesiones, peticiones, hablar de habilidades (presente y pasado), preguntar y dar la hora, hablar del clima (uso del expletivo *it*), sugerir, obligaciones, pedir y dar permisos, y comparar personas, objetos, lugares, etc.

Vocabulario: alfabeto, números, palabras internacionales en inglés, nacionalidades, países, colores, adjetivos (aparición y personalidad, etc.), comida, adverbios, verbos con preposiciones, artículos definidos e indefinidos, pronombres personales, pronombres posesivos, pronombres demostrativos, preposiciones de lugar, adjetivos posesivos.

Durante el curso B6 los estudiantes estudian lo siguiente:

Estructuras: cláusulas relativas, *what* como sujeto en preguntas, primer condicional, revisión de voz pasiva.

Funciones: hablar de cantidades y comparaciones, hablar de causa y efecto, obligaciones (futuro), dar consejos, sugerencias, peticiones, dar opiniones, pedir y dar permisos, hablar de posibilidades futuras y presentes, grados de certeza, dar instrucciones, y hablar de hábitos en el pasado (*used to*).

Vocabulario: conectores, preposiciones de lugar, modificadores de adjetivos, adjetivos de dos palabras, y formación de palabras (sufijos y prefijos).

El pre-examen, el cual también fue utilizado como post-examen, trató de diseñarse tomando en cuenta la competencia lingüística de los estudiantes.

#### 4.3 Instrumentos

Debido a la naturaleza del estudio fue necesaria la elaboración de dos tipos de instrumentos: exámenes y actividades.

##### 4.3.1 Exámenes

Debido a la naturaleza del estudio creímos necesaria la elaboración de tres exámenes:

un pre-examen de conocimientos generales,

un pre-examen del parámetro *pro-drop* y

un post-examen del parámetro *pro-drop*.

#### 4.3.1.1. Pre-examen de conocimientos generales

La prueba se aplicó con el objeto de observar si los estudiantes tenían aproximadamente los mismos conocimientos de inglés. La institución ha usado esta prueba por más de ocho años para clasificar alumnos de nuevo ingreso. Se aplicó a los grupos control y experimental el primer día de clases (apéndice 1).

Este examen consistió de 30 preguntas de opción múltiple, por ejemplo:

She \_\_\_ 14 years old.

- a) has    b) is    c) have    d) are

#### 4.3.1.2. Pre-examen del parámetro *pro-drop*

Se diseñó un examen de juicio de gramaticalidad basado en el usado por White (1985: 62). De acuerdo a Ellis (1990:200), no existe una forma directa de descubrir cómo es que el estudiante está aprendiendo, o lo que ha aprendido y apunta que una solución podría ser el tratar de observar o estudiar las intuiciones del estudiante acerca de la L2 que está aprendiendo y sugiere que esto se puede hacer por medio de una prueba de juicio de gramaticalidad. En este tipo de prueba el estudiante debe establecer si una serie de enunciados están correctamente formados o no. En el pre-examen del parámetro *pro-drop* los alumnos tenían que reconocer como errores las características asociadas con el parámetro *pro-drop* en las lenguas *pro-drop*, presentes en enunciados incorrectos en inglés, es decir, la omisión de sujetos, los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento-que, y la inversión del orden sujeto-verbo en oraciones declarativas. Estos enunciados incorrectos fueron recopilados de composiciones de alumnos con este nivel. Los estudiantes tenían que decidir si existían errores o no, y en caso de reconocer los errores tenían que corregirlos. Había 50 reactivos de los cuales 19 eran enunciados incorrectos asociados con el parámetro *pro-drop*, por ejemplo, los siguientes reactivos de este examen (ver apéndice 2):

- 2) \*We won't play tennis if rains.  
30) \*Who do you think that will be the president of Mexico?  
31) \*Call me Tom yesterday, but I wasn't in.

Como distractores se incluyeron enunciados con diferentes tipos de error, y enunciados correctos (ver apéndice 2).

- 38) \*If you would study hard, you'll pass the test.  
43) The balloon was moving slowly over the town.

#### Examen piloto

Antes de aplicar el examen a los grupos control y experimentales, se les pidió a cinco nativo-hablantes de inglés que lo contestaran, dos de ellos no eran maestros de inglés, con el fin de validar el instrumento. Es interesante mencionar aquí que sólo uno de los nativo-hablantes, uno de los maestros, mencionó que la pregunta:

- 42) \*Have you seen my watch? Can't find it any where.

podría ser correcta puesto que una vez establecido el contexto es posible la omisión de sujetos en el discurso oral. No se cambió la pregunta debido a que el propósito del estudio era ver si los estudiantes reconocían el error en la forma escrita formal y no en discurso oral. El examen también se administró a un grupo de estudiantes del nivel avanzado 2 con el fin de observar si el grado de dificultad del examen era el adecuado, los resultados mostraron que la calificación más baja fue de 37 respuestas correctas de 50 preguntas por lo que consideramos que el grado de dificultad era adecuado para el nivel B6 de los estudiantes.

#### Administración del pre-examen

Durante el experimento el examen se administró al principio de cada curso (en la segunda clase) en los grupos control y experimentales, y no se limitó el tiempo para que lo contestaran los estudiantes (40 min. y 60 min). El propósito de este examen era observar si realmente los

estudiantes con nivel B6 tenían problemas para reconocer como errores la omisión de sujetos (incluyendo los expletivos *it* y *there*), la inversión del orden sujeto verbo en oraciones declarativas y los efectos de la huella-q en el desplazamiento de palabras interrogativas, pero sólo se analizaron estadísticamente las preguntas relacionadas con la omisión de sujetos (apéndice 2). Los resultados se presentarán en la sección 5.3.

#### 4.3.1.3. Post-examen del parámetro *pro-drop*

El pre-examen descrito en 4.3.1.2. fue aplicado también como post-examen al final del curso (novena clase) en los grupos control y experimentales con el fin de observar si los grupos experimentales habían mejorado su actuación en el pre-examen y comparar su actuación con la de los estudiantes de los grupos control. De acuerdo a Brown (1993: 154-155), el diseño pre-examen/post-examen a pesar de que puede arrojar información útil presenta la desventaja de que no existe una forma de determinar si las diferencias entre los promedios del pre-examen y el post-examen se deben a los efectos del tratamiento especial en el grupo experimental, a la enseñanza tradicional, o al efecto de familiaridad. Brown sugiere que una forma de controlar estos problemas sería el diseño grupo control/grupo experimental ya que al final del experimento se comparan los promedios de ambos grupos y se determina si el tratamiento especial en el grupo experimental tuvo un efecto positivo, un efecto negativo o no tuvo ningún efecto en el aprovechamiento de los sujetos. Los resultados se presentarán en 5.3.

#### 4.3.2. Actividades

Las cinco actividades que se dan a continuación se administraron a los grupos experimentales únicamente, cada una de las actividades tenían una duración de 40 min. a 45 min. Las clases tenían una duración de tres horas y las actividades se llevaron a cabo de la tercera a la octava clase, Tratando de seguir un enfoque comunicativo, donde es de vital importancia la contextualización

del lenguaje, nos aseguramos de que para todas las actividades hubiera una preparación oral a través de la cual se contextualizaba la actividad al introducir el tópico y poner a los estudiantes en situaciones "reales". También se elicitaba el vocabulario relevante y muchas veces se utilizó la personalización, es decir, motivar al estudiante a utilizar la L2 para comunicar información relacionada con cada alumno, por ejemplo, en vez de hablar de un personaje ficticio, pedir al alumno que hable de alguien conocido como él mismo o un amigo suyo, etc. El tiempo utilizado para estas cinco actividades (40 min.-45min.) en el grupo experimental fue ocupado en el grupo control por actividades comunicativas como: *info-gaps* (actividades donde hay un hueco en la información), canciones, juegos, etc.

#### 4.3.2.1. Actividad 1

Esta actividad está basada en el enfoque de la concientización gramatical y se trató de diseñar una actividad del tipo C (ver p. 42 de este trabajo) con el propósito de observar si los estudiantes producían oralmente enunciados omitiendo los sujetos, y en caso de que así fuera, ayudarlos a inferir, por medio de ejercicios y preguntas, que esto no es posible en inglés.

#### Material

- (a) Tarjetas con textos cortos acerca de Humphrey Bogart e Ingrid Bergman (apéndice 3).
- (b) Ejercicio de comprensión de lectura acerca de la película "Casablanca". Los párrafos no estaban en el orden correcto y había espacios para ser llenados con pronombres personales, el material fue adaptado de Fowler (1989: 75), (apéndice 3.1).

#### Procedimiento

Se empezó con una preparación oral donde la maestra introdujo el tópico para involucrar a los estudiantes. Después se elicitó el vocabulario y se utilizó la personalización para interesar a los estudiantes. Después de la preparación oral la clase se dividió en grupos, por ejemplo, dos grupos

A y dos grupos B. Los grupos A leyeron el texto de Humphrey Bogart y los grupos B el de Ingrid Bergman. Se escogieron estos personajes para promover la producción oral, ya que la mayoría de los estudiantes sabían muy poco acerca de ellos, por lo que se esperaba que los estudiantes hicieran muchas preguntas. Después de leer los textos se juntaron un grupo A y un grupo B. El grupo A tenía que adivinar el nombre del personaje del grupo B y viceversa, los sujetos no podían enseñar los textos al otro grupo. Mientras los estudiantes trabajaban, la maestra tomaba notas de los errores que producían relacionados con la omisión de sujetos. Al finalizar este ejercicio, la maestra escribió varios enunciados correctos y varios incorrectos en el pizarrón (ejemplos producidos por los alumnos), y los estudiantes, en sus grupos, tenían que corregirlos. En ocasiones fue necesaria la intervención de la maestra para poder guiar a los estudiantes y tuvo que hacer preguntas como *Who was born in 1899?* para poder llamar la atención de los estudiantes al enunciado incorrecto *\*Was born in 1899*, donde la omisión del sujeto no es permitida. Después se distribuyeron las hojas de ejercicio con la lectura de comprensión. Los estudiantes tenían que poner los párrafos en el orden correcto con el fin de introducirlos a las características del discurso escrito en inglés. Los estudiantes revisaron sus respuestas en pares. Después la maestra dio el orden correcto y esto fue seguido de una discusión. Al finalizar la discusión, los alumnos llenaron los espacios con pronombres personales, revisaron sus respuestas en pares y al final la maestra dio las respuestas correctas.

#### 4.3.2.2. Actividad 2

El diseño de esta actividad también fue de tipo C y el objetivo era exponer a los estudiantes a ejemplos en inglés donde la omisión de sujetos es permitida y a ejemplos donde no lo es, al mismo tiempo que para familiarizarlos con las características del discurso escrito en inglés. Los estudiantes debían dar razones para sus opciones.

## Material

2a) Hojas de ejercicio ilustrando un salto en paracaídas y ejercicio con pares de oraciones y lista de conectores para unir los pares de oraciones. El material fue adaptado de Pincas (1982: 32-34) (apéndice 4).

## Procedimiento

La preparación oral consistió en la introducción del tópico y personalización, seguido de elicitación de vocabulario. Después de la preparación oral se les pidió a los estudiantes poner en orden las ilustraciones en el texto, se revisó el ejercicio en pares, seguido de una discusión en grupo. Luego, los alumnos tenían que unir los pares de oraciones utilizando los conectores indicados y tenían que decidir si los nombres propios podían ser reemplazados por pronombres personales y si en ocasiones se podían omitir, siempre dando razones para sus opciones. Después los estudiantes escribieron un párrafo usando los pares de oraciones. Al final la maestra, con ayuda de los estudiantes, escribió un párrafo modelo en el pizarrón y los estudiantes revisaron el suyo. Esto fue seguido por preguntas hechas por los estudiantes acerca de cuándo es permitida la omisión de sujetos en inglés. La maestra en vez de dar las respuestas organizó la clase en grupos y cada uno de ellos dio sus razones, la maestra actuó como guía.

### 4.3.2.3. Actividad 3

Esta actividad trató de incluir algunas de las características de las actividades basadas en el enfoque del procesamiento del *input*, por ejemplo, dirigir la atención de los estudiantes a la comprensión de las asociaciones significado-forma y no exigir la producción de la forma.

### Material

3a) Hojas de ejercicios con ilustraciones de un mapa del Reino Unido y símbolos que se utilizan para el pronóstico del tiempo. Material adaptado de Blundell y Stokes (1981: 10-13), (apéndice 5).

3b) Ejercicio de lectura de comprensión acerca del pronóstico del tiempo, y preguntas sobre el uso de *it*. Material adaptado de Blundell y Stokes (1981: 10-13), (apéndice 5.1).

### Procedimiento

Durante la preparación oral se introdujo el tópico por medio de preguntas y se contextualizó la actividad al poner a los estudiantes en una situación "real" como: "imagínense que están estudiando inglés en Inglaterra, y a partir de mañana tienen tres días de vacaciones, ustedes quieren conocer lugares interesantes en este país. El clima en Inglaterra es terrible, así que deciden leer el pronóstico del tiempo". La situación se elicitó y fue dada en inglés. También se elicitó vocabulario y símbolos que se utilizan en el pronóstico del tiempo. A la preparación oral le siguió un ejercicio donde los estudiantes tenían que relacionar los nombres de las ciudades importantes mencionadas en el ejercicio de lectura de comprensión y localizarlas en el mapa. Después se llevó a cabo el ejercicio de lectura de comprensión. Los aprendientes leyeron el texto y después dibujaron el símbolo adecuado para cada área en el mapa. Una vez terminado el ejercicio anterior se les pidió a los estudiantes que leyeran el texto una vez más y que encontraran ejemplos del uso de *it*, para después contestar tres preguntas relativas a dicho expletivo. Las preguntas fueron hechas en español y los estudiantes las podían contestar en español o en inglés. Se revisaron las respuestas por medio de una discusión abierta en clase, donde la maestra sólo intervino como guía.

#### 4.3.2.4. Actividad 4

Esta actividad se diseñó tomando como modelo la actividad propuesta por Rutherford (ver p.46 de este trabajo), donde el aprendiente debe seleccionar una FN que ocupe la posición de sujeto y escoger determinadores para las FNs que sean compatibles con lo "dado" y lo "nuevo", y también aplicar las reglas de concordancia. El propósito era concientizar a los estudiantes acerca del uso obligatorio de sujetos, incluyendo el expletivo *there*, y tomando en cuenta las características del discurso escrito en inglés.

##### Material

4a) Hoja de ejercicios con diez oraciones que describían una recámara. Material adaptado de Fowler (1989: 22), (apéndice 6).

4b) Hoja de ejercicios con instrucciones para la formación de un texto utilizando las oraciones en el primer ejercicio. El material fue adaptado de Fowler (1989: 22), (apéndice 6.1).

##### Procedimiento

En la preparación oral se introdujo y se contextualizó el tópico y también se elicitó el vocabulario. Después los estudiantes tenían que formar oraciones completas utilizando un grupo de palabras para cada oración. Algunas veces tenían que agregar palabras, por ejemplo, agregar un sujeto o algún determinador y otras veces tenían que cambiar el orden de las palabras, y otras debían eliminar palabras. Los estudiantes revisaron sus respuestas en pares y después siguió una discusión en grupos, seguida de una discusión abierta en clase, la maestra actuó como guía. Una vez terminado este ejercicio se les pidió a los alumnos que escribieran un párrafo utilizando las oraciones en el primer ejercicio uniéndolas con los conectores mencionados y utilizando los signos de puntuación sugeridos en el ejercicio. Al final, la maestra recolectó las composiciones y las

corrigió. Las composiciones se regresaron a los estudiantes la siguiente clase y se les pidió que hicieran preguntas en caso de tener dudas.

#### 4.3.2.5. Actividad 5

Para el diseño de esta actividad se tomó como modelo la actividad descrita por Rutherford (ver la página 47 de este trabajo), donde se toma en cuenta la esquematización de párrafos basándose en la relación entre lo "dado" y lo "nuevo". El objetivo era exponer a los alumnos a las características del discurso escrito en inglés, ejemplificando el uso de pronombres personales y expletivos, esperando que los estudiantes infirieran la presencia obligatoria de los sujetos en las oraciones declarativas en inglés.

#### Material

5a) Hoja de ejercicios con diez párrafos, los cuales formaban un texto que describía una casa (apéndice 7).

#### Procedimiento

Durante la preparación oral se introdujo el tópico, el tema se contextualizó al pedir a los estudiantes que en pares describieran sus casas, durante esta etapa se elicitó el vocabulario relevante. Después se les pidió a los estudiantes leer la primera oración del texto, a la que seguían cinco pares de párrafos (a y b). Los estudiantes, después de leer la primera oración, debían seleccionar un párrafo de cada par, tomando en cuenta la relación entre lo "nuevo" y lo "dado", para así poder formar un texto completo. Los estudiantes discutieron sus elecciones en grupos, después la maestra revisó el ejercicio elicitando las respuestas y las razones para la elección de cada párrafo. Finalmente, se les preguntó si podían omitir los sujetos y por qué razones se podía o no hacerlo.

## CAPITULO V

En este capítulo se mostrarán y se interpretarán los resultados del experimento. Para analizar los datos del pre-examen del parámetro *pro-drop*, y del post-examen del parámetro *pro-drop*, se aislaron todos los enunciados relacionados con la omisión de sujetos, incluyendo los expletivos *it* y *there*. Después, se compararon las respuestas del grupo control y del grupo experimental y, finalmente, se analizaron los datos estadísticamente; se sacó la media y la desviación estándar y se aplicó la prueba ANOVA (análisis de varianza).

### 5.1 El examen piloto

El examen piloto del pre-examen del parámetro *pro-drop*, el cual también se administró como post-examen, no se analizó detalladamente, pues el propósito era, únicamente, observar si el grado de dificultad del examen no era muy alto para los estudiantes del nivel B6, es por esto que el examen piloto se aplicó a estudiantes del nivel avanzado 2 (30 horas de instrucción formal). Los estudiantes contestaron correctamente entre un 74% y un 94% del examen. Es importante mencionar que los estudiantes del nivel avanzado 2 seguían teniendo problemas con la omisión de expletivos y con los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento-que. Los errores comunes en todos los estudiantes fueron las preguntas relacionadas con los efectos de la huella-q:

23)\* Who did yoy say that phonet me?

30)\* Who do you think that will be the president of Mexico?

Debido a los resultados mencionados arriba, creímos que el grado de dificultad del examen era adecuado para los estudiantes del nivel B6.

### 5.2 Los datos

El pre-examen de conocimientos generales se aplicó para poder observar si los estudiantes tenían el mismo nivel de inglés. El examen consistió de 30 reactivos. El pre-examen y el post-examen del

parámetro *pro-drop* fueron diseñados con el fin de observar si los estudiantes reconocían como errores las características asociadas con la activación del parámetro, las cuales son incorrectas en inglés. Los reactivos se seleccionaron de errores en composiciones de alumnos con nivel B6. El experimento se enfocó a la omisión de sujetos, incluyendo los expletivos *it* y *there*, pero se obtuvieron datos acerca de las otras características. Decidimos analizar los diez reactivos relacionados con la omisión de sujetos en dos bloques: el bloque de los reactivos relacionados con la omisión de los expletivos *it* y *there*, y el bloque de las preguntas relacionadas con la omisión de pronombres referenciales. Se tomó esta decisión con el fin de observar qué tipo de omisión era más problemática para los alumnos.

### 5.3. Resultados

A continuación analizaremos los resultados del experimento. Esto se llevará a cabo de la siguiente manera: Primero se analizarán los datos en dos bloques; el bloque de la omisión de expletivos y el bloque de la omisión de pronombres referenciales, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. Después se analizarán los resultados uniendo a los dos bloques mencionados arriba para tener un análisis general de la actuación de los grupos control y experimental relacionada con la omisión de sujetos en general. Por último, se analizarán los resultados después de aplicar la prueba ANOVA (análisis de varianza).

De la tabla 3 a la tabla 6 aparecerán los siguientes datos abreviados de la siguiente manera:

Pregunta = número de pregunta

Núm. sujetos (X) = número total de sujetos

(X) = número de sujetos que contestaron la pregunta acertadamente.

Promedio = núm. de sujetos, en promedio, que contestaron acertadamente alguna de las preguntas.

### 5.3.1. Pre-examen de conocimientos generales

En el grupo control la calificación más baja fue de trece aciertos y la más alta de 27. En el grupo experimental la calificación más baja también fue de trece aciertos y la más alta de 28. Los promedios en la tabla 2 muestran que el grupo experimental tenía un mejor nivel de inglés, pero debemos tomar en consideración que en el grupo control había 20 sujetos mientras que en el experimental había 28. Esta es una de las razones por las que se decidió aplicar la prueba ANOVA.

TABLA 2  
Pre-examen de conocimientos generales

Grupo control			Grupo experimental		
Sujeto	Respuestas correctas de 30 reactivos		Sujeto	Respuestas correctas de 30 reactivos	
1	21	(70%)	1	21	(70%)
2	16	(53.33%)	2	15	(50%)
3	18	(60%)	3	13	(43.33%)
4	19	(63.33%)	4	23	(76.66%)
5	16	(53.33%)	5	16	(53.33%)
6	19	(63.33%)	6	18	(60%)
7	21	(70%)	7	20	(66.66%)
8	13	(43.33%)	8	22	(73.33%)
9	19	(63.33%)	9	15	(50%)
10	25	(83.33%)	10	20	(66.66%)
11	17	(56.66%)	11	18	(60%)
12	23	(76.66%)	12	21	(70%)
13	18	(60%)	13	18	(60%)
14	27	(90%)	14	24	(80%)
15	17	(56.66%)	15	18	(60%)
16	22	(73.33%)	16	22	(73.33%)
17	15	(50%)	17	23	(76.66%)
18	19	(63.33%)	18	24	(80%)
19	19	(63.33%)	19	19	(63.33%)
20	22	(73.33%)	20	24	(80%)
			21	23	(76.66%)
			22	28	(93.33%)
			23	21	(70%)
			24	26	(86.66%)
			25	18	(60%)
			26	23	(76.66%)
			27	19	(63.33%)
			28	21	(70%)
Promedio	19.3		Promedio	20.46	

### 5.3.2. Omisión de expletivos

Aproximadamente el 98% de los estudiantes tuvieron muchas dificultades para reconocer como error la omisión de los expletivos en las preguntas:

2. \*We won't play tennis if rains.
11. \*How much milk have we got? Is only one litre left.
20. \* Is very difficult to understand spoken English.
48. \* I love Acapulco because are a lot of discos.

La pregunta 2 no fue corregida por ningún estudiante del grupo control y corregida por dos alumnos del grupo experimental en el pre-examen. En el post-examen tres estudiantes del grupo control corrigieron el error y nueve del grupo experimental lo hicieron.

La pregunta 11 fue una de las más difíciles. En el pre-examen ningún alumno del grupo control pudo reconocer como error la omisión del expletivo, por el otro lado, sólo un alumno del grupo experimental pudo reconocer y corregir el error. El post-examen mostró que en el grupo control ningún estudiante reconoció como error la omisión del expletivo, pero seis estudiantes del grupo experimental si lo hicieron.

En el pre-examen ningún estudiante del grupo control reconoció como error la omisión del sujeto en la pregunta 20, mientras que cuatro estudiantes del grupo experimental si lo hicieron. En el post-examen sólo dos estudiantes del grupo control reconocieron y corrigieron el error, pero en el grupo experimental dos alumnos lo hicieron.

La pregunta 48 fue en la que el error fue reconocido y corregido por más estudiantes. En el pre-examen cinco alumnos del grupo control reconocieron y corrigieron el error, y en el grupo experimental 18 estudiantes reconocieron y corrigieron el error. En el post-examen diez estudiantes del grupo control corrigieron el error, pero en el experimental sólo lo hicieron 16.

Se podría decir, a simple vista, que en el uso de los expletivos los estudiantes del grupo control tuvieron una mejor actuación que los del grupo experimental (tablas 3 y 4) a pesar de que en el pre-examen de conocimientos generales los estudiantes del grupo control aparentemente tenían un nivel más bajo (tabla 2).

Las tablas 3 y 4 muestran la diferencia entre el pre-examen y el post-examen del grupo control y del grupo experimental con referencia al uso de los expletivos.

**TABLA 3**  
Omisión de sujetos (expletivos)  
Grupo control

Pre-examen		Post-examen	
Pregunta	Núm. sujetos (20)	Pregunta	Núm. sujetos (20)
2	0 ( 0%)	2	3 (15%)
11	0 ( 0%)	11	0 ( 0%)
20	0 ( 0%)	20	2 (10%)
48	5 (25%)	48	10 (50%)
<b>PROMEDIO</b>	0.25	<b>PROMEDIO</b>	0.75

**TABLA 4**  
Omisión de sujetos (expletivos)  
Grupo experimental

Pre-examen		Post-examen	
Pregunta	Núm. sujetos (28)	Pregunta	Núm. sujetos (28)
2	2 ( 7.14%)	2	9 (32.14%)
11	1 ( 3.57%)	11	6 (21.42%)
20	4 (14.28%)	20	2 ( 7.14%)
48	18 (64.28%)	48	16 (57.14%)
<b>PROMEDIO</b>	0.89	<b>PROMEDIO</b>	1.17

### 5.3.3. Omisión de pronombres referenciales

Los siguientes reactivos estaban relacionados con la omisión de sujetos (pronombres referenciales) en inglés.

4. \* Sarah is very sad because failed her test.
22. \* Have you seen Alice? Is in the kitchen.
29. \* Hugo Sanchez was fantastic. Scored two goals.
39. \* What's this sweater made of? Is made of cotton.
42. \* Have you seen my watch? Can't find it any where.
46. \* Jenny isn't coming to the party. Is ill in bed.

En el pre-examen sólo un estudiante del grupo control reconoció y corrigió el error en la pregunta 4, en el grupo experimental cuatro estudiantes lo hicieron. En el post-examen cinco alumnos del grupo control reconocieron y corrigieron el error, mientras que en el grupo experimental lo hicieron diez.

La pregunta 22 fue corregida en el pre-examen por diez estudiantes del grupo control y por doce del grupo experimental. En el post-examen diez estudiantes reconocieron y corrigieron el error en el grupo control y en el experimental catorce alumnos lo hicieron.

La pregunta 29 fue difícil para casi todos los sujetos, puesto que en el pre-examen sólo un estudiante del grupo control corrigió el error y en el experimental tres lo hicieron. En el post-examen dos alumnos del grupo control y seis del grupo experimental corrigieron el error.

Tres estudiantes del grupo control y dos estudiantes del grupo experimental reconocieron y corrigieron la pregunta 39 en el pre-examen, mientras que en el post-examen tres alumnos del grupo control y seis del grupo experimental lo hicieron.

En el pre-examen la pregunta 42 fue corregida por cinco estudiantes del grupo control y por siete del grupo experimental. En el post-examen sólo cuatro estudiantes del grupo control y quince del grupo experimental corrigieron la pregunta.

La pregunta 46 en el pre-examen, fue corregida por nueve estudiantes del grupo control y doce del experimental. En el post-examen nueve alumnos del grupo control y once del grupo experimental lo hicieron.

Se podría decir que el grupo experimental parece tener un desempeño mucho más elevado que el del grupo control en el uso de los pronombres referenciales (tablas 5 y 6).

Las tablas 5 y 6 muestran la diferencia entre el pre-examen y el post-examen del grupo control y del grupo experimental con referencia al uso de pronombres referenciales.

**TABLA 5**  
Omisión de sujetos (pronombres referenciales)  
Grupo control

Pre-examen		Post-examen	
Pregunta	Núm. sujetos (20)	Pregunta	Núm. sujetos (20)
4	1 (.5%)	4	5 (25%)
22	10 (50%)	22	10 (50%)
29	1 (.5%)	29	2 (10%)
39	3 (15%)	39	3 (15%)
42	5 (15%)	42	4 (20%)
46	9 (15%)	46	9 (45%)
PROMEDIO	1.45	PROMEDIO	1.65

**TABLA 6**  
Omisión de sujetos (pronombres referenciales)  
Grupo experimental

Pre-examen		Post-examen	
Pregunta	Núm. sujetos (28)	Pregunta	Núm. sujetos (28)
4	4 (14.28%)	4	10 (35.71%)
22	12 (42.85%)	22	14 (50%)
29	3 (10.71%)	29	6 (21.42%)
39	2 (7.14%)	39	6 (21.42%)
42	7 (25%)	42	15 (53.57%)
46	12 (42.85%)	46	11 (39.28%)
PROMEDIO	1.42	PROMEDIO	2.21

### 5.3.4. Omisión de expletivos y pronombres referenciales

El porcentaje total de los dos bloques (el bloque de los expletivos y el bloque de los pronombres referenciales) obtenido por cada alumno, también muestra que los alumnos del grupo experimental tuvieron una mejor actuación que los del grupo control como se puede observar en las diferencias entre los promedios. En el pre-examen el promedio de aciertos del grupo control fue de 1.8, pero en el grupo experimental fue de 2.35. En el post-examen el promedio del grupo control también mejoró y fue de 2.25 lo que da una diferencia de 0.45 en el aprovechamiento, mientras que en el grupo experimental el promedio en el post-examen fue de 3.32 lo que da una diferencia de 0.97 (tablas 7 y 8).

**TABLA 7**  
**Omisión de sujetos (pronombres referenciales y expletivos)**  
**Grupo control**

Sujeto	Pre-examen Total de aciertos de diez preguntas	Post-examen Total de aciertos de diez preguntas
1	3 (30%)	4 (40%)
2	2 (20%)	4 (40%)
3	4 (40%)	2 (20%)
4	0 ( 0%)	4 (40%)
5	4 (40%)	4 (40%)
6	2 (20%)	4 (40%)
7	0 ( 0%)	0 ( 0%)
8	1 (10%)	0 ( 0%)
9	2 (20%)	4 (40%)
10	1 (10%)	4 (40%)
11	2 (20%)	4 (40%)
12	4 (40%)	4 (40%)
13	0 ( 0%)	0 ( 0%)
14	3 (30%)	3 (30%)
15	0 (0%)	0 ( 0%)
16	2 (20%)	2 (20%)
17	0 ( 0%)	0 ( 0%)
18	4 (40%)	1 (10%)
19	1 (10%)	0 ( 0%)
20	1 (10%)	1 (10%)
<b>PROMEDIO</b>	<b>1.8</b>	<b>PROMEDIO 2.25</b>

**TABLA 8**  
**Omisión de sujetos (pronombres referenciales y expletivos)**  
**Grupo experimental**

Sujeto	Pre-examen Total de aciertos de diez preguntas	Post-examen Total de aciertos de diez preguntas
1	0 ( 0%)	2 (20%)
2	0 ( 0%)	3 (30%)
3	2 (20%)	3 (30%)
4	2 (20%)	3 (30%)
5	1 (10%)	2 (20%)
6	1 (10%)	3 (30%)
7	1 (10%)	3 (30%)
8	5 (50%)	7 (70%)
9	2 (20%)	1 (10%)
10	4 (40%)	5 (50%)
11	3 (30%)	4 (40%)
12	2 (20%)	2 (20%)
13	3 (30%)	1 (10%)
14	8 (80%)	8 (80%)
15	0 ( 0%)	0 ( 0%)
16	1 (10%)	0 ( 0%)
17	4 (40%)	6 (60%)
18	4 (40%)	7 (70%)
19	0 ( 0%)	0 ( 0%)
20	3 (30%)	4 (40%)
21	3 (30%)	5 (50%)
22	3 (30%)	6 (60%)
23	2 (20%)	4 (40%)
24	3 (30%)	7 (70%)
25	4 (40%)	4 (40%)
26	0 ( 0%)	1 (10%)
27	2 (20%)	0 ( 0%)
28	3 (30%)	2 (20%)
	<b>PROMEDIO 2.35</b>	<b>PROMEDIO 3.32</b>

Se podría decir que el grupo experimental parece tener un desempeño ligeramente mejor que el del grupo control, pero debemos observar que también hubo una mejoría en el grupo control. Con el fin de obtener un resultado más riguroso se decidió sacar la media de los promedios de cada estudiante. También se obtuvo la desviación estándar y, finalmente, se aplicó la

prueba ANOVA (análisis de varianza) para controlar las variables y comparar las diferencias entre los grupos.

### 5.3.5. Resultados de la prueba ANOVA

Como ya mencionamos en el capítulo IV, el experimento se llevó a cabo con cuatro grupos: dos grupos control y dos grupos experimentales, debido a que se habían controlado las variables: horario, tipo de curso, maestra y edad. Creimos que tal vez se facilitaría el análisis estadístico al unir los resultados del grupo control 1 y del grupo control 2 para tener un sólo grupo control; y también fusionar los resultados del grupo experimental 3 con los del grupo experimental 4 para así tener un sólo grupo experimental. Esto se llevó a cabo para analizar y comparar estadísticamente los resultados del pre-examen de conocimientos generales, los resultados del pre-examen del parámetro pro-drop, y los resultados del post-examen del parámetro pro-drop del grupo control y del grupo experimental. A continuación veremos los resultados, después se interpretarán en 5.4.

#### 5.3.5.1. Pre-examen de conocimientos generales

Se calificaron los 30 reactivos de los exámenes de los 20 estudiantes del grupo control y de los 28 estudiantes del grupo experimental para así poder obtener la media (M) de ambos grupos y la desviación estándar. N= es el número de estudiantes por grupo. Los resultados mostraron que no había diferencias significativas, ya que la media del grupo control y la media del grupo experimental eran muy parecidas y tenían la misma desviación estándar. Esto lo podemos observar en la tabla 9.

TABLA 9  
Pre-examen de conocimientos generales

	M	Desv. est.	N=
Grupo control	19	3	20
Grupo experimental	20	3	28

### 5.3.5.2. Pre-examen del parámetro *pro-drop* (omisión de sujetos)

Se calificaron los exámenes que consistieron de 50 reactivos, pero debido a que el propósito de este trabajo era observar específicamente si los estudiantes podrían reconocer como errores los sujetos nulos en oraciones declarativas en inglés, sólo se analizaron estadísticamente los diez reactivos relacionados con esta característica del parámetro en cuestión. Los resultados mostraron que la población del grupo control era más homogénea que la del grupo experimental a pesar de que ambos tuvieron la misma media, porque la desviación estándar del grupo experimental fue mayor que la del grupo control, por lo que la población del grupo experimental resultó ser más heterogénea. La media de ambos grupos fue dos, esto lo podemos observar en la tabla 10. Podríamos decir que la mayoría de la población sí tenía problemas para reconocer como error la omisión de sujetos, por lo que se podría decir que se confirma la hipótesis 1: la mayoría de los hispano-hablantes adultos que aprenden inglés como L2 tienden a no reconocer como error la omisión de sujetos o sujetos nulos, incluyendo pronombres expletivos en inglés a pesar de haber sido expuestos tanto a los disparadores del parámetro *pro-drop*, como ejemplos de oraciones declarativas donde el sujeto siempre está presente durante varias etapas de su desarrollo lingüístico en la L2.

TABLA 10  
Pre-examen del parámetro *pro-drop*  
(omisión de sujetos: expletivos y pronombres referenciales)

	M	Desv. est.	N=
Grupo control	2	1	20
Grupo experimental	2	2	28

### 5.3.5.3 Post-examen del parámetro *pro-drop* (omisión de sujetos)

El pre-examen se aplicó como post-examen al grupo control y al grupo experimental, se calificaron los 48 exámenes pero sólo se tomaron en cuenta las preguntas relacionadas con la

omisión de sujetos, igual que en el pre-examen. En los resultados se puede notar la diferencia entre el aprovechamiento del grupo control y el grupo experimental. En la tabla 11 vemos que la media del grupo experimental es de tres mientras que la del grupo control es de dos.

**TABLA 11**  
 Post-examen del parámetro *pro-drop*  
 (omisión de sujetos: expletivos y pronombres referenciales)

	M	Desv. est.	N=
Grupo control	2	2	20
Grupo experimental	3	2	28

Debido a que existían diferencias entre el grupo control y el grupo experimental con relación a la proporción en el sexo (en el grupo experimental el 75% de la población era del sexo femenino y en el grupo control sólo era el 55%), la edad, promedio y el grado de conocimiento, y debido a que pensamos que tal vez estas variables podrían influir en el aprendizaje, decidimos controlarlas al aplicar la prueba de análisis de varianza (ANOVA), al analizar la prueba ANOVA se eliminaron las diferencias entre los dos grupos con relación a estas tres variables, y se observó un efecto positivo en el grupo experimental. La diferencia entre los dos grupos es estadísticamente significativa debido a que la probabilidad (p) es menor de .05, es decir, que la probabilidad de que los resultados se deban a la casualidad es menor del .05%. La diferencia entre los dos grupos es de .685 con una  $p=0.45$  equivalente a  $p<.05$  (tabla 12). Es por esto que podríamos decir que se confirma la hipótesis 2: los aprendientes que reciban instrucción formal apoyada con actividades que promuevan la concientización gramatical y actividades que ayuden al aprendiente a establecer conexiones correctas entre significado y forma, haciendo uso de su experiencia y habilidades cognitivas, podrán refjar el parámetro *pro-drop* más fácil y rápidamente que los que no reciban instrucción formal acerca del parámetro.

TABLA 12  
 Post-examen del parámetro *pro-drop*  
 (omisión de sujetos: expletivos y pronombres referenciales)  
 Prueba ANOVA

	M
Grupo control	2.44 317
Grupo experimental	3.12 825

#### 5.4 Interpretación

Como podemos observar, desde el punto de vista teórico, el hispano-hablante adulto que aprende inglés como L2 sí tiene serios problemas para reconocer como error la omisión de sujetos en inglés.

Otro aspecto que sería pertinente mencionar es el papel de los disparadores (los expletivos *it* y *there*). Creemos que los disparadores tal vez no tengan un papel tan importante en la adquisición de L2 como el que tienen en la adquisición de L1, es decir, que su presencia no desata el proceso de refijación del parámetro en la L2, dado que, como mencionamos anteriormente, los estudiantes con los que se llevó a cabo el estudio habían sido expuestos a los pronombres expletivos en varias etapas del proceso de aprendizaje de su L2, y también fueron expuestos a estos pronombres a través de ejercicios basados en el enfoque de la concientización gramatical; pero los estudiantes del grupo experimental aún así siguieron teniendo problemas al respecto, al igual que los del grupo control.

Compartimos la propuesta de White (1987: 243) en cuanto a que la omisión de expletivos es más persistente en la producción de los alumnos que la omisión de pronombres referenciales. Esto salta a la vista si comparamos los resultados que obtuvieron los estudiantes del grupo control y los del grupo experimental en el post-examen. Las preguntas 4, 22, 29, 39, 42 y 46, como hemos visto, están relacionadas con la omisión de pronombres referenciales. Los estudiantes del grupo

ESTA TESIS NO DEBE  
 SALIR DE LA BIBLIOTECA

control contestaron acertadamente de un 10% a un 45% de las preguntas, y los del grupo experimental de un 21.42% a un 53.57%. Mientras que los porcentajes para las preguntas 2, 11 y 20, relacionadas con los expletivos, va de 0% a 15% en el grupo control y de 7.14% a 32.14% en el experimental. La pregunta 48 no la incluimos aquí pues tal vez debido a que este tipo de oración en particular es muy común en el libro de texto, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un porcentaje elevado en esta pregunta.

El análisis estadístico muestra, desde el punto de vista didáctico, que si hubo una diferencia significativa en el aprovechamiento del grupo experimental, por lo que podríamos sugerir que el enfoque de la concientización gramatical si tiene un efecto positivo en la ASL. Creemos que este enfoque fue muy útil para lograr que los estudiantes del grupo experimental obtuvieran mejores resultados que los del grupo control, ya que la maestra pudo aislar en problema y diseñar ejercicios para solucionarlo. Sin embargo, pensamos que los estudiantes se hubieran beneficiado aún más si el uso de este tipo de actividades hubiera empezado desde el inicio de su aprendizaje formal de la L2. Debemos mencionar que este tipo de actividades, aunque están diseñadas para involucrar las habilidades perceptivas como la lectura de comprensión y la comprensión auditiva, generan el uso de las habilidades productivas como la conversación y la escritura, ya que los estudiantes muchas veces deben interactuar con sus compañeros.

## CONCLUSION

Este estudio se llevó a cabo con el propósito de investigar la aplicación del parámetro *pro-drop* a la adquisición de L2 y sus implicaciones pedagógicas. Con este propósito se administró un pre-examen de juicio de gramaticalidad, con el fin de observar si los estudiantes realmente tenían problemas para reconocer las características asociadas a la activación del parámetro, especialmente la omisión de sujetos. Tal vez el diseño del experimento no fue lo suficientemente amplio para poder decir que los alumnos adquirieron alguna de las propiedades del parámetro *pro-drop*, ya que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental siguieron teniendo ciertos problemas para reconocer como error la omisión de sujetos, aunque creemos que menores, en comparación con el grupo control.

Pensamos que aplicar los principios de la GU a la adquisición de L2 es de gran importancia, ya que, en muchos casos, como el enfoque de los parámetros nos puede ayudar a comprender las razones de varios de los problemas que presenta el hispano-hablante adulto que aprende inglés como L2.

Los resultados de este estudio indican que la mayoría de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental no adquirieron en su totalidad las características del parámetro *pro-drop* en inglés. Sin embargo, se observó una mejoría en el aprovechamiento de los alumnos del grupo experimental, lo cual permite hacer la conclusión que tal vez el tipo de actividades basadas en el enfoque de la concientización gramatical deben incorporarse al sílabo desde el inicio del aprendizaje formal, para la enseñanza de ciertos puntos gramaticales como la imposibilidad del sujeto nulo en oraciones declarativas en inglés.

Creemos pertinente mencionar que siempre debemos tomar en consideración el hecho de que el aprendizaje de una L2 no será tan exitoso como el de la L1, ya que varios factores pueden limitar este aprendizaje, a pesar de que el adulto posee una gran capacidad debido a su experiencia en el mundo y a su experiencia en cuanto al aprendizaje de su L1.

Pensamos que la contribución teórica de este trabajo yace en el hecho de que se pudo confirmar que los adultos nativo-hablantes de español que aprenden inglés como L2 sí tienen problemas para poder refijar el parámetro *pro-drop* quizá debido a que existe interferencia de las fijaciones paramétricas de su L1. También se pudo confirmar que tal vez el papel de los disparadores (los expletivos *it* y *there*) no es tan importante en la adquisición de L2 como lo es en la adquisición de L1, es decir, que su sola presencia no desata el proceso de refijación, sino que los pronombres expletivos quizá son un aspecto que se adquiere en etapas tardías del proceso de aprendizaje de una L2.

Creemos que la contribución didáctica del presente trabajo es que se pudo observar el efecto positivo de la instrucción formal en la ASL a través de un enfoque de la gramática pedagógica: el enfoque de la concientización gramatical. Pensamos que este enfoque puede ayudar al aprendiente adulto a adquirir una L2, ya que explota su madurez intelectual y su experiencia en la adquisición de su L1. Debemos recordar que este enfoque no podría subsistir como una metodología sino más bien como una ayuda muy valiosa al formar parte de nuestro sílabo, especialmente en áreas específicas como lo sería la refijación del parámetro *pro-drop*. Las actividades basadas en este enfoque de la gramática pedagógica fueron muy populares y los estudiantes tomaban parte espontáneamente. Creemos que también motivaron a los alumnos y que fue debido a esto que la diferencia en el aprovechamiento del grupo experimental fue significativa.

Nos gustaría sugerir que se debería continuar investigando el parámetro *pro-drop* en la ASL, ya que este estudio sólo abarcó la omisión de sujetos, pero sería muy interesante y provechoso estudiar la inversión del orden sujeto-verbo en oraciones declarativas, y los efectos que deja la huella-q en el desplazamiento de palabras interrogativas. También sería provechoso investigar los efectos de otros enfoques de la gramática pedagógica como el enfoque del procesamiento del input debido a que se han reportado los efectos positivos de este enfoque en la adquisición del español como L2 en estudios llevados a cabo por VanPatten (1973) y Cadierno López (1992). Aunque en el presente trabajo solo se incorporaron algunas de las características de las actividades basadas en este enfoque pensamos que podría resultar provechoso investigar los efectos de ambos enfoques por separado para poder después comparar resultados. Nos gustaría enfatizar que la investigación de las implicaciones pedagógicas del parámetro en cuestión son de vital importancia para la ASL, ya que es a través de la instrucción, especialmente cuando se aprende una L2 en un lugar donde no se puede obtener *input* de una forma natural, que el aprendiente podrá mejorar este aspecto del aprendizaje del inglés.

## APPENDICE 1

Name: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Choose the correct alternative and write it in the blank.

1.- This is the key that \_\_\_\_\_ the lock.

- a) opening      b) open      c) opens      d) to open

2.- Look, that man is \_\_\_\_\_ to fall out.

- a) going      b) will go      c) go      d) will

3.- You get the glasses and \_\_\_\_\_ set the table.

- a) I'm going      b) I want      c) I do      d) I'll

4.- He \_\_\_\_\_ asks questions in class.

- a) not always      b) ever      c) hardly ever      d) doesn't

5.- What \_\_\_\_\_? Listening to my new record.

- a) are you doing      b) do you do      c) will you do      d) you doing

6.- The telephone \_\_\_\_\_ when I opened the door.

- a) ringing      b) rings      c) rang      d) ring

7.- There are \_\_\_\_\_ students outside.

- a) not much      b) a few      c) a little      d) a lot

8.-Do you like \_\_\_\_\_ with people?

- a) be      b) are      c) to being      d) being

9.- \_\_\_\_\_ to the supermarket this morning?

- a) You went      b) Did you go      c) Went      d) Do you go

10.- \_\_\_\_\_ he sell his car to? His friend.

- a) Who is      b) Who was      c) Who      d) Who did

11.-The baby \_\_\_\_\_ when mother opened the door.

- a) slept      b) was sleeping      c) sleep      d) sleeps

12.-I haven't finished my homework \_\_\_\_\_.

- a) ever      b) already      c) still      d) yet



29.- That picture \_\_\_\_\_ in the 19th century.

- a) was painted      b) painted      c) was painting      d) painting

30.- The man asked me \_\_\_\_\_ this packet to you.

- a) that I give      b) me that I give      c) to give      d) I give

## APPENDICE 2

Read the following statements and decide whether they are correct (C) or incorrect (I)

If they are incorrect, underline the mistake and correct it.

### LOOK AT THE EXAMPLES

a) Peter isn't very reliable. He's always late.

(C) I

b) She usually go to the cinema on Sundays.

C (I)

She usually goes to the cinema . . .

1.- I don't like beer, I prefer wodka.

C I

2.- We won't play tennis if rains.

C I

3.- I've studied English since April.

C I

4.- Sarah is very sad because failed her test.

C I

5.- I don't know, you might be right.

C I

6.- They bought a house and decorated it themselves.

C I

7.- Would you like to go to the cinema? No, thanks. C 1

---

8.- Kilimanjaro is the highest mountain in Africa. C 1

---

9.- I didn't went to the cinema on Sunday. C 1

---

10.- He loved her very much but would't tell her. C 1

---

11.- How much milk have we got? Is only one litre left. C 1

---

12.- She'd rather work in a hospital. C 1

---

13.- I working in a bank for about a year. C 1

---

14.- Did you like the film? I thought it was great! C 1

---

15.- The Jetta is more expensive than the Golf. C 1

---

16.- He's working in Paris and is very busy at the moment. C 1

---

17.- Can you tell me where the cafeteria is? C 1

---

- 18.- Three years ago won Salinas the elections. C I
- 
- 19.- He was having breakfast when you rang. C I
- 
- 20.- Is very difficult to understand spoken English. C I
- 
- 21.- I don't know where the keys are? C I
- 
- 22.- Have you seen Alice? Is in the kitchen. C I
- 
- 23.- Who did you say that phoned me? C I
- 
- 24.- There's too much pollution in Mexico City. C I
- 
- 25.- You shouldn't smoke. It's bad for you. C I
- 
- 26.- I had to wear a uniform when I was at school. C I
- 
- 27.- Will be starting the conference next Tuesday. C I
- 
- 28.- Dr. Jones, there are some people waiting for you. C I
-

29.- Hugo Sanchez was fantastic. Scored two goals. C I

---

30.- Who do think that will be the president of Mexico? C I

---

31.- Called me Tom yesterday, but I wasn't in. C I

---

32.- It's really hot in here, isn't it? C I

---

33.- He can't speak Japanese, but his son can. C I

---

34.- Who did you meet last night? Maria. C I

---

35.- There were too many people at the party. C I

---

36.- Argue a lot my parents. They don't agree on anything. C I

---

37.- It was a bad concert, I didn't enjoy it at all. C I

---

38.- If you would study hard, you'll pass the test. C I

---

39.- What's this sweater made of? Is made of cotton. C I

---

40.- Have a lot of problems the people who live in the country. C I

---

41.- Where were you born? In Canada. C I

---

42.- Have you seen my watch? Can't find it any where. C I

---

43.- The balloon was moving slowly over the town. C I

---

44.- I didn't know that was in France Mary. C I

---

45.- The island is lovely and the people are friendly. C I

---

46.- Jenny isn't coming to the party. Is ill in bed. C I

---

47.- Listen. Is crying the baby. C I

---

48.- I love Acapulco because are a lot of discos. C I

---

49.- For years he lived a life that was very pleasurable. C I

---

50.- It was full moon the first time I came to Can Cun. C I

---

## APPENDICE 3

### Humphrey Bogart

Home Town: New York.

Nationality: American.

Qualifications: U.S. Navy Officer.

Achievements: Academy Award for "The Caine Mutiny".

Films: "Casablanca", "The Maltese Falcon", etc.

Date of Death: 6th January, 1957.

### Ingrid Bergman

Date of Birth: 5th April, 1915.

Home Town: Stockholm.

Nationality: Swedish.

Qualifications: Royal Dramatic Theatre Certificate.

Achievements: Winner of three Academy Awards.

Films: "Casablanca", "Spellbound", etc.

Date of Death: 19th December, 1982.

Appendice 3.1

Put the following paragraphs in the most appropriate order, giving reasons for your choice. Then, complete them with the following words: *he, she, it, and they*.

A) The film was obviously made to encourage resistance against Hitler, and to persuade neutrals to take sides against him, as the USA had done by the time it was made. Its continuing attraction, however, depends on a series of unforgettable scenes and the creation of characters who are immediately recognisable as "types" but are so well acted that \_\_\_\_\_ seem like individuals.

b) Casablanca was made during the Second World War. \_\_\_\_\_ is set in Morocco, at that time governed by the French Vichy government, subservient to the Nazis. The hero is an American café owner called Rick, played by Humphrey Bogart, who is neutral, because the USA has not yet entered the war, but sympathises with the Allied cause.

c) A good deal of the credit for this must go to the screenwriters, as well as to the director, Michael Curtiz. People who have never seen the film know the song "As Time Goes By", sung by the black pianist (Dooley Wilson), and the famous line spoken by Ingrid Bergman: "Play it again, Sam". Among the actors, of course, all perfect in their roles, Bogart stands out. As Rick, \_\_\_\_\_ created a new kind of hero, tough and independent on the outside, but also sentimental, capable of falling in love and making sacrifices.

d) Casablanca is full of refugees trying to escape to Lisbon, and from there to New York. Rick protects them, and uses his influence with the French Chief of Police (Claude Rains) and the boss of the underworld (Sidney Greenstreet) to help them. \_\_\_\_\_ is eventually forced to take sides, however, when a girl he was in love with in Paris (Ingrid Bergman) arrives with her husband (Paul Hendried). When Rick left Paris in 1940, \_\_\_\_\_ expected her to go with him, but at the last minute \_\_\_\_\_ received the news that her husband, a Resistance leader, was not dead as \_\_\_\_\_ had thought. Rick does not know this, and has never forgiven her.

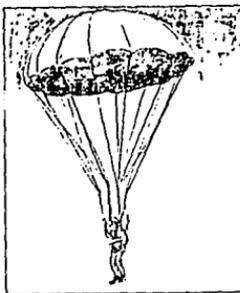
## APENDICE 4

1. Put the following pictures into the correct order.

Look at the example.



A



B



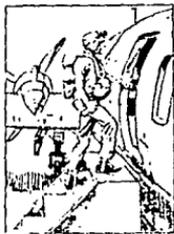
C



D



E



F

Example: 1. 4 2. 3 3. 2 4. 1 5. 5 6. 6

2. Join each group of sentences into one, using the words in brackets. Change *Roger Green* to *he*, or omit it where appropriate. When you have finished write a paragraph, on a separate sheet of paper, using the sentences in this exercise.

Example: a) Roger Green is a parachutist. (and)

Roger Green has jumped many times.

---

b) Roger Green is going to make his first free fall jump today.

(and) Roger Green will get a badge.

---

c) Roger Green is going to jump from the plane (but)

Roger Green is not going to open his parachute immediately.

---

d) Roger Green is going to fall for a few minutes. (and then)

Roger Green will open it.

---

e) Parachuting is dangerous. (because)

If your parachute does not open

You will die. (when)

You hit the ground.

---

---

## APENDICE 5

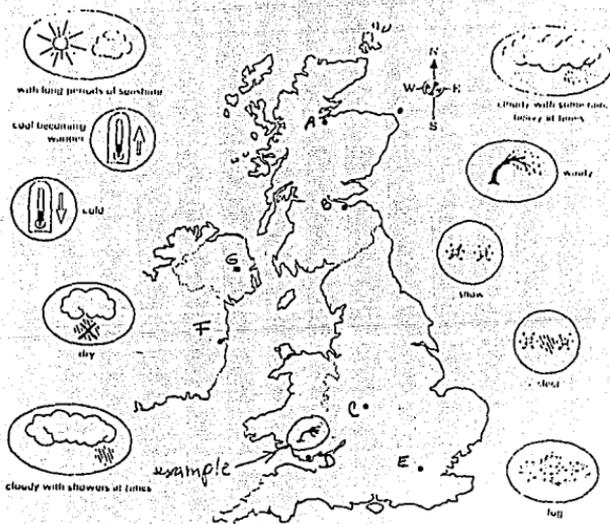
### FORECASTING THE WEATHER

Exercise A: Match the letters on the map to the names of the cities.

Look at the example.

Example

- a → Edinburgh
- b → Cardiff
- c → London
- d → Dublin
- e → Belfast
- f → Birmingham
- g → Inverness



Apéndice 5.1

Exercise B: Read the text below and draw the correct symbol on the map you used for exercise A.

Look at the example.

The following words may be useful:

forecast = pronóstico

due to = debido a

depression = depresión atmosférica

high = área de presión alta

sleet = agua nieve

showers = chubascos

heavy rain = aguaceros

high ground = los altos/zonas altas

Midlands = parte central de Inglaterra

Hebrides = islas en el noroeste de Escocia

...and that's the end of the news. Now we'll go over to the weather centre for the weather forecast for the whole of the United Kingdom.

Good evening. Due to the depression lying off the north of England and the high in the south of England, tomorrow's weather will be variable across the country. Starting, then, in the south-west, it'll start cool and become warm with long periods of sunshine. Around London and the south-east, the day will be dry but cloudy at times. In the Midlands, it'll be cloudy all day with showers at times. Moving over, then, to North Wales, there may be fog patches over the mountains for probably much of the day, while in South-Wales it'll be generally windy. In the north-east, it'll be cloudy all day, some rain everywhere and it'll be heavy at times. Further north in Scotland, we can expect sleet in those areas south of Edinburgh, while in the very north of Scotland and the Hebrides, there'll be snow on high ground. Now in Northern Ireland, there's a possibility of rain, and it'll certainly be very cold. That's the end of the weather forecast.

**Exercise C:** Encuentra los siguientes enunciados en el texto:

it'll start cool

it'll be cloudy all day

it'll certainly be very cold

**Exercise D:** ahora contesta las siguientes preguntas referentes a los enunciados en el ejercicio C.

En cada caso *it* se refiere a \_\_\_\_\_

¿Cuál es el sujeto de cada verbo? \_\_\_\_\_

¿Se puede omitir este sujeto? \_\_\_\_\_

## APPENDICE 6

I) Use the following words to form complete sentences. These sentences belong to a text where somebody is describing his/her bedroom. Sometimes you will need to:

- i) Add some extra words
- ii) Change the order of the words
- iii) Eliminate some words

Look at the example.

a) be - largest of all - elephants - land animals

Elephants are the largest of all land animals.

1) have to serve - my room - two purposes

---

2) be - but also a study - bedroom

---

3) be - it - small

---

4) like - it - I

---

5) be - opposite the door - large window

---

6) be - desk - on the right near the window

---

7) need to use (not) - during the day - table lamp - I

---

8) be - above - some shelves - desk

---

9) keep - all my school books - I - on the shelves

---

Apéndice 6.1

1) Now write a paragraph using the following sentences linking them with the words and punctuation marks in the boxes.

Look at the example.

three commas (,)	because	where
three full stops (.)	so	and
one semi-colon (;)		but

- 1) My room has to serve two purposes
- 2) It is a bedroom but also a study
- 3) It is small
- 4) I like it
- 5) There is a large window opposite the door
- 6) My desk is on the right near the window
- 7) I don't need to use the table lamp during the day
- 8) There are some shelves above the desk
- 9) I keep all my school books on the shelves

Example:

My room has to serve two purposes, it is a bedroom but also a study. \_\_\_\_\_

---



---



---



---

## APPENDICE 7

1. Five of the following ten paragraphs form the text that describes a house. Read the opening sentence and all the paragraphs. Select one from each of the five pairs (a and b) to form the complete text.

My grandma's house has two bedrooms and a sitting room.

- |   |  |
|---|--|
| a) There's also a large garden, where my grandma has a lot of beautiful trees.                  | b) There are a lot of beautiful trees in the garden my grandma has.                                  |
| a) My grandma planted these trees when she was very young, but they are still really beautiful. | b) When my grandma was very young she planted these trees, but they're still really beautiful.       |
| a) The sitting room looks on to the garden and you can see all these beautiful trees.           | b) All these beautiful trees can be seen from the sitting room, which looks on to the garden.        |
| a) The sitting room is very cozy and there is a huge fire-place near the window.                | b) There is a huge fireplace near the window in the sitting room, and the sitting room is very cozy. |
| a) I have always enjoyed sitting by the fireplace and looking at the garden.                    | b) I have always enjoyed looking at the garden and sitting by the fireplace.                         |

## BIBLIOGRAFIA

- Bley-Vroman, R. 1989. "What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?" En Gass, S. y Schachter, J. (eds.) Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blundell, L. y Stokes, J. 1981. Task Listening: Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J.D. 1993. Understanding Research in Second Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press.
- Buck, M. 1994. "Enseñanza explícita de la gramática: procesamiento del lenguaje". Ponencia en: VIII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas. México: UNAM/CELE.
- Cadrierno-López, T. 1992. Explicit Instruction in Grammar: A Comparison of input Based and Output Based Instruction in Second Language Acquisition (Tesis doctoral sin publicar). Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- Chomsky, N. 1976. Reflection on Language. Londres: Temple Smith.
- \_\_\_\_\_. 1981. Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures. Dordrecht, Los Países Bajos: Foris.
- \_\_\_\_\_. 1982. Some aspects and Consequences of the Theory of Government and Binding. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- \_\_\_\_\_. 1988. Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Corder, P.S. 1973. "Pedagogic Grammars". En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.) 1988. Grammar and Second Language Learning: A book of Readings. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Cook, V. J. 1985. "Chomsky's Universal Grammar and Second Language Learning". Applied Linguistics, Vol. 6, Num. 1.
- \_\_\_\_\_. 1989. Chomsky's Universal Grammar: an Introduction. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Eckman, F. 1977. "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". Language Learning, Vol. 27, Num. 2.

- \_\_\_\_\_. 1988. "The Typological and Parametric Views of Universals in Second Language Acquisition". En S. Flynn y W. O'Neil (eds.) Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Kluwer Academic Publishers.
- Ellis, R. 1989. Understanding Second Language Acquisition. Oxford: University Press.
- \_\_\_\_\_. 1990. Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Felix, S. 1981. "The Effect of Formal Instruction on Second Language Acquisition". Language Learning, Vol. 31.
- Fowler, W.S. 1989. Progressive Writing Skills. Edinburgo: Thomas Nelson.
- Flynn, S. 1987. A Parameter-Setting Model of L2 Acquisition. Dordrecht D. Reidel Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. 1988. "Second Language Acquisition and Grammatical Theory". En F.J. Newmeyer (ed.) Linguistics: The Cambridge Survey, Vol II, Linguistic Theory and Implications. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. 1989. "The Role of the Head-Initial/Head-Final Parameter in the Acquisition of English Relative Clauses by Adult Spanish and Japanese Speakers". En S.M. Gass y J. Schachter (eds.) Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. 1976. Cohesion in English. Londres: Longman.
- Hatch, E. y Farhady, H. 1982. Research Design and Statistics for Applied Linguistics. Mass.: Newbury House Publishers.
- Haegeman, L. 1991. Introduction to Government and Binding Theory. Oxford: Blackwell Publishers.
- Herrera, Herrera, R. 1992. Influencia en los parámetros de la gramática universal en el aprendizaje de una segunda lengua. (Tesis). Fundación Universidad de las Américas - Puebla.
- Hyams, N. M. 1986. Language Acquisition and the Theory of Parameters. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Ignatieva Solianik, N. 1991-1992. "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje". En Encuentro AMMMLX. México: AMMMLX.
- \_\_\_\_\_. 1992. "La gramática universal. ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras?". México: UNAM/CELE.

- \_\_\_\_\_. 1995. Aproximaciones a la sintaxis (en Prensa).
- Krashen, S., Sferlazza, V., Feldman, L., y Fathman, A. 1976. "Adult Performance on the SLOPE Test: More Evidence for a Natural Sequence in Adult Second Language Acquisition". Language Learning, Vol. 26.
- Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.
- Lightbrown, P. 1983. "Exploring Relationships Between Developmental and Instructional Sequences in L2 Acquisition". En H. Seliger y M. Long (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House.
- \_\_\_\_\_, y White, L. 1987. "The influence of Linguistics Theories on Language Acquisition Research: Description and Explanation". Language Learning, Vol. 37, Num. 4.
- Long, M. 1983. "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research". Tesol Quarterly, Vol. 17, Num. 3.
- McLaughlin, B. 1978. "The Monitor Model: Some Methodological Considerations". Language Learning, Vol. 25.
- McLaughlin, B., Rossman, T., y McLeod, B. 1983. "Second Language Learning: An Information Processing Perspective". Language Learning, Vol. 33.
- Nunan, D. 1993. Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. 1983. "Adult Acquisition of English as a Second Language Under Different Conditions of Exposure". Language Learning, Vol. 25.
- Pincas, A. 1982. Writing English. Londres: The Macmillan Press.
- Phinney, M. 1987. "The Pro-Drop Parameter in Second Language Acquisition". En T. Roper y E. Williams (eds.) 1987. Parameter Setting. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. 1988. "Acquiring a Second Language: New Direction from Linguistic Theory". Mextesol Journal 1988. México D.F.: Mextesol.
- Pool, M. 1994. "Gramática Generativa I". Seminario en El Colegio de México. México: El Colegio de México.
- Rutherford, W. 1982. "Functions of Grammar in a Language Teaching Syllabus". En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.). 1988. Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings. Nueva York: Newbury House Publishers.

- \_\_\_\_\_. y Sharwood-Smith, M. 1985. "Consciousness Raising and Universal Grammar". En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds). 1988. Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Sharwood-Smith, M. 1981. "Consciousness Raising and the Second Language Learner". En W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds). 1988. Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings. Nueva York: Newbury House Publishers.
- Seliger, H. (1979). "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching". TESOL Quarterly. Vol. 13.
- VanPatten, B. y Cadierno López, T. 1993. "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction". Modern Language Journal. Vol 77. Num. 1.
- White, L. 1985. "The "Pro-Drop" Parameter in Second Language Acquisition". Language Learning, Vol. 35. Num.1.
- \_\_\_\_\_. 1986. "Markedness and Parameter Setting: Some Implications for a Theory of Adult Second Language Acquisition". En F. Eckman, E. Moravcsik y J. Wirth (eds.) Markedness. Nueva York: Plenum.
- \_\_\_\_\_. 1987. "A Note on Parameters and Second Language Acquisition". En T. Roeper y E. Williams (eds.) 1987. Parameter Setting. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- \_\_\_\_\_. 1989. "Linguistic Universals, Markedness and Learnability: Comparing Two Different Approaches". Second Language Research, Vol. 5, Num. 2.