

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Posgrado en Lingüística

ESTUDIO SOBRE EL PROCESAMIENTO DE LA FRASE NOMINAL PREMODIFICADA EN INGLÉS POR ALUMNOS HISPANOHABLANTES

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P r e s e n t a:

Araceli Marcela Choreño Hernández

Asesora de tesis:

Dra. Natalia Ignatieva Kosminina



M é x i c o, D. F.

U. N. A. M.
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
COORDINACIÓN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 esta 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 G R A D E C I M I E N T O S

A la UNAM, al CELE y a la FES-C, por contribuir a mi formación académica y darme la oportunidad de realizar este posgrado, el cual me ha enriquecido enormemente.

De manera muy especial a mi tutora y asesora, la Dra. Natalia Ignatieva, por su enorme paciencia, interés por mis proyectos, apoyo y consejos. Este trabajo no sería ahora una realidad sin ése ánimo que siempre me dio.

Natalia: te agradezco no sólo tu asesoría sobre los aspectos escolares durante mis estudios de maestría y tu importante guía durante la realización de esta tesis, sino también tu apoyo en los momentos en que puse en duda la continuación de mi posgrado o la conclusión de este proyecto. Para mí ha quedado de manifiesto, de manera muy especial, el profesionalismo, el entusiasmo y la gran calidad humana que te caracterizan.

A las sinodales y lectoras de este trabajo, las maestras Sanya Majmutova, Lamprini Kolioussi, Cecilia González y Elvia Franco, por el tiempo dedicado a la revisión y corrección de esta investigación, así como por sus valiosas observaciones y comentarios que ayudaron a enriquecer esta tesis.

A las maestras Victoria O. Hernández Palacios, Ma. Guadalupe Sevilla y al maestro Antonio García por su siempre amable disposición al colaborar en el diseño y revisión de la sección estadística esta investigación.

Al personal de la biblioteca del CELE, por su cordial atención a lo largo de mis estudios de la MLA y durante la realización de esta tesis.

A las secretarías de la Coordinación del Posgrado en Lingüística, por su amable y eficiente ayuda, como lo han hecho siempre con todos los alumnos de la MLA.

A mis maestros y compañeros de la maestría, por compartir sus conocimientos conmigo y colaborar para ampliar mis nociones en muchas áreas diferentes, así como por su especial apoyo e interés.

A mis colegas y amigos de la FES-C por estar al pendiente de mí en el aspecto laboral y de superación académica, pero sobre todo en el aspecto humano.

D E D I C A T O R I A S:

A mis padres: porque ustedes son mi fuerza e impulso para seguir adelante; por su constante esfuerzo, por su amor, apoyo e interés.

A mis tías: por estar siempre pendiente de mí y de mis proyectos.

A mis hermanos y a mis primos: por estar conmigo en todo momento.

A mis amistades: por compartir conmigo los momentos más significativos de mi vida, en las buenas y en las malas. Por su constante ánimo y ayuda a lo largo de todos estos años.

Especialmente a mi hermano Julio Gustavo: estoy segura de que te hubiera gustado compartir este acontecimiento tan importante conmigo. Te dedico esta tesis, porque aún con tu corta vida siempre fuiste un ejemplo de que todo, aún lo más difícil, se puede lograr con constancia y trabajo. Sé que desde donde estás sigues pendiente de mí y mis planes. Te quiero hermano.

A la memoria de Julio Gustavo
(30-VII-78 / 19-III-04)

Í N D I C E

	Página
Índice	i
Sinopsis	iv
Introducción	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	4
1.1 LA FRASE NOMINAL	4
1.1.1 Definición de frase y frase nominal	4
1.1.1.1 Definición de frase	4
1.1.1.2 Definición de frase nominal	7
1.1.2 La frase nominal en inglés	8
1.1.2.1 Elementos que conforman la frase nominal en inglés	9
1.1.2.2 Orden de los elementos en la frase nominal en inglés	11
1.1.2.2.1 La premodificación	11
1.1.2.2.2 La postmodificación	16
1.1.2.3 Funciones de la frase nominal dentro de la oración en inglés	18
1.1.3 La frase nominal en español	19
1.1.3.1 Elementos que conforman la frase nominal en español	20
1.1.3.2 Orden de los elementos en la frase nominal en español	22
1.1.3.3 Funciones de la frase nominal dentro de la oración en español	24
1.1.4 Contraste entre la frase nominal en inglés y español	26
1.1.4.1 En cuanto a sus semejanzas	26
1.1.4.2 En cuanto a sus diferencias	26
1.2 TEORÍAS SOBRE ADQUISICIÓN DE LENGUAS	29
1.2.1 El punto de vista de la gramática universal	30
1.2.1.1 Teoría de la X- barra	35
1.2.1.2 El parámetro de la cabeza	37
1.2.1.3 La gramática universal y la adquisición de segundas lenguas	39
1.3 LA PERSPECTIVA COGNITIVA	41
1.3.1 Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental	43
1.3.2 La teoría cognitiva y la adquisición de segundas lenguas	45

1.3.3	Estrategias de procesamiento de la frase nominal en inglés y español	46
CAPÍTULO 2: EL ESTUDIO		53
2.1	OBJETIVOS DEL ESTUDIO	53
2.1.1	Planteamiento del problema	54
2.1.2	Preguntas base del estudio	54
2.1.3	Planteamiento de las hipótesis	55
2.1.4	Justificación de las hipótesis	55
2.2	METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	58
2.2.1	Descripción de la población	58
2.2.2	Descripción del instrumento	61
2.2.2.1	Prueba diagnóstica	61
2.2.2.2	Validación	66
2.2.2.3	Aplicación	66
2.3	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	67
2.3.1	Datos generales obtenidos en la prueba	67
2.3.2	Datos obtenidos contrastando los dos tipos de curso: CL para MVZ y PG	70
2.3.3	Datos obtenidos por tipo de curso y nivel de PG	72
2.3.4	Datos obtenidos por tipo de actividad	77
2.3.4.1	Datos obtenidos en la actividad I	77
2.3.4.2	Datos obtenidos en la actividad II	79
2.3.4.3	Datos obtenidos en la actividad III	80
2.3.4.4	Análisis general de las tres actividades	82
2.3.5	Datos obtenidos por patrón de formación de las frases nominales premodificadas	84
2.3.5.1	Datos obtenidos en el patrón SSS	85
2.3.5.2	Datos obtenidos en el patrón ASS	86
2.3.5.3	Datos obtenidos en el patrón SAS	87
2.3.5.4	Datos obtenidos en el patrón AAS	88
2.3.5.5	Análisis general de los cuatro patrones	89
2.4	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	91
2.4.1	Con base en los resultados obtenidos en el análisis de datos	91
2.4.1.1	Procesamiento de la frase nominal premodificada a nivel general	91
2.4.1.2	Contraste de los dos tipos de curso: CL para MVZ y PG	91
2.4.1.3	Análisis por tipo de curso y niveles	92

2.4.1.4	Análisis por actividad	93
2.4.1.5	Análisis por tipo de patrón de formación de las frases nominales	94
2.4.2	Con base en las hipótesis planteadas	96
CAPÍTULO 3: GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y PROPUESTA DIDÁCTICA		100
3.1	GRAMÁTICA PEDAGÓGICA	100
3.1.1	Definición de gramática pedagógica	100
3.1.2	Componentes de una gramática pedagógica	103
3.2	ENFOQUES GRAMATICALES EN LA CLASE DE LENGUAS	104
3.2.1	El <i>input</i> y la instrucción gramatical tradicional	105
3.2.2	Actividades con <i>input</i> estructurado	107
3.3	PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON <i>INPUT</i> ESTRUCTURADO	110
3.3.1	Ejemplos de actividades referenciales	111
3.3.2	Ejemplos de actividades afectivas	113
Conclusiones		116
Bibliografía		119
Anexos		
Anexo 1: Instrumento de investigación (Prueba aplicada a los alumnos)		124
Anexo 2: Tablas y estadística complementarias		127
Anexo 2a: Tablas complementarias		127
Anexo 2b: Estadística complementaria		136
Anexo 3: Propuesta de actividades con <i>input</i> estructurado		143

S I N O P S I S

Las frases nominales premodificadas en inglés presentan un orden diferente al orden de las frases nominales en español. En el primer caso se tiene que los diferentes modificadores de la frase se agrupan del lado izquierdo del núcleo-cabeza y en el segundo caso los modificadores se agrupan del lado derecho de dicho núcleo. Si bien ambas lenguas se consideran como de cabeza al principio, el hecho de considerar la premodificación como una parte de la frase nominal en inglés (la primera parte), nos da como resultado una construcción en la que, en apariencia, la cabeza se encuentra al final de ésta.

De acuerdo con lo observado en el salón de clases, los alumnos hispanohablantes al encontrar una frase nominal premodificada en inglés, tienden a interpretarla como lo hacen en español, es decir, consideran que el primer sustantivo con el que se encuentran es el núcleo de dicha frase y los elementos que lo suceden los consideran como modificadores del mismo. Este fenómeno, los lleva a interpretaciones erróneas de las frases y, por consecuencia, de las lecturas que realizan. La situación antes descrita, es la misma en los cursos de Comprensión de Lectura en inglés para la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia (CL para MVZ), así como en los de cuatro habilidades o Plan Global (PG). La presente investigación, se realizó dentro del Centro de Idiomas (CI) de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FES-C).

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo estudiar la manera como alumnos hispanohablantes del idioma inglés, interpretan diversas clases de frases nominales premodificadas en inglés. A fin de lograr lo anterior, se trabajó con diferentes hipótesis relativas a: la mayor o menor facilidad de resolución que ofrecían los ejercicios en que se encontraban insertas las frases, el grado de dificultad de la diferente combinatoria de elementos dentro de las frases, el mejor desempeño de un tipo de curso sobre otro y el mejor desempeño que se tuviera por niveles de los grupos. Con ayuda de la estadística se hace una presentación detallada de los resultados obtenidos.

Como fundamento teórico de la investigación se recurrió a la Gramática Generativa y al cognitivismo para explicar la generación y el procesamiento de las frases nominales en inglés y español. Así mismo, se hace un análisis gramatical en ambas lenguas de la estructura, función y orden de dichas frases.

Para el aspecto metodológico se diseñó una prueba piloto la cual, corregida y mejorada, se aplicó a 120 alumnos de dos tipos de cursos diferentes (CL para MVZ y PG) en la que se trabajaron tres tipos de ejercicios relativos a la interpretación de frases nominales en inglés: el primero sin contexto y con elección de su interpretación en español en opción múltiple, el segundo con contexto y con elección de su interpretación en opción múltiple en español y el tercero sin contexto, con frases nominales en español y con elección de respuesta de frases nominales en inglés.

Con los resultados que se obtuvieron se confirman las hipótesis que dieron origen a esta investigación. Se encontró que existen ejercicios con mayores grados de dificultad para los alumnos, que ciertos patrones de combinación son más difíciles que otros y que los grupos de PG en niveles intermedios-avanzados superan a los de CL para MVZ en facilidad para interpretar correctamente las frases nominales en inglés.

Finalmente se concluye con una propuesta didáctica que consiste en una serie de ejercicios que se espera faciliten a los alumnos de cualquier tipo de curso de inglés del plantel, el manejar adecuadamente la frase nominal premodificada.

Dentro de las conclusiones, se apunta que este trabajo es apenas el inicio de una serie especializada de ejercicios que puedan contribuir a que los alumnos hispanohablantes de inglés manejen con mayor facilidad y eficiencia las FN premodificadas en inglés.

I N T R O D U C C I Ó N

La presente investigación se centra en el procesamiento de las frases nominales premodificadas (FNP) en inglés y español por parte de los alumnos hispanohablantes estudiantes de inglés. Con base en un estudio preparado para analizar dicho procesamiento, se propone una serie de ejercicios diseñados especialmente para ayudar a los alumnos a atacar dicho problema. De igual manera se espera que dichos ejercicios apoyen a los profesores a este respecto, pues no existe prácticamente material preparado relativo al tema. Lo anterior redundaría en una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje y en la calidad del servicio que ofrece el Centro de Idiomas (CI) de la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FES-C) a su comunidad estudiantil.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación llevado a cabo en el CELE-UNAM llamado: "Estudio paramétrico de adquisición del orden de palabras en L2", el cual está a cargo de la Dra. Natalia Ignativa. Dentro de este proyecto cabe destacar la tesis titulada: Procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes (Villegas, 2004), la cual tiene una relación importante con el tema que nos ocupa, pues en ambos casos se estudian frases nominales en inglés y español.

Partiendo de las observaciones hechas en los cursos de Comprensión de Lectura para la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia (CL para MVZ) en CI de la FES-C, las cuales fueron en un principio origen de esta investigación, se notó que el hecho de que los alumnos no procesaran correctamente las diferentes formas y combinaciones de las FNP en inglés, tenía una fuerte incidencia en la calidad de su comprensión de las lecturas asignadas en clase. Ampliando la investigación a los grupos de Plan Global (PG), se vio que la situación era muy similar a la de los grupos de CL para MVZ: no había un buen manejo de la FNP en inglés, por lo menos en cursos intermedios a intermedio-avanzado, (no se diga los básicos) lo cual afecta de alguna manera el buen desempeño de los alumnos, en este caso a nivel de comprensión y producción de la lengua inglesa.

Este trabajo se ha concentrado en trabajar con la premodificación de las FN de tres elementos y con combinaciones de adjetivo (A) y sustantivo (S) únicamente. Las combinaciones elegidas para ser estudiadas fueron: SSS, SAS, ASS y AAS. Para seleccionar el número de elementos, combinaciones y ejemplos que aparecen en el instrumento se hizo una selección con base en los materiales que los alumnos utilizan cotidianamente en sus cursos.

La investigación se enfocó en la manera como los alumnos interpretan las diferentes FNP que se les presentaron en el instrumento y si bien todas las actividades son de comprensión y selección de la respuesta correcta entre varias (opción múltiple) y no hay ningún tipo de producción, se consideró que debido a los propósitos del trabajo, la información que así se obtuviera sería la adecuada y suficiente.

Con los datos recabados en el estudio se validan las hipótesis y se sientan las bases para el diseño de los ejercicios de la propuesta didáctica.

La estructura de la tesis es la siguiente: en el primer capítulo se sientan las bases teóricas de la investigación. Como primer punto se examina la estructura, función y orden de la FN en inglés y en español. A continuación se habla de la Gramática Generativa como teoría-guía de la investigación y se expone la teoría de la X-barra y el parámetro de la cabeza. El tercer punto de este capítulo tiene que ver con la perspectiva cognitiva de la adquisición de segundas lenguas y las estrategias de procesamiento de la FN en inglés y español.

En el segundo capítulo se hace el planteamiento del problema, se formulan las preguntas base del estudio y se plantean las hipótesis. También se habla de la elaboración del instrumento, la población meta, la aplicación del mismo, se presentan los datos obtenidos, a los cuales se les aplicó un tratamiento estadístico y se hace la discusión de los resultados.

El tercer capítulo presenta la propuesta didáctica de esta tesis la cual tiene su fundamento en la propuesta gramatical de *input* estructurado de Lee y VanPatten (1995). Dicha propuesta consta de ejemplos de ejercicios a aplicar en ambos tipos de cursos (CL para MVZ y PG) a fin de facilitar y mejorar el manejo que tienen los alumnos de este punto gramatical.

En la conclusión se retoman los aspectos más relevantes de este trabajo y se menciona que este trabajo es un punto de partida de lo que puede ser una serie de ejercicios más específica a desarrollar posteriormente.

En los anexos se incluyen: a) el instrumento de investigación b) las tablas y los anexos estadísticos complementarios y c) la propuesta didáctica en su serie completa.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1 LA FRASE NOMINAL

En este punto se presentan las definiciones de frase y frase nominal, se describen los elementos que componen a la segunda, se comenta sobre su orden interno y su función dentro de las oraciones, tanto en inglés como en español. Para finalizar, se hace un contraste entre las frases nominales en ambos idiomas a fin de encontrar diferencias y semejanzas que ayuden en el desarrollo de este trabajo.

1.1.1 Definición de frase y frase nominal

En este apartado se comenta, de manera breve, la controversia que existe en la literatura especializada del área en español para definir el término "Frase" y, posteriormente, el término "Frase Nominal" (de aquí en adelante, FN). Al final de la sección, se proporciona la definición de FN que se eligió para sustentar esta investigación, y se dan las razones correspondientes.

1.1.1.1 Definición de frase

Al realizar la investigación bibliográfica para la elaboración de este apartado del trabajo, se hizo evidente un problema de terminología: no existe un consenso generalizado de lo que es una Frase y en una gran parte de los libros consultados, sobre todo en español, se le toma poco en cuenta o se le omite por completo.

Todo parece indicar que las tradiciones lingüísticas del inglés y el español, además de las lenguas en sí mismas, conllevan a permitir un cierto análisis sobre otro, o a considerar desde diferentes puntos de vista lo que es relevante o no para los estudiosos del idioma.

La situación considerada desde el inicio es compleja pues, de hecho, la simple definición del término "frase" representa una dificultad ya que en diferentes circunstancias se le considera sinónimo de otras palabras como son: oración, locución, sentencia, sintagma y

enunciación, o decididamente no se le consigna en los libros especializados de la materia. A fin de ilustrar lo anterior, considérense los siguientes comentarios hechos por diferentes especialistas en el área a lo largo de diferentes épocas:

Gili Gaya (1961: 25-26) apunta al respecto: "Para evitar ambigüedades de nomenclatura distinguiremos con rigor entre oración y frase; esta última denominación se aplica en nuestro libro a cualquier tipo de palabras conexas, ya formen oración o no. Toda oración es una frase, pero no viceversa."

Para Alonso (1974: 33) oración "es el conjunto de palabras necesarias para exponer una idea con sentido cabal" y frase "es el mínimo de palabras suficientes para expresar algo con cierto significado, sin que llegue a tener el de una oración completa."

La Real Academia Española (1985: 349-351) anota sobre la frase y la oración lo siguiente: Frase: "llamamos frase a cualquier grupo de palabras conexo y dotado de sentido. Según esta definición, las oraciones son frases pero no viceversa."

Oración: "la intención del hablante divide la elocución en unidades de sentido completo en sí mismas llamadas oraciones".

Berinstáin (1994: 62) proporciona las siguientes definiciones:

"Sintagma: Cadena lineal, horizontal, de palabras articuladas (algunos sintagmas son frases y otros son oraciones)."

"Frase: sintagma sintácticamente dependiente que carece de sujeto y predicado."

"Oración: es un sintagma independiente (bimembre) y se puede dividir en simple, compuesta y compleja."

Al buscar la palabra "Frase" en su Diccionario de Lingüística, Pérez Saldanya (1998:149) nos proporciona la siguiente información: "(1) Oración. (2) Por influencia de la gramática inglesa, una palabra que se usa como un sinónimo de sintagma, [...]"

Para Carreter (1998: 198-199), Frase es un: "(1) Término que alterna, en su significación equivalente, con el de oración. [...]"

El problema de las cuestiones terminológicas ha persistido durante siglos (Bello lo aborda en 1847, pero desde antes ya existían discrepancias al respecto y la problemática sigue hasta nuestros días) y la gran variedad de denominaciones que diversos gramáticos han empleado han contribuido a hacerlo más complejo. Otra situación que se considera ha venido a agravarlo, ha sido el traslado de términos de otros idiomas al español (principalmente inglés y francés) y las diferentes maneras de cómo se les ha adaptado al español.

Como se puede observar, este tipo de definiciones (circulares en ocasiones) y el problema de la diferenciación de términos hace bastante difícil proporcionar una definición de lo que es una frase en sí misma, en una primera instancia, esto antes de pasar a una segunda que sería el tratar de definir lo que es una Frase Nominal.

Resulta evidente que los límites entre cada uno de los términos arriba descritos son en la mayor parte de las ocasiones poco claros, fácilmente traspasables, se toman como sinónimos o resultan un tanto controvertibles. Existen diferencias en la cantidad de elementos que constituyen una frase, en sí forman "sentido" completo o no, en qué tipo de unidad gramatical forman y en cuáles son sus componentes. Todas las definiciones arriba anotadas tienen críticas a favor y en contra. Todas son discutibles, pero también se pueden encontrar similitudes y elementos interesantes en ellas. Se reitera que la problemática de terminología resulta aún más evidente en español que en inglés.

Ya que el interés principal de este trabajo de tesis no es el encontrar solución al problema de terminología mencionado líneas arriba, sino sólo referirlo, quede hasta aquí el comentario como muestra de las varias posibilidades y discrepancias que pueden darse en torno a la elección de un término con el cual sustentar una investigación.

Como se observa en el siguiente apartado, a fin de comenzar a tomar una postura frente a esta situación terminológica alrededor de lo que es una frase, se acude a la Gramática Generativa Transformacional (GGT) de Chomsky (1957).

1.1.1.2 Definición de frase nominal

A fin de poner fin la anterior discusión sobre el concepto de frase y la definición de Frase Nominal que ahora nos ocupa, se recurrió a la GGT en la que se indica que para que exista una oración es necesario tener, mínimamente, una Frase Nominal + una Frase Verbal. De acuerdo con el esquema clásico:

$$(1) \quad \text{Oración} = \text{FN} + \text{FV}$$

De esta manera parece quedar claro que la Frase (sea del tipo que sea) es un constituyente de una unidad mayor llamada oración. Es en este sentido que se entiende el término frase y así se utiliza en el desarrollo de la tesis (ver especificaciones de los tipos de frases y sus características más adelante en 1.1.2, 1.1.2.1. y 1.1.3.1).

Vayamos ahora a la situación en que se encuentra el vocablo Frase Nominal. En algunos casos en libros consultados (en español) el término Frase Nominal aparece como sinónimo de Frase Sustantiva o Sintagma Nominal. En otra buena parte de bibliografía especializada del área ninguno de los términos anteriores aparece, se les omite completamente de la descripción lingüística y si acaso hay algún breve tipo de referencia es en el apartado de los sustantivos; por ejemplo, en español: Revilla de Cos (1984) y en inglés: Warriner (1986).

Una vez considerado lo anterior y sabiendo que existen tantas y diferentes definiciones como personas han abordado el tema, se hace necesario decidirse por una de ellas y a la vez comentar el por qué de esa decisión.

Tomando la definición básica que Company (1991: 13) nos ofrece sobre FN, tenemos: "Una frase sustantiva (o nominal) es una construcción sintáctica que tiene un constituyente imprescindible llamado núcleo, cuya posición está ocupada prototípicamente por un sustantivo que tiene una mayor prominencia semántica y al que, por lo regular, modifican otros constituyentes inmediatos de la frase sustantiva."

Al parecer, a esta definición unitaria le haría falta la mención de que la FN es un componente de la oración, para quedar aún más completa. La conveniencia de unir estas ideas es que para los propósitos de la investigación y la posterior descripción de las FN en

inglés y español, resulta importante considerar que (1) la FN es parte de una unidad mayor llamada oración, (2) que necesita necesariamente un núcleo, el cual usualmente es un sustantivo y que (3) este núcleo puede ser modificado por otras palabras (modificadores) adyacentes.

Con lo anterior, en esta tesis se aplicará el término Frase Nominal a un conjunto de palabras (aunque pudiera ser una sola) que se encuentran insertas en una oración y cuyo núcleo es, comúnmente, un sustantivo. El núcleo o cabeza puede ir acompañado de una o más palabras que pueden llamarse determinantes, identificadores o modificadores. Éstos en general pertenecen a diferentes tipos de artículos y adjetivos, y a estos últimos, a veces, se les puede adherir un adverbio. Hay que agregar que es posible encontrar FN en las que el núcleo no es un sustantivo, sino un pronombre.

Lo anterior concuerda con el modelo de la GGT, dado al inicio de este apartado, el cual ilustra a la oración y a las frases (nominal y verbal) como sus constituyentes inmediatos, por lo que la definición dada anteriormente, redondea y detalla el término que nos ocupa: Frase Nominal.

1.1.2 La frase nominal en inglés

En este punto se analizarán los elementos de la FN en inglés y sus funciones, para posteriormente poder realizar una comparación con la FN en español.

Al igual que en el caso de la FN en español, a fin de conformar el siguiente apartado, se consultaron una serie de gramáticas en inglés, de las cuales se extrajo información variada para tratar de presentar un panorama lo más completo posible. Cabe mencionar que dentro de la mayoría de las gramáticas inglesas consultadas (sobre todo las elaboradas después de los 1960's), el tema de las FN es más común que en sus similares en español.

En la varias de las gramáticas inglesas consultadas se reconocen cinco tipos de frases: la sustantiva, la verbal, la adjetiva, la adverbial y la preposicional. En los cuatro primeros

casos el nombre se los otorga la cabeza o núcleo de la frase. En el último caso no existe un núcleo propiamente reconocido como tal.¹

Por otro lado, Chomsky considera que existen cuatro tipos de frases, pues él incluye la adverbial y la adjetiva dentro de la misma categoría.

Véanse los siguientes ejemplos basados en Jackson (1982: 66):

(2a) *Young seagulls eat ferociously*

(2b) *Vampires become wild at night*²

Donde: *Young seagulls* = Frase Nominal

Donde: *wild* = Frase adjetiva

Eat = Frase verbal

at night = Frase preposicional

Ferociously = Frase adverbial

1.1.2.1 Elementos que conforman la frase nominal en inglés

Leech y Svartvik (1994: 316), a propósito de la composición de la FN, consideran que un sustantivo-cabeza puede ir acompañado por determinantes (*a, the, his, etc.*) y uno o más modificadores: como se observa en el ejemplo (3a), *passenger* modifica a *liner* y *German* modifica a *passenger liner*. A este tipo de modificación se le llama premodificación porque los modificadores aparecen antes del sustantivo-cabeza. Cuando se encuentra una modificación después de la cabeza, a ésta se le llama postmodificación. Ejemplo de esto es (3b): *the crew of a trawler*, en el que a la cabeza *crew* la modifica la frase preposicional *of a trawler*. Leech y Svartvik apuntan que a menudo, al formular una FN, se tiene que escoger entre los dos tipos de modificación:

(3a) Premodificación: *A German passenger liner*

(cabeza)

(3b) Postmodificación: *The crew of a trawler*

(cabeza)

Leech y Svartvik (1994: 316)

¹ A fin de aclarar esta última aseveración consultar a Jackson (1982: 66, 80,81)

² No siempre es posible encontrar todos los tipos de frases en una misma oración, por eso aquí se anotan dos enunciados, a fin de ilustrar las cinco clases de frases que se mencionan en este trabajo.

Y proporcionan un modelo de construcción de la FN en inglés:

Frase Nominal			
(Determinante)	(Premodificación)	CABEZA	(Postmodificación)

En este modelo de la FN, los paréntesis indican que los determinantes y los modificadores pueden dejarse de lado, pero los determinantes son más importantes para la estructura de la FN que los modificadores.

Para este trabajo de tesis lo que interesa en especial es el caso de la premodificación en la FN, como se anotó al principio del mismo en la introducción, por lo que se comenta en general sobre la estructura de las FN, pero se hace particular referencia a la premodificación.

En la bibliografía especializada se consigna que respecto a la cabeza o núcleo, lo que más comúnmente funge como tal es un sustantivo, pero que algunos pronombres pueden ser usados como cabezas, entre los cuales se incluyen los pronombres personales, los indefinidos y los demostrativos.

Véase:

- 4a) Pronombre personal: ***I am here.***
- 4b) Pronombre posesivo: ***Yours are new.***
- 4c) Pronombre demostrativo: ***Those cost too much.***

Cuando un pronombre funciona como cabeza de una FN, ésta aparece sin ningún tipo de modificación: la premodificación es prácticamente imposible para los pronombres, aunque la postmodificación puede ser encontrada ocasionalmente, como en el caso (5): *She **who** still believes.*

También Jackson (1982: 67) menciona que existe una restricción en la modificación que puede encontrarse en los sustantivos propios; por ejemplo, en aquellos que se refieren

únicamente a personas y cosas: aquí es posible la postmodificación mientras que la premodificación rara vez ocurre.

Esto es:

(6) *Incredible Loch Ness, **which** we visited last month.*

1.1.2.2 Orden de los elementos en la frase nominal en inglés

Para comentar sobre el orden de los elementos en la frase nominal en inglés, hay que considerar los dos tipos de modificación ya mencionados anteriormente, mismos que pueden acompañar al núcleo-cabeza: la premodificación y la postmodificación.

1.1.2.2.1 La premodificación

En cuanto a la premodificación, Jackson (1982: 67) sostiene que una frase nominal consta de un número de clases o subclases de palabras en un orden específico, como por ejemplo en la frase nominal:

(7) <i>These</i>	<i>five</i>	<i>charming</i>	<i>country</i>	<i>cottages</i>
Identifier	Numeral/Quantifier	Adjective	Noun Modifier	Head

De acuerdo a este mismo autor, las clases de los identificadores incluye a los artículos (*a, an, the*), los adjetivos demostrativos (*this, that, these, those*) y posesivos como (*my, your, his, etc.*) ubicándose antes de cualquier numeral o cuantificador que pudiera estar presente.

Ejemplos de esto pueden ser:

(8a) *These twenty grammar books* ó (8b) *His first love*

Es importante mencionar que un solo modificador ha de encontrarse en una frase nominal; es decir, los artículos, adjetivos demostrativos y posesivos son mutuamente excluyentes en inglés. Resulta agramatical decir: * *The your sweater* o FN por el estilo, aunque pueden

encontrarse dos FN en aposición como en *This, my car...*, ya que *this* es un pronombre demostrativo que funciona como cabeza de la primera FN.

Otra situación que vale la pena comentar es que se puede encontrar más de un numeral-cuantificador en una FN, aunque hay un número restringido de posibles combinaciones.

Véanse los siguientes ejemplos que aparecen en Jackson (1982: 67):

(9a) *The* *last* *five* *seconds*
Article + Ordinal Numeral + Indef. Quantifier + Head
(esp. first and last)

(9b) *The* *fourth* *two* *days*
Article + Ordinal + Cardinal Numeral + Head

(9c) *Several* *hundred* *people*
Indef. Quantifier + Cardinal Numeral + Head
(esp. round numbers)

Según se afirma, hay un pequeño grupo de palabras que pueden encontrarse antes del identificador en una FN a las cuales, a veces, se les llama pre-determinantes y tienen un cuantificador de referencia. Los miembros más comunes de esta clase son: *all*, *both* y *half* junto con las fracciones numerales: *one half of*, *one third of...*, etc. Ejemplos de esto son:

(10a) *Both the intrepid boys* / (10b) *All the intrepid boys*

En relación a los adjetivos, se afirma que su función es ampliar, de una u otra forma, el sustantivo-cabeza, y se ubican después de los identificadores y numerales-cuantificadores. En la frase nominal en inglés, se pueden encontrar o no adjetivos, y cuando éstos están presentes tienen un orden. Los hablantes nativos consideran a *The big red car* como gramatical, pero a **The red big car* como agramatical; en otras palabras la primera de estas

FN puede considerarse como normal y la segunda es una desviación y, por lo tanto anómala.

Véase el siguiente ejemplo:

(11) *A charming small round old brown French oaken writing desk*

(Jackson, 1982: 67)

A fin de analizar el orden en que se presentan estos adjetivos, (Jackson, 1982: 68) propone considerar las categorías semánticas de los mismos. Este orden no es totalmente rígido. Considerando el ejemplo anterior, se pueden desglosar los adjetivos ahí ilustrados en las siguientes categorías; además se presentan éstas en el orden en que se encuentran en oraciones normales en inglés (de acuerdo a la mayoría de las gramáticas inglesas):

1. **Artículo**³: *A*
2. **Epíteto**: *charming*
3. **Tamaño**: *small*
4. **Forma**: *round*
5. **Edad**: *old*
6. **Color**: *brown*
7. **Origen**: *french*
8. **Sustancia**: *oaken*
9. **Presente participio**: *writing*
10. **Cabeza o Núcleo**: *desk*

A las categorías de adjetivos anteriores podrían seguirle otros adjetivos del tipo de *medical*, *social* o *educational*, que son derivados de un sustantivo y que se ubicarían antes de la cabeza o núcleo.

³ Para algunos autores (Romero, 1989, Hernández, 1992) el artículo forma una categoría aparte y para otros el artículo es una clase especial de adjetivo (Berinstáin 1976, Mozas, 1992).

El orden en que se ubican los distintos modificadores es de gran importancia en la FN en inglés. En relación con esto, Thompson y Martinet (1980: 35) sostienen que:

Muchas variaciones son posibles, pero un orden bastante común es:

- a) Tamaño / Talla (excepto *little*)
- b) Descripción general (excepto los adjetivos de personalidad, emoción, etc)
- c) Edad (y el adjetivo *little*)
- d) Forma
- e) Color
- f) Material
- g) Origen
- h) Propósito (generalmente se usan gerundios para formar sustantivos compuestos: *walking stick, riding boots*)

Ejemplos del orden anterior pueden ser:

- (12) *A long sharp old hexagonal blue plastic French farming instrument.*
 (a) (b) (c) (d) (e) (f) (g) (h) Cabeza

Con relación a los adjetivos *little, young y old*, los mismos autores afirman que con frecuencia se utilizan, no para dar información sino formando parte de una combinación adjetivo-sustantivo. En este caso se ubican al lado de los sustantivos. Como ejemplos de esto tenemos:

- (13a) *Your niece is a nice little girl.* (13b) *That pretty young girl walks too fast.*

(Thompson y Martinet, 1980: 35)

Entre los adjetivos y la cabeza (C) o núcleo de la FN se pueden ubicar los modificadores sustantivos (MS). Es decir, en inglés, los sustantivos no sólo pueden funcionar como cabezas

(17a) *We can see this as an accelerating PROGRAMME under the new government.*

(cabeza)

(17b) *The cost of painting and decorating an old converted WAREHOUSE would be too high.*

(cabeza)

(Leech y Svartvik, 1994:317)

1.1.2.2.2 La postmodificación

En cuanto a los elementos que componen a la postmodificación, Jackson (1982: 69-70) menciona que son frases o cláusulas y que existen tres tipos:

- a) **Cláusulas relativas:** es una cláusula completa en la cual uno de sus miembros (frases) consiste de un pronombre relativo que funciona como cabeza, el cual se refiere al sustantivo-cabeza de la frase nominal en donde actúa como postmodificador. Por ejemplo en la FN: (18) *the man who came here yesterday*, la cláusula relativa es *who came here yesterday*, con *who* que actúa como pronombre relativo el cual se refiere a la cabeza *man*, que es el sujeto de la FN dentro de la cláusula relativa.
- b) **Cláusulas no finitas:** son cláusulas que, normalmente, no tienen sujetos y se inician con una forma no finita del verbo. Existen tres tipos de cláusulas no finitas, dependiendo de la forma del verbo que las introduce: 1) cláusula infinitiva, por ejemplo: (19a) *to answer this question*; 2) cláusula con participio presente, por ejemplo: (19b) *coming down the road*; y 3) cláusula con pasado participio, por ejemplo: (19c) *expected to arrive at any moment*. Además de ser capaces de sustituir a las FN como sujetos o más comúnmente como objetos de una cláusula, las cláusulas no finitas pueden funcionar en la postmodificación de una frase nominal, como se ve en los siguientes ejemplos de FN: (20a) *the man to answer this question*;

(20b) *the car coming down the road*; (20c) *the woman expected to arrive at any moment*.

c) **Frases preposicionales.** Es el más frecuente tipo de postmodificador en una frase nominal. Una frase preposicional se compone de una preposición y una frase nominal. Como ejemplos de frase preposicionales postmodificadoras se tienen: (21a) *the man after me*, en la cual *after me* es la frase preposicional que actúa como postmodificador; (21b) *the man in the queue on the boat*, en la cual *in the queue on the boat* postmodifica a *man* y *on the boat* postmodifica a *queue*.

También es posible que un adjetivo o un adverbio funcione como postmodificador en una frase nominal.

La post-modificación adjetiva se encuentra generalmente con los pronombres indefinidos como *something* y *somebody* y éstos no pueden ser premodificados por adjetivos. Por ejemplo:

(22a) ***Something strange***

(22b) ***Somebody brave***

(Jackson, 1982: 69)

Los adjetivos normalmente no se ubican después de los sustantivos, excepto en unas cuantas frases (con influencia del francés) que aparecen como clichés:

(23a) ***Blood royal***

(23b) ***Heir apparent***

(Jackson, 1982: 69)

Los adverbios se encuentran más bien como postmodificadores en una frase nominal, por ejemplo en: (24a) *The time before*, (24b) *the room above*, (24c) *the morning after*, (24d) *the bus behind*, etc. Estos ejemplos podrían ser considerados como reducciones de una frase preposicional, por ejemplo: (25a) *The cab before this one*, (25b) *the room above us*, etc. El tipo más usual de adverbio postmodificador parece ser aquel que puede funcionar como preposición.

1.1.2.3 Funciones de la frase nominal dentro de la oración en inglés

A continuación se comentan las funciones de la FN en inglés. La FN se combina sintácticamente con la Frase Verbal (FV) (y con otras frases) para formar oraciones. Las funciones sintácticas de la FN (incluyendo a los pronombres) son: sujeto, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial, predicativo y apositivo. Estas funciones, de acuerdo con Giering y Graustein (1979: 55-56), se enlistan y explican a continuación:

1. Sujeto (la FN como constituyente directo de la oración y se coloca a la izquierda de la FV)

(26) **Each child** will receive a set of books.

2. Objeto de verbo u Objeto Directo (OD) (la FN como constituyente directo de la FV)

(27) Valery prepares **a delicious birthday cake**.

3. Objeto Indirecto (la FN como constituyente indirecto de la FV y va a la derecha de la misma y del OD).⁴

(28) Robert gave the book **to his brother**.

4. Complemento Circunstancial^{4a}

(29) **On a train** I saw the old man you said.

5. Predicativo (la FN como un constituyente directo de la FV que va a la izquierda de algún constituyente que funcione como complemento, o antes de que termine la oración.)

(30) Marilyn is **a biologist**.

⁴ y ^{4a} Las dos clasificaciones, objeto indirecto y circunstancial son englobadas dentro del rubro Complemento Preposicional, lo que implica el uso de una preposición que antecede a una FN. Esto de acuerdo con Frank (1972) y con Leech y Svartvik (1994).

6. Apositivo, tiene como característica peculiar, el repetir con otras palabras el mismo concepto expresado por el sustantivo-cabeza.

(25) *I can't understand one thing –his rejection of that good offer.*

Una vez que se han descrito los constituyentes y las funciones que efectúan las FN en inglés se procede a hacer la descripción correspondiente al español.

1.1.2 La frase nominal en español

A fin de realizar una descripción lo más completa posible al respecto de la FN se consultaron varias gramáticas de la lengua española. Como ya se comentó anteriormente, son en las recientes (de los 1990's en adelante) en las que se le dedica un mayor espacio al punto que nos ocupa, pues en las anteriores a los 1970's no ocurre lo mismo.

Es importante comentar que las frases nominales a las que se hace referencia en esta tesis son las FN premodificadas directamente por modificadores adjetivos y sustantivos, es decir sin mediación de preposiciones o alguna otra palabra (ver 1.1.4.2, puntos 2 y 4). A este respecto, Hernández (1992: 174) explica que el tema de la frase nominal es verdaderamente importante en la Gramática debido a las muchísimas implicaciones que presenta. Este autor, habla de la dificultad que encierra y que la falsa creencia de que las frases nominales no son abundantes en la lengua española ha motivado su ausencia de los manuales, gramáticas y libros más solventes de la materia; y que algunos de los autores que lo han tratado, pasan sobre el tema rápidamente o tocan sólo una parcela de él. Pero, que resulta irreal el negar la abundancia de tales frases, puesto que, de acuerdo con este autor, son numerosísimas en la lengua de la prensa –muy especialmente en los titulares–, en la publicidad, en los pies de foto, en todo el refranero español, etc. Como ejemplo de estas frases nominales directamente premodificadas podemos mencionar: *increíble suavidad, máxima potencia, extraordinaria frescura, horrendo crimen, apabullante marcador, coche-bomba, etc.*

1.1.3.1 Elementos que conforman la frase nominal en español

De acuerdo a la definición de FN dada anteriormente y desde un punto de vista sintáctico, para que una de ellas (FN) exista es necesario contar con una o más palabras insertas en una oración, con un núcleo que es un sustantivo y una serie de modificadores (y determinantes) que modificarán al mismo; esquematizando se tiene que: FN = (Determinante) + (Modificador) + Núcleo-Cabeza. Hay que agregar que, de acuerdo con la gramática, es posible encontrar FN en las que el núcleo no es un sustantivo, sino un pronombre.

Parafraseando a Romero (1989: 14) y a Mozas (1992: 117), tenemos que en español es común que un pronombre reemplace a un sustantivo en una frase nominal. Los tipos de pronombres que pueden cumplir esa función son: relativos, personales, demostrativos y personales indefinidos.

Ejemplos:

- 33a) Relativos: *El durazno **que me comí**, estaba delicioso.*
- 33b) Personales: ***Yo** lo hice.*
- 33c) Demostrativos: *Esta cacerola es grande, **aquella** es pequeña.*
- 33d) Indefinidos: *En la vida algunos tienen suerte y **otros** no.*

A continuación se comenta sobre los modificadores del núcleo-cabeza de las FN en español. Volviendo una vez más a la definición de FN que sustenta el presente trabajo, se dijo que debe constar de un núcleo, el cual casi siempre va a ser un sustantivo, y al cual van a modificar otros constituyentes inmediatos de la frase, es decir, los modificadores. Siguiendo a Mozas (1992: 108-110) y a Berinstáin (1976: 94,96,97) se tiene que el núcleo de la FN puede ir modificado por:

- A) Adjetivos.** Palabras que se utilizan para expresar las cualidades del sustantivo: casa grande, libro interesante. De manera tradicional se les ha llamado adjetivos calificativos. Los hay atributivos y predicativos. Los atributivos modifican directamente al nombre, sin ninguna otra palabra de unión: *juego limpio*. Dentro de

los atributivos encontramos los explicativos y los especificativos. Los explicativos indican una cualidad subjetiva del sujeto: *Valientes soldados*. Los especificativos indican una cualidad objetiva y real del sustantivo: *Chocolate caliente*. Los predicativos modifican indirectamente al nombre y van unidos a éste mediante un verbo: *el piso está sucio, el parece disgustado*.

- B) Un **Determinante o Actualizador**. Palabras que se utilizan para precisar la significación de los sustantivos. Los determinantes pueden ser: los llamados (adjetivos) posesivos, demostrativos, numerales e indefinidos, y los artículos. Ejemplos de estos son:

Determinante posesivo: mi, tu, su, nuestro(a).

(34) **Mi** vida es muy valiosa.

Determinante demostrativo: esto(a), estos(as), aquél, aquello(a), aquellos(as).

(35) **Estos** vidrios necesitan limpieza.

Determinante numeral: setenta, cientos, mil, un(a), etc.

(36) **Ciento cincuenta** obreros fueron despedidos.

Determinantes indefinidos: alguien, algún(a), nadie, ningún(a), etc.

(37) **Algún** día te atraparán.

Artículos. Clase especial de adjetivo que indica el género y el número del sustantivo que lo sigue: el, la, lo, los, las, un, uno(s), una(s).

(38a) La impuntualidad	(38b) El ropero	(38c) Las plantas	(38d) Los camiones
Gen: femenino	masculino	femenino	masculino
Núm: singular	singular	plural	plural

- C) Un **Complemento Adnominal**. Modificador indirecto del sustantivo que consiste en otro sustantivo precedido de preposición:

(39a) Caja **de galletas** (CA) (39b) Pared **de ladrillo** (CA) (39c) Cuerdas **de la guitarra** (CA)

D) Una **Aposición**, modificador del sustantivo que consiste en otro sustantivo no precedido de preposición, que repite lo expresado por el sustantivo al que modifica:

(40a)

Cuernavaca, ciudad de la eterna primavera

(40b)

Julio, mi hermano, fue al concierto

1.1.3.2 Orden de los elementos en la frase nominal en español

Mozas (1992: 108-111) comenta, respecto a la posición de los modificadores del sustantivo, que aunque el orden en español, dentro de la oración, es prácticamente libre (a comparación de otras lenguas más rígidas como el inglés), a excepción del orden impuesto por razones de estilo, y el de algunas formas léxicas como los artículos y los relacionantes, la mayor parte de los determinantes van colocados, generalmente, delante (antes) del sustantivo: i.e. *su cuaderno, algunos días*. Más adelante se comenta sobre cada tipo de determinante y su ubicación específica.

Respecto a lo anterior se puede agregar que en español el orden de los constituyentes universales, como lo son el sujeto, el verbo y el objeto, se presentan de manera más libre que en inglés (ambas lenguas siguen el patrón SVO), por ejemplo, dentro de una oración, pero aún así sin que se dé una libertad absoluta. Se diría entonces que el español es una lengua con orden (relativamente) libre de constituyentes, no así de palabras (Ignatieva y Majmutova, 2000: 106-108). Dentro de las FN en español, como se observa a continuación, lo que puede darse es una cierta movilidad adjetivo/sustantivo-cabeza o viceversa, pero estas variantes tienen implicaciones semánticas en cada caso. No es lo mismo decir: (41a) *vestido bonito* que (41b) *bonito vestido* (hay que considerar la entonación empleada, también). Con excepción del caso adjetivo-sustantivo, el orden de los elementos dentro de las FN en español es prácticamente fijo.

A continuación se describe la posición específica de cada uno de los modificadores del núcleo-cabeza de la FN. La descripción se realiza también con base en Mozas (1992: 108) y Alcina y Blecua (1975: 507-511).

A) Adjetivos: Se clasifican en especificativos y explicativos

Una de las características de la FN en español es que los modificadores, cuando se trata de adjetivos, se agrupan generalmente a la derecha del núcleo. En español es más frecuente encontrar adjetivos ubicados después del núcleo-cabeza que antes de éste.

Los adjetivos especificativos van colocados detrás (después) del sustantivo y los explicativos van colocados generalmente, delante (antes) del sustantivo. En general, los adjetivos explicativos antepuestos al nombre expresan una cualidad valorada subjetivamente por el hablante, por lo que su equivalencia se aparta del significado de los adjetivos especificativos que expresan una cualidad existente, objetiva, del sustantivo:

(42a) Ropas extrañas	(42b) Extrañas ropas /	(42c) Agua pura	(42d) Pura agua
(cabeza) (especif.)	(explicat.) (cabeza)	(cabeza) (especif.)	(explicat.) (cabeza)

Dentro de las áreas de ciencia y tecnología, como lo sería la Medicina Veterinaria, los textos leídos en clase y el trabajo que se realiza alrededor de ellos demanda más el uso de la objetividad que de la subjetividad. Se habla más de hechos que de interpretaciones alternas. Es por esto que tanto la conformación como la lectura que se haga de las FN involucradas dentro de esta actividad llevan el sello de la objetividad y aquí se preferiría el patrón: sustantivo cabeza + adjetivo especificativo.

B) Determinante o Actualizador: Se clasifican en posesivos, demostrativos, numerales e indefinidos.

Determinante posesivo: Puede ir delante o detrás del sustantivo: (43a) **mi** hermano (43b) hermano **mío** (si son apócopos van siempre delante); cuando van pospuestos, suelen aportar valores o cargas significativas especiales.

Determinante demostrativo. Van, frecuentemente, antepuestos: (44a) **este** lápiz. Si van detrás de los sustantivos expresan, por lo general, un valor despectivo: (44b) *el lápiz ese*.

Determinante numeral. Se utilizan colocados delante o detrás del sustantivo; los numerales cardinales suelen ir delante, pero es inapropiado que vayan colocados delante del sustantivo cuando hacen funciones de numerales ordinales; siendo correcto: (45a) *batallón diez y seis*, e incorrecto: (45b) **diez y seis batallón*.

Determinantes indefinidos. Van, generalmente, delante del sustantivo y, si se colocan detrás, añaden valores significativos especiales: (46a) *algún dinero*, (46b) *dinero alguno*.

C) Artículo. A diferencia de otros adjetivos, nunca puede posponerse al sustantivo:

(47a) *La casa bonita* (47b)* *Casa bonita la* (47c) *El metal* (47d)* *Metal el*

D) Complemento adnominal. Se ubica a continuación del sustantivo.

(48a) *Caja de cartón* (48b) *Agua de limón* (48c) *Canto de sirenas*

E) Aposición. Se encuentra posterior al sustantivo.

(49a) *México, ciudad de los palacios.* (49b) *Luisa, mi amiga, estudia francés.*

1.1.3.3 Funciones de la frase nominal dentro de la oración en español

Siguiendo a Romero (1989: 72-74), en cuanto a las funciones de la FN dentro de la oración en español, se tienen dos tipos: funciones nucleares y funciones marginales.

A) En las **funciones nucleares**, el sustantivo es núcleo del sintagma nominal y puede actuar como:

a) Sujeto:

(50) *Las mariposas revoloteaban sobre las flores.*

b) Objeto Directo:

(51) *Aydeé mandó una nota a su hermano.*

c) Objeto Indirecto:

(52) *Ignacio trabaja para **su familia**.*

d) Complemento Circunstancial:

(53) *Te espero para **la cena**.*

e) Complemento Agente:

(54) *El cantante fue abucheado por **el público**.*

f) Predicativo⁵:

(55) Ramón es **ingeniero**.

B) En las **Funciones marginales**, el sustantivo no es el núcleo de la construcción, sino que se encuentra al margen, funciona como modificador de otro sustantivo, con o sin transpositor prepositivo o sea una preposición, en la que la FN puede actuar como:

a) Aposición:

(56) *Herodoto, **padre de la historia**, habla de los hombres del mañana.*

b) Complemento con Preposición /de/ o Complemento Adnominal:

(57) *Tela **de seda**.*

En español la FN cumple las mismas funciones que el sustantivo en la oración simple. En el caso de la oración compuesta y subordinada, la FN aparece generalmente como frase inserta (FI) dentro del sujeto.

(58) *El alumno **que robó esos libros** huyó esta mañana.*

FI

Una vez que se han descrito los constituyentes y las funciones que efectúan las FN en inglés y en español se procederá a hacer su análisis comparativo.

⁵ Los verbos ser, estar y parecer predicán alguna cualidad del sujeto.

1.1.4 Contraste entre la frase nominal en inglés y español

Una vez dadas la descripción morfológica y las funciones sintácticas de la FN, tanto en inglés como en español, se comentan sus semejanzas y diferencias.

1.1.4.1 En cuanto a sus semejanzas

1. Para que exista una FN, el elemento mínimo es un sustantivo-cabeza o núcleo siendo ésta la parte principal de la FN (o puede ser un pronombre en su defecto).
2. Ambas FN pueden estar constituidas por un sustantivo-cabeza y modificadores más un complemento.
3. Las dos pueden contener una premodificación y una postmodificación (elementos modificadores antes o después del núcleo-cabeza), además de la cabeza.
4. En ambos idiomas, los pronombres relativos, personales, personales indefinidos, posesivos y demostrativos pueden reemplazar al sustantivo, cumpliendo las funciones de la FN.
5. Tanto en inglés como en español la FN cumple las funciones de sujeto, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial, complemento agente, predicativo y apositivo.
6. Cuando existen premodificadores, tanto en español como en inglés, éstos se ubican al comienzo de la FN.
7. Los identificadores o determinantes (artículos, demostrativos y posesivos) son mutuamente excluyentes en ambas FN y se ubican antes de cualquier numeral o cuantificador que pudiera estar presente.

1.1.4.2 En cuanto a sus diferencias

1. En español la tendencia general es que los modificadores se agrupen hacia la derecha del sustantivo-cabeza, mientras que en inglés (especialmente en la premodificación) éstos tienden a agruparse hacia la izquierda.

Ejemplos: (59a) *city center*(59b) **centro** de la ciudad(60a) *silent night*(60b) **noche** *silenciosa*

2. Básicamente el español no admite modificadores sustantivos directos en la FN, y si ocurre, normalmente, no pasan de ser el sustantivo-núcleo más un elemento, por ejemplo: (61a) *hombre araña*, (61b) *obra maestra*, (61c) *pez sierra*, etc., y son poco usuales, mientras que en inglés se pueden dar casos de dos o más modificadores sustantivos que actúan como adjetivos, agrupándose a la izquierda de la cabeza y resultan más comunes. Hay que tomar en cuenta también que la posición en que se ubican los elementos dentro de la frase y por lo tanto la lectura que se hace de ellas es diferente: en español de izquierda a derecha y en inglés de derecha a izquierda.

Ejemplos:

Español: (62a) **hombre araña**(63a) **obra maestra**(64a) **pez sierra**Inglés: (62b) *spider-man*(63b) *master piece*(64b) *saw-fish*

3. En cuanto al orden o ubicación de los modificadores en la FN, el español es más flexible que el inglés, idioma en el que hay patrones de ubicación que dependen de la categoría semántica de los modificadores.

4. Respecto a lo que refieren las gramáticas en ambos idiomas, el uso que se les da a las FN premodificadas directamente por sustantivos o adjetivos en ambos idiomas es un tanto diferente. En español, como apunta Hernández (1992: 174), "el uso de estas frases se refiere más al lenguaje usado en publicidad, noticias, y literario" (por ejemplo: (65a) *esplendorosa blancura*, (65b) *brutal asesinato*, (65c) *ferviente amor*, (65d) *hombre-bomba*, (65e) *narco-policías*), aún cuando el uso de otro tipo de FN si es bastante común en todo tipo de temas y el lenguaje común. En inglés el empleo de las FN es más amplio y se da en más áreas de la lengua (aunque igualmente, su uso sobre otras formas como la paráfrasis o la descripción más completa dependen de la elección que haga el hablante).

Cabe reiterar, que el interés primordial de este trabajo se centra en la llamada premodificación con adjetivos y sustantivos modificadores de la FN en inglés, debido a que los ejemplos que aparecen en el instrumento de investigación (Descripción del instrumento, punto 2.2.2) se centraron, específicamente, en este tipo de combinaciones.

Como comentarios finales a este capítulo hay que decir que si en la FN en ambos idiomas se dan muchas semejanzas, también existen diferencias significativas, y esto es lo que convierte en un elemento de dificultad para el hispanohablante que se encuentra aprendiendo inglés. El orden de formación, la flexibilidad (o no) en la estructuración, el número de posibles combinaciones y su uso resaltan en la literatura especializada (en particular la que compara ambas lenguas) como los aspectos más conflictivos para los alumnos.

Para continuar con la fundamentación teórica que nos ocupa, se expone ahora un apartado sobre las teorías de adquisición de lenguas, haciendo especial énfasis en la Gramática Universal.

1.2 TEORÍAS SOBRE ADQUISICIÓN DE LENGUAS

En este apartado se expone la forma en que los alumnos hispano hablantes adquieren y procesan los elementos que componen FN en inglés. La fundamentación teórica la sustentan tanto la teoría de la Gramática Universal de N. Chomsky como algunas teorías cognoscitivas relativas al tema.

Con respecto a las diversas teorías de Adquisición de Lenguas (AL), éstas se pueden dividir, según los elementos dominantes de cada una, en cuatro categorías principales: (1) lingüísticas, (2) psicolingüísticas (particularmente cognitivas), (3) funcionales y (4) sociolingüísticas y socioculturales.

Estos diferentes puntos de vista, más que resultar contradictorios son complementarios, ya que cada categoría se centra sólo en algunas características de este complejo fenómeno (Lightbown y Spada 2001: 45-46).

Sus diferencias estriban en la importancia que conceden a los mecanismos innatos y al conocimiento, a las habilidades aprendidas y a los factores ambientales, a las características del aprendiz, producto de su experiencia, y al *input* lingüístico.

Como parte fundamental de esta investigación, se ha elegido dentro de las teorías lingüísticas (pero con fuertes elementos psicolingüísticos) la de la Gramática Universal de Noam Chomsky. Esto debido a que su propuesta es una de las más destacadas y bien desarrolladas dentro de esta postura.

Dentro de otro tipo de clasificación (Ellis, 1985: 43-47), a este tipo de teorías se les llama innatistas porque explican la adquisición y desarrollo de una lengua debido a una capacidad biológicamente otorgada desde el momento en que se nace (o sea innato).

Antes de entrar directamente al tema, es conveniente hacer algunas anotaciones con respecto a los términos que aquí se usan. Los términos son adquisición / aprendizaje y segunda lengua / lengua extranjera.

En cuanto a los dos primeros términos ha habido una tradición en distinguírseles el uno del otro, haciendo referencia cada uno a un proceso distinto (inconsciente / consciente, informal / formal). La tendencia actual adoptada por los investigadores es el tomar el término adquisición y en éste se engloba aprendizaje también. La justificación es que existen puntos en común entre ambos procesos y los límites entre uno y otro no son precisamente claros, inclusive se reconoce que existe influencia biunívoca entre ellos (Ignatieva, 2004: 2,3). Por lo anterior, en este trabajo se empleará el término adquisición y éste será utilizado de manera genérica.

En cuanto a las siguientes dos frases: segunda lengua y lengua extranjera, existen también posiciones muy claras y rigurosas respecto a lo que es cada una, pero de manera semejante al caso adquisición / aprendizaje, la información más reciente nos dice que el término segunda lengua ha pasado a ser el más utilizado en textos del área y se le reconoce como sinónimo, o que encapsula a "lengua extranjera". Las razones para esto se fundamentan en que la mayor parte de las investigaciones lingüísticas hacen referencia al término "segunda lengua" y se anota que las condiciones y los resultados de las mismas son igualmente válidos para un caso de lengua extranjera o de segunda lengua (Ignatieva, 2004: 1). Resulta además más práctico el manejar un solo término, sobre todo si no existen impedimentos que comprometan fuertemente los contenidos de una postura que se haya decidido adoptar en cierto momento. Con base en lo anteriormente dicho, es que se utilizará en esta investigación el término segunda lengua como equivalente a lengua extranjera (que, si hiciéramos la distinción de rigor, sería la situación de aprender inglés para los estudiantes hispanohablantes en México).

1.2.1 El punto de vista de la gramática universal

Previo a entrar de lleno en materia, cabe anotar que si bien la teoría de la Gramática Universal (GU) no fue creada con la intención de explicar situaciones de Adquisición de

Segundas Lenguas (ASL) si no de la lengua materna, sí ha tenido una gran influencia en la investigación de ASL en los últimos años.

La ubicación de la GU se observa dentro de la modificación que realizó N. Chomsky en los años 80 a su propuesta teórica de la Gramática Generativa (GG) y se circunscribe a la teoría de Rección y Ligamiento (1981), ampliado posteriormente en 1986a y en 1986b y que se constituye como la Teoría de Principios y Parámetros (TPP).

De acuerdo con Chomsky, la GU se considera como un sistema de reglas, condiciones y principios que son afines a todas las lenguas humanas; ésta tiene un carácter genético, el cual ha sido dado inherentemente a la especie humana. Dichas propiedades son innatas y biológicamente necesarias, por lo que son consideradas universales lingüísticos (Chomsky, 1981b: 38).

De igual manera Chomsky menciona que la teoría de la GU debe satisfacer dos condiciones básicas:

1. Debe ser compatible con la diversidad de gramáticas existentes y,
2. Debe ser lo suficientemente restrictiva para explicar el hecho de que cada una de estas gramáticas se desarrolla en la mente con base en evidencia limitada (Ignatieva, 1994).

Los modelos chomskianos han situado la teoría lingüística dentro de un contexto de adquisición, por lo que para su estudio, no sólo es suficiente describir el conocimiento lingüístico sino que también se debe considerar su procedencia.

Con respecto al modelo de adquisición de la lengua propuesto por Chomsky, Cook (1988: 57) apunta:

Universal Grammar is present in the child's mind as a system of principles and parameters. In response to evidence from the environment the child creates a core grammar that assigns values to all the parameters, yielding one of the allowable human languages [...] To start with, the child's mind is open to any human language; it ends by acquiring a particular language [...]. They are not learnt so much as "applied"; the child's grammatical competence automatically incorporates them.

Ahora, a fin de clarificar la cita anterior, vayámosla desglosando. Primeramente, se menciona un sistema de principios y parámetros los cuales son en sí elementos o propiedades de todas las lenguas humanas. Por medio de la GU, la persona cuya lengua está en desarrollo cuenta con una serie finita de principios, los cuáles son constantes para todas las lenguas, y parámetros, con un número igualmente finito de valores que se irán fijando durante el transcurso de la adquisición.

El ir ajustando los parámetros le permitirá al niño adquirir los elementos característicos de una cierta lengua ya que, en palabras de Cook (1988:57), "el adquirir una lengua implica el ajustar todos los parámetros de la GU apropiadamente". La idea principal que subyace a esto es que el niño va ajustando los parámetros, los cuales al ir interactuando con los principios crean una gramática central (*core*).

El ejemplo clásico que se da, conforme al ajuste de los parámetros, es el que se refiere a pensar que éstos son como palancas o interruptores que se ubican en un tablero central de controles dentro del "cerebro" del aprendiz. Estas palancas se encuentran, puede ser, en posición neutra y, de acuerdo con la información lingüística que se reciba del medio ambiente, es como se les va a ajustar para que funcionen de ahí en adelante. Entonces, de una posición neutra pasarán a la posición +1 ó a la -1, según sea el caso. Estas posiciones significan, por ejemplo, si la lengua que se hablará ajustó el parámetro *pro-drop*¹ (+1) o no (-1) Otra idea es que el interruptor de inicio se halla en +1 y con la evidencia lingüística circundante se confirmará que ahí se fije o que pase a la otra posibilidad, -1. Sea cualquiera de las opciones anteriores, la idea central gira en torno a la manera como la evidencia fija los parámetros a fin de que una cierta lengua humana se vaya consolidando poco a poco.

La competencia gramatical, de acuerdo con Chomsky, es el resultado de la interacción entre principios universales, valores que se les han asignado a los parámetros e información

¹ El parámetro *pro-drop*, también llamado el parámetro del sujeto nulo determina si el sujeto de una cláusula puede ser suprimido. (Chomsky, 1988: 64). Este parámetro tiene que ver con el hecho de si una lengua tiene enunciados declarativos sin sujetos aparentes, que son conocidos como sujetos nulos [...] (Cook, 1988: 38). En español (lengua *pro-drop*) es posible decir: Estoy contenta, mientras que en inglés resulta agramatical decir: *am happy.

léxica que el niño ha ido recabando, esto aunado al conocimiento llamado periférico. Por lo tanto, esta competencia se compone de elementos que se consideran innatos y otros que forman parte de la "experiencia" que ha servido para fijar valores para los parámetros o han llevado a adquirir un conocimiento léxico. Los principios y los parámetros asociados con estos son lo innato, lo que se aprende son los valores de los parámetros y los elementos periféricos, además de los elementos léxicos.

Con respecto a la "evidencia" con la que cuenta el aprendiz, Chomsky continuamente menciona que una vez que el niño, el cual cuenta con su GU, es puesto en contacto con ésta evidencia, que no es sino una lengua humana, éste adquirirá su gramática. Sin evidencia no habría ningún tipo de adquisición. La GU cuenta con que el niño adquiera su lengua con base en evidencia positiva (o sea, con base exclusiva en lo que la gente que se encuentra a su alrededor dice), lo cual se relaciona con lo que se ha llamado pobreza de estímulo. Ampliando al respecto, se anota que los niños de todo el mundo aprenden diferentes lenguas (según sea su situación geográfica) independientemente de lo poco o mucho que se les hable, el tipo de educación al que les someta, el tipo de cultura al que pertenezcan, etc.

Además, resultaría imposible como adultos darles a los niños muestras de todos los elementos lingüísticos con que cuenta una lengua de manera oral para que ellos pudieran conformar un sistema lingüístico completo. Unos cuantos ejemplos de la lengua es lo que hace falta para mostrarle al niño cómo se aplica algún parámetro. La evidencia positiva sirve para "disparar" la adquisición, para mostrar cómo se aplican los principios o cómo deben de ajustarse los parámetros. El medio lingüístico en el que se encuentra cada niño decide la manera en que los parámetros que forman parte de su GU van a posicionarse y es lo que da por resultado la adquisición de una cierta lengua sobre otras. De otra manera, todos los niños del mundo aprenderían la misma lengua.

En lo que respecta a las limitantes que impone la lengua, Chomsky argumenta que la GU reduce a una cierta cantidad el número de lenguas humanas que potencialmente se podrían producir al restringir sus posibles formas sintácticas. La GU proporciona limitantes a la

gramática central y la gramática de cada lengua consiste en una serie de elementos seleccionados con base en dichas limitantes. La GU está configurada de tal manera que, dada la evidencia que el sujeto recibe, sólo existe una opción de lengua posible y, de alguna manera, el hecho de que los niños aprendan las complejidades de una cierta lengua, con los no tan abundantes ejemplos lingüísticos a su alrededor, de una manera prácticamente uniforme y en un tiempo relativamente rápido, se debe a la manera eficiente en que la GU trabaja seleccionando y limitando opciones lingüísticas.

La teoría de la GU pretende enfocarse a la gramática central, pero no con todos los aspectos lingüísticos que el niño tiene que adquirir. Sus argumentos aplican para los elementos de la sintaxis central, la gramática periférica, la competencia pragmática y social; las habilidades comunicativas y otros elementos, más no pretenden ser explicados dentro de esta teoría y se da libertad para adoptar cualquier otra postura compatible (Cook, 1988: 177-8).

White (1989: 15-18) comenta que los estudiosos de la GU admiten que aunque ésta se encuentra en los niños desde que nacen, existe una interacción entre los universales lingüísticos (los principios y parámetros) y las habilidades de percepción y cognitivas del niño. Así, ciertos principios resultan ser más sobresalientes en diferentes momentos del proceso de adquisición, por lo cual el niño no siempre estará receptivo o preparado para procesar, de la misma manera, la evidencia lingüística que se le presente. El niño entonces, por decirlo así, va creando diferentes etapas de la gramática, y cada una corresponde a la que su proceso de desarrollo le permite crear en ese momento.

Existen otros dos puntos importantes que ya se comentaron anteriormente, pero que sería conveniente precisar: gramática central (*core*) y gramática periférica. El niño va deduciendo reglas con ayuda de la GU y éstas conforman la gramática central de su lengua, pero no todas las reglas de una lengua forman parte de la gramática central. Las lenguas tienen también elementos conocidos como periféricos que no los rige la GU, son reglas que se derivan de otras situaciones aisladas como los préstamos de otras lenguas, neologismos,

fórmulas de cortesía, elementos que fortuita o históricamente pasaron a formar parte de una lengua (Cook, 1985: 58). Los estudiosos de la GU aúnan a estos conceptos el de "marcación lingüística". Se considera que lo que tiene que ver con la gramática central es no marcado o menos marcado que lo periférico, ya que provienen de los universales lingüísticos. Lo que tiene que ver con la gramática periférica es marcado o más marcado porque es una excepción específica de una cierta lengua y no tienen que ver con lo universal del lenguaje humano. La gramática central es más fácil de aprender pues requiere solamente de poca evidencia, menos elaborada, que se da de manera más continua y que actúa como un "disparador". Por el contrario, la gramática periférica necesita de mayor evidencia positiva pues no forma parte de la dotación innata con que se cuenta como apoyo, por lo que deben proporcionarse más elementos, además de que éstos deben ser variados para servir realmente al propósito (Liceras, 1996: 71-75).

Ahora bien, dentro de la GU de Chomsky, con respecto a los principios y parámetros anteriormente mencionados y ya aterrizándolos al presente estudio, a continuación se comentan los que resultan pertinentes para la adquisición de las FN.

1.2.1.1 Teoría de la X-barra

La teoría de la X-barra tiene que ver directamente con la adquisición y constitución de las frases. Aquí se analizan los constituyentes de las mismas, su orden y los tipos existentes. Aunque Chomsky menciona sólo cuatro, ya que para él la frase adjetiva y la adverbial son la misma, en el punto (1.1.2) de esta tesis se habla de que Jackson (1982) identifica cinco tipos de frases dentro de la lengua inglesa.

De acuerdo con Cook (1988: 94), la sintaxis de la X-barra sirve para reemplazar grandes cantidades de "reglas" de diferentes tipos por principios generales, engloba las propiedades de todas las frases y basa la sintaxis en las categorías lexicales.

Para la sintaxis de la X-barra, una frase contiene siempre una cabeza así como otros constituyentes; o sea, es endocéntrica. Y una frase nominal debe contener como cabeza un

sustantivo (S); una frase verbal, un verbo (V); una adjetiva, un adjetivo (A); y una preposicional, una preposición (P); o sea el núcleo caracteriza a la frase que lo contiene.

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 en las que se incorporan están señaladas con la adición de barras (´) al símbolo original. Cualquier frase FX debe tener una X de la misma clase. Este principio se formaliza como: $FX \rightarrow X$, en donde la X en ambos casos, representa una de las cuatro categorías léxicas (Cook, 1988: 94-100).

Cook (1988:100) menciona al respecto que en la teoría de la X-barra se propone que todas las frases en todas las lenguas comparten una estructura celular con dos niveles, el primero (X''), el cual consiste de una cabeza (X') y sus especificadores, el otro (X') consiste de la cabeza (X) y sus complementos. De acuerdo con la autora, los especificadores y los complementos no son en sí mismos categorías sintácticas sino etiquetas funcionales como partes de la estructura de la frase que pueden completarse con categorías sintácticas auténticas (Figura 1).

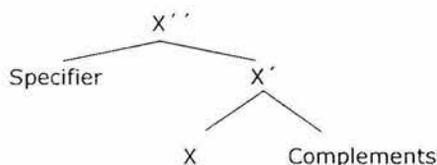


Figura 1. Modelo de la estructura de frase en dos niveles (Cook, 1988:100)

A fin de presentar un ejemplo que siga el modelo anterior se puede considerar la siguiente frase:

A student of English

En el cual, el especificador es *a*, el sustantivo-cabeza es *student* y los complementos son, *of English*.

El orden de los elementos dentro de la frase se generaliza de manera que un solo enunciado especifique de que lado de la cabeza se encuentran los complementos y especificadores en todas las frases de una lengua. El hecho de que el pronombre vaya antes de una frase nominal en una frase preposicional como en: *in the ocean* y que el verbo vaya antes de la frase nominal en la frase verbal: *drank alcohol*, se incluye dentro de la categorización de que las cabezas van antes de los complementos en inglés. Una vez que los parámetros dentro de la teoría de la X-barra han sido fijados, es que la persona ha capturado la estructura de frase de la lengua: en lugar de tener una lista de frases, la estructura de frase consiste en acomodar los parámetros y algunas particularidades propias del idioma (Cook, 1988: 95-98).

1.2.1.2 El parámetro de la cabeza

Este parámetro junto con el punto anterior, tienen repercusión directa con el tema central de esta tesis: la adquisición de las frases en diversos idiomas (inglés / español, en este caso) y la manera cómo éstas se estructuran.

El parámetro de la cabeza es un principio de la sintaxis que tiene que ver con la posición de las cabezas (o núcleos) dentro de las frases nominales, verbales, adjetivas y preposicionales. Se dice que una lengua tiene las cabezas de todas sus frases del mismo lado. A fin de ilustrar lo anterior se presentan ejemplos de frases en inglés y en español. Ambas lenguas se consideran de cabeza al principio, es decir van antes de los complementos que las acompañan. (Ejemplos basados en Ignatieva, 1992: 26).

	INGLÉS	ESPAÑOL
Frase nominal:	<i>the eagles that are free</i>	<i>el centro de la reina</i>
Frase verbal:	<i>drank the soda</i>	<i>visitó el museo</i>
Frase preposicional:	<i>under the snow</i>	<i>dentro del cuenco</i>
Frase adjetiva:	<i>easy to read</i>	<i>largo de contar</i>

Una de las diferencias entre las lenguas es la variación en el orden de los elementos de la frase. Los núcleos se pueden presentar a la izquierda o a la derecha de los otros elementos de la frase y, de acuerdo con Chomsky (1981b: 41), la posición de los núcleos se puede especificar para todas las frases de una lengua de la siguiente manera: "las cabezas son las últimas en la frase" o "las cabezas son las primeras en la frase". El parámetro de las cabezas acepta una serie limitada de posibilidades: cabeza al principio o cabeza al final de las frases. Cada lengua fija el parámetro de acuerdo con cualquiera de estas dos posibilidades.

Al adquirir una lengua, sea inglés, español o alguna otra, el niño requiere de una cierta evidencia para descubrir si la cabeza de las frases que escucha se ubica a la izquierda o a la derecha de sus complementos. Una vez fijado el parámetro, el niño ha dado un paso más en este proceso y puede proceder a "considerar" la extensión del mismo.

Con respecto a la premodificación de la FN, que es el tema que aquí nos ocupa, se puede decir que las condiciones especiales que esta formación presenta dentro de las frases en inglés (la ubicación de los modificadores antes del núcleo-cabeza) entra dentro de las particularidades del idioma que hay que considerar aparte pues, en rigor, tanto el inglés como el español se consideran lenguas que manejan cabeza al principio y la situación de la Premodificación de la FN podría parecer desconcertante al principio. En la premodificación de las FN en inglés, los adjetivos o modificadores se encuentran en posición atributiva con respecto al núcleo-cabeza (se ubican a la izquierda del núcleo). En los ejemplos anteriormente citados, de Chomsky y Cook, al hablar de la sintaxis de la X-barras y del parámetro de la cabeza, se considera la postmodificación de la FN y a los adjetivos o modificadores en posición predicativa (se ubican a la derecha del núcleo). Una vez que una particularidad en cuestión ha sido establecida, a su vez dentro de la fijación de las FN, es que se le considera adquirida. Al ser un caso especial dentro de las FN en inglés, es que resulta difícil (más marcada) su adquisición para los hispanohablantes, pues este patrón difiere un tanto de la FN con postmodificación en inglés (ver 1.1.2) y de las FN en español.

En lo que al orden especificador-cabeza se refiere, una posibilidad, menciona Cook (1988: 100), es lo que alude Huang (1984) para el caso del chino; en el que el orden de la cabeza y los complementos pueden manejarse aparte del orden de la cabeza y los especificadores. Otra posibilidad es que el orden que toman los especificadores y la cabeza se derive del parámetro-cabeza en que comúnmente se encuentran los mismos, del lado opuesto de la cabeza de los complementos, como ocurre en ciertas frases nominales en inglés del tipo: *the monster that is green*; donde *monster* es el núcleo y *that is green* es el complemento.

1.2.1.3 La gramática universal y la adquisición de segundas lenguas

Al principio de este apartado (ver 1.2) se menciona que la GU es una propuesta teórica relativa a la L1, no a la L2, pero que se le había encontrado útil por resultar explicativa para ciertos elementos de la AL2. Aunque no está del todo explorada la aplicación de la GU a la AL2 y no se puede decir todavía la última palabra al respecto, su incorporación al campo de la investigación lingüística sí ha resultado enriquecedora y explicativa de los posibles procesos que interfieren en el aprendizaje de una lengua, sea L1 o L2.

Cook (1988: 174-176)) comenta que, por su misma naturaleza, el estudio de la AL2 resulta más complejo que el de la AL1, puesto que en la primera van involucradas dos lenguas en lugar de una. Así el aprendiz de una L2 debe contar con sus conocimientos tanto de los universales lingüísticos como de las gramáticas de una L1 y una L2. Debido a estas particularidades es que los investigadores que han trabajado con la situación de la GU dentro del aprendizaje de las lenguas manejan 5 posturas básicas:

- 1) **El modelo de Acceso Directo:** que implica que la GU se conserva disponible, de manera directa, para los que adquieren una L2.
- 2) **El modelo de Acceso Indirecto:** que implica que la GU se conserva disponible para el aprendizaje de una L2, pero que su acceso se realiza vía L1.
- 3) **El modelo de No-Acceso:** que implica que la GU ya no se encuentra disponible para los adultos.

(Cook, 1988: 182-186)

-
- 4) **El modelo de Doble Acceso:** en donde los alumnos usan tanto la GU como otras estrategias generales de aprendizaje, pero se dice que si se usan en exceso estas estrategias se puede llegar a bloquear el funcionamiento de la GU (errores "imposibles"). Para tener éxito, los estudiantes deben apoyarse más en la GU.

(Ellis 1997b:69)

- 5) **El modelo de Acceso Parcial:** implica que algunos aspectos de la GU están todavía disponibles y otros no. Se accede a los principios, pero en cuanto a los parámetros, algunos se encuentran más accesibles que otros y ciertos valores de algunos parámetros ya no se encuentran disponibles.

(Ignatieva, 2004: 9)

Parece ser que este quinto modelo representa la posición que se está adoptando recientemente en una gran cantidad de estudios de la ASL basados en la teoría de la GU (Mitchell y Miles 1998:62).

Quienes favorecen el modelo de acceso directo, han investigado sobre la similitud de las secuencias de desarrollo de una L1 y una L2 (Rutherford, 1982 y Gass, 1984). Después de una serie de estudios, se encontró que lo no-marcado se aprende antes que lo marcado y que los universales pueden encaminar la formación de una gramática en L2, que pueden delimitar el interlenguaje y que se puede dar un orden jerarquizado de elementos (Liceras, 1996: 71,75).

Ellis (1985: 199-210) comenta respecto a los procesos de adquisición de L1 / L2, la GU y la marcación que existen ciertas tendencias generales a seguirse:

- 1) Se transfieren las formas no marcadas de la L1 cuando las formas de la L2 son más marcadas.
- 2) Es posible ver de manera más clara los efectos de la L1 cuando hay reglas periféricas de la L2 implicadas.
- 3) Las formas marcadas de la L1 no se transfieren a la L2 por lo general, en especial, cuando la L1 posee ambas formas.
- 4) Se pueden transferir a la L2 las formas no marcadas, durante las fases tempranas del proceso de AL2, pero esta situación resulta temporal.

La teoría de la GU no contiene la última palabra con respecto a la adquisición de lenguas, siempre está sujeta a ser refutada y modificada. La idea del innatismo chomskiano, con respecto a algunos aspectos de adquisición de la lengua, se basa en evidencia lingüística, a lo que no se deriva de la experiencia se le considera innato. Ignorar este argumento involucraría explicar cómo cada uno de estos principios han sido adquiridos por la experiencia o por otras facultades.

En el siguiente apartado se estudiará la perspectiva cognitiva en el aprendizaje de las lenguas y se analizarán las estrategias de procesamiento de las FN en inglés y español. Lo anterior nos servirá para acabar de conformar el marco teórico que sustenta esta tesis.

1.3 LA PERSPECTIVA COGNITIVA

Esta perspectiva considera al lenguaje como una habilidad cognitiva compleja, como otras habilidades. Se dice que la adquisición de una lengua se lleva a cabo a través de varias etapas entre las que se incluyen: la percepción de la información lingüística, la comprensión, la asimilación, la reestructuración y la producción. Sus fundamentos se encuentran dentro de la psicología cognitiva, en la que el procesamiento mental ocupa un lugar privilegiado dentro del aprendizaje (McLaughlin, 1987: 133-138). De acuerdo con este autor, la psicología cognitiva estudia los procesos mentales que se encuentran involucrados en la adquisición del conocimiento; estudia la manera cómo el conocimiento se organiza y cómo se interpreta la nueva información dentro de la estructura ya establecida. Además se concibe al individuo como un actor que utiliza estrategias para comprender, almacenar y producir el lenguaje.

La teoría cognitiva nos ofrece una base para situar el rol de los procesos cognitivos en la adquisición. Ésta se enfoca en la manera como se procesa la información y su objetivo es la explicación de la forma en que se adquiere nueva información y se almacena en la memoria.

De acuerdo con McLaughlin (1987: 133-138), existen dos conceptos fundamentales dentro de la teoría cognitiva que son: automatización y reestructuración. La reestructuración ocurre en las primeras etapas del aprendizaje y la automatización en las últimas. La reestructuración tiene que ver con el hecho de que el alumno necesita organizar y estructurar la nueva información que adquiere, ya que cuando se produce el aprendizaje las representaciones cognitivas ya internalizadas se modifican y se reestructuran (McLaughlin, 1987: 133-138). O sea, que el alumno debe organizar y coordinar la nueva información con la ya existente y a este proceso se le llama reestructuración.

Además, las habilidades se aprenden y se hacen rutina después de una etapa de procesamiento controlado, en la que la información pasa de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. En el momento en que la información puede ser procesada con un mínimo de esfuerzo, entonces se dice que se ha automatizado y que un aprendizaje significativo ha tenido lugar.

Para comprender un poco mejor los conceptos de automatización y reestructuración, es necesario imaginar a la memoria como una serie de nodos interasociados de manera compleja en los que se guarda la información. Cada nodo contiene diferentes elementos informativos. Este sistema nodular forma un almacén a largo plazo que se puede activar de dos maneras: si se produce una activación temporal en una secuencia que requiere de la atención del sujeto y tiempo de procesamiento sin interferencia, es decir, es un proceso controlado; si ante el *input* apropiado, un mismo grupo de nodos son activados cada vez, utilizando una serie más o menos permanente de conexiones, se produce un proceso automatizado. Para que los procesos se aprendan y pasen a la memoria a largo plazo, uniéndose a la información ya existente, se requiere que se automaticen, esto requiere una cierta cantidad de entrenamiento, pero una vez que los procesos son automáticos, se realizan rápidamente. Para McLaughlin, entonces, el aprendizaje es la automatización o rutinización de un proceso al que se llega mediante la repetición de procesos controlados.

Como ejemplo de lo anterior veamos la siguiente rutina del salón de clases:

A: *Do you mind if I sit down?*

B: *Not at all.*

Aquí se ve que los nodos interasociados de manera simple se procesan en un inicio por medio de rutinas controladas y después se automatizan por medio de la práctica. Si el alumno aprende este modelo, su respuesta será automática, mas cuando se modifica la pregunta por alguna variante como "Can I sit here?" o "Is it OK if I sit here?" o bien, si se le dan opciones de respuestas como "Please go ahead" o "I'm sorry, it's taken!" el alumno se encuentra ante una situación nueva que requiere de mayor atención y tiempo de procesamiento, así como de una interacción más compleja de nodos. Una vez que el alumno entiende el significado de la nueva pregunta y de la nueva respuesta, y las identifica de manera correcta, añade estas rutinas (información nueva) a las que ya conocía (información anterior) y entonces amplía su repertorio de frases y lo incorpora con los que ya había aprendido anteriormente (reestructuración).

1.3.1 Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental

Con base en lo anterior, se tiene que la información puede ser almacenada en dos formas: en la memoria a corto plazo (con capacidad limitada y en donde se retiene la información sólo por periodos breves) y a largo plazo (con capacidad ilimitada y en donde se almacenan de manera permanente elementos significativos e interrelacionados en redes de nodos).

De acuerdo con Anderson (1983: 261), el conocimiento (o conceptos) almacenado en la memoria puede ser de dos tipos: declarativo y procedimental. El primero es un conocimiento explícito de los hechos, es decir, lo que se sabe con respecto a algo, se encuentra accesible y es declarado o expresado verbalmente. Las definiciones o reglas gramaticales son parte de este tipo de conocimiento. Para Anderson, este tipo de conocimiento puede tomar la forma de proposiciones abstractas o imágenes, pero la forma más significativa de guardar información en la memoria para el análisis de la lengua es por medio de representaciones

proposicionales. Estas representaciones pueden ser organizadas de manera jerárquica y se activan en cadena con otros conceptos. Las unidades de significado más grandes forman un esquema que facilita al individuo hacer inferencias acerca de los conceptos, es decir, le facilitan la comprensión y organización de la nueva información.

El conocimiento procedimental es un conocimiento implícito que consiste en la capacidad de usar habilidades cognitivas para realizar conceptos mentales. Nuestra habilidad de entender, generar el lenguaje y aplicar nuestro conocimiento para la solución de problemas es un ejemplo del conocimiento procedimental (Anderson, 1983, citado en O'Malley y Chamot, 1990: 24).

El conocimiento declarativo puede adquirirse rápidamente, mientras que el conocimiento procedimental se adquiere gradualmente y sólo con la práctica. Ahora, de acuerdo con Anderson (1983) en cuanto a la adquisición de habilidades, para pasar de un conocimiento declarativo, como el que se utiliza en la ejecución de una habilidad compleja (en la que se requiere una serie de procesos controlados y mayor atención por parte del individuo para realizarla) a un conocimiento procedimental se requiere pasar por tres etapas: a) cognitiva, b) asociativa y c) autónoma (O'Malley y Chamot, 1990: 26,27).

En la etapa cognitiva se aprenden las bases que nos dicen cómo se deben hacer las cosas; al individuo se le dice como realizar una tarea o bien éste observa a un experto llevarla a cabo o estudia como hacerla por su cuenta. En esta etapa el conocimiento que se adquiere es declarativo y aún cuando el alumno puede verbalizar el conocimiento, no lo puede poner en práctica de manera exitosa. Concerniente a la adquisición de lenguas es en esta etapa cuando el alumno tiene la oportunidad de ampliar su conocimiento lingüístico acerca de la lengua meta.

En la etapa asociativa ocurren cambios en el desarrollo de las habilidades, se detectan errores en las representaciones del conocimiento adquirido y se establecen conexiones entre los elementos de las habilidades en el proceso de adquisición y las habilidades previamente existentes en el sistema. Esta etapa es la que McLaughlin (1987:136-138) llama

reestructuración e implica un cambio en el sistema. Esto puede significar un incremento de datos o un cambio de los datos existentes. VanPatten (1996) llama a esta etapa acomodación. Se presume que en esta etapa es cuando el conocimiento declarativo se transforma en procedimental. Sin embargo, la ejecución de la habilidad adquirida no es del todo fluida ni está libre de errores.

En la etapa autónoma ya se ha alcanzado el conocimiento procedimental por medio de los procesos automáticos, por lo que los errores que inhibían una ejecución exitosa tienden a desaparecer. La habilidad adquirida se lleva a cabo con un mínimo de esfuerzo, pero para poder llegar a dominarla por completo, se requiere de un largo periodo de práctica. Aquí es donde se deben desarrollar y fortalecer los mecanismos de acceso a la información para que la ejecución de una habilidad llegue a ser virtualmente automática.

1.3.2 La teoría cognitiva y la adquisición de segundas lenguas

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la teoría cognitiva considera que el aprendizaje de una lengua es la adquisición de una habilidad cognitiva compleja, y los conceptos de conocimiento declarativo y procedimental (los cuales existen en la memoria y de ellos depende cualquier tipo de conocimiento que se aprenda) cobran especial importancia en la adquisición de segundas lenguas.

Con lo visto en el anterior apartado y siguiendo a Anderson (1983: 224), el conocimiento declarativo se puede convertir poco a poco en conocimiento procedimental a través de una práctica constante e intensa. El conocimiento declarativo, en la adquisición de una L2, consiste principalmente en conocer las reglas formales del lenguaje, es decir, cuando estamos conscientes de las reglas que rigen la lengua meta. Por otro lado, el conocimiento procedimental consiste en el uso correcto y automatizado de las reglas gramaticales de la L2 en cuestión.

Las reglas se pueden aprender a través de medios informales o en situaciones formales de enseñanza. Así, las reglas de la gramática son sólo una parte del conocimiento declarativo,

en donde el alumno necesita estar consciente de las reglas que utiliza en las etapas iniciales de la adquisición de la lengua meta, pero conforme el conocimiento se vuelve más automatizado, entonces el alumno gradualmente va teniendo menos conciencia de las reglas (O'Malley y Chamot 1990: 73-80).

1.3.3 Estrategias de procesamiento de la frase nominal en inglés y español

A continuación se revisarán las teorías de Slobin (1973), Clark y Clark (1977), Slobin y Bever (1982) y VanPatten (1996) ya que estos autores nos explican el procesamiento del lenguaje desde esta perspectiva cognoscitiva, pero utilizando diferentes elementos. Aunque dichos autores desarrollan sus teorías a partir de la L1 (con excepción de VanPatten), resultan útiles para este estudio porque, como ya se dijo antes, existe similitud en los procesos de adquisición de la L1 y la L2.

A partir de lo previamente dicho, se añade que estos autores, en particular Clark y Clark (1977), asumen que los oyentes de una lengua (alumnos) tienen un número de estrategias mentales por medio de las cuales infieren los límites de los constituyentes en una cadena hablada, las clases a que éstos pertenecen y qué se quiere transmitir. Estas estrategias se dividen en sintácticas y semánticas.

En el enfoque sintáctico, se dice que los oyentes utilizan las características de la estructura superficial, como las palabras funcionales, prefijos y sufijos, y las categorías gramaticales de las palabras de contenido, como pistas para identificar los constituyentes y para construir proposiciones con dichos constituyentes. Así, los oyentes llegan a la representación fundamental de la oración.

Para el enfoque semántico, se dice que los oyentes saben un poco (o tal vez mucho) de lo que el hablante va a transmitir. Entonces ellos tratan de determinar cómo una oración fue codificada y qué uso tendrá.

De acuerdo con los autores mencionados al principio de este capítulo, lo más probable es que los individuos se apoyen en una combinación flexible de estrategias tanto semánticas como sintácticas, al construir el significado de una oración.

Para Slobin (1973: 186-187), la comprensión del lenguaje es un proceso activo y guiado por el conocimiento. El individuo procesa el lenguaje activamente mientras se realiza su adquisición y trata de determinar los límites de sus constituyentes utilizando las pistas sintácticas, semánticas y su posible interpretación antes de que la oración llegue a su fin.

Para que un niño construya una gramática, Slobin (1973:176) menciona dos prerrequisitos cognitivos: el primero tiene que ver con que el niño sea capaz de reconocer los eventos físicos y sociales que están codificados en el lenguaje, y el segundo tiene que ver con la habilidad de procesar, organizar y almacenar la información lingüística encontrada. Se unen entonces los significados con las formas de los enunciados. Slobin da particular importancia a las estrategias del niño para organizar el lenguaje y se interesa por hacer comparaciones entre diversas lenguas del mundo en cuanto a este aspecto.

Las estrategias que los niños utilizan para procesar el lenguaje, según Slobin, son los denominados "principios operantes", los cuales les ayudan a construir la mejor conjetura de lo que significa una oración.

Uno de los primeros principios que aparecen en el hablante que está adquiriendo su L1 tiene que ver con la expresión de las nociones más básicas en la mente del niño. Slobin apunta que un niño no puede empezar a usar una cierta forma lingüística hasta que él no sea capaz de entender lo que significa (1973: 180).

Otro de estos principios iniciales, es relativo al orden de elementos de la oración. Slobin y Bever (1982: 229-233) mencionan que la relación de los elementos canónicos dentro de su lengua (sustantivo + adjetivos, en español) está latente desde temprana edad en el niño, de tal forma que la toman como esquema de frase "válida" y forman una estructura organizativa preliminar para su desempeño en el lenguaje.

Slobin (1973: 197) propone el siguiente principio operante y un universal derivado de éste, ambos relacionados con el orden de palabras:

Principio Operante C: Ponga atención al orden de las palabras y morfemas.

Universal C2: El orden de palabras en el habla del niño refleja el orden de palabras en la lengua *input* (L1).

Con lo anterior el autor deja entrever que el niño cuenta con una expectativa básica en la tarea del desarrollo gramatical, en la cual el orden de palabras en una oración puede estar ligado igualmente con la relación semántica subyacente.

Para completar este principio y su universal derivado, Slobin y Bever (1982: 233) mencionan que los niños hablantes de idiomas con orden fijo, como el inglés, tienden a conservar su "producción" igualmente fija en cuanto a los elementos que la componen. Los niños hablantes de lenguas con mayor libertad de combinación de elementos, como el español, tienden igualmente a oír ejemplos variados de composición en los enunciados y ellos toman esta libertad en cuenta a la hora de producir sus propias oraciones. Con esto es posible ver que, desde un inicio, el individuo adquiere el orden (canónico) de los elementos dentro de su lengua y la libertad o no para combinarlos. Este esquema guía la comprensión de otras frases que difieren del mismo y cualquier alteración en este patrón adquirido, le llevaría a concluir que la oración es errónea o a hacer una interpretación inexacta de la misma.

Clark y Clark (1977: 59-63) proponen varias estrategias generales para el procesamiento de lenguaje que toman en cuenta las aportaciones de los enfoques sintáctico y semántico. Para el presente punto gramatical, se seleccionó de entre las estrategias propuestas, aquellas que permiten aclarar el procesamiento del orden de palabras y que pueden ser aplicadas para la conscientización de los alumnos con respecto al procesamiento de frases nominales con cabeza al principio (español) o al final (inglés) de las mismas.

Clark y Clark (1977: 59-63), basados en Kimball (1973) mencionan las siguientes estrategias:

“Estrategia 1: Cuando se encuentre una palabra de función (*function word*), entonces comienza un nuevo constituyente, mayor a una palabra (en la oración).”

Para el caso en cuestión y derivada de la anterior se tiene:

“Estrategia 1ª. Determinantes y Cuantificadores:

Cuando se encuentre un determinante (*a, an, the*) o cuantificador (*some, all, many, two, six, etc.*) entonces comienza una (nueva) frase nominal.”

Estas estrategias muestran que las palabras de función son pistas confiables para identificar constituyentes en una oración en inglés ya que cada una señala el comienzo de un constituyente mayor. La mayor parte de las palabras de función señalan el tipo de constituyente del que son parte. Para el particular, *a, an* y *the* pueden ser, por ejemplo, el comienzo de una frase nominal, así como *at, on, in, etc.*, podrían ser el comienzo de una frase preposicional.

Otra estrategia que complementa a las anteriores (también basada en Clark y Clark y Kimball) involucra las palabras de contenido.

“Estrategia 2. Después de identificar el comienzo de un constituyente, busque palabras de contenido apropiadas para ese tipo de constituyente.”

“Estrategia 2ª. Frases Nominales:

Después de identificar un determinante o cuantificador, busque un sustantivo, el cual cierre la frase nominal.”

Con lo anterior se puede comentar que sí, por ejemplo, *The* indica el comienzo de una FN (estrategias 1 y 1ª), también los oyentes deben esperar encontrarse, más adelante, con un sustantivo que es el que va a concluir con ese constituyente o frase (estrategias 2 y 2ª).

Ahora bien, entre el determinante o cuantificador del inicio de la frase y el sustantivo-cabeza que la cierra puede haber un espacio en el que es factible que entren cierto número de palabras de contenido; estas palabras pueden ser adjetivos, sustantivos o inclusive adverbios (cfr. con el punto 1.1, Frase Nominal). La estrategia 2, aunque no es totalmente específica en este aspecto, al mencionar “busque las palabras de contenido apropiadas para

este tipo de constituyente”, permite que estos elementos sean los “apropiados” para constituir una FN en inglés. El espacio está ahí y si se llena o no es independiente de la construcción de la frase como tal, aunque es común que sí ocurra este llenado.

En la justificación del estudio de esta tesis, se menciona que en los textos del área de ciencia y tecnología es común encontrar tres elementos en las FN: (determinante o cuantificador, no incluido en las FNP en este trabajo) + modificador + modificador + sustantivo-cabeza. Este número es el que se ha manejado en el estudio y en los ejercicios de la propuesta didáctica.

Al revisar las estrategias de procesamiento de las FN y comparar con lo observado en el salón de clase, es posible ver que para los anglohablantes la idea es que después de encontrar el determinante o cuantificador, ellos esperan que el sustantivo-cabeza cierre la FN y que en ese “intermedio” pueden encontrar una serie de modificadores que les van a proporcionar información adicional sobre ese sustantivo final. Ahora, para los hispanohablantes, la situación es diferente, pues después de identificar el determinante o cuantificador se espera que un/el sustantivo “abra” la FN y que después se encuentren sus modificadores con lo que se cerraría la frase misma. Las estrategias resultan diferentes para ambas lenguas, razón por la cual se requiere un tratamiento especial que capacite a los alumnos hispanohablantes a identificar apropiadamente los límites y los constituyentes de la FN en inglés.

VanPatten (1996: 14,15,32), por su parte, en su modelo de procesamiento de *input* expone que los alumnos siguen principios particulares para procesar el *input* al que están expuestos. Su modelo comprende dos tipos de principios de procesamiento. El primer tipo tiene que ver con los aspectos cognitivos del procesamiento del *input*, o de cómo los estudiantes ponen atención al *input*. Estos principios enfatizan el hecho de que en términos de procesamiento del alumno, el significado es lo primero y la forma va en segundo lugar. Para que los alumnos sean capaces de poner atención a la forma, el procesamiento de *input* con significado debe realizarse sin esfuerzo o ser automático.

El segundo tipo de principios, que son los que resultan relevantes para este trabajo, tienen que ver con aspectos a nivel oración en el procesamiento de *input*. Estos se enfocan en la interpretación que da el alumno al significado de la oración, es decir, cómo los alumnos asignan roles gramaticales (sujeto y objeto) y roles semánticos (agente y paciente) a los sustantivos.

A continuación se toma la versión original propuesta por VanPatten (1996:32)(con procesamiento a nivel oración) y posteriormente se hace el simil en cuanto al procesamiento a nivel de frase.

VanPatten propone los siguientes principios:

P3: Los alumnos poseen una estrategia particular, la cual asigna el rol de agente al primer sustantivo (o FN) que encuentran en un enunciado. A esto se le llama estrategia del primer sustantivo.

P3a: La estrategia del primer sustantivo puede ser sustituida por elementos de semántica lexical o por probabilidades de acontecimientos.

P3b: Los alumnos adoptarán otras estrategias de procesamiento para la asignación de roles gramaticales sólo después de que su sistema en desarrollo haya incorporado otras pistas (i.e marcadores de caso, entonación, acentuación).

Con base en las observaciones realizadas en el salón de clases en cuanto a la manera como los alumnos hispanohablantes procesan una FN en inglés, es que se puede hacer la siguiente propuesta de "estrategia del primer sustantivo", a nivel frase.

E1: Los alumnos poseen una estrategia particular la cual asigna el rol de núcleo-cabeza al primer sustantivo que encuentran en una frase nominal. A esto se le llama estrategia del primer sustantivo.

E1a: La estrategia del primer sustantivo puede ser sustituida por elementos de semántica lexical o por probabilidades de acontecimientos.

E1b: Los alumnos adoptarán otras estrategias de procesamiento para la asignación de roles gramaticales sólo después de que su sistema en desarrollo haya incorporado otras pistas (i.e. manejo de categorías gramaticales, entonación, acentuación).

Se puede ver, de acuerdo con lo anterior, que una vez identificada la estrategia utilizada por los alumnos (la cual les lleva a realizar interpretaciones erróneas), se puede hallar una solución y ésta consiste, de acuerdo con VanPatten, en ayudar a fortificar el sistema en desarrollo de los alumnos.

Las anteriores estrategias pueden ser de utilidad para explicar el por qué los alumnos hispanohablantes tienen problemas para interpretar las FNP en inglés, pues tienden a tomar el primer sustantivo de la frase como si fuera el sustantivo-cabeza. Esto ocurre comúnmente en combinaciones tipo: ASS, SSS y SAS (A= adjetivo, S= sustantivo), como las que incluyeron en este estudio (cfr. Capítulo 2).

Con lo anterior es posible tener algunos elementos que faciliten la comprensión de las diferentes maneras en que los alumnos hispanohablantes y anglohablantes procesan las FN en sus respectivos idiomas. También se advierte que se requiere un tratamiento especial que indique a los alumnos hispanohablantes una forma apropiada para comprender la FN en inglés. Este tratamiento constituye la propuesta pedagógica de la presente tesis.

Con esto se cierra el capítulo correspondiente a la sustentación teórica y ahora se procede a comentar sobre el estudio práctico llevado a cabo en este trabajo.

CAPÍTULO 2: EL ESTUDIO

2.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este capítulo se plantea el problema que representa la decodificación de las FN en inglés para los alumnos hispanohablantes, se apuntan las hipótesis que dan origen a la investigación, se mencionan las etapas involucradas para la obtención de los datos finales y para concluir, se hacen los análisis pertinentes a tema de estudio aquí tratado con ayuda de la estadística, a fin de presentar las conclusiones a las que se llegó.

2.1.1 Planteamiento del problema

Como se comentó al inicio de este trabajo, la presente investigación se centra en el procesamiento de la Frase Nominal Premodificada (FNP, de aquí en adelante) en inglés y español por parte de alumnos hispanohablantes de inglés.

Partiendo de las observaciones efectuadas en los cursos de Comprensión de Lectura para la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia (CL para MVZ) del CI de la FES-C, las cuales originaron esta investigación, se notó que el hecho de que los alumnos no procesaran correctamente las diferentes formas y combinaciones de las FN en inglés, tenía una fuerte incidencia en la calidad de su comprensión de las lecturas asignadas en clase. Ampliando la investigación a los grupos de PG, se observó que la situación era muy similar a la de los grupos de CL para MVZ: no había un buen manejo de la FN en inglés, por lo menos en cursos intermedios e intermedio-avanzado (mucho menos en los básicos), lo cual afecta de alguna manera el buen desempeño de los alumnos, en este caso a nivel de comprensión y producción de la lengua inglesa.

Como anteriormente se ha anotado y se amplía posteriormente, este estudio se ha concentrado en trabajar con la premodificación de las FN de tres elementos y con combinaciones de adjetivo (A) y sustantivo (S) únicamente. Las composiciones elegidas para ser estudiadas fueron: SSS, ASS, SAS, y AAS. Para seleccionar el número de elementos,

combinaciones y ejemplos que aparecen en el instrumento, se hizo una selección con base en los materiales que los alumnos utilizan cotidianamente en sus cursos.

La investigación se enfoca en la manera como los alumnos interpretan las diferentes FNP que se les presentaron en el instrumento; si bien todas las actividades son de comprensión y selección de la respuesta correcta entre varias (opción múltiple) y no hay ningún tipo de producción, sí se consideró que debido a los propósitos del trabajo, la información que así se obtuviera sería la adecuada y suficiente.

Con la información recabada en el estudio, se pretende contestar las siguientes preguntas de investigación.

2.1.2 Preguntas base del estudio

A fin de analizar el procesamiento de las FNP en inglés por parte de alumnos hispanohablantes estudiantes del inglés se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Causan dificultad a los estudiantes hispanohablantes las FN premodificadas en el proceso de comprensión de textos en inglés?
2. ¿Las diferencias sintácticas en la composición de las FNP, entre el inglés y el español, afectan la manera de interpretar las FNP en inglés para los hablantes nativos del español?
3. Si lo anterior es correcto, ¿qué tanto se ve afectada la comprensión de acuerdo con el nivel de conocimiento de la lengua inglesa que posee el alumno?
4. ¿Es posible elaborar un material didáctico que ofrezca a los alumnos ayuda con respecto a este punto gramatical?

2.1.3 Planteamiento de las hipótesis

A partir de las preguntas de investigación anteriores, se desarrollaron las siguientes hipótesis:

H1. La premodificación en la frase nominal en inglés presenta un problema de procesamiento y decodificación para el alumno hispanohablante por su ordenamiento diferente en ambos idiomas, de izquierda a derecha en español y de derecha a izquierda en inglés.

H2. Conforme el alumno avanza en su instrucción en el idioma, mejora su capacidad para interpretar correctamente las FNP.

H3. Existen ciertos patrones especiales de combinación de la FNP que resultan más problemáticos que otros, como lo es el SSS que presenta premodificadores sustantivos, ya que este tipo de estructura se aleja por mucho del español.

H4. El contexto en el que se presentan las FNP contribuye a que los alumnos interpreten la FNP de manera adecuada.

H5. El tipo de actividad en que aparecen insertas las FNP puede determinar su grado de dificultad.

2.1.4 Justificación de las hipótesis

Las observaciones realizadas en el salón de clases han resultado esenciales para poder justificar las hipótesis planteadas en esta investigación.

Con respecto a la primer hipótesis, se puede comentar que durante las clases resulta evidente que los alumnos de los diferentes cursos de inglés con los que se trabaja

regularmente (CL para MVZ y PG básico a intermedio-avanzado) procesan deficientemente las FN en inglés y, por lo tanto, obtienen una serie de lecturas erróneas. Pongamos algunos ejemplos muy simples tomados de los ejercicios con los que comúnmente se trabaja en clase, si en un texto se encuentra el siguiente enunciado:

(1) "*They had to use a virus free vaccine to get the desired results*". Es muy común que los alumnos lo interpreten como: *Ellos tuvieron que usar un virus libre de vacuna(s) para...* en lugar de *Ellos tuvieron que usar una vacuna libre de virus*. O en este otro ejemplo: (2) *This is a magnetic noise detector*, en donde el problema no es la identificación del núcleo-cabeza, sino la incorrecta interpretación del orden de los modificadores, en donde se tendría por respuesta común por parte de los alumnos: *Este es un detector de ruido magnético*, en lugar de ser un: *detector magnético de ruido*, como debería ser. Veamos un ejemplo más, a fin de terminar de ilustrar esta situación. (3) *The Mexican Steel Research Institute has announced the creation of special training programs*. Este enunciado podría interpretarse como: *El Instituto de Investigación del Acero Mexicano...* en vez de: *El Instituto Mexicano para la Investigación del Acero...* Esto ocurre a un nivel sencillo y se agrava cuando la complejidad de los textos aumenta, ya sea en estructura, léxico o grado de especialización. Resulta, entonces, evidente que los alumnos están utilizando la misma dirección de lectura del español, de izquierda a derecha, y seleccionan alguna otra palabra de la frase como núcleo o cabeza (casi siempre la primer palabra que inicia la frase, en particular cuando se trata de un sustantivo) sin esta lo sea, o bien que al encontrar esos "bloques de palabras" que conforman la premodificación en la FN en inglés no saben exactamente como proceder y asignan características a entidades que no siempre les corresponden. El contexto en que las FN se encuentran resulta muy importante, pero en los niveles básicos e intermedios los alumnos parecen no tomarlo en cuenta, aún no lo incorporan como "estrategia" según se observa, pues sus interpretaciones erróneas o deficientes de enunciados en inglés así lo revelan.

En cuanto a la segunda hipótesis, se comenta que si bien al trabajar con alumnos de niveles intermedios y avanzados (de PG), aumenta la precisión con que interpretan y producen las FNP en inglés, resulta interesante notar que el proceso de adquisición es lento y todavía presentan errores, por lo que parece ser que necesitan una mayor cantidad de tiempo de exposición a la lengua y una mayor ejercitación con el punto que nos ocupa.

La tercer hipótesis nos habla de la dificultad que les provoca a los alumnos una cierta combinación de elementos dentro de los varios patrones de combinación de la FNP en inglés. Para la presente investigación solamente se tomaron en cuenta dos elementos: adjetivos (A) y sustantivos (S), incorporando al instrumento todas las combinaciones posibles (cuatro) que se obtienen de FNP con estos componentes: SSS, SAS, AAS y ASS. Dentro de las composiciones viables que nos ofrecen estos elementos, se ha visto en clase que las que han resultado más difíciles para interpretarse son las que contienen sustantivos en primera o segunda posición antes del sustantivo-cabeza, como serían: SSS, SAS, o ASS. Estos sustantivos confunden al alumno, pues como se vio en el punto 1.1.3 en español no es común tenerlos con este tipo de combinación, y por la dirección en que, se les lee dentro de la oración.

La cuarta hipótesis tiene que ver con la utilidad del contexto para la interpretación correcta de las FNP en inglés por parte de los alumnos. En ejercicios realizados en clase en donde se les da a los alumnos una serie de FNP sin contexto para que se les interprete, se ve que la variedad de respuestas erróneas aumenta, mientras que en ejercicios con contexto las posibilidades de interpretación de las FNP se ven favorecidas por el mismo. Hay que agregar que la utilización del contexto es una estrategia que utilizan los alumnos con conocimiento previo de la lengua, o sea de nivel intermedio a intermedio-avanzado, pues en clase con niveles básicos, se ha visto que el contexto prácticamente no es tomado en cuenta y que por el contrario, en ocasiones representa una dificultad más para el alumno que desconoce mucha de la información lexical que ahí se le proporciona.

La quinta y última hipótesis está relacionada con los diferentes tipos de tarea que se les pide resolver a los alumnos en la prueba. Aquí resulta pertinente retomar lo comentado en la cuarta hipótesis, pues en la prueba que se diseñó como instrumento de obtención de datos, se incluyeron tres actividades, diferentes entre sí, con y sin contexto. Y la expectativa del desempeño de los alumnos varía según el tipo de actividad. Lo que aquí se postula tiene que ver con la presuposición de que el alumno resolverá de manera más fácil un ejercicio con el que se encuentre familiarizado, que uno que le resulte nuevo. La práctica y la experiencia del alumno con la actividad juegan aquí un rol importante, como lo es el contexto, del cual se habló en la hipótesis anterior. Entonces, con base en el tipo de trabajo realizado habitualmente en clases de CL para MVZ y PG (con sus respectivas variantes), se puede adelantar que el grado de dificultad de las actividades en la prueba será: Actividad II, la más sencilla, por ser un ejercicio conocido para los alumnos y presentar la FN en contexto; Actividad I, será la siguiente en grado de dificultad porque, aunque no presenta contexto, resulta familiar para los alumnos; finalmente la III, una actividad novedosa para la gran mayoría de los alumnos y que se presenta sin contexto, se prevé será la más difícil. Lo anterior, al igual que la justificación de las demás hipótesis, está fundamentado en la observación y la experiencia obtenida en el salón de clases.

2.2 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este apartado se hace una descripción de la población y del instrumento empleados para realizar el estudio, así como del procedimiento de validación y aplicación de la prueba diagnóstica.

2.2.1 Descripción de la población

A fin de llevar a cabo el presente estudio se seleccionó una población con las siguientes características: por un lado se contó con alumnos de los cursos de CL para MVZ que se imparte en la FES-C. Para estos alumnos la materia es curricular, se cursa en un solo

semestre y éste se puede llevar en cualquier momento durante sus estudios. Estos grupos están formados enteramente por estudiantes de la carrera, son grupos mixtos (hombres y mujeres), y el poder cursar la materia en cualquier semestre, hace que en cada ocasión se cuente con una población heterogénea en cuanto a sus conocimientos sobre la carrera misma, sobre el inglés, e inclusive, en cuanto a sus edades, (la mayoría se encuentra entre los 18 y los 25 años). El número de alumnos por grupo promedio es de alrededor de 30¹. Para el presente estudio se consideraron tres grupos con un total de 63 alumnos. El número de horas de instrucción semanal es de seis horas, lo que representa 80 horas aproximadamente al semestre.

En cuanto a sus antecedentes, prácticamente, se puede considerar a todos los alumnos como falsos principiantes del inglés pues, ya sea en secundaria o en bachillerato, han llevado el idioma como comprensión de lectura o como clase de cuatro habilidades.

Por otro lado, se tiene a los alumnos de los cursos de PG, es decir, cursos de idioma con instrucción y práctica de las cuatro habilidades. Esta población está compuesta, en su mayoría, por alumnos de las diferentes carreras que se imparten en la FES-C y por la comunidad externa; son grupos mixtos (compuestos por hombres y mujeres) con un rango de edad que fluctúa entre los 20 y 40 años y el número de alumnos oscila entre 10 y 15.

Se seleccionó trabajar con los niveles 4^o, 5^o, 6^o y 8^o por considerar que después de haber recibido un mínimo de horas de instrucción en inglés (240 hrs.) ya contaban con elementos suficientes para poder interpretar FN de una manera adecuada. A la vez se decidió incluir la variedad de niveles para ver el contraste del manejo de la FNP, contando con diferentes grados de conocimiento de la lengua inglesa.

El CI de la FES-C cuenta, hasta el momento, con 8 niveles para el estudio del idioma inglés; a los tres primeros se les considera básicos, los tres siguientes son intermedios y los dos últimos son considerados intermedio-avanzados (*upper-intermediate*). Para los

¹ Para este estudio se incluyeron tres grupos de CL para MVZ; dos grupos con horario vespertino que son los que cuentan con un número promedio de 30 alumnos y un grupo de turno matutino, que cuenta con un número reducido de alumnos (15). El día que se aplicó el instrumento se contó con la siguiente cantidad de alumnos por grupo: 22 y 28 para los grupos promedio y 13 del grupo reducido, lo que dio un total de 63 estudiantes.

propósitos de este estudio y a fin de establecer límites más claros entre los diferentes niveles, se considerará al PG 8 como un nivel avanzado y en el bloque de CL para MVZ, por sus características heterogéneas, se le considerará a los alumnos como falsos principiantes. El número de horas de instrucción por semestre es de aproximadamente 80, por lo tanto un 4º semestre cuenta mínimo con 240 hrs. de instrucción previa, el 5º nivel con 320 hrs., el 6º nivel con 400 hrs. y el 8º con 560 hrs.

Es importante aclarar, que el semestre en el que se aplicó el instrumento a los alumnos fue el 2000-I, es decir, posterior al paro de actividades que afectó a la UNAM por cerca de un año. Esto hizo que los grupos sufrieran modificaciones con respecto al número de alumnos que los conformaban. Como se puede observar en la Tabla I, en ese momento y dadas las circunstancias especiales con las cantidades de estudiantes, se tomaron 2 grupos de 4º nivel (con un total de 22 alumnos), 2 de 5º (con un total de 20 alumnos), el grupo de 6º nivel con el que se trabajó tenía 8 alumnos, no se contaba con un grupo de 7º nivel por lo que en la secuencia de niveles se omitió, y en el grupo de 8º habían sólo 7 alumnos. Pese a estas circunstancias, se consideró interesante ver el desempeño de los alumnos en los niveles intermedios y avanzado (6º y 8º) para hacer las comparaciones correspondientes, con los otros niveles y con los cursos de CL para MVZ.

NIVEL	DESCRIPCIÓN	TIPO DE CURSO	NÚMERO DE ALUMNOS	HORAS DE ESTUDIO DE INGLÉS PREVIAS A INGRESAR AL NIVEL
I	Principiantes	CL para MVZ	63	0*
			TOTAL = 63	
IV	Intermedios	PG	22	240 h.
V	Intermedios	PG	20	320 h.
VI	Intermedios	PG	08	400 h.
VIII	I- Avanzados	PG	07	560 h.
			SUBTOTAL = 57	
			TOTAL = 120	

Tabla I. Descripción de la Población

PG = Plan Global (4 habilidades)

CL = Comprensión de Lectura

* = No es requisito de ingreso al curso.

2.2.2 Descripción del instrumento

El instrumento tuvo como objetivo evaluar el conocimiento de los alumnos de los diferentes planes y niveles de estudio con respecto a la FNP en inglés y, a la vez, hacer un acopio de datos que sirviera de base para el estudio del procesamiento de la FNP en alumnos hispanohablantes. Para lograrlo, se diseñó una prueba diagnóstica. De acuerdo con Shohamy (1985), una prueba diagnóstica pretende identificar las deficiencias o capacidades de los alumnos y se usa para hacer recomendaciones didácticas. De manera general, se refiere a elementos lingüísticos específicos, en este caso la premodificación en la FN en inglés. Se puede aplicar en cualquier momento durante un curso y su propósito es medir los conocimientos de los alumnos antes de iniciar cualquier actividad educativa.

2.2.2.1 Prueba diagnóstica

El instrumento está integrado por preguntas sobre algunas variables atributivas de los alumnos, así como sobre su interpretación de algunas FNP en diferentes tipos de actividades. Las preguntas relacionadas con las variables atributivas se refieren a:

1. Nombre
2. Grupo
3. Semestre que estás cursando de tu carrera
4. ¿Estás repitiendo este curso?
5. Si estudias inglés aparte de este curso, ¿en qué nivel te encuentras?
6. ¿Has estudiado algún curso de inglés además de éste?
7. ¿Hasta que nivel cursaste?

Las preguntas relativas a sus conocimientos de las FNP, se incluyen en tres secciones (actividades). La primer sección contiene FNP descontextualizadas en inglés con opciones sobre su posible interpretación en español. La segunda parte incluye frases contextualizadas

en inglés con opciones en español. La tercera sección consiste de FNP descontextualizadas en español con opciones en inglés.

El instrumento es en sí, una prueba objetiva que pretende evaluar la interpretación de la FN en inglés, por parte de los alumnos de los diferentes cursos. En la prueba se incluyeron tres diferentes tipos de actividades para así poder observar de varias maneras la interpretación que hacen los alumnos de las FNP (ver Anexo 1).

La estructura gramatical base de la prueba es la Frase Nominal Premodificada en inglés. La elección de los diferentes patrones y el número de elementos que conforman las FNP incluidas en la prueba se basó en la observación en el salón de clases, es decir, viendo qué tipo de frases causan mayor dificultad a los alumnos y cuáles son los tipos de frases más recurrentes en los textos que utilizan los alumnos.

Con referencia a lo anterior, se determinó que las FNP de tres elementos (sustantivo-cabeza y dos premodificadores) es una de las más comunes en los materiales con los que se trabaja en clase. Las de dos elementos no causan tanto problema, según se ha visto, y la frecuencia de aparición en textos de las de cuatro o más elementos es un tanto menor que las de tres, por lo cual se decidió incluir la FNP de tres elementos en el instrumento de investigación.

En cuanto a los patrones y después de analizar los ya mencionados materiales didácticos, se decidió incluir en el instrumento todas las combinaciones posibles de FNP de tres elementos: AAS, ASS, SAS y SSS (en donde A = Adjetivo y S = Sustantivo). Como se puede observar, se excluyeron premodificadores que no fueran adjetivos o sustantivos, esto para fines de concreción. El analizar una gran diversidad de patrones hubiera requerido un estudio más extenso y elaborado, por lo que era necesario delimitar elementos constitutivos de las FNP.

Los patrones de formación de las FNP en las tres actividades de la prueba se detallan en la

Tabla II.

PATRONES	EJERCICIO	CANTIDAD DE REACTIVOS	NUMERO DE REACTIVOS
SSS	I	4	10, 11, 12, 14
	II	2	3, 5
	III	2	4, 5
		SUBTOTAL = 8	
ASS	I	4	1, 2, 5, 8
	II	2	1, 6
	III	2	2, 6
		SUBTOTAL = 8	
SAS	I	3	6, 7, 13
	II	2	4, 7
	III	2	1, 8
		SUBTOTAL = 7	
AAS	I	3	3, 4, 9
	II	2	2, 8
	III	2	3, 7
		SUBTOTAL = 7	
		TOTAL = 30	

Tabla II. Patrones de Distribución de las FNP en la Prueba

Los ejemplos incluidos en la prueba se extrajeron del libro de texto que se lleva en el curso de CL para MVZ (Páez, 1994 *Reading comprehension course for veterinary medicine and animal science students*. México: UNAM), artículos especializados que los alumnos leen durante el mismo y varias revistas técnico-científicas de divulgación general, de las cuales se toman textos con los que, en ocasiones, se complementan las clases de PG. Durante este proceso se prestó especial atención al vocabulario y a la sintaxis a fin de constituir una muestra representativa, homogénea en cuanto al contenido, pero variada en forma, para que los alumnos de los diferentes cursos encontraran la prueba cercana a las actividades que ellos realizan cotidianamente. Con lo anterior se quiere decir que todas las muestras provenían de textos técnico científicos pertenecientes a diferentes áreas del saber humano como son ingenierías, MVZ, medicina humana, ecología, demografía, biología y entre otras.

Como se mencionó anteriormente en el instrumento se incluyeron tres actividades tipo opción múltiple para facilitar la respuesta y su calificación. Las tareas, son las siguientes:

ACTIVIDAD I. El objetivo es hacer que los alumnos seleccionen la interpretación que ellos consideren adecuada a una FNP en inglés, sin contexto, de tres o cuatro posibilidades en español, con una respuesta correcta y dos o tres distractores. (El número de posibilidades lo da la combinación de elementos en inglés, pues en español se pueden llegar a formar más o menos construcciones correctas, pero se limitó a un máximo de cuatro posibilidades, al igual que en las otras actividades de la prueba). Este ejercicio cuenta con catorce reactivos. Su peso en la prueba es de 46.6 %.

Ejemplos de este tipo de actividad son los siguientes:

NOTA: © = Respuesta correcta

2.- *Genetic change sequences* (A+S+S)

- a) *Cambio genético de secuencias*
- b) *Secuencias de cambio genético* ©
- c) *Genética de cambio de secuencias*
- d) *Cambio de secuencias genéticas*

6.- *Arsenic free pesticides* (S+A+S)

- a) *Arsénico libre de pesticidas*
- b) *Pesticidas libres de arsénico* ©
- c) *Pesticidas de arsénico libre*

ACTIVIDAD II. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos seleccionen la interpretación que ellos consideren correcta de una FNP inserta en contexto relevante, a fin de dar elementos suficientes que ayuden a la obtención de la respuesta correcta. Frase y contexto se proporcionan en inglés y las tres o cuatro posibilidades de respuesta se dan en español. Este ejercicio cuenta con ocho reactivos. Su peso en la prueba es de 26.6 %.

Ejemplos de este tipo de actividad son los siguientes:

1.- *In this company a **typical computer operator** has certain tasks to perform.*

(A+S+S)

- a) *Operador de computadoras típicas*
- b) *Típico operador de computadoras* ©
- c) *Computadora operada de manera típica*

2.- *... and that **body physical limitations** can be overcome with ingenuity.* (S+A+S)

- a) *Cuerpo con limitaciones físicas*
- b) *Limitaciones del cuerpo físico*
- c) *Limitaciones físicas del cuerpo* ©

ACTIVIDAD III. El objetivo de esta actividad es hacer que los alumnos seleccionen la opción que les parezca más adecuada al dárseles una FNP en español sin contexto, y tres o cuatro posibilidades de constitución en inglés para esa FNP. Aquí la tarea es inversa a la actividad I y se pretende ver si la instrucción que el alumno ha recibido en la lengua meta le proporciona elementos para decidir la constitución de las frases en inglés. En la prueba se anotó que no todas las opciones dadas en inglés son correctas, esto a fin de evitar confusiones a los alumnos y evaluadores de la prueba. Este ejercicio cuenta con ocho reactivos. Su peso en la prueba es de 26.6 %.

Ejemplos de este tipo de actividad son los siguientes:

8.- *Envenenamiento letal con arsénico* (A+S+S)

- a) *Arsenic lethal poisoning*
- b) *Poisoning lethal arsenic*
- c) *Lethal arsenic poisoning* ©
- d) *Arsenic poisoning lethal*

5.- *Receptor de células espermáticas (S+S+S)*

- a) *Cell receptor sperm*
- b) *Sperm cell receptor* ©
- c) *Sperm receptor cell*
- d) *Receptor sperm cell*

2.2.2.2 Validación

La prueba originalmente elaborada para este estudio fue revisada por un equipo de 5 maestros de inglés que laboran en el CI de la FES-C. Los maestros seleccionados tienen varios años de experiencia impartiendo la materia y dos de ellos son hablantes nativos de la lengua. Como resultado de esta revisión, se modificó el formato del instrumento y también, previa consulta con la asesora, se llegó a la versión que finalmente se aplicó. Con lo anterior, se trató de garantizar la validez y confiabilidad de la prueba.

2.2.2.3 Aplicación

La prueba se aplicó en varios grupos del CI de la FES-C durante el semestre 2000-I. Se tomaron tres grupos de CL para MVZ y seis de PG (2 de 4º, 2 de 5º, 1 de 6º, y 1 de 8º). La aplicación fue en horarios normales de clase, supervisada por los maestros titulares de los cursos. Los horarios en que se impartieron esos cursos fueron básicamente matutinos. La resolución de la prueba se realizó a principios de la segunda mitad del semestre que estaba en curso. El total de alumnos considerados para el experimento fue de 120, a fin de garantizar la objetividad de la prueba y facilitar la interpretación de los datos. El tiempo de resolución de la prueba fue de alrededor de 30 minutos. Además de contar con las instrucciones escritas en el instrumento los profesores titulares dieron instrucciones orales en español e inglés (según el tipo de curso). Se aclaró que el resultado de la prueba no afectaría en nada las calificaciones de los estudiantes durante el curso.

Para evaluar las respuestas de los alumnos en este estudio, se siguió el siguiente criterio: a cada reactivo se le asignó un punto de valor, ya que todas las actividades se enfocaban en

la sola identificación y no en la producción de estructuras. El total de reactivos considerados fue de 30, 14 en la actividad I, 8 en la II y 8 en la III.

2.3 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La información obtenida en este estudio se analizó de lo general a lo particular. Posteriormente se le aplicó una serie de pruebas estadísticas como el contraste lineal en pruebas a priori y el análisis de varianza (ANOVA), a fin de verificar si las diferencias en los datos resultaban significativas (ver Anexo 2b).

En primer lugar se analizan los resultados alcanzados de manera general por tipo de curso (CL para MVZ y PG).

En segundo lugar se comparan los resultados obtenidos por tipo de curso, es decir, CL para MVZ contrastado contra PG.

En tercer lugar se contrastan los resultados obtenidos por el bloque de CL para MVZ con los diferentes niveles de PG.

En seguida, se analizan los datos obtenidos en cada una de las tres actividades de la prueba, y se comparan los resultados logrados por cada tipo de curso y nivel.

A continuación, se describen los resultados obtenidos, con respecto a los diferentes patrones de combinación de las FNP.

Para cerrar el capítulo se hace la discusión final: a) con base en los resultados obtenidos en el análisis de datos y b) con bases en las hipótesis planteadas al inicio de este capítulo (2.1.3).

2.3.1 Datos generales obtenidos en la prueba

Las siguientes Tabla y Gráfico muestran de manera general el porcentaje de aciertos y errores obtenidos en la totalidad de la prueba.

TOTAL DE ACIERTOS EN LA PRUEBA	
ACIERTOS	ERRORES
60.30 %	39.70 %

Tabla III. Total de aciertos y errores en la prueba

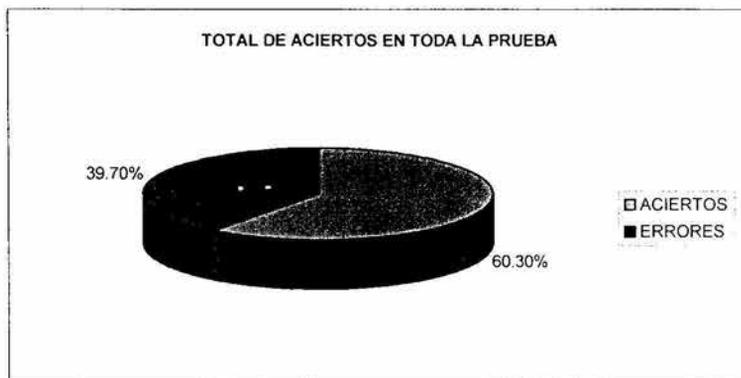


Gráfico 1. Concentrado total de aciertos y errores en la prueba

Como se puede observar en la Tabla III y Gráfico 1, el porcentaje de error en la totalidad de la prueba fue del 39.7% el cual es elevado, y si bien el 60.3% de aciertos supera al 50%, no es por muchos puntos. Resulta evidente entonces que la tarea a realizarse presentó, para la mayoría de los alumnos, un considerable grado de dificultad, esto de manera independiente al tipo de curso (CL para MVZ o PG) o del nivel de PG en que se encontraran.

A fin de detallar más la información anterior y analizar las frecuencias de distribución de los aciertos obtenidos en la prueba, a continuación se presentan la Tabla IV y el Gráfico 2.

COMPARACIÓN GENERAL DE RESULTADOS	
ACIERTOS	PORCENTAJE
8-10	2.5
11-13	13.33
14-16	25.83
17-19	20.83
20-22	16.66
23-25	15.0
26-28	5.83
TOTAL	99.98
MEDIA	18.0

Tabla IV. Frecuencia de distribución de los resultados generales

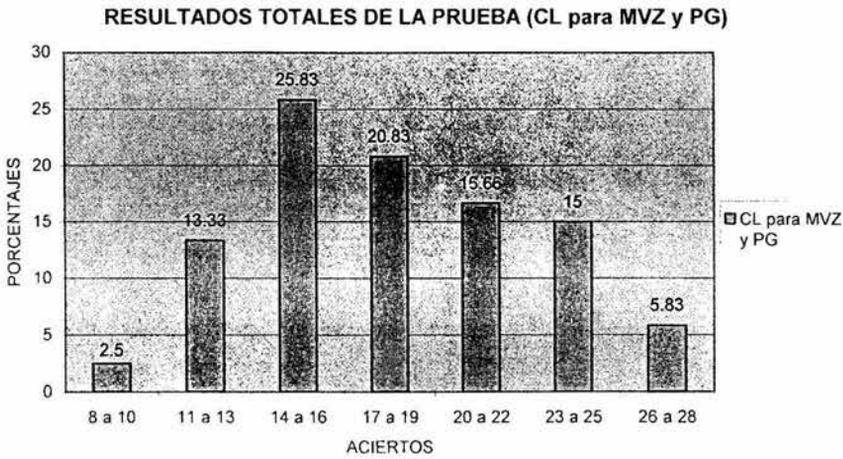


Gráfico 2. Distribución general de la frecuencia de aciertos en la totalidad de la prueba

Con respecto a la Tabla IV y al Gráfico 2 se puede comentar lo siguiente: de la totalidad de 30 aciertos en la prueba (la cual, nadie alcanzó, razón por la que se consideró 26-28 como el rango más alto), la frecuencia más alta de aciertos se registró en el rango 14-16 con un 25.83%, es decir, a la mitad de la puntuación total (30 aciertos); en segundo lugar, quedó el rango 17-19 con 20.83% y el tercer lugar lo ocupó el rango 20-22 con 16.66%. Con lo anterior, se puede observar en donde se ubicó el mayor número de los aciertos (+/- 17 de 30) y que hay una tendencia importante hacia una frecuencia más alta de los mismos, aunque ésta disminuye conforme los rangos de aciertos aumentan. Es importante comentar también que no hubo ceros totales en los resultados y que el rango mínimo de aciertos fue de 8-11 para el cual se registró un porcentaje mínimo de 2.5.

La media general obtenida fue de 18, lo cual confirma lo ya comentado anteriormente, una tendencia ligeramente superior a la mitad de la puntuación en la escala, pero algo lejana de los 30 aciertos totales de la prueba, es decir, lo que representaría el manejo sin problemas del punto gramatical que nos ocupa.

2.3.2 Datos obtenidos contrastando los dos tipos de curso: CL para MVZ y PG

La Tabla V y el Gráfico 3 contrastan el porcentaje de aciertos obtenidos por los alumnos inscritos en los dos tipos de curso (CL para MVZ y PG), quienes tomaron la prueba.

COMPARACIÓN DEL TOTAL DE ACIERTOS OBTENIDOS POR TIPO DE CURSO	
CL para MVZ	PG
59.10%	64.75%

Tabla V. Comparación del porcentaje total de aciertos obtenidos por tipo de curso

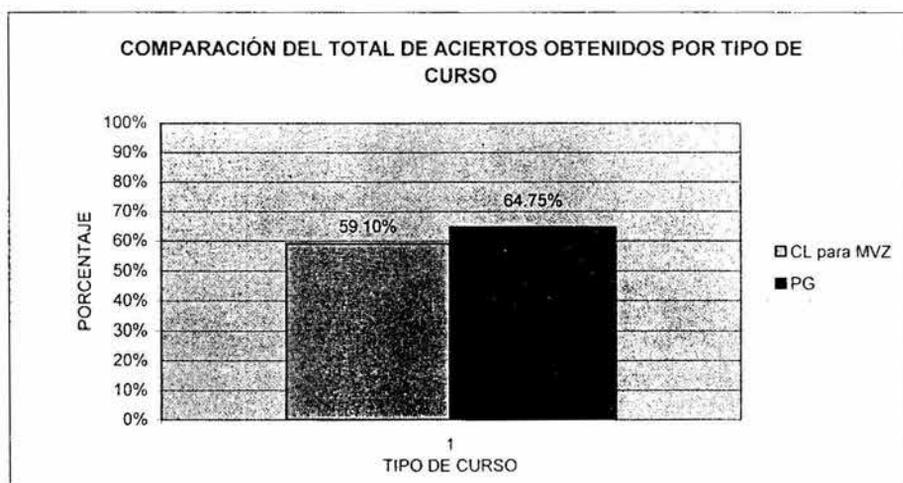


Gráfico 3. Comparación del total de aciertos obtenidos en la prueba por tipo de curso

Al efectuar el contraste entre los dos tipos de curso (Tabla V y Gráfico 3), es posible apreciar un 59.1% de aciertos para el grupo de CL para MVZ y un 64.75% para el de PG. La diferencia entre ambas clases de cursos es de 5.65 puntos. La diferencia no es muy grande, pero sí indica un mejor manejo de la FNP por parte de los alumnos que cursan PG.

Para poder apreciar con mayor detalle las frecuencias obtenidas en los dos tipos de cursos y las medias que se alcanzaron, veamos la Tabla VI y el Gráfico 4.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS POR TIPO DE CURSO		
	CL PARA MVZ	PG
ACIERTOS	PORCENTAJES	PORCENTAJES
8-10	1.58	3.5
11-13	11.11	15.78
14-16	31.74	19.29
17-19	20.63	21.05
20-22	20.36	12.28
23-25	12.69	17.54
26-28	1.58	10.52
TOTAL	99.96	99.96
MEDIA	17.7	18.4

Tabla VI. Comparación de resultados por tipo de curso

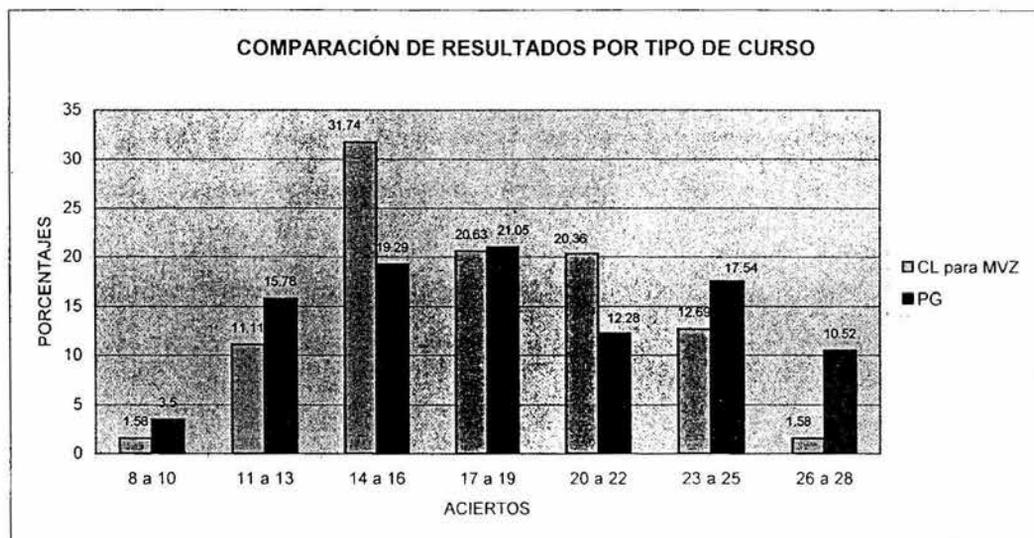


Gráfico 4. Comparación de resultados por tipo de curso.

Al analizar los resultados obtenidos por los alumnos del curso de PG, se puede observar que el rango en donde se ubicó la frecuencia más alta fue el de 17-19 aciertos con un 21.0%. Para el rango más alto (26-28) se obtuvo un porcentaje del 10.5%.

Para CL para MVZ, el rango de frecuencia más alto fue el de 14-16 aciertos con un 31.7% y para el rango más bajo se obtuvo un 1.5%.

Al comparar el desempeño de los alumnos en ambos tipos de cursos, se destaca que el PG obtuvo una frecuencia mayor (17-19) que CL para MVZ (14-16). Y si bien la diferencia entre los dos tipos de cursos no es tan grande, sí ocurre. En cuanto al rango considerado el más alto (26-28), los alumnos de PG alcanzaron una frecuencia bastante superior (10.5%) a la de los alumnos de CL para MVZ (1.5%). Con lo anterior es posible ver que el desempeño obtenido por los alumnos de los cursos de PG es un tanto superior a los de los cursos de CL para MVZ.

A pesar de lo anterior, al observar el promedio de los resultados totales de los dos grupos (CL para MVZ y PG) se ve que la mayor frecuencia cae en el rango 14-16 aciertos con un porcentaje de 25.8%. La distribución hacia abajo en la tabla de frecuencias sitúa otros porcentajes fuertes en los rangos 17-19 (20.8%) y 20-22 (16.6%), pero al llegar al rango tope solamente encontramos un 6.0%, lo cual demuestra que, en general, el manejo de la FN, para los dos tipos de cursos, les representa problemas y dificultades.

2.3.3 Datos obtenidos por tipo de curso y nivel de PG

A continuación se presentan los datos obtenidos por tipo de curso (CL para MVZ y PG) y nivel (dentro del PG), su contraste, desglose y los resultados totales de los mismos en la prueba considerando ambos tipos de curso. Primero aparecen la Tabla VII y el Gráfico 5 con los concentrados y posteriormente, más en detalle en la Tabla VIII y el Gráfico 6, se analiza la frecuencia de aciertos, se proporciona el porcentaje correspondiente a ésta y se da la media estadística.

TOTAL DE ACIERTOS EN LA PRUEBA (DESGLOSE POR GRADO)				
CL para MVZ %	PG 4 %	PG 5 %	PG 6 %	PG 8 %
59.10	54.00	63.10	66.20	75.70

Tabla VII. Total de aciertos en la prueba con desglose por grado

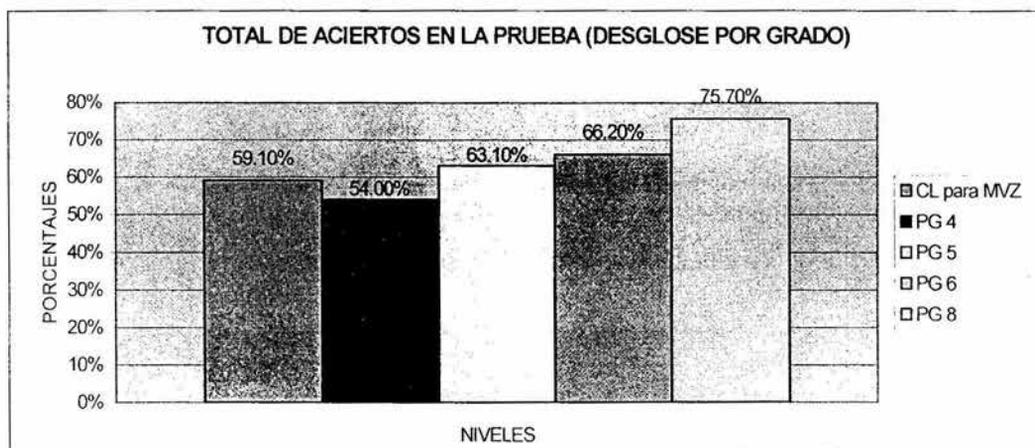


Gráfico 5. Total de aciertos en la prueba con desglose por grado

Al observar los resultados de los concentrados anteriores, resalta la superioridad del grupo de 8º nivel de PG con un 75.7% de aciertos y de ahí en orden descendente se ubica el 6º nivel con un 66.20%, 5º con 63.1%, después se ubica el curso de CL para MVZ con 59.1% y finalmente el 4º nivel con 54%.

Estos valores presentan, de manera general, el grado de dificultad que representó la premodificación de la FN para cada nivel, considerando la prueba en general. Se especula que el espacio de casi 10 puntos entre el 6º y el 8º nivel lo hubiera podido ocupar un 7º nivel de haber existido y así la distribución de los resultados hubiera sido más equitativa. También hay que considerar la ubicación que mostró el grupo de CL para MVZ, en este caso se situó entre el 4º y el 5º nivel de PG.

La Tabla VIII y el Gráfico 6 muestran un desglose más detallado de frecuencias de aciertos por cada grupo de alumnos que tomó la prueba, en los que se pueden apreciar las particularidades del desempeño de los alumnos de cada tipo de curso y nivel.

COMPARACIÓN GENERAL DE RESULTADOS					
	CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
ACIERTOS	PORCENTAJE	PORCENTAJE	PORCENTAJE	PORCENTAJE	PORCENTAJE
8-10	1.58	4.54	10.0	12.5	28.57
11-13	12.69	9.09	15	25	42.85
14-16	20.36	4.54	25	12.5	0
17-19	20.63	4.54	25	12.5	28.57
20-22	31.74	27.27	20	12.5	0
23-25	11.11	22.72	3	12.5	0
26-28	1.58	9.09	0	0	0
TOTAL	99.96	99.97	100	100	99.99
MEDIA	17.7	16.2	18.9	19.8	22.7

Tabla VIII. Concentrado de información para la comparación general de resultados

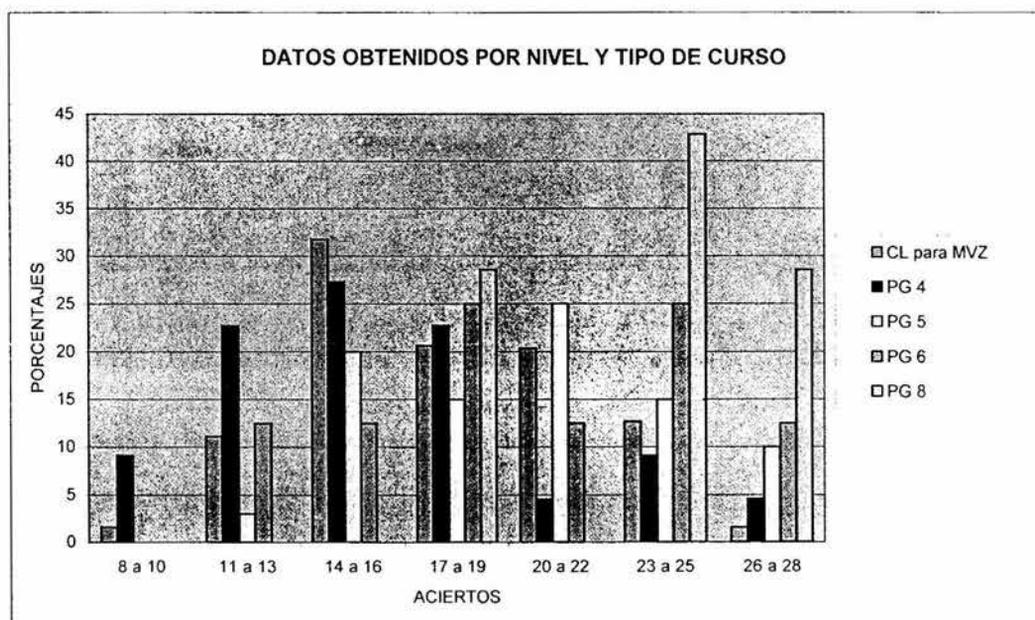


Gráfico 6. Datos obtenidos por nivel y tipo de curso

Al observar los resultados correspondientes al curso de CL para MVZ se resalta que el grueso de las respuestas se ubicó en el rango de 14-16 contestaciones correctas con una frecuencia de 20 alumnos en esa categoría, lo cual representa un 31.74 %. Tomando en cuenta que el total es 30 y que solamente 1 alumno llegó al rango más alto que es 26-28

aciertos, podemos considerar que el desempeño de la mayoría de los alumnos en la prueba es bajo y que si bien manejan los principios básicos de interpretación de la FNP en inglés, aún les falta más práctica. Es interesante observar la media obtenida en este tipo de curso considerado como de falsos principiantes, pero en el que lo mismo pueden coincidir alumnos que caben muy bien dentro de esta categoría como alumnos que ya han llevado inglés uno o varios semestres antes de tomar CL para MVZ. Esta información se obtuvo del cuestionario incluido al inicio de la prueba y que los alumnos contestaron. La media obtenida en CL para MVZ fue de 17.7, un poco más alta que la obtenida por el cuarto nivel: 16.2, pero sin llegar al 18.9 del 5º.

Con respecto a los cursos de PG hay que destacar dos categorías: intermedios (4º, 5º, 6º) y avanzados (8º). Los resultados obtenidos muestran que las calificaciones de la prueba mejoran conforme se progresa en la instrucción del idioma como se observa en las medias obtenidas 4º = 16.2, 5º = 18.9, 6º = 19.8, y 8º = 22.7. Para 4º nivel los rangos de aciertos con las frecuencias más altas (14-16) representan un porcentaje del 27.27%. El rango más alto del porcentaje de aciertos (26-28) fue del 4.54%.

Para 5º el mayor rango fue de 20-22 aciertos, siendo esto el 25% del total y en el rango más alto (26-28) hubo un 10%.

En 6º nivel dos rangos obtuvieron el mismo porcentaje, estos fueron 17-19 y 23-25 con 25% cada uno. Ambos rangos se encuentran arriba de los 15 puntos, lo que representa la mitad de los puntos totales de la prueba; el porcentaje de aciertos en el rango más alto (26-28) fue de 12.5%.

Para el 8º nivel, el rango con la frecuencia más alta fue 23-25 con un 42.8% y para el superior (26-28) el porcentaje fue de 28.5%.

Con el fin de realizar un trabajo estadístico más en detalle para determinar si hay o no diferencias significativas al comparar el desempeño de los diferentes tipos de curso y niveles que tomaron la prueba, se realizan las siguientes comparaciones utilizando un contraste lineal comparando cuatro diferentes combinaciones posibles (Daniel, 1988), que son:

- 1) Desempeño del grupo de CL para MVZ, contra los diferentes niveles de PG (4º, 5º, 6º, y 8º)
- 2) Desempeño entre los grupos de PG, agrupados en nivel intermedio (4º, 5º y 6º) contra el intermedio-avanzado (8º).
- 3) Desempeño del grupo de CL para MVZ contra los niveles 4º y 5º del PG.
- 4) Desempeño entre los niveles 6º y 8º del PG.

En todos los casos, las hipótesis estadísticas que se plantean son:

Hipótesis nula (H_0): no hay diferencia significativa entre los grupos comparados.

Hipótesis alterna (H_1): sí hay diferencia significativa entre los grupos comparados.

El establecimiento de las hipótesis estadísticas en término de las medias y la tabla correspondiente que resulta del análisis estadístico, se presenta en el Anexo 2b en la Tabla Estadística I. Como resultado de este estudio estadístico se obtuvo que en los casos 1,2, y 4, sí se presenta una diferencia significativa (tanto a valores de $\alpha = 5\%$, como 1%) y sólo para el caso 3 no hay diferencia significativa cuando se compara el desempeño entre el grupo de CL para MVZ y los niveles 4º y 5º de PG.

Se realizó un segundo análisis estadístico con el cual se buscan diferencias significativas en el desempeño general de los grupos con respecto a la prueba aplicada; pero ahora se realizó el contraste por pares, con todas las combinaciones posibles entre los diferentes niveles y cursos que tomaron la prueba. Estos pares son:

- 1) CL para MVZ y PG 4º
- 2) CL para MVZ y PG 5º
- 3) CL para MVZ y PG 6º
- 4) CL para MVZ y PG 8º
- 5) PG 4º y PG 5º
- 6) PG 4º y PG 6º
- 7) PG 4º y PG 8º
- 8) PG 5º y PG 6º

9) PG 5º y PG 8º

10) PG 6º y PG 8º

Las hipótesis estadísticas que se plantean son:

Hipótesis nula (H_0): no hay diferencia significativa entre los elementos que se comparan

Hipótesis alterna (H_1): sí hay diferencia significativa entre los elementos que se comparan.

Las pruebas que se realizan son las de Duncan o DMS (Diferencia mínima significativa) y la de Tukey o DMSH (Diferencia mínima significativa honesta), (Wermer, 2000). Las hipótesis y las tablas correspondientes en términos de las medias se presentan en el Anexo 2b, en la Tabla Estadística II.

El resultado de este análisis indica que para la prueba de Duncan, sí hay una diferencia significativa en el desempeño de la prueba entre:

1) CL para MVZ y PG 8º

2) PG 4º y PG 6º

3) PG 4º y PG 8º

4) PG 5º y PG 8º

Para los demás casos no hay diferencia significativa. La prueba de Tukey (la cual se utiliza para realizar análisis más finos), sin embargo, indica que en los únicos casos en los cuales sí hay diferencia significativa, son al comparar CL para MVZ con el PG 4º y el PG 4º con el PG 8º.

2.3.4 Datos obtenidos por tipo de actividad

A continuación se analizan los datos que se obtuvieron por tipo de curso y nivel dentro de las tres actividades propuestas en el instrumento.

2.3.4.1 Datos obtenidos en la actividad I

Esta actividad contiene 14 FNP en inglés y es un ejercicio de opción múltiple que presenta a los alumnos FNP en inglés sin contexto con tres o cuatro opciones de respuesta en español.

Aquí se analizan los resultados obtenidos por tipo de curso y nivel con relación a la actividad a realizarse.²

TOTAL DE ACIERTOS OBTENIDOS EN LA ACTIVIDAD I				
CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
%	%	%	%	%
63 %	56.40 %	65.00 %	67.80 %	80.60 %

Tabla IX. Total de aciertos obtenidos en la actividad I de la prueba

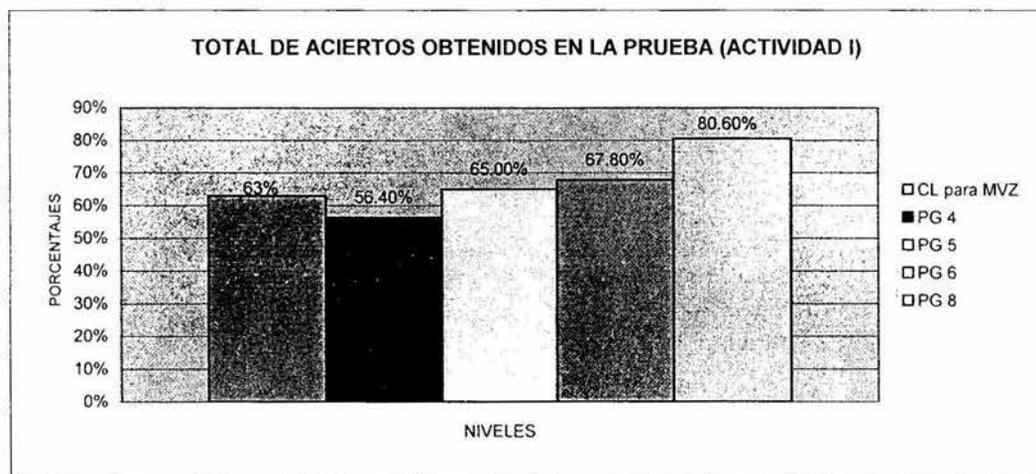


Gráfico 7. Total de aciertos obtenidos en la actividad I de la prueba

En la Tabla IX, se presentan los porcentajes de aciertos obtenidos por los alumnos de los diferentes tipos de cursos y niveles con respecto a la actividad I de la prueba. Los resultados obtenidos en CL para MVZ muestran un 63% de aciertos, mientras que para PG los resultados van del 56.4% para 4º nivel, 65% para 5º, 67.8% para 6º, al 80.6% para 8º nivel, es decir, conforme aumenta el nivel de estudio de la lengua aumentó el número de aciertos en la prueba. Cabe destacar la diferencia entre 4º y 5º nivel, de casi 10 puntos, la similitud de resultados entre 5º y 6º nivel, con sólo 2.8 puntos de diferencia y una vez más

² En la sección de Anexos 2a de esta tesis se ubica el apartado de tablas complementarias, mismas que por ser versiones muy detalladas de las que aquí se presentan, no se consideró pertinente incluirlas en este análisis. Sin embargo, la información que ahí aparece es básica para poder realizar la descripción y el posterior análisis de los resultados obtenidos en la parte experimental del estudio.

el alejamiento de resultados entre el 6º nivel y el 8º, con casi 13 puntos. Entre 4º y 8º la diferencia fue de 24.2.

Al comparar los resultados de los cursos de CL para MVZ y PG, se observa que el primero con 63% de aciertos se coloca arriba del 4º nivel de PG y se la acerca al 65% de 5º nivel.

Si bien los datos mencionados anteriormente sobrepasan el 50% e inclusive llegan al 80.6%, aún queda una brecha importante entre lo que se obtuvo por los diversos grupos de alumnos y el 100% de aciertos, es decir, el manejo perfecto del punto gramatical del estudio.

2.3.4.2 Datos obtenidos en la actividad II

En esta actividad se les presentó a los alumnos 8 FNP en inglés insertas en un contexto considerado relevante, e igualmente, se les pidió a los alumnos que, de varias opciones escogieran la correcta. De manera semejante al punto anterior, se analizan los resultados por tipo de curso y nivel.

TOTAL DE ACIERTOS OBTENIDOS EN LA ACTIVIDAD II				
CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
%	%	%	%	%
67.20	57.30	73.70	76.50	75.00

Tabla X. Total de aciertos obtenidos en la actividad II de la prueba

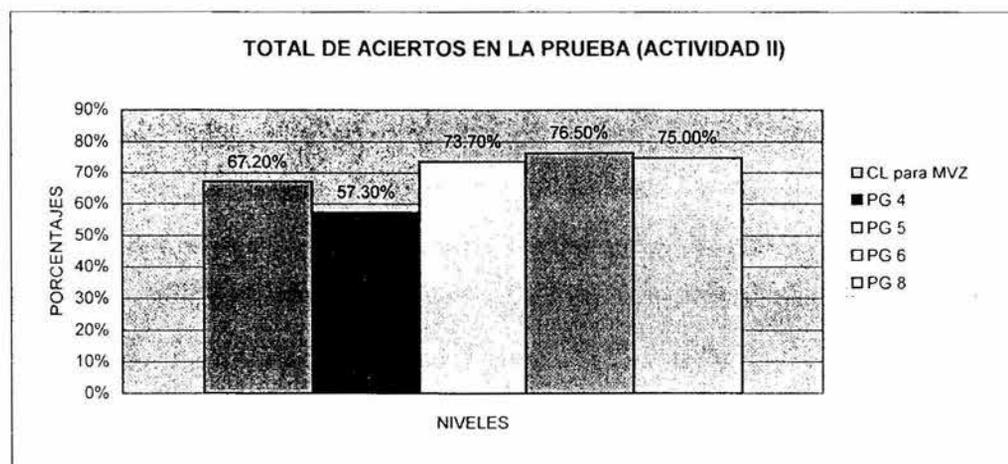


Gráfico 8. Total de aciertos obtenidos en la actividad II de la prueba

Con respecto a la actividad II, CL para MVZ obtuvo 67.2% de aciertos y los datos para PG muestran un 57.3% para 4º nivel, un 73.7% para 5º, un 76.5% para 6º y un 75.0% para 8º. Resulta sobresaliente la diferencia de puntos existente entre 4º y 5º nivel: de 16.4%. Entre el 5º y el 6º nivel la diferencia es mínima y constante, como ha aparecido en otras comparaciones a lo largo de la prueba, en este caso son 2.8 puntos. Por otro lado, resultó interesante que quienes obtuvieron el porcentaje más alto fueron los alumnos de 6º, superando a los de 8º con un 1.5%. Entre 4º y 8º la diferencia fue de 17.7%.

Con respecto a la comparación de los cursos de CL para MVZ y PG, el primero vuelve a ubicarse entre los niveles de PG 4º y PG 5º, con 67.2% de aciertos, superando a 4º nivel con 9.9 puntos y 6.5 puntos por debajo del 5º nivel.

Una vez más cabe resaltar que entre estos resultados y el 100% de aciertos, existe un margen importante de errores que el alumno comete con el punto gramatical en cuestión.

2.3.4.3 Datos obtenidos en la actividad III.

Para la última actividad de la prueba, se les pidió a los alumnos eligieran la respuesta correcta dándoseles 8 FNP en español sin contexto alguno y dándoles opciones en inglés (no todas ellas gramaticalmente posibles). Los resultados se analizan por tipo de curso y nivel con relación a la tarea por realizarse.

TOTAL DE ACIERTOS OBTENIDOS EN LA ACTIVIDAD III				
CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
%	%	%	%	%
44.00 %	45.40 %	49.30 %	53.10 %	67.80 %

Tabla XI. Total de aciertos obtenidos en la actividad III de la prueba

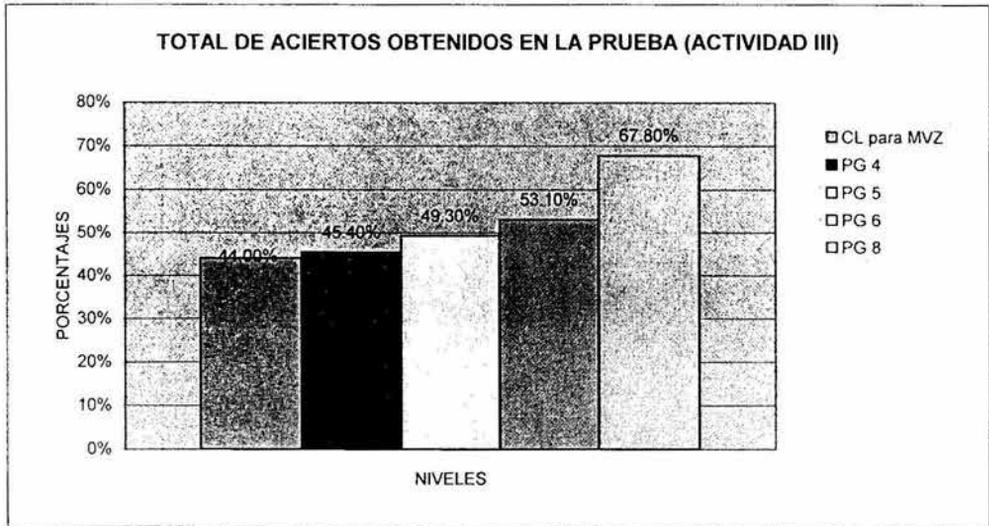


Gráfico 9. Total de aciertos obtenidos en la actividad III de la prueba

Al analizar la Tabla XI y el Gráfico 9 que contiene los resultados obtenidos en la actividad III, se observa que CL para MVZ obtuvo un 44% de aciertos, mientras que para PG se lograron las siguientes cifras: 45.4% de aciertos para 4º, en 5º un 49.3%, en 6º un 53.1% y en 8º un 67.8%. La diferencia entre los tres primeros niveles de PG no se presenta tan marcada, no así entre 6º y 8º. Entre 4º y 5º hay 3.9 puntos de diferencia, entre 5º y 6º hay 3.8 puntos, y entre 6º y 8º hay 14.7 puntos de distancia. Entre 4º y 8º la diferencia fue de 22.4%.

Al ubicar los resultados de CL para MVZ contrastados contra PG 4º y 5º se evidencia que en este ejercicio en particular el resultado de CL para MVZ fue menor al 4º de PG; la diferencia entre CL para MVZ con PG 4º es de 1.4 puntos y con 5º es de 5.3.

Tres de los cinco grupos analizados en cuanto a la actividad III, mostraron resultados por debajo del 50% de aciertos (CL para MVZ y PG 4º y 5º) y los otros dos grupos (6º y 8º) no llegaron siquiera al 70%; esto muestra un 32.3 entre el porcentaje de aciertos y el 100% (máxima puntuación), es decir, un elevado número de errores para esta actividad.

2.3.4.4 Análisis general de las tres actividades

A continuación se presentan los datos concentrados de las tres actividades ya comentadas anteriormente, esto a fin de facilitar la comparación de los resultados y poder hacer un balance general.

TOTAL DE ACIERTOS EN LA PRUEBA (CONCENTRADO DE LAS TRES ACTIVIDADES)						
	CL para MVZ %	PG 4 %	PG 5 %	PG 6 %	PG 8 %	MEDIA PORCENTUAL
ACTIVIDAD I	63.00	56.40	65.00	67.80	80.60	66.56
ACTIVIDAD II	67.20	57.30	73.70	76.50	75.00	69.9
ACTIVIDAD III	44.00	45.40	49.30	53.10	67.80	51.92

Tabla XII. Concentrado de los aciertos obtenidos en la prueba en las actividades I, II y III

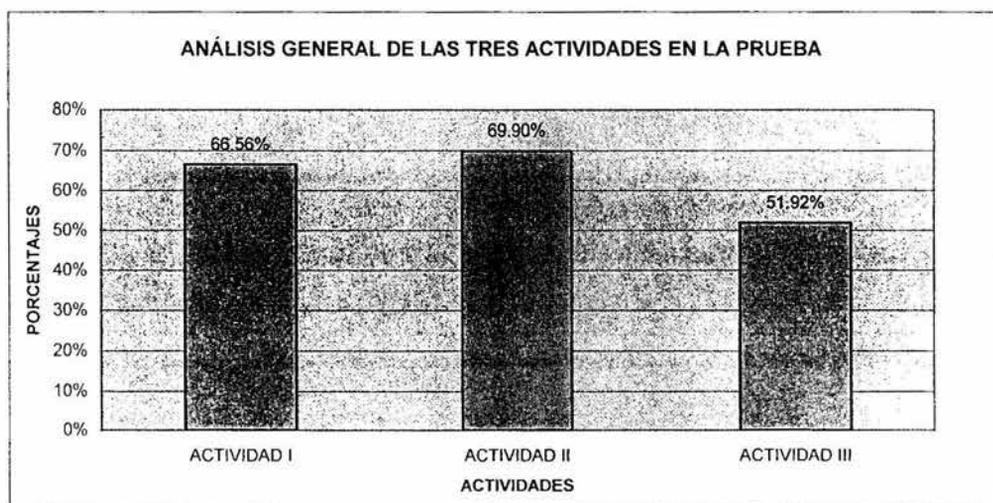


Tabla 10. Análisis general de las tres actividades en la prueba

Con base en la información mostrada en la Tabla XII y en el Gráfico 10, se destaca que la actividad que resultó tener un mayor grado de dificultad fue la número III: FNP en español sin contexto, con opciones en inglés para escoger. Los porcentajes obtenidos confirman lo anteriormente dicho: Los 5 grupos obtuvieron en esta actividad el porcentaje de aciertos

más bajo de las 3 pruebas. El bloque de CL para MVZ obtuvo en la actividad III sólo un 44%, mientras que en la I la puntuación fue de 63% y en la II de 67.2%. El PG 4º obtuvo en las actividades I y II puntuaciones de 56.4% y 57.3% respectivamente mientras que en esta actividad obtuvo sólo un 45.4%. El 5º nivel registró un 65% en la actividad I y un 73.7% en la II, mientras que en la III sólo obtuvo un 49.3%. Los porcentajes para 6º nivel fueron de 67.8% en la actividad I y de 76.5 en la II a diferencia de la III con un 53.10%. Para el 8º nivel los resultados de las actividades I, II y III fueron de 80.6%, 75.0% y 67.8% respectivamente.

Esta actividad fue la única en toda la prueba en la que aparecieron resultados inferiores al 50% de aciertos, como fue el caso de CL para MVZ y PG 4º y 5º. Aunado a lo anterior, el grupo de 8º, que obtuvo en general los mejores resultados, en esta actividad sólo logró un 67.8%, un porcentaje bastante bajo con relación a su desempeño en las otras actividades.

A fin de analizar más en detalle los resultados de las tres actividades de la prueba se puede consultar la Tabla VII, que se muestra en el Anexo 2a de Tablas Complementarias, es posible observar que el rango más bajo de aciertos (0-2) cuenta con porcentajes de alrededor del 30% para todos los tipos de curso y nivel con excepción del 8º que tuvo 0%. El rango intermedio (3-5) cuenta con el grueso de los aciertos, desde 37.5% hasta 45.4%. Y el rango superior (6-8) fue el que obtuvo porcentajes más bajos con respecto a los anteriores. Esto confirma la dificultad de la actividad III con relación a las otras actividades.

La actividad I es la que siguió en cuanto al grado de dificultad: FNP en inglés, sin contexto y con varias opciones en español. Los porcentajes registrados en la actividad I, para los 5 diferentes grupos que tomaron la prueba, se ubicaron entre los de la actividad II y la III. Así CL para MVZ obtuvo un 63%, PG 4 obtuvo 56.4%, PG 5 un 65%, y PG 6 un 67.8%. Cabe destacar que el 8º nivel de PG obtuvo aquí su puntuación más alta en toda la prueba: 80.6%.

Obsérvese que la distribución de frecuencias entre las actividades I y II, III es diferente, con 6 rangos para la primera y 3 para las segundas, por lo que no es posible hacer una equiparación total de los resultados entre rangos obtenidos en cada una de las actividades.

Para poder observar en detalle los resultados obtenidos por todos los grupos en esta actividad, es posible consultar las Tablas Complementarias del Anexo 2a (Tabla VI); ahí se observa que el rango más bajo (0-2) obtuvo cero en frecuencia y lo grueso de las frecuencias se localizan en los rangos intermedio superiores 6-8 y 9-11, sin llegar al tope. La actividad considerada como la más sencilla fue la II. Esto demostrado por los resultados obtenidos, que a excepción del PG 8º, fueron los más altos de toda la prueba. Los porcentajes fueron: 67.2% para CL para MVZ, 57.3% para 4º, 73.7% para 5º, 76.5% para 6º, y 75.0% para 8º.

Al consultar las Tablas Complementarias (Tabla VII) del Anexo 2a, se observa que los porcentajes para el rango más bajo son mínimos, los del rango intermedio se elevan y los del rango superior son los más altos.

Nuevamente se confirma que, conforme se eleva el nivel de idioma mejora el manejo de las FNP y las calificaciones aumentan. En cuanto a los resultados de los cursos de CL para MVZ, éstos siguen conservándose prácticamente entre los del 4º y el 5º nivel de los grupos de PG.

2.3.5 Datos obtenidos por patrón de formación de las frases nominales premodificadas

De los cuatro patrones presentados en la prueba se hizo un análisis por nivel y tipo de curso. Los patrones fueron: SSS, ASS, SAS y AAS y el número de reactivos por patrón fue casi idéntico: 8 para los dos primeros tipos de patrón (SSS y ASS) y 7 para los dos siguientes (SAS y AAS). Aquí se hizo el contraste entre los aciertos y errores y se sacaron porcentajes para ilustrar los grados de dificultad de cada patrón considerado en la prueba.

2.3.5.1 Datos obtenidos en el patrón SSS.

RESULTADOS OBTENIDOS POR PATRÓN DE FORMACIÓN DE LAS FNP: SSS					
PATRÓN : SSS	CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
ACIERTOS: %	56.10	50.50	62.50	64.00	64.20

Tabla XIII. Resultados obtenidos respecto al patrón de formación SSS en la prueba

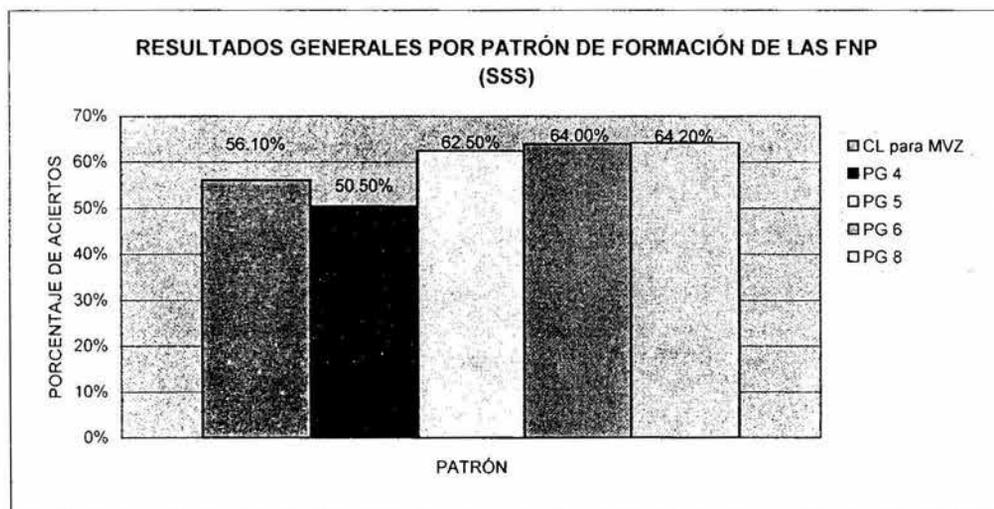


Gráfico 11. Resultados obtenidos en el patrón de formación SSS en la prueba

El primero de los cuatro patrones de la FNP incluidos en la prueba es el SSS, es decir, una combinación de 3 sustantivos. Los resultados generales para este patrón en la prueba fueron de 56.1% para CL para MVZ, 50.5 % para PG 4º, 62.5% para 5º, 64% para 6º, y 64.2% para 8º.

El porcentaje obtenido por el bloque de CL fue de 56.1 mientras que los grupos de PG muestran una mejora de resultados conforme aumenta el nivel de los alumnos. Las diferencias entre nivel y nivel resultan interesantes: entre 4º y 5º es de 12 puntos, entre 5º y 6º es de 1.5 puntos y de 6º a 8º sólo hay un 0.2. La diferencia entre PG 4º y 8º fue de 13.7 puntos.

Al comparar los resultados de los grupos de CL para MVZ con los grupos de PG, se observa que el primero se ubicó entre el 4º y el 5º nivel (con 50.5% y 62.5%

respectivamente). La tendencia del bloque de CL para MVZ (ya vista en los anteriores análisis) de ubicarse entre el 4º y 5º de PG se mantiene una vez más.

2.3.5.2 Datos obtenidos en el patrón ASS

RESULTADOS OBTENIDOS POR PATRÓN DE FORMACIÓN DE LAS FNP: ASS					
PATRÓN: ASS	CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
ACIERTOS: %	57.50	55.60	66.80	71.80	85.70

Tabla XIV. Resultados obtenidos respecto al patrón de formación ASS en la prueba

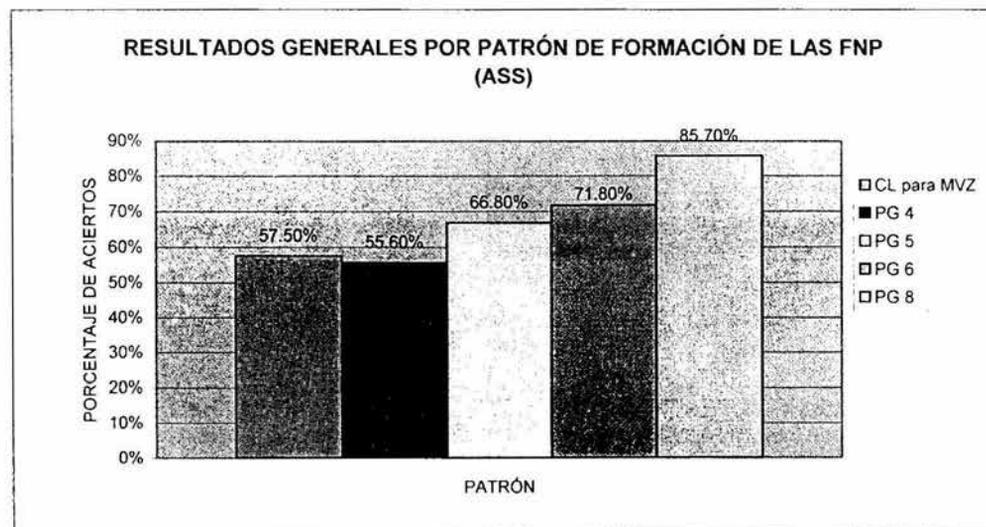


Gráfico 12. Resultados obtenidos en el patrón de formación ASS en la prueba

Con respecto al segundo patrón a analizarse, ASS combinación de Adjetivo con dos Sustantivos, los resultados de la prueba fueron los siguientes: CL para MVZ obtuvo 57.5% de los aciertos, PG 4º obtuvo 55.6%, para 5º fue de 66.8%, 6º registró un 71.8% y 8º un 85.7%. La tendencia de incrementarse el número de aciertos conforme avanza el nivel, se mantiene como fue el caso del patrón anterior: SSS. Las diferencias entre cada grupo de PG nos muestran lo siguiente: entre 4º y 5º fue de 11.2 puntos, entre 5º y 6º fue de 5 puntos, y entre 6º y 8º fue de 13.9 puntos. Tomando los polos 4º y 8º la diferencia entre ellos fue de 30.1 puntos.

Comparando los dos tipos de curso se observa que el porcentaje de CL para MVZ (57.5) queda ligeramente arriba del de PG 4º (55.6), con una diferencia de 1.9 puntos, ubicándose con esto, una vez más, entre el 4º y 5º nivel de PG.

2.3.5.3 Datos obtenidos en el patrón SAS

RESULTADOS OBTENIDOS POR PATRÓN DE FORMACIÓN DE LAS FNP: SAS					
PATRÓN: SAS	CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
ACIERTOS: %	66.60	55.10	49.20	69.60	69.30

Tabla XV. Resultados obtenidos en el patrón de formación SAS en la prueba

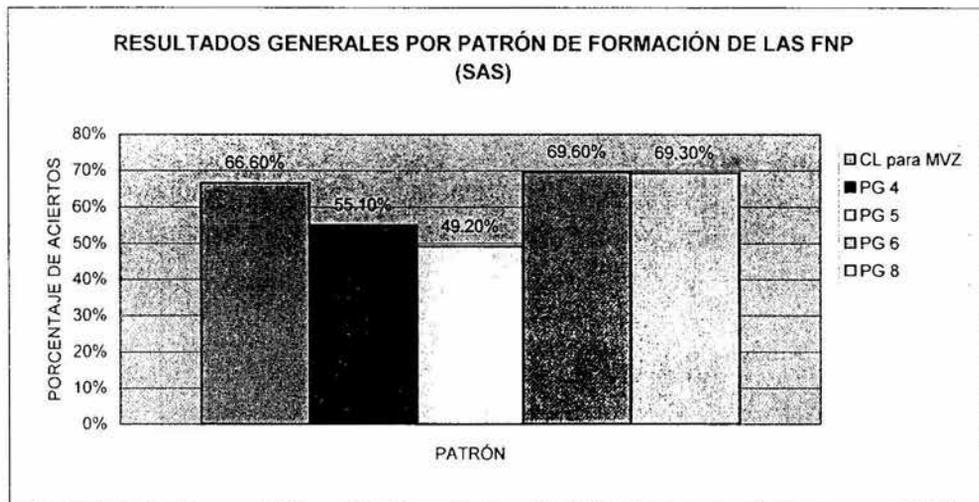


Gráfico 13. Resultados obtenidos en el patrón de formación SAS en la prueba

El tercer patrón de la prueba fue el SAS, o sea una FNP con combinación Sustantivo-Adjetivo-Sustantivo. Los resultados obtenidos al respecto fueron los siguientes: CL para MVZ obtuvo 66.6% y de los grupos de PG, el 4º obtuvo un 55.1%, el 5º un 49.2%, el 6º un 69.6% y el 8º un 69.3%. Con lo anterior se observa que existen algunas discrepancias entre los resultados de ciertos niveles de PG, ya que lo que había sido una constante en otros análisis, que al incrementarse el nivel mejoraban los resultados, aquí no sucedió ya que, entre el 4º y el 5º nivel hay una diferencia de 5.9 puntos, pero ésta es a favor de los

alumnos de 4º, quienes obtuvieron un porcentaje más alto que los de 5º. Entre 5º y 6º la diferencia es mayor (20.4 puntos) y entre 6º y 8º la diferencia es de 0.3 puntos, pero ésta es a favor de los alumnos de 6º en vez de los de 8º. En este patrón la diferencia entre 4º y 8º es de solamente 14.2 puntos.

Al comparar los resultados de los cursos de CL para MVZ con los de PG, se observa una situación interesante ya que el porcentaje de aciertos correctos de CL para MVZ (66.6%) sobrepasó al 4º y al 5º niveles de PG (55.1% y 49.2% respectivamente) y fue muy similar a los niveles 6º y 8º (69.6% y 69.3% respectivamente).

Este patrón presentó resultados diferentes a los obtenidos con los otros patrones o con los otros tipos de análisis.

2.3.5.4 Datos obtenidos en el patrón AAS

RESULTADOS OBTENIDOS POR PATRÓN DE FORMACIÓN DE LAS FNP: AAS					
PATRÓN: AAS	CL para MVZ	PG 4	PG 5	PG 6	PG 8
ACIERTOS: %	57.50	53.80	68.50	60.70	83.60

Tabla XVI. Resultados obtenidos en el patrón de formación AAS en la prueba

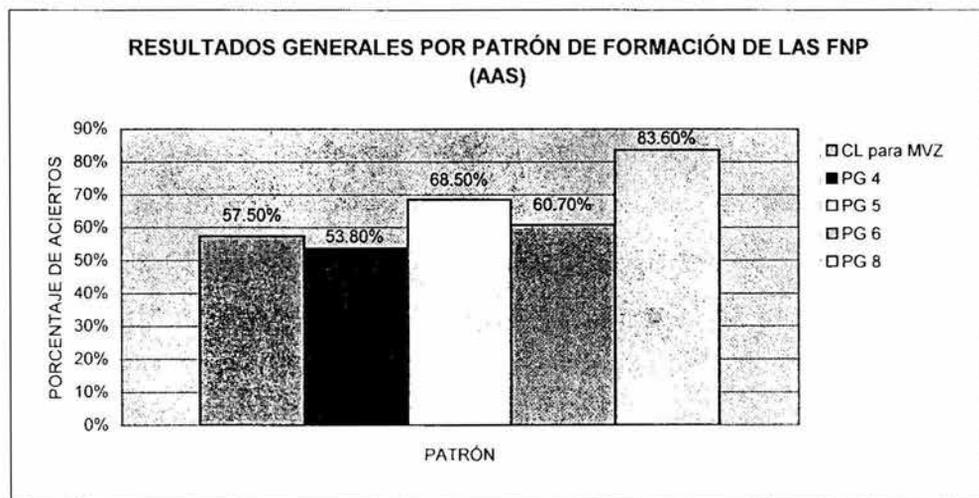


Gráfico 14. Resultados obtenidos en el patrón de formación AAS en la prueba

El cuarto patrón dentro de la prueba fue el AAS, es decir FNP compuestas por dos Adjetivos y un Sustantivo. Los resultados de CL para MVZ fueron de 57.5%. Los porcentajes de aciertos para este patrón dentro de los grupos de PG fueron de: un 53.8% para 4º, de un 68.5% para 5º, de un 60.7% para 6º y de un 83.6% para 8º. La progresión de nivel más alto con respecto a los mejores resultados obtenidos se cumple, con excepción del caso de la diferencia entre los niveles 5 y 6, en los que 5º supera al 6º por 7.8 puntos. Las diferencias son congruentes con los niveles: de 4º a 5º es de 14.7 puntos y de 6º a 8º es de 22.9 puntos. Entre 4º y 8º el margen es de 29.8 puntos.

Al comparar los dos tipos de cursos, se observa que, el bloque de CL para MVZ se ubica con 57.5% entre los PG 4º y 5º como ha sucedido en la mayor parte de las comparaciones de este análisis. La diferencia con 4º es de 3.7 puntos y con 5º es de 11 puntos.

2.3.5.5 Análisis general de los cuatro patrones

RESULTADOS OBTENIDOS POR PATRÓN DE FORMACIÓN DE LAS FNP: PORCENTAJES DE ACIERTOS TOTALES							
PATRÓN	CL para MVZ %	PG 4 %	PG 5 %	PG 6 %	PG 8 %	MEDIA PORCENTUAL	GRADO DE DIFICULTAD
SSS	56.10	50.50	62.50	64.00	64.20	59.46	1
ASS	57.50	55.60	66.80	71.80	85.70	67.48	4
SAS	66.60	55.10	49.20	69.60	69.30	61.96	2
AAS	57.50	53.80	68.50	60.70	83.60	64.82	3

Tabla XVII. Concentrado de resultados obtenidos respecto al patrón de formación de todas las FNP en la prueba

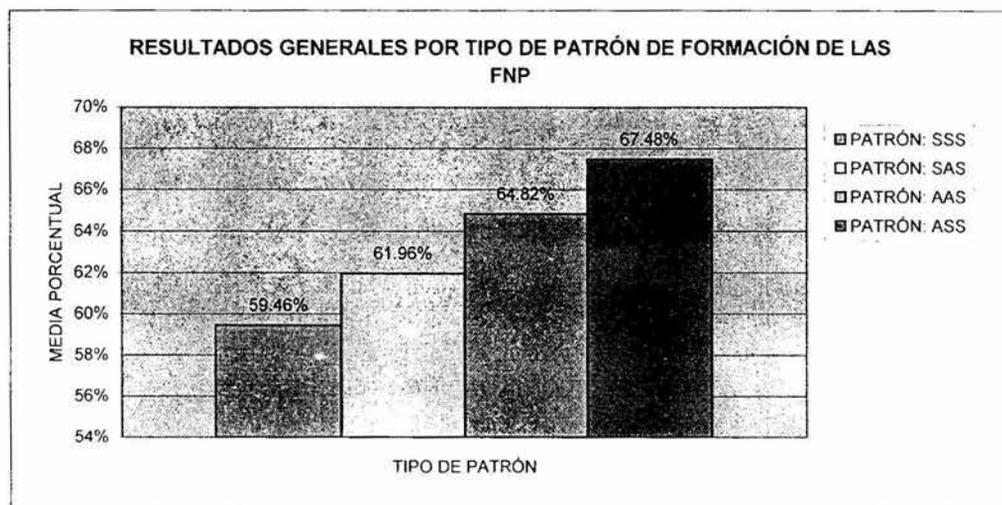


Gráfico 15. Concentrado de resultados obtenidos respecto al patrón de formación de todas las FNP en la prueba

Al observar en la Tabla XVI y Gráfico 15, las medias porcentuales relativas a los aciertos obtenidos en la prueba, con respecto a los patrones de formación de las FNP, queda de manifiesto el grado de dificultad que cada una de ellas representó para los alumnos dentro de la misma.

El patrón SSS obtuvo 59.46 %, la puntuación más baja dentro de las cuatro, con lo que se ubica como el patrón más difícil para los alumnos. En segundo lugar de dificultad queda la combinación SAS con 61.96%, es decir con 2.5 puntos por encima del anterior. El tercer lugar lo ocupa el patrón AAS con 64.82% de aciertos y con una diferencia de 2.86 puntos con relación al segundo lugar. Finalmente el patrón ASS con 67.48% quedó como el más sencillo de los cuatro para los alumnos quienes tomaron la prueba. Su diferencia en puntos con el patrón anterior fue de 2.66.

Al hacer el análisis de los valores anteriores resaltan dos situaciones: la primera el ver que las medias porcentuales quedaron prácticamente a la mitad entre el 0% y el 100% de aciertos; van desde 59.46% hasta 67.48%, y si bien los valores no son bajos, ninguno rebasa un 70% mínimamente. La segunda es que la diferencia entre cada uno de los valores

es de alrededor de dos puntos, lo que muestra una uniformidad del grado de dificultad entre ellos.

2.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se discuten los resultados obtenidos en las diferentes secciones de la prueba con respecto a dos criterios: el análisis de datos en general y con respecto a las hipótesis planteadas en la sección 2.1.3 de este capítulo, a fin de confirmarlas, descartarlas o modificarlas. Asimismo, se incluyen los resultados de los análisis estadísticos más detallados para cada una de las secciones.

2.4.1 Con base en los resultados obtenidos en el análisis de datos

Los datos obtenidos en las secciones 2.3.1.1 a 2.3.1.4.4 se discuten a continuación junto con las conclusiones a las que se llegó con base en los análisis estadísticos anteriormente citados. Los comentarios se presentan, primero, a nivel general (por tipo de curso, nivel y por actividad), y finalmente por el tipo de patrón de las FNP.

2.4.1.1. Procesamiento de la frase nominal premodificada nivel general.

Después de analizar los datos obtenidos en la prueba, se puede concluir que, a nivel general, para ambos grupos (CL para MVZ y PG) el manejo de la premodificación de la FN en inglés, resultó difícil. Lo anterior (además de tomar en cuenta los porcentajes generales finales: aciertos 60.3% y errores 39.7%) permite observar que existe un área importante en la que se debe trabajar para reforzar la FNP, tanto en PG como en CL para MVZ.

2.4.1.2 Contraste de los dos tipos de cursos: CL para MVZ y PG

Al observar la Tabla VI (en 2.3.2) resulta evidente el mejor manejo de las FNP por parte de los grupos de PG (media de 18.4) contra los de CL para MVZ (media de 17.7); la diferencia entre ambos bloques es de 0.7%. Se considera que los distintos objetivos de cada

curso y la heterogeneidad de la población de CL para MVZ pudo haber influido. No obstante, nuevamente se confirma la necesidad de trabajar sobre la premodificación de las FN en las clases de inglés.

Con la idea de realizar un análisis más fino sobre este punto, se trabajó estadísticamente en la realización de pruebas a priori, para lo cual se efectuó un contraste lineal en el que se comparan los resultados obtenidos entre los diferentes tipos de curso (fila L1 de la Tabla Estadística I, Anexo 2b). En este análisis se tiene un 703.857 de la F calculada contra un 4.75 de F de tablas, y que al resultar la primer cifra mayor que la segunda es que se considera que la diferencia entre los resultados obtenidos entre CL para MVZ y los grupos de PG sí resulta significativa.

2.4.1.3 Análisis por tipo de curso y niveles

El bloque de CL para MVZ obtuvo un 59.1% de aciertos totales en la prueba. (Tabla V en 2.3.2). Ahora, al observar los resultados de los diferentes niveles dentro del PG, se puede deducir que son los antecedentes de exposición a la lengua (el número de horas de instrucción previa) y la práctica obtenida dentro (y probablemente fuera) del salón de clases lo que les da a los alumnos los elementos necesarios para tener un mejor manejo de la premodificación de las FN en inglés. Por esto, conforme se avanza en el nivel, el porcentaje de aciertos se eleva. Se tiene entonces un 54% de aciertos para 4º, a 5º con 63.1%, a 6º con 66.2% y a 8º con 75.7%.

Con respecto a la comparación de CL para MVZ con PG se observa la tendencia descrita anteriormente en los análisis parciales de datos: sus resultados se ubicaron, comparando, entre los de PG 4º y 5º con un 59.1%. No obstante, es importante señalar la heterogeneidad en los antecedentes de los alumnos que componen en los grupos de CL para MVZ, la cual pudo influir en el manejo que tuvieron de la FNP, con respecto al 4º nivel y en algunos casos, del 5º nivel de PG. Nuevamente, es necesario tomar en cuenta los antecedentes de los alumnos y las diferencias de objetivos para cada curso.

Es interesante notar la relación de los resultados con los dos tipos de curso, los cuales enfatizan diferentes elementos en clase, cuentan con antecedentes y horas de instrucción en inglés variables, así como sus objetivos educativos difieren un tanto: PG enfatiza la competencia comunicativa del inglés en general y CL para MVZ se inscribe dentro de los cursos de inglés para propósitos específicos los cuales pretenden habilitar al alumno de MVZ para que sea capaz de leer textos en inglés de su especialidad, de manera autónoma. Sin embargo, ninguno de los cursos examinados aquí logra un buen manejo de las FNP, por lo que se hace evidente otorgar un tratamiento didáctico diferente al punto gramatical que nos ocupa.

Con respecto a las pruebas a priori y de contraste lineal, se concluye que las diferencias entre los diferentes niveles de PG sí resultaron significativas (filas L2 y L4 de la Tabla Estadística I, Anexo 2b). Esta información se obtuvo al contrastar a) los niveles intermedios (4º, 5º y 6º) contra el intermedio-avanzado (8º) (Fila L2), en donde el valor de la F calculada resulta mayor al de la F de tablas con $\alpha = 5\%$ y 1% , lo que nos muestra una diferencia significativa. Al contrastar b) el 6º nivel con el 8º (fila L4) se observa también un valor mayor para la F calculada que para la F de tablas con $\alpha = 5\%$ y 1% , lo que nos demuestra, aquí también una diferencia significativa.

En la comparación entre los resultados de CL para MVZ y los niveles de PG 4 y PG 5, (fila L3 de la Tabla Estadística I) se observa una F calculada menor a la F de tablas con un $\alpha = 1\%$, lo cual nos demuestra que la diferencia no resultó significativa.

2.4.1.4 Análisis por actividad

Al analizar los tres tipos de actividades propuestas en la prueba, resalta la influencia de sus diferentes composiciones con respecto a los resultados obtenidos.

Se especula que la dificultad que presentaron las actividades para los alumnos proviene del hecho de que la dirección de procesamiento de las FNP en las mismas es distinta en

ambos idiomas (ver 1.2 y 1.3). Aunado a lo anterior, hay que considerar las siguientes particularidades que cada actividad ofreció.

La Actividad III se consideró como la más difícil (Tabla XI y Gráfico 9). Esto, se aduce, fue debido a algunos factores como: a) que los alumnos no realicen este tipo de ejercicio comúnmente y por lo tanto les falta práctica al respecto, b) que no se les presenta contexto que les ayude a deducir el significado de las FNP, y c) que los alumnos no poseen el conocimiento suficiente sobre la manera en que se construyen y funcionan las FNP, aún cuando se comenta que algunas de las combinaciones incluidas en la prueba no son correctas.

La Actividad I, tuvo el segundo grado de dificultad. Las posibles razones son a) que éste es un tipo de ejercicio que ya ha sido trabajado por los alumnos en el salón de clases, b) que algunas opciones no se oyen tan naturales como otras y por lo tanto son más fáciles de descartar, y c) que tampoco se les proporciona contexto que les dé elementos de apoyo a los alumnos.

La actividad II fue considerada como la más sencilla por el contexto en el que se presentaron las FNP, aunado a que es un tipo de ejercicio con el que comúnmente se trabaja en el salón de clases.

2.4.1.5 Análisis por tipo de patrón de formación de las frases nominales premodificadas

Al observar la relación acierto/error por cada patrón se puede concluir lo siguiente:

1. Por grado de dificultad los patrones se presentaron así: 1) SSS 2) SAS 3) AAS 4) ASS. El patrón: **SSS**, de acuerdo con la tercera hipótesis base de esta investigación, se consideró como el más complejo por el alejamiento de las formas inglés / español para construir las FNP, es decir, para el hispanohablante es difícil procesar construcciones de este tipo pues, en español, otros elementos contribuyen para expresar lo contenidos existentes en las FNP

lineales del inglés, además de la interpretación de derecha a izquierda que hay que hacer de las mismas en inglés (capítulos 1.1.2 y 1.1.3). Por ejemplo:

(SSS) *Goat milk replacer* --- sustituto de leche de cabra.

(ASS) *Radioactive therapy treatment* --- Tratamiento de terapia radioactiva.

(SAS) *Cow electric fence* --- Cerca eléctrica para vacas.

(AAS) *Warm safe shelter*--- refugio tibio y seguro.

2. Con respecto al segundo patrón en grado de dificultad: la combinación **SAS**, con un modificador sustantivo en primera posición antes del núcleo-cabeza, ocasionó que probablemente los alumnos lo tomaran como la cabeza. No obstante, se considera que el hecho de que la frase presente un modificador adjetivo entre los dos sustantivos, facilitó un tanto la tarea con respecto al patrón SSS.

3. El tercer patrón **AAS**, que incluye en su composición modificadores adjetivos en lugar de sustantivos, se cree, facilitó un tanto la interpretación para los alumnos. Aún así el hecho de que sean dos adjetivos los que modifican al sustantivo-cabeza, influyó al hacer las frases un tanto más complejas y, por lo tanto, dificultar la labor de interpretación de los estudiantes (ver punto 1.3).

4. A propósito del patrón **ASS**, se concluye que la dificultad que presenta, para el alumno, el tener como modificador un sustantivo dentro de la FNP (en segunda posición de izquierda a derecha) se redujo al adjuntársele un modificador adjetivo en posición izquierda antes del sustantivo-cabeza. Esta formación fue la que ubicó a este patrón como el más sencillo.

Una vez más, se considera que la composición de estas frases con respecto a sus semejantes en español resultó determinante, para que los alumnos obtuvieran tales resultados (punto 1.1.3).

5. De manera general se puede especular que las siguientes situaciones pudieron haber influenciado, de alguna forma, los resultados obtenidos: a) si el español permite la construcción de frases parecidas a las aquí presentadas o si definitivamente no existen o no son tan comunes dentro de la lengua, b) si el tipo de alumnos que en esta ocasión tomó la

prueba, influyó y qué tanto, c) si el tipo de vocabulario especializado de ciertas áreas, empleado para construir las frases, tuvo algún papel importante, y d) si las circunstancias particulares en las que se aplicó la prueba (poco después de regresar de un paro de actividades de casi un año) afectó los resultados.

Para determinar si estadísticamente hay diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los grupos que tomaron la prueba, en cuanto al grado de dificultad que presentaban a los alumnos las cuatro combinaciones de FNP incluidas en el instrumento, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de dos factores (Anexo 2b, Tabla Estadística III, secciones A y B). En este análisis se obtuvo como resultado, que sí hay diferencias significativas para cuando se compara el desempeño general entre los grupos.

En la sección B de la Tabla Estadística III se encuentra el condensado de las comparaciones entre tipos de curso de la parte A de la Tabla. Al revisar en "Filas" (comparación entre grupos) se observa una cifra mayor (5.98) de la F calculada contra un (3.25) de la F de tablas con un $\alpha = 5\%$, lo que nos demuestra una diferencia significativa en cuanto a los resultados obtenidos entre los diferentes tipos de cursos que tomaron la prueba.

En la comparación del grado de dificultad de las diferentes combinaciones de FNP (Tabla Estadística III B, ver "Columnas"), se obtuvo un 1.32 de la F calculada, cantidad menor a la F de tablas con $\alpha = 5\%$ (3.49), lo que demuestra que en este caso no hubo diferencia significativa.

2.4.2 Con base en las hipótesis planteadas

A continuación se comentan los resultados obtenidos en la parte experimental con respecto a las hipótesis planteados al inicio de la investigación.

H1. La premodificación en la frase nominal en inglés presenta un problema de procesamiento y decodificación para el alumno hispanohablante por su ordenamiento diferente en ambos idiomas, de izquierda a derecha en español y de derecha a izquierda en inglés.

Al observar las medias parciales (CL para MVZ = 17.7 y PG =18.4) y la media total = 18.0 de los resultados obtenidos en la prueba, resulta evidente que los alumnos en general tienen problemas para decodificar las FNP, pues de 30 aciertos que era el máximo, 18 es por poco superior a la mitad de la puntuación total. Con los datos arrojados se confirma la hipótesis 1 y se resalta la importancia de incidir sobre este punto en las clases de idioma inglés, sean cursos de CL para MVZ o PG.

H2. Conforme el alumno avanza en su instrucción en el idioma, mejora su capacidad para interpretar correctamente las FNP.

Los cuadros y gráficas, que recopilan la información de la prueba, muestran en todas las actividades la mejoría de interpretación conforme el alumno avanza en los niveles de inglés. Los resultados de CL para MVZ se ubican entre un 4º y un 5º nivel de PG, esto (como ya se comentó en su momento) se debe a lo heterogéneo de los grupos, en los que existen tanto falsos principiantes como alumnos con conocimientos del idioma. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis 2.

H3. Existen ciertos patrones especiales de combinación de la FNP que resultan más problemáticos que otros, como lo es el SSS que presenta premodificadores sustantivos, ya que esas funciones se alejan por mucho del español.

Los resultados obtenidos al comparar los patrones, muestran que, efectivamente, la combinación SSS fue la que representó una mayor dificultad para los estudiantes. Las medias porcentuales de aciertos que se registraron fueron para: SSS = 59.46%, SAS = 61.96%, AAS = 64.82% y ASS = 67.48%. Se confirma, entonces, que la diferencia de combinación y procesamiento de la FNP en ambos idiomas representa dificultades especiales para los alumnos hispanohablantes del inglés y que ciertas combinaciones son más difíciles de procesar que otras.

H4. El contexto en el que se presentan las FNP contribuye a que los alumnos interpreten la FNP de manera adecuada.

Cuando se analizaron los resultados obtenidos por tipo de actividad, se pudo observar que, ciertamente, la número II que presenta la FNP para su interpretación dentro de un contexto, fue la que resultó más sencilla para los alumnos que las I y III que requerían la interpretación de FNP aisladas de contexto. Es importante considerar lo anterior al diseñar las actividades para la enseñanza de este punto gramatical a los alumnos.

H5. El tipo de actividad en que aparecen insertas las FNP puede determinar su grado de dificultad.

Al examinar los resultados de la Tabla XII y el Gráfico 10, resulta evidente la dificultad que ofreció para los alumnos cada tipo de actividad presentada en la prueba.

Se confirma, entonces, la quinta hipótesis que postula la diferencia de resultados basados en el tipo de actividad que se ofrezca al alumno.

Se tiene entonces que la actividad II, por ser un tipo de ejercicio conocido para los estudiantes e incluir contexto, resultó ser la más sencilla. La actividad I, sin contexto, pero con la cual se encuentran los alumnos familiarizados (sobre todo los de CL para MVZ), se

situó como la segunda en grado de dificultad. La actividad III, sin contexto y nueva para la mayoría de los estudiantes, por requerir la selección de la composición en inglés para las frases proporcionadas en español, se ubicó como la más difícil.

Después de haber confirmado las hipótesis de la presente investigación, se hace patente la necesidad de trabajar con las FNP en el salón de clase de lengua, pues se ha demostrado que en realidad hay una problemática que resolver. El hacerlo de manera sistemática y bien planeada será una aportación útil para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en nuestro país. La propuesta que se incluye a continuación tiene como objetivo ofrecer una ayuda didáctica para punto gramatical, objeto de este estudio.

CAPÍTULO 3: GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo presenta las consideraciones teóricas necesarias para la elaboración de una gramática pedagógica que ayude a los alumnos a reforzar el punto de la FNP dentro de sus cursos de CL para MVZ y de PG. La base para su elaboración la conforma la propuesta didáctica de Lee y VanPatten (1995) sobre actividades con *input* estructurado. A continuación se define la noción de gramática pedagógica y se describen sus características y sus propósitos. Posteriormente se expone la propuesta de Lee y VanPatten, junto con algunos ejemplos de este tipo de actividades que han sido desarrolladas para el punto gramatical en cuestión: la FNP en inglés.

3.1.1 Definición de gramática pedagógica

De acuerdo con Dirven (1990: 1) "la Gramática Pedagógica (GP) es un término que cubre cualquier descripción orientada al estudiante, al maestro o a la presentación de reglas complejas de una lengua extranjera, con el propósito de desarrollar y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición de esa lengua". Con la definición anterior Dirven pretende clasificar los diferentes tipos de GP como: gramática de aprendizaje, gramática de enseñanza, gramática de referencia, etc.

El Diccionario de Lingüística Aplicada Longman (1985: 210) define la GP como "una descripción gramatical de una lengua la cual tiene propósitos pedagógicos, tales como la enseñanza de lenguas, el diseño de programas o la preparación de materiales de enseñanza.

Una gramática pedagógica se puede basar en:

- 1) El análisis gramatical y la descripción de una lengua
- 2) Una teoría gramatical en particular, tal como la Gramática Generativa y Transformacional

3) El estudio de los problemas gramaticales de los estudiantes (i.e análisis de errores)

O una combinación de estos elementos.”

Para Odlin (1994: 3) la gramática descriptiva (GD) muestra un panorama más detallado de una lengua que una gramática prescriptiva (GP). La primera, dice Odlin, consiste en descripciones no sólo de la morfología y la sintaxis de la lengua, sino también de la fonética y fonología, así como de la semántica y el léxico.

A diferencia de las anteriores, la GP tiene como finalidad guiar al estudiante y facilitar el aprendizaje de una L2. Una GP está diseñada para un grupo particular de estudiantes de una lengua. De la GP es posible desprender las gramáticas de enseñanza y de aprendizaje.

La Gramática de Aprendizaje (GA) está destinada al alumno y se refiere a un sistema internalizado que es, según Odlin “como las estructuras mentales que guían la conducta lingüística de cada día”. (Odlin, 1994: 5)

Véase el siguiente diagrama que propone Besse (1984) en el que se plasma la estrecha relación de los tres tipos de gramática antes descritos (descriptiva, pedagógica y de aprendizaje).



(Besse, 1984: 198)

En el esquema se aprecia una GP que se basa en una GD, en la que la primera da origen a la GA. Las flechas continuas (—→) muestran la relación directa en ambos sentidos entre la GP y la GA y las flechas discontinuas (----→) muestran una relación indirecta también en ambos sentidos entre la GD y la GA.

La GP se puede considerar como una mediación entre una descripción lingüística de una L2 y las necesidades de los alumnos para alcanzar tanto la competencia comunicativa como

la competencia lingüística. Así, una GP tiene como función principal darle al estudiante los medios que han de facilitarle la comprensión de la competencia gramatical de la lengua meta (Rutherford: 1987: 120).

La GP es, entonces, una gramática ecléctica, en la que se consideran las necesidades de los alumnos, así como los elementos que serán de utilidad al elaborar la GP. Tales necesidades deben de tener un fundamento teórico ya que, dice Odlin (1994: 4), "no todos los enfoques son igualmente efectivos para una GP en particular" mucho depende de las características y necesidades de la población meta.

Resulta entonces que la GP es una especialidad interdisciplinaria la cual se enriquece y complementa con los trabajos realizados en otras áreas afines.

Con base en lo anterior y en una serie de elementos encontrados en Dirven (1990: 1,2, 8-10) y Odlin (1994: 1-4, 11-14), a continuación se mencionan los de elementos que delimitan lo que es una GP:

- a) La GP no es un fin sino un medio para lograr una enseñanza productiva.
- b) La GP no basa sus principios en un método en particular, sino que considera, después de un periodo de análisis, diversos aspectos de aquellos enfoques y métodos que le son de mayor utilidad.
- c) La GP se diseña para satisfacer las necesidades de los estudiantes al aprender una L2 y optimizar así su enseñanza.
- d) La GP tiene como objeto principal la enseñanza.
- e) La GP debe contar con fundamentos teóricos apropiados, con lo cual no es empírica.
- f) La GP se diseña para determinados usuarios de la lengua meta, más que para los estudiosos de la misma, por lo tanto es conveniente se redacte de manera sencilla evitando, en lo posible, el uso de terminología especializada compleja.

3.1.2 Componentes de una gramática pedagógica

Corder (1974: 167) formula dos preguntas cuyas respuestas conllevan a la integración de la GP. La primera pregunta es de índole lingüística: "¿Qué aspectos lingüísticos deben ser considerados? y la segunda es de corte metodológico ¿Cómo deben ser presentados?"

Con respecto a la primera pregunta, se dice que el material que debe ser seleccionado es aquel que ha sido validado por medio de investigaciones lingüísticas y que es descriptivamente adecuado.

La respuesta a la segunda pregunta la tiene el profesor de lenguas. El es quien deberá encontrar la mejor forma de organizar y presentarle al estudiante de una L2 todos y cada uno de los elementos válidos del lenguaje, y así, ayudarle a desarrollar la competencia lingüística.

Es importante señalar que de esta segunda pregunta (¿cómo presentar el material lingüístico seleccionado?) se desprende otro elemento que es uno de los componentes esenciales de la GP. Este componente es la población meta, o sea, los sujetos que motivan el diseño de la GP. La GP busca dar respuesta a las necesidades de un cierto grupo de individuos que presenta alguna problemática con respecto a algún punto gramatical específico de la lengua meta. Entonces, la forma que adopte la GP debe responder a las necesidades lingüísticas y comunicativas de esos estudiantes particulares de la L2.

A continuación se describen brevemente las características de la instrucción gramatical tradicional y los principios que la rigen, así como las bases de la Instrucción Gramatical como *Input Estructurado (IGIE)*, un enfoque alternativo a la instrucción gramatical tradicional, el cual busca ligar el significado con la estructura o forma, llevar al alumno del *input* al *output*. La IGIE está más centrada en el alumno que la instrucción gramatical tradicional.

3.2 ENFOQUES GRAMATICALES EN LAS CLASES DE LENGUAS

Al analizar libros de texto para la enseñanza de lenguas, aún los que se describen como comunicativos, se puede encontrar que la instrucción gramatical tradicional¹ sigue varios principios fuertemente arraigados en el conductismo y en una inercia histórica que ha mantenido la misma manera de hacer las cosas prácticamente sin realizar grandes cambios o cuestionamientos.

Lee y VanPatten (1995: 90) comentan que el libro de texto sigue una secuencia gramatical en particular, haciendo énfasis en los paradigmas verbales (i.e. las formas del presente deben ir primero, seguidas por las formas en pasado). Esta manera de presentar los contenidos, que no ha cambiado mucho a través de los siglos, justifica de alguna manera la elección que el profesor realiza de aquellos libros que siguen una secuencia en particular que va más de acuerdo con lo que él piensa que es la forma "más natural" de presentar a los mismos. Lo anterior crea un círculo vicioso muy difícil de romperse entre las editoriales y los profesores de idiomas.

Lee y VanPatten (1995: 91) continúan diciendo que el segundo precepto de la instrucción tradicional es que los ejercicios para todos los puntos gramaticales deben presentarse en una secuencia en particular y es por esto que la mayoría de los libros de texto presentan la práctica gramatical de la siguiente manera:

Práctica mecánica → práctica significativa → práctica comunicativa

La clasificación de los ejercicios en mecánicos, significativos o comunicativos se basa en el grado de control que el alumno tiene sobre la respuesta, ya sea que ésta sea correcta o no, y si la respuesta es conocida o no para aquellos que están participando en la interacción. La

¹ Por gramática tradicional se entiende el resultado de la aplicación del método audiolingual conjuntado con elementos del enfoque comunicativo y del enfoque cognitivo de la gramática explícita, el cual se emplea dentro de los salones al usar materiales diseñados con esos principios. Entonces se primacia la forma sobre el significado y se llevan a cabo una serie de ejercicios tales como completar espacios vacíos, transformación de oraciones, memorización de diálogos, etc.

clasificación también está basada en si los alumnos necesitan o no entender lo que se les dice o lo que ellos mismos están diciendo para completar el ejercicio exitosamente (Lee y VanPatten, 1995: 91).

Los ejercicios mecánicos son aquellos durante los cuales al alumno no necesita fijarse en el significado y para los cuales hay una sola respuesta correcta. Aquí el alumno puede entender lo que se está diciendo aunque no tiene obligatoriamente que hacerlo.

Los ejercicios significativos se diferencian de los mecánicos en que el alumno debe tomar en cuenta el significado tanto del estímulo como de su respuesta para completar exitosamente la tarea. Al realizar este tipo de ejercicio, cualquiera de los demás alumnos del salón puede saber la respuesta ya que no hay información nueva contenida en él.

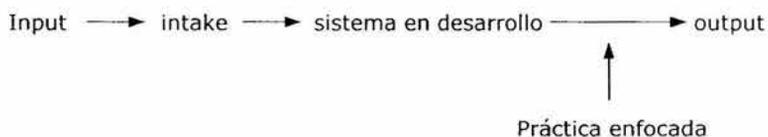
Los ejercicios comunicativos, a diferencia de los dos tipos de ejercicios anteriores, requieren de atención al significado. La información contenida en la respuesta del alumno es nueva y desconocida para la persona que hace la pregunta, por lo tanto la respuesta no puede ser evaluada como correcta o incorrecta, en términos del significado que conlleva. El alumno no puede simplemente completar la práctica sin entender el mensaje en la pregunta, que sirve como estímulo, además como la respuesta está basada en su experiencia personal es difícil prever su respuesta.

En resumen, a pesar de que los alumnos estén siempre hablando o escribiendo cuando se encuentran en una práctica de gramática tradicional, gran parte de la instrucción gramatical no es ni significativa ni comunicativa. La práctica de la gramática tradicional es mecánica, su objetivo se dirige a la producción de enunciados basados en un solo punto gramatical. El foco en el mensaje y el foco en el *input* no existen en la gramática tradicional. Esa falta de foco en el *input* en la gramática tradicional es la base para la propuesta de la IGIE.

3.2.1 El *input* y la instrucción gramatical tradicional

Lee y VanPatten (1995: 94,95) apuntan que la diferencia entre la práctica de la gramática tradicional y la IGIE, en lo que al *input* se refiere, se puede abreviar de la siguiente manera:

el desarrollo de un sistema interno es *input* dependiente; es decir, esto ocurre cuando los alumnos toman y procesan *input* con significado. Por el otro lado, la práctica de la gramática tradicional está exclusivamente orientada al *output*. Esto es, los alumnos reciben una explicación y después se les lleva a prácticas de *output*. Bajo este escenario tradicional, es difícil darle al sistema en desarrollo del alumno *input* relevante que le resulte comprensible y significativo. Debido a que la instrucción gramatical tradicional se enfoca en el *output*, ésta involucra aquellos procesos que tienen que ver con “tener acceso” a un sistema en desarrollo, más que a aquellos involucrados en “formar” el sistema. El desarrollo de el sistema interno no ocurre porque los alumnos ejerciten con el *output*. Mientras la práctica con el *output* puede ayudar con la fluidez y la precisión en la producción, no es “responsable” de instalar la gramática dentro de la cabeza del alumno. La instrucción gramatical tradicional, la cual intenta causar un cambio en el sistema en desarrollo, hace las cosas al revés, según Lee y VanPatten, cuando se trata de adquisición; se le pide al alumno que produzca cuando su sistema en desarrollo no ha tenido todavía la oportunidad para construir una representación del idioma basada en datos de *input*. Entonces, la práctica de la Gramática tradicional se puede representar así:

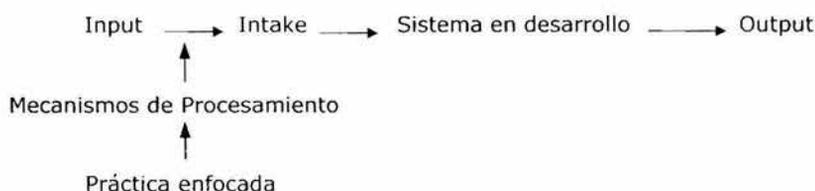


(Lee y VanPatten, 1995: 95)

En donde el *input* es toda la información que el alumno recibe en el salón de clase, el estímulo lingüístico; el *intake* es la parte del *input* que ha podido ser procesada de alguna manera (pues hay limitaciones humanas en cuanto a comprensión y atención) y es esencial

para formar su sistema en desarrollo, el cual le conduce a la producción. La transformación de *input* en *intake* es el primer paso en el proceso e implica conectar una forma lingüística con un significado que se expresa. Para que se lleve a cabo la adquisición el sistema en desarrollo requiere de constantes muestras de conexiones forma-significado. La adquisición entonces necesita del *intake* correcto para que se lleve a cabo el proceso cognitivo de la acomodación. Pero el problema aquí se encuentra en el lugar en el que se sitúa la práctica, que es en el nivel de producción: Al final del proceso, lo cual impide se fortalezca y amplíe el sistema en desarrollo. Es decir, la práctica enfocada se sitúa al nivel del *output*, posterior al sistema en desarrollo, por lo que como explican Lee y VanPatten (1995: 99), no se permite que haya cambio en el sistema en desarrollo del alumno, pero sí se le pide que produzca significativa y correctamente.

En oposición al esquema anterior estos autores sugieren el siguiente, en el que se representa la conceptualización de la instrucción gramatical como *input* estructurado. Lo que aquí se sugiere es que la instrucción gramatical debe darse primero a nivel de procesamiento de *input*, lo cual mejorará la calidad del *intake* y esto a su vez redundará en una adecuada formación del sistema en desarrollo, reconocible en el *output*.



(Lee y VanPatten, 1995: 99)

3.2.2 Actividades con *input* estructurado

La propuesta gramatical de Lee y VanPatten (1995) es lo que a continuación se reseña. El enfoque de instrucción gramatical que aquí se está considerando es conocido como "Enseñanza en el procesamiento" (EP) y las actividades que se describirán a continuación se

denominan actividades con *input* estructurado (AIE) "*structured input activities*". La meta de la EP es hacer que los alumnos pongan atención a la información gramatical en el *input* y la procesen. Esto ocurre usando actividades con *input* estructurado. En estas actividades se les da primacía a ciertas características de la lengua en un grupo estructurado de enunciados que sirven como *input*. Entonces una AIE tendrá las siguientes características:

- Requiere que el alumno ponga atención al punto gramatical provisto en las oraciones que sirven como *input*, mientras se enfoca en el significado.
- Los alumnos no producen el punto gramatical, solamente lo procesan en el *input*.

(Lee y VanPatten, 1995: 102)

Este enfoque propone que las AIE son el primer paso para la adquisición de la gramática, para el alumno, pero no es el paso final. En una etapa posterior a la que se considera en este trabajo, los alumnos pueden ser llevados de actividades basadas en el *input* a actividades de output (producción) enfocadas en el punto gramatical. Estas últimas serán útiles para desarrollar la precisión y la fluidez. En el presente trabajo no se contempla abordar las actividades basadas en el output o de producción.

Ya que la mayoría de libros de texto no presentan AIE es conveniente tener en cuenta los principios básicos para la construcción de las mismas y, así, poder desarrollar materiales que puedan ser útiles para emplearlos en nuestras clases de lengua. Las directrices para elaborar AIE, de acuerdo con Lee y VanPatten (1995: 104-108) se enumeran a continuación:

- a) Presentar una cosa a la vez, lo cual optimiza la atención del alumno en un solo punto.
- b) Mantener el significado en la forma. Debe ponerse atención en el *input* por el mensaje que este conlleva, así los alumnos pueden ver cómo la gramática ayuda a transmitir este mensaje.

-
- c) Ir de las oraciones al discurso. De lo contrario, lo intenso de la tarea puede abrumar al alumno y hacerlo que se pierda en un mar de información.
 - d) Usar *input* oral y escrito. Más que para aumentar la variedad de actividades, esto tiene que ver con los estilos de aprendizaje. Mientras que a todos los alumnos les beneficia el *input* oral, habrá quienes necesiten el escrito para poder visualizarlo y así aprender mejor.
 - e) Hacer que el alumno haga algo con el *input*. El alumno debe estar activamente involucrado al poner atención al *input* para alentar el procesamiento de la gramática. El responder de alguna manera los aleja de ser recipientes pasivos de la instrucción. Resulta importante que no hay que responder produciendo la estructura meta.
 - f) Mantener en mente las estrategias de procesamiento de los alumnos. Al hacer esto durante el diseño de las actividades, se aumenta su efectividad.

De acuerdo con la propuesta de Lee y VanPatten (1995: 109-114), las diferentes AIE pueden clasificarse de acuerdo con lo que el alumno haga con el *input*. Al variar los contenidos y las técnicas, se pueden crear diferentes actividades, tales como:

1. **Opciones binarias.** Los alumnos seleccionan de entre dos opciones posibles las respuestas correctas: i.e. si/no , cierto/falso , el/ella, etc.
2. **Relacionar información.** Los alumnos deben indicar la correspondencia entre una oración de *input* y algo más (una imagen, una consecuencia, inclusive otra oración de *input*)
3. **Proveer información.** La información que se pide no es de producción del punto gramatical que se acaba de enseñar, sino algún otro tipo de información lexical lógica o mencionada anteriormente.
4. **Seleccionar alternativas.** Incluye cualquier tipo de actividad en la cual se les dé a los alumnos algún tipo de estímulo y se les pida que seleccionen una respuesta de entre tres o

más alternativas. El estímulo o las respuestas deben contener el punto gramatical que se esté practicando en la actividad.

5. **Encuestas.** En una encuesta, los alumnos deben responder o pedir información a alguien más. Pueden tener un amplio formato de respuestas, desde dos opciones hasta una variedad más amplia.

Desde otro punto de vista, las actividades de procesamiento de *input* estructurado se pueden clasificar como referenciales o como afectivas. Las primeras tienen que ver con elementos reales y no están sujetas a interpretaciones subjetivas por parte del alumno, por lo tanto, solo cuentan con una respuesta correcta. Estas actividades tratan de asegurar que los alumnos realmente canalicen su atención al punto gramatical a tratar. Las actividades afectivas tienen como propósito que los alumnos proporcionen información real (personal); de tal manera, están sujetas a diferentes interpretaciones y no existe una respuesta única, pueden ser actividades en las que se les pide su opinión.

3.3 PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON INPUT ESTRUCTURADO.

Los ejercicios que a continuación se proponen tienen como base la ya mencionada propuesta didáctica de la instrucción gramatical como *input* estructurado creada por Lee y VanPatten en 1995.

Esta serie de ejercicios está pensada para aplicarse en la primera parte (antes del examen parcial) tanto en el curso de CL para MVZ, como en los cursos intermedios (3º ó 4º) semestres del PG de Inglés, de la FES-C.

La idea es crear una serie de actividades de apoyo para los cursos, las cuales complementarán los libros de texto que ya se vienen usando. Para el curso de CL para MVZ el libro que se usa es Reading comprehension course for veterinary medicine and animal science students de Páez, R. UNAM: 1994. y para los cursos de PG los libros son: Skyline de Lethaby, C. & M. Matte. McMillan: 2001. / Coast to coast de Harmer, J. & V. Lo Castro. Longman: 1988 y Language in use 2 de Doff, D. & C. Jones, CUP: 1999.

Tal como se analizó en la justificación del trabajo, es en este punto (la frase nominal premodificada) en el que en ambos cursos, no se da suficiente práctica, por lo que se pretende reforzarlos con esta serie de actividades.

Los ejercicios que aquí se presentan bajo esta relativamente nueva propuesta didáctica, tienen también como objetivo el presentar una nueva forma de tratar un tema que al ser considerado común y no muy complejo se le ha privado de un trabajo más creativo y significativo.

También surge la idea de que a esta serie introductoria básica pueda seguir otra o, inclusive, otras que complementen el tema, presentando más ejemplos, excepciones o muestras más complejas para cursos de alumnos avanzados y / o básicos, o para un posible curso de CL para MVZ segundo nivel.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las actividades referenciales y afectivas que podrían facilitar que los alumnos interpreten correctamente las frases nominales en inglés.

3.3.1 Ejemplos de actividades referenciales

Actividad 1. Selecciona el dibujo que ilustre correctamente la siguiente frase nominal.

CL para MVZ y PG

1. *Poisonous little animal*



Esta actividad propone seleccionar una ilustración que corresponda a la frase dada en inglés. Para cada frase en inglés se dan dos ilustraciones.

Los estudiantes tienen que ubicar el sustantivo-cabeza de la FNP y hacer la interpretación correcta atribuyéndole las cualidades que le confieren los adjetivos (o sustantivos con función adjetiva) a este. Se pretende que la información visual que proporciona el dibujo facilite la labor de los alumnos. En este y en los posteriores ejercicios, se usaron frases de 3 elementos pues son el número de elementos que se manejaron en el estudio y como se ve en el ejemplo, el léxico empleado en la frase puede considerado neutral y ser interpretado por alumnos de CL para MVZ y PG, a pesar de tener estos cursos orientaciones un tanto diferentes.

Actividad 2. Selecciona la (ilustración) explicación que describa correctamente el contenido de las siguientes frases nominales en inglés.

CL para MVZ Y PG

1. *A dangerous animal hunter is:*



A

a dangerous animal that hunts



B

a dangerous hunter that kills animals.

Con esta actividad se espera que los alumnos puedan localizar el sustantivo cabeza fácilmente, que se centren en las palabras (sustantivos) con función adjetiva y verifiquen la interpretación de los modificadores adjetivos dentro de la frase.

La dificultad de ilustrar algunas frases propias para los alumnos de veterinaria y para PG se disminuye al proponer frases que puedan resultar compatibles para ambos tipos de curso.

Actividad 3. Escoge las características de la columna A y únelas con los sustantivos que le correspondan en la columna B.

CL para MVZ y PG

A	B
1. <i>Energetic fruit</i>	a. <i>mines</i>
2. <i>Non-harmful biological</i>	b. <i>cocktail</i>
3. <i>Poisonous Egyptian</i>	c. <i>pesticide</i>
4. <i>South African diamond</i>	d. <i>snake</i>

En esta actividad se pretende que los alumnos sean capaces de encontrar las asociaciones correctas de acuerdo con los elementos que se les proporcionan. Se enfatiza la identificación de los sustantivos-cabeza y de las combinaciones dadas por los adjetivos o sustantivos con función adjetiva. Al igual que el ejercicio anterior se seleccionarían frases que pudieran aplicarse para contextos de CL para MVZ y de PG.

3.3.2 Ejemplos de actividades afectivas

Se espera que los alumnos den respuestas personales y expresen su opinión pero, para hacerlo, primero tendrán que interpretar oraciones que contengan FNP en inglés.

Actividad 1. Para la siguiente frase escoge la opción que refleje mejor tu opinión.

CL para MVZ y PG

México city streets are for you:

- a) *dirty city streets* b) *dangerous city streets* c) *historical city streets* d) *noisy city streets*.

Con este ejercicio el alumno podrá dar su opinión escogiendo una opción. Además se espera que el estudiante vea las diferentes posibilidades de combinación de sustantivos-cabeza con varios adjetivos.

Actividad 2. Selecciona las opciones que mejor concuerden con tus gustos, actividades cotidianas y necesidades. Marca con una en la línea correspondiente.

CL para MVZ y PG

- | | |
|--|-------|
| 1. I like <i>fluorescent ink pens</i> | _____ |
| 2. I eat <i>big chicken sandwiches</i> | _____ |
| 3. I like <i>flower scent perfume</i> | _____ |

Esta actividad presenta FNP insertas en oraciones simples, con el fin de proveer contexto de apoyo para los alumnos. El objetivo del ejercicio es hacer que los estudiantes se concentren en seleccionar las opciones que van de acuerdo con sus gustos y necesidades cotidianas; para lograr esto, ellos tienen que procesar el contenido de las FNP. En este proceso de interpretación, los alumnos tienen la oportunidad de poner atención al orden de los elementos y a las diferentes combinaciones de adjetivos y sustantivos

Actividad 3. De la siguiente lista de frases escoge a favor (FOR) o en contra (AGAINST) dependiendo de tu postura ante cada hecho.

CL para MVZ y PG

- | | <i>FOR / AGAINST</i> |
|--|----------------------|
| 1. <i>Genetically modified food</i> is safe enough to be consumed by humans. | _____ |
| 2. <i>Alternative healing methods</i> used instead of allopathic medicine. | _____ |
| 3. <i>Women traditional role</i> in Mexico has changed in the last decade. | _____ |

Este ejercicio presenta diferentes frases nominales en inglés insertas en oraciones, a fin de proveer contextos de apoyo para los alumnos. En las FNP se incluyen algunos adverbios y adjetivos con terminaciones *-ed* e *-ing*. La idea es que, una vez dadas las explicaciones gramaticales pertinentes con especial referencia a combinaciones de adjetivos y sustantivos,

sea posible incorporar otra serie de nociones y combinaciones a fin de ampliar el panorama del alumno poco a poco, sin complicar en exceso el punto a tratar.

En este capítulo se definió el término Gramática Pedagógica, se desglosaron sus elementos, se expuso el punto de los enfoques gramaticales tradicionales y la propuesta de la enseñanza en el procesamiento de Lee y VanPatten (1995); también se efectuó la descripción de los elementos necesarios para diseñar AIE y finalmente se proporcionaron algunos ejemplos de estas, los cuales se presentan en su versión completa en el Anexo 3 bajo el rubro: Propuesta de actividades con *input* estructurado.

CONCLUSIONES

Para esta tesis se investigó un aspecto sintáctico de particular importancia dentro de los cursos de idioma: las frase nominales premodificadas en inglés y su interpretación por parte de los alumnos hispanohablantes. El trabajo se planteó para estudiar cómo es procesada la FNP y si dicha frase presenta en realidad dificultad de procesamiento para los alumnos, además de ver qué elementos afectan o facilitan este proceso para los mismos.

Dentro del marco teórico se manejó que existen diferencias sintácticas importantes entre la FNP en inglés y la FN en español, si bien en cuanto elementos y a función dentro de la oración se consideran semejantes. Estas diferencias son, en buena medida, el origen del problema de interpretación al que se ha hecho alusión en este trabajo.

Al considerar la Gramática Universal como base del trabajo se presentó su punto de vista de cómo se adquieren las lenguas y dentro de esa adquisición se abordó en particular el caso de las frases, lo cual se explicó con la teoría de la X-barra y el parámetro de la cabeza.

Si bien esta teoría tiene sus limitaciones en cuanto a la dilucidación de la adquisición y constitución de las frases, y considerando que existen otras nuevas teorías especializadas que trabajan con el funcionamiento de los elementos y núcleos dentro de las frases, sí se puede decir que la teoría de la x-barra y el parámetro de la cabeza nos ofrecen buenos mecanismos para lograr un acercamiento importante al fenómeno que se estudió, sin pretender abundar profusamente en este tema.

En congruencia con lo anterior, se exploró la teoría cognitiva la cual dio información a detalle sobre el procesamiento cognitivo que se lleva a cabo por parte de los alumnos con respecto a las FNP en inglés y en español. Asimismo, se habló de las estrategias de procesamiento que proponen Slobin, Bever, Clark y Clark, y VanPatten, en cuanto a la identificación y ubicación de elementos dentro de las frases nominales con su consecuente interpretación.

En el capítulo del estudio se plantearon cinco hipótesis, las cuales fueron origen de esta tesis. Las cinco hipótesis fueron confirmadas al final del capítulo 2 y de ahí vale la pena retomar que: la frase nominal premodificada en inglés sí representa un problema para los alumnos hispanohablantes, que el contexto en que se presentan las FNP sí ayuda mucho a los alumnos para interpretarlas correctamente, que la presentación de ejercicios nuevos a los alumnos puede afectar su desempeño, punto a considerar más aún en situación de examen, que los grupos intermedio-avanzados de PG tuvieron mejor desempeño que los de CL para MVZ y que, conforme se avanza en el estudio de la lengua, mejora el manejo de la FNP y, por último que aunque sí se dieron diferencias en el grado de dificultad de los patrones de combinación de las FNP, éstas de acuerdo al tratamiento estadístico de ANOVA, no resultaron significativas.

Relativo a esto es que se subraya la importancia que representa el tema del orden de palabras dentro de las FNP. La diferente ubicación en que aparecen los núcleos dentro de las FNP en inglés y español (en inglés a la derecha de los premodificadores y en español a la izquierda de los modificadores) es lo que conlleva, por mucho, a errores de interpretación por parte de los estudiantes hispanohablantes.

Con base en los resultados anteriores es que se procedió a hacer la propuesta didáctica pues resultó evidente que sí hace falta un tratamiento especializado del punto que nos ocupa. Para esto se tomó en cuenta el número de elementos promedio de las FNP estudiadas, los diversos elementos y la dificultad que presentaba la combinación de los mismos. La propuesta de manejo de *input* estructurado de Lee y VanPatten (1995) da las pautas a seguir para la presentación de los ejercicios didácticos. La serie presentada se propone sea un primer acercamiento por parte de los alumnos, ya sea para los cursos de CL para MVZ o PG, y posteriormente se pensaría en realizar otras series especializadas para cada tipo de curso y nivel, tanto con material de sus cursos como con la incorporación de material extra que les pudiera resultar útil y novedoso.

Como ampliación del estudio se podría llevar a cabo otra investigación posterior y ver el efecto que este tratamiento especializado para FN premodificada ha tenido en los diferentes cursos de la FES-C.

Con este trabajo se ha comprobado que la premodificación de las FN en inglés sí presenta en realidad un problema de decodificación para los alumnos hispanohablantes. A raíz de esta investigación, se abre un panorama interesante en cuanto al fenómeno en sí mismo, al procesamiento que lleva a cabo el alumno sobre este punto y a las posibles soluciones didácticas que se pueden ofrecer. El estudiar esta estructura gramatical más a fondo, considerando diferentes variables, e insistir en un manejo mejor planeado y sistemático, con ejercicios especializados al respecto, así como diseñar materiales específicos, se vuelven tareas de seguimiento importantes dentro del área de la lingüística aplicada.

Se espera que el presente trabajo de investigación cubra un área que se encontraba vacía dentro de los cursos de inglés, tanto para propósitos específicos como de cuatro habilidades y que aporte material teórico y práctico de utilidad para estudiosos del área, profesores de lenguas y alumnos. Se considera que las bases de investigaciones y propuestas futuras podrían estar incluidas en este estudio y todas ellas redundarían en una mejora significativa del proceso enseñanza aprendizaje dentro de nuestros centros de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcina, F.J y J.M, Blecua. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, M. (1974). *Gramática del español contemporáneo*. Madrid: Guadarrama
- Anderson, J.R. (1983), "Acquisition of cognitive skills." En *Psychological Review*, Vol. 89.
- Aurbach, J. et al. (1971). *Transformational grammar: a guide for teachers*. Maryland: English Language Services.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Madrid: Arco Libros
- Berinstáin, E. et al (1976). *Español, segunda parte*. México: Limusa.
- Berman, R.A. (1993) "Cross linguistic perspectives on native language acquisition". En Hyltenstam, K. & Å. Viberg. (Eds). *Progression and regression in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Besse, H. y R. Porquier. (1984). "Descripciones gramaticales y gramáticas para aprender" En *Gramáticas y didáctica de las lenguas*. París: Credif-Hatier.
- Bever, T.G. (1970) "The cognitive basis for linguistic structures". En J.R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*. New York: John Wiley & Sons.
- Braidí, A., S.M. (1991a) "Processing approaches" En: *The acquisition of second language syntax*. London: Arnold.
- Buck, M. (1999-2000) Gramática pedagógica: procesamiento del lenguaje. En: *Estudios de lingüística aplicada*. Año 17, No. 30-31. Dic. 1999 – jul. 2000.
- _____ (2000). *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua*. Tesis doctoral. FFyL UNAM.
- Burton, R. N. (1986). *Analysing sentences: an introduction to English syntax*. New York: Longman.
- Carreter, L. (1998) *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. (1981b) Principles and Parameters in syntactic theory. In Hornstein, N. and D. Lightfoot (eds.), *Explanations in Linguistics*. London: Longman.
- Choreño Hernández, A.M. y A.R. Sánchez Trujillo. *Composición, frecuencia y disponibilidad de la frase nominal en inglés en la ingeniería de alimentos humanos*. Tesis de licenciatura. ENEP Acatlán-UNAM.

-
- Clark, H. y E. Clark. (1977). *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt-Brace-Jovanovich.
- Company Company, C. (1991). *La frase sustantiva en el español medieval. Cuatro cambios sintácticos*. México: IIF-UNAM.
- Cook, V. (1988) *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- _____ (1996a) *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Corder, S.P. (1974). Pedagogic grammar or the pedagogy of grammar. En Corder, S.P. y E. Roulet. (eds.) *Linguistic insights in applied linguistics*. Brussels: Aimav.
- Daniel, W.W. (1988) *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. México: McGraw Hill.
- Diccionario de Lingüística Aplicada* (1990) New York: Longman.
- Dirven, R. (1990) "Pedagogical Grammar". En: *Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Ferguson, Ch. y D. I. Slobin (Eds.) (1973) *Studies of child language development*. New York: Holt, Runelhart & Winston.
- Frank, M. (1972). *Modern English*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gass, S. y Ard, J (1984). "Second language acquisition and the ontology of language universals" en W. Rutherford (ed.) *Language universals and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins
- Giering, D. (1979). *English grammar / A university grammar*. Berlin: V.E.B.
- Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- González Calvo, J.M. (1993). *La oración simple*. Madrid: Arco Libros.
- Hernández Alonso, C. (1992). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Haegeman, L. y J. Guéron. (1999). *English grammar, a generative perspective*. Massachusets: Blackwell.
- Ignatieva, N. (1992). "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje". En: *Encuentro: AMMMLEX A.C.* México: AMMMLEX.

-
- _____ (1994) "La gramática universal: ¿Una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras?" En: *VIII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. CELE-UNAM.
- _____ (1997) *Curso de sintaxis de la MLA*.
- _____ (1998). "Adquisición o aprendizaje: ¿Un conflicto de términos?" En: *Antología: 9º Encuentro nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. CELE-UNAM.
- _____ (2004). "Adquisición de Segundas lenguas: problemas y perspectivas". (en prensa) CELE-UNAM.
- Ignatieva, N. y S.K. Majmutova. (2000). *Interpretación de las oraciones con el orden de palabras inverso por hispanohablantes*. CELE-UNAM.
- Ignatieva, N. et al. (2003). *Investigación en el departamento de lingüística aplicada*. México: CELE-UNAM
- Jackson, H. (1980). *Analyzing English*. New York: Pergamon Press.
- Jones, Leo. (1986). *Use of English*. Cambridge Cambridge University Press.
- Kolioussi, L. (2000). *Estudio sobre la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por alumnos hispanohablantes*. Tesis de maestría. CELE-UNAM.
- Larsen-Freeman y M.H. Long. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lee, J.F y B. VanPatten (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: Mc Graw-Hill.
- Leech, G. y J. Svartvik (1994). *English grammar*. New York: Addison Wesley / Longman.
- Lehnert, W.G. (1988). "The analysis of nominal compounds". En Eco, U., M. Santambrogio, y P. Violi. (Eds.) *Meaning and mental representations*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Lightbown, P. y N. Spada (2001) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lope Blanch, J.M. (1984). *El concepto de oración en la lingüística española*. México: IIF-UNAM.
- Luján, M. (1980). *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.
- Majmutova, S.K. (1999). *Estudio sobre la adquisición del orden de palabras inverso del ruso por alumnos hispanohablantes: análisis y propuesta didácticos*. Tesis de maestría. CELE-UNAM.

-
- Martínez Aldape, N. (1998). *Propuesta de una gramática pedagógica para el ordenamiento de adjetivos calificativos antes del sustantivo en inglés dirigida a adultos hispanohablantes*. Tesis de licenciatura. ENEP-Acatlán UNAM.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. New York: Edward Arnold.
- Mitchell, R. y F. Myles. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Moore, T.E. (Ed.) (1973) *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Mozas, A.B. (1992). *Gramática práctica*. Madrid: EDAF.
- Odlin, T. (1994). (ed.) *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley y Chamot (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, R. et al. (1973). *A university grammar of English*. Longman: London.
- Quirk, R., L Greenbaum., G. Leech. y J. Svartvik. (1980). *A grammar of contemporary English*. New York: Longman.
- Quirk, R. et al. (1973). *A university grammar of English*. Longman: London.
- Quirk, R., L Greenbaum., G. Leech. & J. Svartvik. (1980). *A grammar of contemporary English*. New York: Longman.
- Real Academia Española (1985). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Richelle, M. (1989). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Romero Gualda, M.V. (1989). *El nombre: sustantivo y adjetivo*. Madrid: Arco Libros.
- Rutherford, W.E. (1982/87) *Second language grammar: learning and teaching*. New York: Longman
- Shohamy, E. (1983). *A practical handbook in language testing for second language teaching*. Iran: Tel-Aviv University.
- Sinclair-de-Zwart, H. (1973). "Language acquisition and cognitive development". En: Bowerman, M. (Ed.) *Early syntactic development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, D.H. (1973). "Cognitive prerequisites for the development of grammar". En Ferguson, C.A. y D.H. Slobin (eds.) *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

-
- Slobin, D. I y T.G. Bever (1982). "Children use canonical sentences schemes: a crosslinguistic study of word order and inflections". En: *Cognition* No. 12.
- Stockwell, R.P. et al. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Swan, M. y B. Smith. (1987). *Learner English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, O. y E.R. Kintgen. (1974). *Transformational grammar and the teacher of English*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Thomson, A y A. Martinet (1980). *A practical English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. New Jersey: Ablex Publishing Co.
- VanPatten, B. y J. Lee. (Eds.) (1990). *Second language acquisition / foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output*. Boston: McGraw-Hill.
- Villegas, A.L. (2004) *Procesaamiento de las frases genitivas en inglés por alumnos hispanohablantes*. Tesis de maestría. CELE-UNAM.
- Wermer, R.C. (2000). *Estadística*. México: CECSA.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zagona, K. (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1: INSTRUMENTO PARA ANALIZAR EL PROCESAMIENTO DE LAS FRASES NOMINALES PREMODIFICADAS

Nombre: _____ Grupo: _____

Semestre que estás cursando de tu carrera: _____ ¿Estás repitiendo este curso? _____

Si estudias inglés aparte de este curso, anota en que nivel te encuentras _____

¿Has estudiado algún curso de inglés además de éste? _____ Hasta que nivel cursaste _____

I.- Encierra en un círculo la interpretación que sea equivalente a cada una de las siguientes frases.

1. Modern university neuroscientists
 - a) Neurocientíficos de universidades modernas
 - b) Modernos neurocientíficos universitarios
 - c) Universidades para neurocientíficos modernos

2. Genetic change sequences

<ol style="list-style-type: none"> a) Cambio genético de secuencias c) Genética de cambio de secuencias 	<ol style="list-style-type: none"> b) Secuencias de cambio genético d) Cambio de secuencias genéticas
---	---

3. Whole human evolution

<ol style="list-style-type: none"> a) Evolución de la humanidad completa c) Completa evolución humana 	<ol style="list-style-type: none"> b) Evolución completa de la humanidad d) Humano completamente evolucionado
---	---

4. Male specific therapy

<ol style="list-style-type: none"> a) Terapia para hombres específicos c) Hombres para una terapia específica 	<ol style="list-style-type: none"> b) Hombres específicos para la terapia d) Terapia específica para hombres
---	--

5. Magnetic element action

<ol style="list-style-type: none"> a) Elemento de acción magnética c) Acción del elemento magnético 	<ol style="list-style-type: none"> b) Elemento magnético de acción
---	---

6. Arsenic free pesticides

<ol style="list-style-type: none"> a) Arsénico libre de pesticidas c) Pesticidas de arsénico libre 	<ol style="list-style-type: none"> b) Pesticidas libres de arsénico
--	--

7. Eye active photopigment

<ol style="list-style-type: none"> a) Fotopigmento activo del ojo c) Ojo del fotopigmento activo 	<ol style="list-style-type: none"> b) Fotopigmento del ojo activo
--	--

8. Crushed alligator eggs

<ol style="list-style-type: none"> a) Caimán aplastado por huevos c) Huevos de caimán aplastados 	<ol style="list-style-type: none"> b) Huevos aplastados por un caimán
--	--

9. Weak nuclear interactions

<ol style="list-style-type: none"> a) Interacciones de un núcleo débil c) Núcleo de interacciones débiles 	<ol style="list-style-type: none"> b) Interacciones nucleares débiles
---	--

10. Complexity theory conference
 a) Complejidad en la teoría de la conferencia
 b) Conferencia sobre la teoría de la complejidad
 c) Teoría de la complejidad de la conferencia
 d) Conferencia sobre la complejidad de la teoría
11. Possison gas attack
 a) Gas que ataca con/como veneno b) Ataque de un gas con veneno (venenoso)
 c) Veneno que ataca con/como gas d) Ataque con un gas venenoso
12. Greenhouse water lilly
 a) Lirio acuático de invernadero b) Agua de lirio de invernadero
 c) Invernadero con lirio acuático d) Lirio de invernadero acuático
- 13.- Science opened doors
 a) Ciencia a puertas abiertas b) Puertas abiertas a la ciencia
 c) Apertura de las puertas de la ciencia d) Puertas abiertas de la ciencia
- 14.- Steel door knob
 a) Perilla para una puerta de acero b) Perilla de acero para una puerta
 c) Acero para una perilla d e puerta d) Puerta con perilla de acero

II.- Encierra en un círculo la interpretación que corresponda a las siguientes frases que se encuentran en "negritas" en cada enunciado.

- 1.- In this company, a **typical computer operator** has certain tasks to perform...
 a) Operador de computadoras típicas b) Típico operador de computadoras
 c) Computadora operada de manera típica
2. Their **strong natural frequencies** are being studied by this English team
 a) Fuertes frecuencias naturales b) Naturaleza de las frecuencias fuertes
 c) Frecuencias de una naturaleza fuerte
3. The **sample analysis area** is localized on the ground floor.
 a) Área de análisis de muestras b) Análisis de muestras de área
 c) Área de muestras de análisis d) Muestras de análisis de área
4. ... and that **body physical limitations** can be overcome with ingenuity.
 a) Cuerpo con limitaciones físicas b) Limitaciones del cuerpo físico
 c) Limitaciones físicas del cuerpo
5. **Birth control pill** has had important effects on society during XX century.
 a) Nacimiento del control con píldora b) Control del nacimiento con píldora
 c) Píldora para el control del nacimiento
6. "The pill has stimulated erosion of **conventional family structure** of Western society".
 a) Familia convencional estructurada b) Convencional familia estructural
 c) Estructura familiar convencional d) Estructura de la familia convencional
- 7.- **Plague biological control** was controversial at first, ...
 a) Control para la plaga biológica b) Plaga biológica controlada
 c) Control de la biología de la plaga d) Control biológico de la plaga

8.- Waterworks allow **characteristic microbial diseases** such as cholera to be controlled, promoting public health.

- a) Enfermedades microbianas características
- b) Características de las enfermedades microbianas
- c) Característica microbiana de las enfermedades

III. Selecciona y encierra en un círculo la opción que corresponda en inglés, para cada una de las frases que se te dan a continuación en español.

NOTA: Algunas de las combinaciones de las frases en inglés anotadas abajo, no son gramaticalmente posibles.

1.- Pesca práctica de la trucha

- a) Trout practical fishing
- b) Fishing practical trout
- c) Practical fishing trout
- d) Practical trout fishing

2.- Moléculas biológicas modernas

- a) Biological modern molecules
- b) Molecules modern biological
- c) Modern molecules biological
- d) Modern biological molecules

3.- Receptores para olores específicos

- a) Receptor odour specific
- b) Odour specific receptors
- c) Specific odour receptors
- d) Receptor specific odour

4.- Mecanismo de la acción del bicarbonato

- a) Bicarbonate triggering mechanism
- b) Mechanism triggering bicarbonate
- c) Triggering mechanism bicarbonate
- d) Bicarbonate mechanism triggering

5.- Receptor de células espermáticas

- a) Cell receptor sperm
- b) Sperm cell receptor
- c) Sperm cell receptor
- d) Receptor sperm cell

6.- Pensamiento científico formal

- a) Scientific formal thinking
- b) Thinking scientific formal
- c) Thinking formal scientific
- d) Formal scientific thinking

7.- Conteo total del tiempo

- a) Count total time
- b) Total time count
- c) Time total count
- d) Total time count

8.- Envenenamiento letal con arsénico

- a) Arsenic lethal poisoning
- b) Poisoning lethal arsenic
- c) Lethal arsenic poisoning
- d) Arsenic poisoning lethal

ANEXO 2: TABLAS Y ESTADÍSTICA COMPLEMENTARIAS**2a: TABLAS COMPLEMENTARIAS****PARTE 1. RESULTADOS TOTALES**

Las tablas a continuación presentan los resultados generales obtenidos al aplicar la prueba a los dos tipos de cursos: plan global y CL para MVZ. Dichos resultados se contrastan primero de diversas maneras y posteriormente, se unen para mostrarse como resultados totales.

NIVEL	TIPO DE CURSO	GRUPO	NÚMERO DE ALUMNOS	HORAS DE ESTUDIO DE INGLÉS PREVIAS A INGRESAR AL NIVEL
I	CL	1101	17	0*
I	CL	1102	20	0*
I	CL	1154	26	0*
			TOTAL = 63	
IV	PG	407	10	240 h.
IV	PG	409	12	240 h.
V	PG	506	10	320 h.
V	PG	507	10	320 h.
VI	PG	606	08	400 h.
VIII	PG	804	07	560 h.
			TOTAL = 57	
			TOTAL GENERAL = 120	

Tabla I. Descripción de la Población que participó en el estudio.

P.G. = Plan Global (4 habilidades)

C.L. = Comprensión de Lectura

* = No es requisito de ingreso al curso.

Aciertos	CL para MVZ (Falsos principiantes)	
	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	1	1.58
11 - 13	7	11.11
14 - 16	20	31.74
17 - 19	13	20.63
20 - 22	13	20.63
23 - 25	8	12.69
26 - 28	1	1.58
TOTAL	63	99.96
MEDIA	17.7	

Tabla II. Porcentaje de aciertos de los grupos de CL para MVZ. Resultados de la prueba completa

	4º Nivel (Intermedios)	
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	2	9.09
11 - 13	5	22.72
14 - 16	6	27.27
17 - 19	5	22.72
20 - 22	1	4.54
23 - 25	2	9.09
26 - 28	1	4.54
TOTAL	22	99.97
MEDIA	16.2	

	5º Nivel (Intermedios)	
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	0	0
11 - 13	3	15
14 - 16	4	20
17 - 19	3	15
20 - 22	5	25
23 - 25	3	15
26 - 28	2	10
TOTAL	20	100
MEDIA	18.9	

Tablas III a y III b.- Porcentaje de aciertos para los grupos de Plan Global. Desglose por nivel: intermedio (4º y 5º)

	6º Nivel (Intermedios)	
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	0	0
11 - 13	1	12.5
14 - 16	1	12.5
17 - 19	2	25
20 - 22	1	12.5
23 - 25	2	25
26 - 28	1	12.5
TOTAL	8	100
MEDIA	19.8	

	8º Nivel (Intermedio- Avanzados)	
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	0	0
11 - 13	0	0
14 - 16	0	0
17 - 19	2	28.57
20 - 22	0	0
23 - 25	3	42.85
26 - 28	2	28.57
TOTAL	7	99.99
MEDIA	22.7	

Tablas III c y IV. Porcentaje de aciertos para los grupos de Plan Global. Desglose por nivel: intermedio e intermedio-avanzado (6º y 8º)

CL		
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	1	1.58
11 - 13	7	11.11
14 - 16	20	31.74
17 - 19	13	20.63
20 - 22	13	20.63
23 - 25	8	12.69
26 - 28	1	1.58
TOTAL	63	99.96
MEDIA	17.7	

PG		
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	2	3.50
11 - 13	9	15.78
14 - 16	11	19.29
17 - 19	12	21.05
20 - 22	7	12.28
23 - 25	10	17.54
26 - 28	6	10.52
TOTAL	57	99.96
MEDIA	18.4	

Tablas V a y V b. Comparación de resultados en cuanto al porcentaje de aciertos para los cursos de CL MVZ y PG

RESULTADOS TOTALES		
Aciertos	Frecuencia	Porcentaje
8 - 10	3	2.5
11 - 13	16	13.33
14 - 16	31	25.83
17 - 19	25	20.83
20 - 22	20	16.66
23 - 25	18	15
26 - 28	7	5.83
TOTAL	120	99.98
Media	18.0	

Tabla VI. Resultados totales de ambos cursos. Porcentaje de aciertos

PARTE 2. DESGLOSE POR ACTIVIDAD

Aciertos (De 14)	TIPO DE CURSO Y NIVEL									
	CL para MVZ		P G 4°		P G 5°		P G 6°		P G 8°	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
ACT. I										
00 - 02	5	7.9	00	0	00	0	00	0	00	0
03 - 05	33	52.3	02	9.0	02	10	01	12.5	00	0
06 - 08	21	33.3	12	54.5	05	22.7	01	12.5	01	14.2
09 - 11	04	6.3	07	31.8	11	55	05	62.5	03	42.8
12 - 14	00	0	01	4.5	02	10	01	12.5	03	42.8
TOTAL	63	99.8	22	99.8	20	99.7	08	100	07	99.8

Tabla VI. Resultados obtenidos por todos los grupos en la actividad I

Aciertos (De 8)	TIPO DE CURSO Y NIVEL									
	CL para MVZ		P G 4°		P G 5°		P G 6°		P G 8°	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
ACT. II										
00 - 02	02	3.1	02	9.0	00	0	00	0	00	0
03 - 05	26	41.	14	63.6	09	45	03	37.5	02	28.5
06 - 08	35	55.5	06	27.2	11	55	05	62.5	05	71.4
TOTAL	63	99.8	22	99.8	20	100	08	100	07	99.9

Tabla VII. Resultados obtenidos por todos los grupos en la actividad II

Aciertos (De 8)	TIPO DE CURSO Y NIVEL									
	C L para MVZ		P G 4°		P G 5°		P G 6°		P G 8°	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	Frec.	Frec.	%	Frec.	%
ACT III										
06 - 08	14	22.2	05	22.7	06	30	03	42.8	03	42.8
03 - 05	28	44.4	10	45.4	08	40	04	57.1	04	57.1
00 - 02	21	33.3	07	31.8	06	30	00	0	00	0
TOTAL	63	99.9	22	99.9	20	100	07	99.9	07	99.9

Tabla VIII. Resultados obtenidos por todos los grupos en la actividad III

PARTE 3. RESULTADOS POR PATRÓN DE COMBINACIÓN DE LAS FNP

Clave:

A = aciertos

E = errores

PATRÓN	CL para MVZ		PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		TOTAL GRAL	
	8 x 63 = 504		8 x 22 = 176		8 x 20 = 160		8 x 8 = 64		8 x 7 = 56		456		960	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	A	A	E
SSS (8)	283	221	89	87	100	60	41	23	36	20	266	190	549	411
%	56.1	43.8	50.5	49.4	62.5	37.5	64.0	35.9	64.2	35.7	58.3	41.6	57.1	42.8

Tabla IX. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SSS

PATRÓN	CL para MVZ		PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		TOTAL GRAL	
	8 x 63 = 504		8 x 22 = 176		8 x 20 = 160		8 x 8 = 64		8 x 7 = 56		456		960	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
ASS (8)	290	214	98	78	107	53	46	18	48	8	299	157	589	371
%	57.5	42.4	55.6	44.3	66.8	33.1	71.8	28.1	85.7	14.2	65.5	34.4	61.3	38.6

Tabla X. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación ASS

PATRÓN	C L para MVZ		PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		TOTAL GRAL	
	7 x 63 = 441		7 x 22 = 154		7 x 20 = 140		7 x 8 = 56		7 x 7 = 49		399		840	
	E	A	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
SAS (7)	294	147	85	69	69	71	39	17	34	15	277	172	521	319
%	66.6	33.3	55.1	44.8	49.2	50.7	69.6	30.3	69.3	30.6	56.8	43.1	62.0	37.9

Tabla XI. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SAS

PATRÓN	C L para MVZ		PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		TOTAL GRAL	
	7 x 63 = 441		7 x 22 = 154		7 x 20 = 140		7 x 8 = 56		7 x 7 = 49		399		840	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
AAS (7)	254	187	83	71	96	244	34	22	41	8	254	145	508	332
%	57.5	42.4	53.8	46.1	6.57	31.4	60.7	39.2	83.6	16.3	63.6	36.3	60.4	39.5

Tabla XII. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación AAS

PARTE 4. RESULTADOS POR PATRÓN Y POR SECCIÓN

El siguiente desglose es una versión más detallada del análisis anterior, el cual pretende mostrar en mayor detalle la distribución de los resultados en cuanto a la relación acierto / error obtenida por sección y por patrón presentados.

Los resultados muestran, en detalle, lo mismo que se comenta en la sección anterior.

Clave: R = Reactivo

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. I	88		80		32		28		228		252		480	
SSS (4/8)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	13	9	18	2	7	1	4	3	42	15	39	24	81	39
R	14	8	13	7	4	4	4	3	35	22	26	37	61	59
R	10	12	16	4	5	3	6	1	37	20	48	15	85	35
R	7	15	6	14	3	5	5	2	21	36	18	45	39	81
TOTAL	44	44	53	27	19	13	19	9	135	93	131	121	266	214
%	50.0	50.0	66.2	33.7	59.3	40.6	67.8	32.1	59.2	40.7	51.9	48.0	55.4	44.5

Tabla XIII. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SSS en la sección I de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. II	44		40		16		14		114		126		240	
SSS (2/8)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	8	14	10	10	6	2	4	3	28	29	44	19	72	48
R	15	7	16	4	7	1	6	1	44	13	52	11	96	24
TOTAL	23	21	26	14	13	3	10	4	72	42	96	30	168	72
%	52.2	47.7	65.0	35	81.2	18.7	71.4	28.5	63.1	36.8	76.1	23.8	70	30

Tabla XIV. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SSS en la sección II de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. III	44		40		16		14		114		126		240	
SSS (2/8)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	10	12	10	10	3	5	2	5	25	32	25	38	50	70
R	12	10	11	9	6	2	5	2	34	23	31	32	65	55
TOTAL	22	22	21	19	9	7	7	7	59	55	56	70	115	125
%	50.0	50.0	52.5	47.5	56.2	43.5	50.0	50.0	51.7	48.2	44.4	55.5	47.9	52.0

Tabla XV. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SSS en la sección III de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. I	88		80		32		28		228		252		480	
ASS (4/8)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	5	17	5	15	2	6	6	1	18	39	22	41	40	80
R	12	10	10	10	6	2	4	3	32	25	43	20	75	45
R	13	9	12	8	5	3	7	0	37	20	36	27	73	47
R	19	3	19	1	8	0	7	0	53	4	41	22	94	26
TOTAL	49	39	46	34	21	11	24	4	140	88	142	110	282	198
%	55.6	44.3	57.5	42.5	65.6	34.3	85.7	14.2	61.4	38.5	56.3	43.6	58.7	41.2

Tabla XVI.- Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación ASS en la sección I de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. II	44		40		16		14		114		126		240	
ASS (2/8)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	13	9	18	2	8	0	5	2	44	13	37	26	81	39
R	15	7	19	1	7	1	7	0	48	9	59	4	107	13
TOTAL	28	16	37	3	15	1	12	2	92	22	96	30	188	52
%	63.6	36.3	92.5	75	93.7	6.2	85.7	14.2	80.7	19.2	76.1	23.8	78.3	21.6

Tabla XVII. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación ASS en la sección II de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. III	44		40		16		14		114		126		240	
ASS (2/8)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	15	7	12	8	5	3	7	0	39	18	35	28	74	46
R	6	16	12	8	5	3	5	2	28	29	17	46	45	75
TOTAL	21	23	24	16	10	6	12	2	67	47	52	74	119	121
%	47.7	52.2	60.0	40.0	62.5	37.5	85.7	14.2	58.7	41.2	41.2	58.7	49.5	50.4

Tabla XVIII. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación ASS en la sección III de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. I	66		60		24		21		171		189		360	
SAS (3/7)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	17	5	5	15	6	2	7	0	35	22	55	8	90	30
R	9	13	10	10	6	2	7	0	32	25	47	16	79	41
R	16	6	14	6	6	2	5	2	41	16	49	14	90	30
TOTAL	42	24	29	31	18	6	19	2	108	63	151	38	259	101
%	63.6	36.3	48.3	51.6	75.0	25.0	90.4	9.5	63.1	36.8	79.8	20.1	71.9	28.0

Tabla XIX. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SAS en la sección I de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. II	44		40		16		14		114		126		240	
SAS (2/7)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	12	10	14	6	6	2	5	2	37	20	46	17	83	37
R	17	5	15	5	7	1	4	3	43	14	44	19	87	33
TOTAL	29	15	29	11	13	3	9	5	80	34	90	36	170	70
%	65.9	34.0	72.5	27.5	81.2	18.7	64.2	35.7	70.1	29.8	71.4	28.5	70.8	29.1

Tabla XX. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SAS en la sección II de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. III	44		40		16		14		114		126		240	
SAS (2/7)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	9	13	3	17	3	5	4	3	19	38	25	38	44	76
R	5	17	8	12	5	3	2	5	20	37	28	35	48	72
TOTAL	14	30	11	29	8	8	6	8	39	75	53	73	92	148
%	31.8	68.1	27.5	72.5	50.0	50.0	42.8	57.1	34.2	65.7	42.0	57.9	38.3	61.6

Tabla XXI. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación SAS en la sección III de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. I	66		60		24		21		171		189		360	
AAS (3/7)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	10	12	9	11	4	4	4	3	27	30	26	37	53	67
R	18	4	19	1	6	2	6	1	49	8	57	6	106	14
R	14	8	19	1	8	0	7	0	48	9	49	14	97	23
TOTAL	42	24	47	13	18	6	17	4	124	47	132	57	256	104
%	63.6	36.3	78.3	21.6	75.0	25.0	80.9	19.0	72.5	27.4	69.8	30.1	71.1	28.8

Tabla XXII. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación AAS en la sección I de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. II	44		40		16		14		114		126		240	
AAS (2/7)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	12	10	15	5	4	4	7	0	38	19	30	33	68	52
R	5	17	10	10	5	3	5	2	25	32	28	35	53	67
TOTAL	17	27	25	15	9	7	12	2	63	51	58	68	121	119
%	38.6	61.3	62.5	37.5	56.2	43.7	85.7	14.2	55.2	44.7	46.0	53.9	50.4	49.5

Tabla XXIII. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación AAS en la sección II de la prueba

PATRÓN	PG 4		PG 5		PG 6		PG 8		TOTAL PG		C L MVZ		TOTAL GRAL	
SECC. III	44		40		16		14		114		126		240	
AAS (2/7)	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
R	11	11	13	7	4	4	6	1	34	23	29	34	63	57
R	13	9	11	9	3	5	6	1	33	24	35	28	68	52
TOTAL	24	20	24	16	7	9	12	2	67	47	64	62	131	109
%	54.5	45.4	60.0	40.0	43.7	56.2	85.7	14.2	58.7	41.2	50.7	49.2	54.5	45.4

Tabla XXIV. Resultados obtenidos por todos los grupos en cuanto al patrón de combinación AAS en la sección III de la prueba

ANEXO 2b: ANÁLISIS ESTADÍSTICO PARA VERIFICAR DIFERENCIAS MÍNIMAS SIGNIFICATIVAS

A continuación se describe el tratamiento estadístico vía ANOVA que se les dio a los datos obtenidos en la prueba a fin de comprobar si las diferencias mostradas en la Tabla XVII y los Gráficos 5 y 15 resultan significativas.

Una vez analizados y descritos en los puntos 2.4 a 2.4.2, se procedió a realizarse un análisis estadístico más riguroso para redondear la información ya antes mencionada y ver si las diferencias mostradas resultaban significativas estadísticamente.

Para lograr lo anterior, se prueba mediante un ANOVA, en bloques aleatorios, con 5 filas (grupos) y 4 columnas (combinaciones de frase nominales premodificadas) para saber si hay diferencias entre filas y entre columnas.

U ex. = Alumnos de Plan Global y de CL para MVZ

Col. = se usan combinaciones de 4 tipos de frases nominales

X = % de aciertos

U ex. = unidad experimental

X = variable de respuesta

COLUMNAS (Combinaciones de Frases Nominales)

Ho = $\mu_{SSS} = \mu_{ASS} = \mu_{SAS} = \mu_{AAS}$

FILAS (Diferentes Grupos)

Ho: $\mu_{MVZ} = \mu_4 = \mu_5 = \mu_6 = \mu_8$

Hi : Por lo menos un par sea \neq

Ho = Hipótesis nula

Hi = Hipótesis alternativa

μ = promedio

REALIZACIÓN DE PRUEBAS A PRIORI

Se efectuó el siguiente Contraste Lineal a fin de comparar los resultados obtenidos entre los diferentes tipos de curso y niveles que tomaron la prueba.

Las hipótesis que guiaron la comparación fueron las siguientes:

$$1. L1 \quad Ho: \mu_{MVZ} = \frac{\mu_4 + \mu_5 + \mu_6 + \mu_8}{4}$$

$$4\mu_{MVZ} - \mu_4 - \mu_5 - \mu_6 - \mu_8 = 0$$

En donde se contrasta el desempeño obtenido por el grupo de CL para MVZ contra los grupos de PG (4º, 5º, 6º y 8º).

$$2. L2 \quad Ho: \frac{\mu_4 + \mu_5 + \mu_6}{3} = \mu_8$$

$$\mu_4 + \mu_5 + \mu_6 - 3\mu_8 = 0$$

En donde se contrasta el desempeño obtenido entre los grupos de PG considerados de nivel intermedio (4º, 5º, 6º) contra el intermedio-avanzado (8º).

$$3. L3 \quad Ho: \mu_{MVZ} = \frac{\mu_4 + \mu_5}{2}$$

$$2\mu_{MVZ} - \mu_4 - \mu_5 = 0$$

En donde se contrasta el desempeño del grupo de CL para MVZ contra los grupos de 4º y 5º de PG.

4. L4 Ho: $\mu_6 = \mu_8$

$$\mu_6 - \mu_8 = 0$$

Y por último el contraste entre el 6º y el 8º de PG, considerando importante esta comparación a falta de un nivel 7 en el estudio.

	CL para MVZ	4º	5º	6º	8º	L	$\sum li^2$ $\frac{L^2}{4r \sum li^2}$	SC SC = CM	F calculada CI = $\frac{CM}{CMER}$ 45.56	F (de tablas $\alpha = 5\%$)	F (de tablas $\alpha = 1\%$)
L ₁	4	-1	-1	-1	-1	-80.1	20	32080.05	703.85	4.75	9.33
L ₂	0	1	1	1	-3	-180.3	12	97524027	2139.74	4.75	9.33
L ₃	2	-1	-1	0	0	13.4	6	269.34	5.90	4.75	9.33
L ₄	0	0	0	1	-1	-36.7	2	673.445	14.77	4.75	9.33

Tabla Estadística I. Contraste entre los grupos que tomaron la prueba para encontrar diferencias mínimas significativas

De la tabla anterior se puede interpretar que, de las cuatro hipótesis nulas que se manejaron, la única en donde no hubo diferencia significativa fue en la 3 (L3) al obtenerse una F calculada de 5.90 menor al 9.33 con una α al 1% en F de tablas. Con lo anterior se muestra que los resultados obtenidos anteriormente al ubicarse CL para MVZ entre el PG 4º y 5º son congruentes.

Las cifras de las otras L son mayores que esa cantidad (9.33), lo cual indica que la diferencia sí es significativa, por lo que en la L1: al comparar CL para MVZ con los demás grupos de PG sí se muestra una diferencia significativa. Con respecto a la L2: al comparar los niveles intermedios (4º, 5º y 6º) contra el intermedio avanzado (8º), sí se ve una

diferencia significativa y al comentar sobre la L4: comparando PG 6º y 8º sí se observa una diferencia significativa.

PRUEBAS DE DIFERENCIAS MÍNIMAS SIGNIFICATIVAS

A fin de analizar más en detalle si las diferencias obtenidas en la Tabla Estadística I, la Tabla VII y el gráfico 5 (en 2.3.3) resultan significativas, se realizaron dos pruebas más: la DMS (de Diferencia Mínima Significativa o de Duncan) y la DMSH (de Diferencia Mínima Significativa Honesta o de Tukey) (Daniel 1988).

	Comparaciones Posibles	Xi - Xj Diferencia	SIGNIFICANCIA	
			DMS	DMSH
1	$\mu_{MVZ} - \mu_4$	5.675	ns	ns
2	$\mu_{MVZ} - \mu_5$	-2.325	ns	ns
3	$\mu_{MVZ} - \mu_6$	-7.1	ns	ns
4	$\mu_{MVZ} - \mu_8$	-16.275	$\mu_{MVZ} << \mu_8$	$\mu_{MVZ} << \mu_8$
5	$\mu_4 - \mu_5$	-8	ns	ns
6	$\mu_4 - \mu_6$	-12.775	$\mu_4 < \mu_6$	ns
7	$\mu_4 - \mu_8$	-21.95	$\mu_4 << \mu_8$	$\mu_4 << \mu_8$
8	$\mu_5 - \mu_6$	-4.775	ns	ns
9	$\mu_5 - \mu_8$	-13.95	$\mu_5 < \mu_8$	ns
10	$\mu_6 - \mu_8$	-9.175	ns	ns

Tabla Estadística II. Contraste entre todos los pares posibles de grupos que tomaron la prueba para encontrar Diferencias Mínimas Significativas

ns = no existe diferencia significativa.

Las fórmulas e hipótesis contempladas en las pruebas DMS y DMSH se expresan así:

$$(1) \text{ DMS} = t_{0.975, 12} \cdot \frac{\sqrt{2CMER}}{4} = \pm 2.179 \cdot \frac{\sqrt{2(45.56775)}}{4} = \pm 10.4$$

Ho: $\mu_i = \mu_j$

H1: $\mu_i \neq \mu_j$

$$(2) \text{ DMSH} = q \alpha, t, \text{ gl ER } \sqrt{\frac{\text{CMER}}{r}} = 4.51 \sqrt{\frac{45.56775}{4}} \pm 15.22$$

En la tabla anterior se muestran todas las comparaciones posibles de los grupos que tomaron la prueba y los resultados y significancia de estos al aplicar las pruebas DMS y DMSH. En la columna 2 aparecen todos los contrastes por pares posibles a realizarse; en la tercer columna aparece el factor de diferencia, el cual se contrasta con el resultado de la ecuación (1) DMS, que es ± 10.4 . Si este dato es mayor a la cantidad de la columna 3 entonces se obtiene una diferencia significativa, la cual se anota en la columna 4. Se tiene entonces que al comparar CL para MVZ con 8°, sí hay diferencia significativa y lo mismo ocurre con los contrastes entre: 4° y 6°, 4° y 8° y 5° y 8°. En cuanto a todos los demás la diferencia no resultó significativa.

Si se desea verificar con mayor rigor las diferencias, entonces se procede a comparar el resultado de la ecuación (2) DMSH, que es ± 15.22 . y si el dato es mayor al obtenido en la columna 3, entonces la diferencia sí resulta significativa. Se tiene entonces que con esta prueba las únicas diferencias significativas resultaron al comparar el desempeño de CL para MVZ contra PG 8° y al comparar PG 4° con 8°. El resto de contrastes no resultaron significativos.

ANÁLISIS DE VARIANZA POR GRUPOS Y PATRONES DE COMBINACIÓN DE LAS FNP

Se realizó un análisis de varianza de dos factores con una sola muestra por grupo aplicando el programa de Excel: "Análisis de varianza", con la idea de comparar filas (grupos) y columnas (combinaciones de frases nominales) entre sí para encontrar diferencias significativas. De esto se obtuvo lo siguiente:

ANÁLISIS DE VARIANZA (A)				
RESUMEN	CUENTA	SUMA	PROMEDIO	VARIANZA
Grupos				
Fila 1 CL para MVZ	4	237.7	59.425	23.3158333
Fila 2 4º	4	215	53.75	5.27
Fila 3 5º	4	247	61.75	76.3766667
Fila 4 6º	4	266.1	66.525	25.8625
Fila 5 8º	4	302.8	75.7	111.8733333
Combinaciones de Frases				
Columna 1 (SSS)	5	297.3	59.46	35.973
Columna 2 (ASS)	5	337.4	67.48	147.957
Columna 3 (SAS)	5	309.8	61.96	85.913
Columna 4 (AAS)	5	324.1	64.82	139.557

ANÁLISIS DE VARIANZA (B)						
DESCRIPCIÓN	SUMA DE LOS CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	PROMEDIO DE LOS CUADRADOS	F CALCULADA	PROBABILIDAD (SIGNIFICANCIA DE LA PRUEBA)	F (DE TABLAS) $\alpha = 5\%$
FILAS	1090.78	4	272.69	5.98	0.0069	3.25
COLUMNAS	181.28	3	60.42	1.32	0.3116	3.49
ERROR	546.81	12	45.56			
TOTAL	1818.88	19				

Tabla Estadística III. Contraste entre los diferentes tipos de grupos y las diversas combinaciones de FNP para encontrar diferencias mínimas significativas

De la tabla anterior se puede desprender, al haber aplicado el Análisis de Varianza a los datos obtenidos en la prueba, lo siguiente:

1. En cuanto a la información referida en las filas, es decir, a los diferentes grupos que participaron en la prueba, se observó un puntaje en la columna de la F calculada del 5.98, el cual es mayor que la F de tablas, es decir un 3.25. Con lo anterior se puede concluir que las diferencias mostradas anteriormente en el gráfico 5 y en la tabla VII, sí resultaron significativas dentro de la prueba.

Al hablar de los grupos participantes, se retoma lo visto en las Tablas Estadísticas II y III y se ve que el manejo que se tiene de la FNP en los grupos de PG contra los de CL para MVZ sí es muy diferente y significativo; lo mismo ocurre ente los grupos del bloque intermedio (4º, 5º, y 6º) contra los del intermedio-avanzado (8º).

2. Con respecto a la información mostrada en las columnas, o sea, los diferentes patrones empleados en la prueba, se observó un puntaje en la columna de la F calculada de 1.32, el cual es menor al 5% considerado en la F de tablas, es decir un 3.49. Con esto se puede concluir que las diferencias mostradas en el gráfico 15 y en la tabla XVII, no resultaron significativas dentro de la prueba.

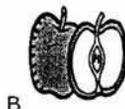
El elemento a considerar aquí fue la distinta combinatoria de las FNP y, aunque en el Gráfico 15 y en la Tabla XVII se muestran las diferencias en grados de dificultad obtenidos de las medias porcentuales y aparecen como notorias, al realizar este análisis más fino se demuestra que la diferencias existen, pero que no resultan significativas dentro de los resultados de la prueba.

Los resultados obtenidos en este punto completan lo ya dicho en el capítulo, y lo aquí mostrado agrega información de corte estadístico en cuanto al significado de las diferencias ya antes analizadas. A nivel de análisis más fino, es posible matizar o diferenciar meticulosamente entre los diferentes elementos que participaron en la prueba. Esto no modifica sino que agrega confiabilidad a los datos y fortalece la investigación.

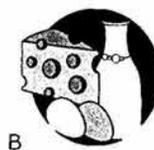
ANEXO 3: PROPUESTA DE ACTIVIDADES CON INPUT ESTRUCTURADO

I. Para cada una de las siguientes frases nominales selecciona el dibujo que las ilustre correctamente.

1. Traditional fruit cake



2. Food product magazine



3. Orchard delicious fruit



4. Enormous beautiful building



5. Raw cocktail shrimp



6.- Ocean rare fish (SAS)



7.- Animal research institute



8.- Small colorful butterfly



9.- Milk chocolate factory



10.- Tomato fresh soup



II. Selecciona la opción que describa correctamente el contenido de las siguientes frases nominales en inglés.

1. A plastic child toy
 - a) it's a toy for a child made of plastic
 - b) it's a child made of plastic used as a toy
2. A gothic music auditorium
 - a) it's an auditorium for gothic music
 - b) it's a gothic auditorium for music
3. A plastic coffee cup
 - a) it's a coffee cup made of plastic
 - b) it's a cup for plastic coffee
4. A wild animal tour
 - a) it's a tour for wild animals
 - b) it's a tour to see wild animals
5. A legendary knight sword
 - a) it's a sword from a legendary knight
 - b) it's a legendary sword from a knight.

III. A cada uno de los sustantivos de la columna B la corresponde un par de características de la columna A; únelos con una línea.

A	B
1. unbelievable ghost	a. farm
2. strange machine	b. medal
3. isolated ostrich	c. noise
4. academy perfect	d. story
5. useless bronze	e. night
6. romantic summer	f. award

IV. Para la siguiente frase escoge la opción que mejor refleje tu opinión (una opción por frase):

1. Alternative medicine treatments are for you:
 - a) ineffective medicine treatments
 - b) unknown medicine treatments
 - c) dangerous medicine treatments
 - d) effective medicine treatments
2. An exotic plastic plant is for you:
 - a) A non attractive plastic plant
 - b) An economical plastic plant
 - c) A convenient plastic plant
 - d) A perfect plastic plant

3. An international credit card is for you:

- a) an expensive credit card
- b) a luxurious credit card
- c) an appropriate credit card
- d) an impossible (to get) credit card

4. An orange flavor soda is for you:

- a) a delicious flavor soda
- b) a common flavor soda
- c) a horrible flavor soda
- d) an eccentric flavor soda

5. A Mexican politics conference is for you:

- a) a boring conference
- b) an interesting conference
- c) a non important conference
- d) a dangerous conference

V. Selecciona las opciones que mejor concuerde con tus gustos, actividades c tidianas y necesidades. Marca con una ✓ en la línea correspondiente.

- | | |
|--|-------|
| 1. I like <i>fluorescent ink pens</i> | _____ |
| 2. I eat <i>big chicken sandwiches</i> | _____ |
| 3. I like <i>flower scent perfume</i> | _____ |
| 4. I read <i>love poetry books</i> | _____ |
| 5. I´d like to visit <i>ghost old castles</i> | _____ |
| 6. I buy <i>cherry soft marshmallows</i> | _____ |
| 7. I am afraid of <i>small poisonous animals</i> | _____ |
| 8. I like <i>abstract geometric forms</i> | _____ |
| 9. I want to visit some <i>New York city buildings</i> | _____ |
| 10 I have received some <i>jewelry fine presents</i> | _____ |

VI. De la siguiente lista de frases escoge "a favor" (FOR) o " en contra" (AGAINST) dependiendo de tu postura ante este hecho.

- | | FOR | AGAINST |
|---|-------|---------|
| 1. <i>Animal fur coats</i> used by millionaires. | _____ | _____ |
| 2. <i>Nuclear electric plants</i> set up all over the country. | _____ | _____ |
| 3. <i>Traditional education methods</i> are more effective than modern ones. | _____ | _____ |
| 4. <i>Fast food restaurants</i> spread in the third world. | _____ | _____ |
| 5. <i>Soy protein substitutes</i> used instead of meat and milk. | _____ | _____ |
| 7. <i>Vegetarian restaurant proliferation</i> will help to increase health in Mexico. | _____ | _____ |
| 8. <i>Credit card cloning</i> advertised in newspapers as a service. | _____ | _____ |
| 9. Responsibility free education as a new trend applied by working parents. | _____ | _____ |
| 10. <i>Cosmetic plastical surgery</i> is not a luxury but a need. | _____ | _____ |