



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

PROCESAMIENTO DE LOS VERBOS FRASALES CON UNA MARCA ASPECTUAL  
EN APRENDIENTES ADULTOS DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:

ITSEL MERARI RINCÓN HERNÁNDEZ

TUTORAS DE TESIS

DRA. MARÍA DEL CARMEN CURCÓ COBOS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

DRA. MARÍA TERESA PERALTA ESTRADA  
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Ciudad Universitaria, Cd. Mx.

Diciembre 2017



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

You'll stay with me?"  
„Until the very end," said James.  
„They won't be able to see you?" asked Harry.  
„We are part of you," said Sirius. „Invisible to anyone else."  
Harry looked at his mother.  
„Stay close to me," he said quietly

J.K. Rowling

“Cuando llegue la nostalgia a separarte de mí,  
yo gritaré para que escuche el olvido  
que aún no te has ido.”

La oreja de Van Gogh

„There is a room in the Department of Mysteries that is kept locked at all times. It contains a force that is at once more wonderful and more terrible than death, than human intelligence, than forces of nature. It is also, perhaps, the most mysterious of the many subjects for study that reside there.”

J.K. Rowling

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a CONACYT por proporcionarme la beca que me permitió dedicarme enteramente a la Maestría en Lingüística Aplicada.

Gracias a mis tutoras Carmen y Tere por su apoyo constante, el cual difícilmente podría ser plasmado en su totalidad en esta tesis; no puedo sino expresarles mi aprecio y admiración.

También quisiera agradecer a mis sinodales Nöelle Groult, Natalia Ignatieva, Karen Lusnia y Béatrice Blin por su lectura, comentarios y sugerencias; son sus observaciones las que permitieron mejorar esta investigación.

Debo mencionar a mis compañeras Selene, Bris y Yaz, con quienes pasé más tiempo en la maestría ya sea en clases o platicando de mil y un cosas; aprendí mucho de ustedes.

Por otro lado, en *Veinte años después*, “d’Artagnan, que parecía haber confundido su porvenir con el de sus amigos, se encontró aislado y se sintió débil y sin valor para seguir una carrera en la que conocía que no podía llegar a ser gran cosa sino a condición de que cada uno de sus amigos le cediese una parte del fluido eléctrico hubiese recibido”. De igual manera me pasaría a mí sin mis amigos, a quienes menciono a continuación.

Muchas gracias a Aide, quien no sólo me proporcionó a todos los participantes mexicanos, sino que se ha mantenido apoyándome y animándome en más circunstancias de las que puedo recordar o que incluso ella podría creer, todo esto incluso cuando menos lo merezco. Me caes muy bien.

Gracias a Ana por su ayuda en estos meses, realmente no podría dejar en mejores manos mi arsenal; además me contactó con Pamela, quien con su gran talento artístico hizo todas las ilustraciones para esta investigación (más gracias).

A Coca gracias por ser tan genial, siempre he pensado que ella es la mejor del campamento, por algo le gusta Athos, la gran personificación de la nobleza. Sólo le falla recetarme antibióticos, pero evita hacerlo por el bien de la humanidad. A Karina de Coca le agradezco su intención de ayudarme con el manejo de datos que para ese momento ya me estaba enloqueciendo.

A Rosa gracias por las horas de mensajes y pláticas y por ser siempre un gran apoyo en mis momentos de emergencia, también gracias por presentarme series que juegan con el flujo del tiempo. ¡Qué bien que nos unan más cosas que el anime y la música! El mensaje de cada sábado siempre me cae bien.

A Moy gracias por ponerme en contacto con todos los hablantes nativos de inglés que pensé que nunca conseguiría; su apoyo y guía en una tierra extraña fueron mi salvación. Tampoco puedo hacer a un lado su compañía en la tramitología de estos últimos meses. A Nancy gracias por su amistad y por preguntarme a cada rato cómo estaba, hasta cuando menos quería que me preguntara.

A Belem le agradezco sus diagnósticos tan oportunos y casi instantáneos, también sus comentarios tan honestos y sus nunca faltantes felicitaciones. Daniela me acompañó muchas veces por internet, gracias por hacer menos aburridos mis desvelos a altas horas de la madrugada

Finalmente, gracias a mi familia; a mi mamá le agradezco porque sin ella esto no habría sido posible. Por supuesto, la mención de honor es para mi abuelita, porque mientras no te olvide no te habrás marchado del todo.

# Índice

SINOPSIS .....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
1. Planteamiento del problema .....	4
2. Preguntas de investigación .....	6
3. Objetivos .....	6
4. Marco teórico .....	7
5. Organización de la tesis.....	10
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO .....	12
1. Adquisición de verbos-partícula .....	12
1.1 Análisis semánticos .....	13
1.1.1 Primeros análisis.....	13
1.1.2 El enfoque cognitivo.....	16
1.1.3 La metáfora conceptual .....	18
1.1.4 Lindner y las preposiciones <i>UP</i> y <i>OUT</i> .....	19
1.1.5 El caso de <i>over</i> .....	22
1.1.6 La frágil unión entre espacio y tiempo .....	24
1.1.7 Tyler y Evans: La semántica de las preposiciones .....	26
1.1.8 El cercano final de EL TIEMPO ES ESPACIO.....	28
1.2 Evitación de los verbos-partícula.....	31
1.2.1 Dagut y Laufer; Hulstijn y Marchena: Verbos-partícula en L1.....	31
1.2.2 Laufer y Eliasson: La diferencia entre lenguas como factor de la evitación .....	32
1.2.3 Liao y Fukuya: La manifestación del interlenguaje .....	33
1.3. Enseñanza-adquisición de los verbos-partícula .....	34
Síntesis .....	37
CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE LOS VERBOS-PARTÍCULA.....	39
2.1 ¿Partículas o preposiciones?.....	41
2.2 Propiedades de los verbos-partícula .....	51
2.2.1 Propiedades fonológicas .....	51

2.2.2 Propiedades estilísticas .....	52
2.2.3 Propiedades semánticas .....	53
2.3 Análisis sintácticos verbos frasales .....	67
2.3.1 Análisis de la cláusula pequeña - <i>Small Clause Analysis</i> (SC) .....	67
2.3.2 Análisis de núcleo complejo ( <i>Complex head analysis</i> ).....	72
2.3.3 Análisis de Dehé del verbo partícula como núcleo complejo .....	78
2.3.4 Análisis de la frase verbal extendida .....	83
2.3.5 El rasgo [+CONTINUO] .....	85
Síntesis .....	88
CAPÍTULO III: EL ESTUDIO .....	91
3. Introducción .....	91
3.1 Los sujetos.....	91
3.1.1 Perfil de los sujetos no nativos de inglés .....	91
3.1.2 Perfil de los sujetos nativos de inglés .....	93
3.2 Los instrumentos .....	94
3.2.1 Tarea de tiempos de reacción .....	94
3.2.2 Tarea de selección de imágenes.....	101
3.3 Proceso de aplicación .....	108
Síntesis .....	109
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	112
4. Introducción .....	112
4.1 Características de los datos.....	112
4.2. Pruebas no paramétricas de inferencia estadística .....	113
4.2.1 La Ji- cuadrada ( $\chi^2$ ) de Pearson.....	113
4.2.2 La prueba de probabilidad exacta de Fisher.....	116
4.2.3 La prueba Mann-Whitney.....	118
4.2.4 La prueba Kruskal-Wallis.....	119
4.3 Tarea de lectura autorregulada .....	119
4.3.1 Oraciones con verbos frasales aspectuales y sus contrapartes preposicionales .....	120
4.4 Tarea de selección de imágenes.....	156
4.4.1 Oraciones con verbos frasales aspectuales y sus contrapartes preposicionales .....	157
4.4.2 Oraciones con combinaciones libres.....	177

4.5 Discusión de los resultados .....	181
4.5.1 Tarea de lectura autorregulada.....	181
4.5.2 Tarea de selección de imágenes.....	185
CONCLUSIONES .....	192
Las interrogantes .....	193
Consideraciones finales.....	199
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS .....	202
ANEXOS .....	207
Anexo 1: Hoja de datos personales.....	207
Anexo 2: Tarea de selección de imágenes .....	208



## SINOPSIS

Las redes semánticas que ligan los significados espaciales y temporales a través de procesos de metaforización han sido durante largo tiempo de especial interés a la Lingüística Cognitiva; específicamente, las preposiciones y partículas presentes en diferentes construcciones verbales, como verbos preposicionales y verbos-partícula han servido como uno de los objetos de análisis preferidos en el estudio de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, gracias a la cual los significados espaciales de estos elementos léxicos pueden ser interpretados como significados aspectuales. Este enfoque ha sido utilizado en la creación de materiales didácticos para la enseñanza de inglés como segunda lengua, a pesar de no contar con suficiente evidencia psicolingüística y neurolingüística que lo respalde.

Por ello es que en la presente investigación se buscó establecer si el procesamiento de los verbos frasales aspectuales se apoya en la interpretación espacial de su partícula en hablantes no nativos de inglés y si esto se relaciona con su nivel de dominio de la lengua meta. Para conseguir este objetivo, se realizó una caracterización sintáctica de los verbos-partícula en la cual se hizo la distinción entre partículas y preposiciones. Así también, se realizó una clasificación de los verbos-partícula a partir de sus características semánticas, distinguiendo entre combinaciones libres, verbos frasales aspectuales y verbos frasales idiomáticos.

Posteriormente, se diseñó una tarea *online* de lectura autorregulada y una *off-line* de selección de imágenes, las cuales fueron aplicadas a 61 hablantes no nativos de inglés, divididos en tres grupos considerando sus horas de exposición a la lengua meta, y a 16 hablantes de inglés como lengua materna.

En la presentación de los datos, se hizo uso de las herramientas proporcionadas por la estadística descriptiva mientras que para su análisis de los datos obtenidos fueron utilizadas algunas pruebas de inferencia estadística no paramétricas para variables nominales de datos categóricos.

A partir del análisis de datos, fue posible concluir que en general los hablantes no nativos de inglés no hacen una escala en el significado espacial de las partículas de los verbos frasales para interpretar su significado aspectual; en las pocas ocasiones que esto ocurre, el uso del significado espacial tiende a ser abandonado conforme aumentan las horas de exposición a la lengua. Además, el uso del significado espacial en la interpretación de los verbos frasales aspectuales no sólo es innecesario, sino que puede conducir a la comisión de errores, como lo es la no identificación de los verbos frasales como unidades léxicas.

## INTRODUCCIÓN

Aunque pareciera que todos los aprendientes de inglés como segunda lengua están familiarizados con la existencia y ubicuidad de los verbos frasales, no son pocos los hablantes no nativos que los consideran “difíciles de aprender” debido a lo que ellos consideran un comportamiento impredecible que sólo puede ser superado con la memorización de los mismos.

En la búsqueda de una respuesta a esta problemática, los defensores de la Lingüística Cognitiva arguyen que el significado de los verbos frasales es rastreable a partir de sus componentes, especialmente en el caso de las partículas, las cuales “construyen escenas” en el dominio espacial a partir de su significado preposicional; así se forman redes semánticas en que un significado prototipo da lugar a diferentes extensiones semánticas a través de la metonimia, la metaforización y otros mecanismos (Alejo, 2010).

De lo anterior se desprendería que si se hace a los aprendientes conscientes de los principios cognitivos que gobiernan las partículas, se facilitará su adquisición (Rudzka-Ostyn, 2003; Tyler & Evans, 2003)

Sin embargo, aunque es posible rastrear diacrónicamente una conexión entre el significado espacial y temporal de las partículas, esto no significa que se trate de una realidad a nivel cognitivo en los hablantes nativos, siendo el caso que incluso se ha encontrado evidencia experimental en contra de dicho fenómeno (Rice, Sandra y Vanrespaille, 1999; Kemmerer, 2005).

En lo que respecta a los hablantes no nativos de inglés, se ha propuesto que el significado espacial de la partícula sea un apoyo en etapas iniciales del proceso de adquisición de la lengua sin que por ello exista una verdadera conexión entre el significado

espacial y el aspectual de dichos elementos. A pesar de la falta de evidencia y de investigaciones experimentales al respecto, son numerosos los materiales de enseñanza de inglés que han sido elaborados con base en la propuesta de la Lingüística Cognitiva.

Por lo anterior, en este trabajo se investigó si los hablantes no nativos de inglés recurren al significado espacial de la partícula en los verbos frasales para comprender su significado aspectual; además, se buscó evidencia de si los hablantes no nativos de inglés recurren al sentido espacial de manera diferenciada conforme aumenta su nivel de dominio de la lengua y si dicho nivel de dominio tiene relación con la comprensión de los verbos frasales aspectuales. Otro de los cuestionamientos a los que se buscó dar respuesta es si el procesamiento de los verbos frasales con una marca aspectual en hablantes no nativos de inglés es semejante a la de los hablantes nativos.

Con lo anterior no sólo se pretende ahondar en el procesamiento de los verbos frasales en hablantes no nativos de inglés, sino abrir el camino a la realización de futuras investigaciones que podrían contribuir al desarrollo de materiales didácticos adecuados y con un fundamento teórico fuerte que permita satisfacer las necesidades de los aprendientes de inglés como L2.

## **1. Planteamiento del problema**

Los verbos frasales son una de las características más distintivas de la lengua inglesa (Riguel, 2005: 111; Thim, 2012:1) lo cual hace indispensable su dominio para tener una competencia y desempeño adecuados en dicho sistema lingüístico. No obstante, son precisamente los verbos frasales uno de los elementos que mayores dificultades plantea a los aprendientes de inglés como segunda lengua (L2) e incluso han sido llamados “un azote

para los aprendientes” (Riguel, 2005: 112); si bien este apelativo podría considerarse negativo, también plantea el hecho de que los verbos frasales son “un caso perfecto para probar las teorías de adquisición y procesamiento del lenguaje” (Alejo, 2010: 50).

De acuerdo con diversos autores, los verbos frasales están conformados por un verbo léxico y una partícula (Quirk, Greenbaum, Leech. & Svartvik, 1985; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999), la cual en ocasiones aporta un significado aspectual al verbo que la acompaña. En la lingüística cognitiva se ha hablado de que el significado aspectual de la partícula procede de su significado espacial (Lindner 1981; Hampe, 2000, 2005; Tyler & Evans, 2003, 2004), como señala Rice (1999; traducción propia):

La señalización del aspecto no es una función tan extraña o inesperada [para las partículas], teniendo en cuenta que sus significados aspectuales parecen ser extensiones naturales de ciertos significados espaciales. Del mismo modo que pueden modular la ubicación de una entidad en el espacio o resaltar sus contornos relevantes o la topografía de un objeto, pueden modular o dar una nueva forma a los contornos de un evento<sup>1</sup>.

Los verbos frasales han gozado de un lugar preponderante en la aplicación de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de lenguas debido al interés de los lingüistas cognitivos en las preposiciones y en las redes cognitivas con las que han tratado de explicar la creación de significados (Alejo, 2010). La postura de la Lingüística Cognitiva ha tenido gran aceptación en el campo de la enseñanza de inglés como L2 aunque no a través de una propuesta metodológica específica, lo cual ha resultado en la elaboración de numerosos materiales didácticos para la enseñanza de inglés como L2 (Rudzka-Ostyn, 2003). No obstante,

---

<sup>1</sup> *Signalling aspect isn't such a strange or unexpected function for [particles] to have, considering that their aspectual meanings seem to be natural extensions of certain spatial meanings. Just as they can modulate the location of an entity in space or highlight their relevant contours or topography of a landmark object, so they can modulate or reshape the contours of an event*

existen investigaciones que señalan que si bien el origen del significado de las partículas tiene una base espacial y puede ser una de las bases en el proceso de adquisición de la lengua, esto no representa una realidad cognitiva en los hablantes nativos de inglés (Cappelle, 2004).

## **2. Preguntas de investigación**

A partir de lo planteado anteriormente, surgieron las siguientes preguntas, a las cuales se propuso dar respuesta con la presente investigación:

- i. ¿Recurren los hablantes no nativos de inglés al significado espacial para interpretar el significado aspectual de la partícula?
- ii. De recurrir al significado espacial en etapas iniciales del proceso de adquisición de inglés, ¿hay cambios observables en este fenómeno conforme aumenta el nivel de dominio de la lengua meta?
- iii. ¿Aumenta la comprensión de los verbos frasales aspectuales en conformidad con las horas de exposición a la lengua inglesa?
- iv. ¿Qué tan semejante a los hablantes nativos de inglés es el procesamiento de los verbos frasales aspectuales en hablantes no nativos?

## **3. Objetivos**

Los objetivos propuestos para la presente investigación son:

### **a. Objetivo general**

Establecer si el procesamiento de los verbos frasales aspectuales se apoya en la interpretación espacial de su partícula en hablantes no nativos de inglés y si esto se relaciona con su nivel de dominio de la lengua meta.

### **b. Objetivos particulares**

- i. Caracterizar el fenómeno sintáctico de los verbos frasales aspectuales.
- ii. Identificar la competencia lingüística de los hablantes no nativos de inglés respecto del fenómeno de los verbos frasales aspectuales.
- iii. Identificar el uso del significado espacial en la interpretación del significado aspectual de los verbos frasales en hablantes no nativos de inglés.
- iv. Determinar si la competencia lingüística de los hablantes no nativos respecto al fenómeno está ligada a las horas de exposición a la lengua meta.
- v. Comparar el procesamiento de hablantes no nativos de inglés con el de hablantes nativos en lo que respecta a los verbos frasales aspectuales.

## **4. Marco teórico**

Los verbos frasales son una de las características más distintivas de la lengua inglesa (Thim, 2012). Sin embargo, no son pocos los investigadores que los han señalado como ítems lingüísticos de difícil adquisición. Uno de los rasgos que más dificultan el aprendizaje de los verbos frasales son sus características semánticas. Varios autores (Larsen-Freeman &

Celce-Murcia, 1999; Dehé, 2002; Riguel, 2005; Thim, 2012) distinguen la existencia de tres tipos de verbos frasales de acuerdo con su significado: los literales (*sit down, throw away, stand up, etc.*), los idiomáticos (*run out of money, come up with an idea, etc.*) y los aspectuales, siendo estos aquéllos cuya partícula aporta cierto significado aspectual (Larsen-Freeman & Celce-Murcia, 1999).

En el marco de la Lingüística Cognitiva mucho se ha mencionado que la elección de las partículas aspectuales no es azarosa, sino que está relacionada con la conceptualización del tiempo realizada a partir de la experiencia espacial (Lindner 1981; Rice, 1999; Hampe 2000, 2005; Tyler and Evans 2003, 2004); este fenómeno es conocido como la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, ya que el significado temporal es entendido como una extensión metafórica del espacio (Lakoff & Johnson, 1980). Así, por ejemplo, *play around* (jugar sin propósito) tendría su origen en el uso direccional de *around* (alrededor) como en *walk around* (caminar en círculos).

A partir de dicho modelo, se ha planteado que de comprender la metáfora utilizada en los verbos frasales, será fácil entender y recordar el significado de los mismos (Alejo, 2010). Ésta ha sido vista como una aportación prometedora de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de lenguas; de hecho diversos materiales didácticos han sido diseñados siguiendo dicha línea (Alejo, 2010; Sadri & Talebinejad, 2013).

La existencia de redes cognitivas es debatible en tanto que no existe evidencia psicolingüística de que los significados de una palabra procedan de su significado espacial (Rice, Sandra & Vanrespaille, 1999; Cappelle, 2009); los análisis semánticos realizados hasta la fecha no deben interpretarse necesariamente como representaciones mentales del conocimiento léxico de los hablantes. En otras palabras:



Los hablantes no necesariamente hacen las generalizaciones pertinentes, incluso si los lingüistas inteligentes pueden hacerlo. Los lingüistas cognitivos, al igual que otros lingüistas teóricos deben ser conscientes de esta falacia.<sup>2</sup> (Croft, 1998; traducción propia)

La evidencia experimental existente a la fecha sugiere que los significados espaciales, aspectuales e idiomáticos de las partículas y preposiciones con una misma forma fonética, son almacenados y recuperados por separado sin que se perciba ninguna relación entre ellos (Cappelle, 2009). Ejemplo de lo anterior son los experimentos llevados a cabo por Rice, Sandra y Vanrespaille (1999), quienes no encontraron evidencia de conexiones psicológicas reales entre los usos espaciales y temporales de las preposiciones de inglés. Otro ejemplo se encuentra en la investigación de Kemmerer (2005), quien llegó a la siguiente conclusión al estudiar los efectos del daño cerebral ya sea en los sentidos espaciales o temporales/aspectuales de las preposiciones:

Aunque los significados espaciales y temporales de las preposiciones están históricamente vinculados en virtud de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, pueden ser (y normalmente podrían ser) representados y procesados independientemente el uno del otro en los cerebros de los adultos modernos.<sup>3</sup> (Kemmerer, 2005: 797; traducción propia)

Cappelle (2009) proporciona evidencia teórica de que el significado aspectual de la partícula no puede ser derivado de su significado espacial y apoya la propuesta de que ambos significados son almacenados de manera separada y que el hablante nativo no

---

<sup>2</sup> *Speakers do not necessarily make the relevant generalizations, even if clever linguists can. Cognitive linguists, like other theoretical linguists must be aware of this fallacy.*

<sup>3</sup> *Although the spatial and temporal meanings of prepositions are historically linked by virtue of the TIME IS SPACE metaphor, they can be (and may normally be) represented and processed independently of each other in the brains of modern adults.*

percibe una relación entre ambos, incluso si ésta existe diacrónicamente así como en el proceso de adquisición de segundas lenguas.

Es por lo tanto relevante realizar estudios que proporcionen evidencia de si los hablantes no nativos de inglés hacen uso del significado espacial para comprender el significado aspectual de las partículas en los verbos frasales y, en caso de ser así, si este fenómeno sufre cambios conforme los aprendientes avanzan en su dominio de la lengua meta.

## **5. Organización de la tesis**

El presente trabajo consta de cuatro capítulos. En el capítulo I se hace mención de los diferentes análisis semánticos que se han realizado de los verbos-partícula<sup>4</sup>, entre los cuales destaca el enfoque cognitivo basándose en gran medida en la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, posteriormente se habla de la evitación de los verbos-partícula por parte de los aprendientes de inglés como L2 y, finalmente, se encuentra un apartado dedicado al tratamiento pedagógico dado a los verbos-partícula propuesto por la Lingüística Cognitiva.

El capítulo II está dedicado a la caracterización sintáctica de los verbo-partícula; se inicia con las pruebas que permiten diferenciar a las partículas de las preposiciones, las cuales no se limitan al terreno sintáctico sino que abarcan el plano fonológico, estilístico y semántico. Se propone también una clasificación de los verbos-partícula en combinaciones libres y verbos frasales a partir de sus rasgos semánticos. Se finaliza con un recorrido por los análisis sintácticos propuestos en el marco de la gramática generativa en los últimos años. En el capítulo III se encuentran los detalles del estudio realizado, los cuales inician

---

<sup>4</sup> En el capítulo II se hará la distinción entre verbos frasales y verbos-partícula.

con la descripción de los sujetos nativos y no nativos que participaron en la investigación y continúan con la justificación y descripción de los dos instrumentos (uno en línea<sup>5</sup> y otro fuera de línea <sup>6</sup>) elaborados para cada prueba. Este capítulo concluye con la especificación del proceso que se siguió en la aplicación de los instrumentos ya mencionados.

El capítulo IV está dedicado a la presentación y análisis de los resultados obtenidos por medio de los instrumentos diseñados, se incluyen herramientas proporcionadas por la estadística descriptiva así como pruebas propias de la estadística inferencial. Posteriormente, se hace un análisis de los patrones y tendencias observados en los resultados de cada instrumento.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación, retomando los objetivos planteados inicialmente para verificar su cumplimiento, así como las preguntas de investigación para darles respuesta.

---

<sup>5</sup> *Online.*

<sup>6</sup> *Off-line.*

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

### 1. Adquisición de verbos-partícula

Entre los aprendientes de inglés como segunda lengua, una de las estructuras que gozan mala reputación son los verbos-partícula debido a que son considerados elementos lingüísticos difíciles de aprender (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Kovács, 2011; Neagu 2007). Dicha dificultad ha sido atribuida principalmente a sus características sintácticas y semánticas que los convierten en elementos aparentemente impredecibles y, en opinión de muchos estudiantes, de comportamiento ilógico.

No es de extrañar que los verbos-partícula hayan llamado la atención de numerosos lingüistas no sólo por sus peculiaridades sintácticas, semánticas y fonológicas, sino por las dificultades que supone su adquisición tanto para los hablantes nativos de inglés como para los aprendientes de L2. Esto ha llevado también a los estudiosos a analizar las diferencias en el desempeño de los hablantes nativos y no nativos respecto al uso de las combinaciones verbo-partícula y si en éste influyen otras variables como la lengua materna de los aprendientes, o si son los rasgos mismos del verbo-partícula los que tienen algún efecto en su adquisición. Finalmente, en el campo de la enseñanza de lenguas, no han sido pocas las propuestas pedagógicas que se han hecho respecto a las técnicas didácticas que podrían ejercer una influencia positiva en el aprendizaje de los verbos-partícula.

A continuación se presenta un breve recorrido por las investigaciones más recientes y representativas acerca de las combinaciones verbo-partícula. Éste se ha dividido en diferentes secciones; la primera trata de los análisis semánticos más relevantes, la segunda abordará las investigaciones relacionadas con la evitación en el uso de los verbos-partícula

en los aprendientes de inglés como segunda lengua, posteriormente se hablará muy someramente del tratamiento pedagógico que se ha dado a estos verbos a partir de los estudios desarrollados en el marco de la Lingüística Cognitiva.

## **1.1 Análisis semánticos**

A continuación se hace un recorrido por los análisis semánticos más importantes que se han hecho de los verbos-partícula.

### **1.1.1 Primeros análisis**

El interés en los verbo-partícula se remonta a 1655 con la obra de William Walker titulada *A treatise of English particles*. En los siglos posteriores, los análisis realizados acerca de estos elementos lingüísticos fueron recopilados principalmente en las gramáticas de la lengua inglesa.

Durante la primera mitad del siglo XX empezaron a aparecer textos dedicados en su mayoría a las preposiciones y a las locuciones adverbiales, categorías en las que eran clasificadas las partículas. Fue en los años sesenta que los verbos-partícula adquirieron especial preponderancia al publicarse obras como *Prepositions which are really part of the verb* (Potter, 1964), *A linguistic study of the English verb* (Palmer, 1965), *A diachronic and synchronic analysis and description of English phrasal verbs* (Kiffer, 1965) y *The verb-particle constructions in English: Basic or derived?* (Legum, 1968), cuyos títulos dan una idea del carácter descriptivo de los mismos.

Fue en 1971 que Dwight Bolinger publicó *The phrasal verb in English*, obra de tal importancia que sigue citándose hasta la fecha, especialmente en los estudios semánticos de

verbos-partícula. Bolinger (1971: 85) definió a los verbos frasales<sup>7</sup> como “la fuente más productiva de nuevos ítems léxicos en la lengua inglesa”. Realizó una descripción de la transitividad e intransitividad de los verbos frasales, la posición del objeto directo con respecto a la partícula y las diferencias de acentuación entre partículas y preposiciones.

Además propuso la existencia de una categoría intermedia entre adverbios y preposiciones llamada “*adprep*” la cual forma parte tanto del verbo como del nominal que le sucede (1971:27). Aunado a esto:

Un adverbio preposicional es una partícula que puede ser una preposición o un adverbio, mientras que un *adprep* es un adverbio preposicional que es una preposición y un adverbio al mismo tiempo<sup>8</sup>. (Bolinger, 1971:28; traducción propia)

Esta propuesta se convirtió en el antecedente del continuum entre partículas y preposiciones ahora tan mencionado por los teóricos dada la dificultad de distinguir dichos elementos de manera categórica.

Finalmente, propuso una clasificación semántica, ya abandonada, entre metáforas y estereotipos, ambas categorías con dos niveles: las metáforas de primer nivel son producto del cambio de significado adverbial de la partícula, las de segundo nivel resultan del significado no literal del verbo frasal completo; por otra parte, el estereotipo de primer nivel es composicional, al contrario de los estereotipos de segundo nivel.

---

<sup>7</sup> En este momento se utilizarán de manera indistinta los términos verbo frasal y verbo-partícula. En el capítulo II se diferencia entre ambos términos a partir de sus rasgos sintácticos y semánticos.

<sup>8</sup> *A prepositional adverb is a particle that can be either a preposition or an adverb, whereas an adprep is a prepositional adverb which is a preposition and an adverb at one and the same time.*

Si bien muchas de las ideas de Bolinger han sido criticadas y abandonadas, su interés en los verbos-partícula incentivaría una serie de investigaciones que fueron proporcionando un mayor acercamiento a estas estructuras.

En 1972, Lipka desarrolló una clasificación semántica de construcciones verbo-partícula a partir de ciertas regularidades presentadas entre el significado de las construcciones y las partículas *up* y *out*; dichas partículas han sido de las más estudiadas por su valor semántico, por lo que Lipka podría considerarse un precursor de los estudios realizados en la Lingüística Cognitiva.

Lipka también arguyó que las partículas en ocasiones pueden no contribuir al significado de la combinación verbo-partícula; esto sucede cuando la partícula es redundante u opcional o cuando el verbo-partícula tiene origen en un adjetivo (*black out*); la partícula aporta significado en verbos “semánticamente vacíos” como *make*, *get*, *do*, *have*, *put* y *give* (e.g. *put up*, *put out*).

Pocos años después Fraser (1976: v) proporcionó una definición de las combinaciones verbo-partícula, en la cual señalaba que son constituyentes únicos, o una serie de constituyentes cuya interpretación semántica es independiente de los elementos que lo conforman; dicha definición separa a los verbos-partícula de combinaciones composicionales como *go out (of the office)*.

No obstante, para Fraser la distinción principal entre los verbos-partícula y las combinaciones verbo-preposición no tiene un carácter semántico sino sintáctico y justifica este argumento con una serie de pruebas sintácticas<sup>9</sup>; ésta ha sido una de sus aseveraciones más criticadas por los teóricos que apoyan que las partículas son en realidad preposiciones

---

<sup>9</sup> Estas pruebas serán tratadas con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

intransitivas y que las preposiciones en las combinaciones verbo-preposición resultan de la reducción de adverbios o de frases preposicionales (Kroch, 1979: 221).

De especial importancia es el hecho de que Fraser niegue que la partícula contribuya con algún significado al verbo-partícula: “Asumimos que no es necesario asociar ninguna característica semántica con la partícula, solo características fonológicas y sintácticas<sup>10</sup>” (Fraser, 1976: 77; traducción propia).

La presencia de una partícula u otra en la construcción verbo-partícula es catalogada como arbitraria por Fraser; esta postura es desmentida fácilmente cuando se considera que existen grupos de verbos-partícula que comparten una partícula determinada la cual les confiere un significado en común, e.g. *use up*, *eat up*, *drink up*.

### 1.1.2 El enfoque cognitivo

En los años setenta empezaron a surgir algunos estudios que ponían especial atención en el papel que el significado tenía en el lenguaje argumentando que el objetivo principal del lenguaje es la comunicación. Fue así que comenzó a tener auge la Lingüística Cognitiva, la cual considera al lenguaje como un proceso cognitivo propio de la mente humana, es decir, “una capacidad integrada en la cognición general” (Ibarretxe-Antuñano & Valenzuela, 2016: 13). La Lingüística Cognitiva no puede ser considerada como una teoría unificada, sino como una suma de estudios que, comparten asunciones teóricas acerca de la naturaleza del lenguaje<sup>11</sup>. Entre estos destacan los siguientes:

---

<sup>10</sup> *We are assuming that there is no need to associate any semantic feature with the particle, only phonological and syntactic features*

<sup>11</sup> En ocasiones los objetivos y los supuestos teóricos detrás de los estudios cognitivos no son homogéneos. Ungerer y Schmid (1996) distinguen tres tendencias principales: la perspectiva experimental, la perspectiva de prominencia y la perspectiva atencional.



- i. Al ser el lenguaje una habilidad cognitiva no independiente de otras, para entender su funcionamiento, es necesario estudiar las relaciones que sostiene con otras facultades cognitivas, como la percepción, la categorización, la atención y la memoria. En pocas palabras, se rechaza la modularidad del lenguaje, así como el innatismo y la gramática universal propuestos por Chomsky.
- ii. El lenguaje tiene una naturaleza simbólica al “hacer disponible al hablante un conjunto de signos lingüísticos o expresiones, cada una de las cuales asocia una representación semántica de algún tipo con una representación fonológica” (Langacker 1987: 11). Este supuesto se remite a Saussure, aunque se aleja del teórico francés al hacer a un lado la arbitrariedad del signo. Para la Lingüística Cognitiva, el lenguaje no está estructurado arbitrariamente, sino que está motivado en la experiencia corpórea, física, social y cultural (Ibarretxe-Antuñano, 2004: 3).
- iii. El lenguaje tiene como propósito principal permitir la comunicación entre los seres humanos, por lo que el análisis lingüístico debe tener un carácter funcional tomando en cuenta una base de significado.
- iv. El lenguaje está basado en el uso, es decir, el uso del lenguaje permite abstraer unidades simbólicas. Son la experiencia con el lenguaje y su uso social los que permiten su aprendizaje (Cadierno & Eskildsen, 2004: 155).

Fue en el marco de la Lingüística que florecieron los estudios relacionados con los verbos-partícula, con un énfasis evidente en el significado de la partícula, como se verá a continuación.

### 1.1.3 La metáfora conceptual

En 1980 George Lakoff y Mark Johnson publicaron su célebre obra *Metaphors we live by* en la cual expusieron su teoría de la ahora conocida “metáfora conceptual” de acuerdo a la cual las personas utilizan conceptos referentes a experiencias físicas concretas para expresar y entender conceptos más abstractos (Cappelle, 2005).

En este trabajo se expuso que las metáforas no sólo tienen un carácter lingüístico, sino que también permiten acceder al sistema conceptual humano; no es extraño que Lakoff y Johnson (1980: 7) arguyan lo siguiente:

*[...] los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando decimos que el sistema conceptual humano está estructurado y definido metafóricamente. Las metáforas como expresiones lingüísticas son posibles precisamente porque hay metáforas en el sistema conceptual de una persona<sup>12</sup>.*

Las metáforas permiten entender y experimentar un elemento en términos de otro (Lakoff & Johnson, 1980: 5). Por ejemplo, tómesese la metáfora *LOVE IS MAGIC*, presente en las siguientes oraciones tomadas de Johnson y Lakoff (1980: 50):

(1) *She cast a spell over me.*

(2) *The magic is gone.*

(3) *I was spellbound.*

En estas oraciones el amor es conceptualizado en términos de magia; para los autores la metáfora conceptual se divide en dos dominios: el dominio de origen (*LOVE*) y el dominio de destino (*MAGIC*), ambos son unidos por una proyección (*mapping*).

---

<sup>12</sup> *[...] human thought processes are largely metaphorical. This is what we mean when we say that the human conceptual system is metaphorically structured and defined. Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system.*

En lo que refiere a los verbos-partícula, los autores buscaron demostrar que la elección de la partícula en cada uno no es arbitraria y que los significados no direccionales de las mismas son extensiones de un esquema básico. Por ejemplo, está la metáfora *GOOD IS UP* en *Things are looking up* o *BAD IS DOWN* en *Don't let them put you down*.

El análisis proporcionado por Johnson y Lakoff no sólo es exhaustivo sino que sentó las bases para el estudio de la metáfora conceptual (diferente a la metáfora lingüística); muchos han sido los investigadores que se han dado a la tarea de utilizarla en las aulas de lengua para facilitar el aprendizaje de los verbos-partícula con el argumento de que el conocimiento de la misma sería una herramienta invaluable en la enseñanza.

Sin embargo, algunas críticas que se pueden realizar a la teoría son la necesidad de dejar claro si las metáforas conceptuales son una realidad cognitiva y no una manifestación cultural o el producto de procesos diacrónicos. Además, en lo que se refiere al proceso de adquisición, podría argumentarse que las palabras no son aprendidas a partir de metáforas cognitivas, especialmente en una segunda lengua.

#### **1.1.4 Lindner y las preposiciones *UP* y *OUT***

En palabras de Lakoff (1982), “las preposiciones especifican relaciones, tanto espaciales como abstractas”, por lo que no resulta extraño que atrajeran la atención de los lingüistas con una línea de trabajo cognitivista. En 1981, Susan Lindner, tutorada de Ronald Langacker, presentó una disertación doctoral en la que dio cuenta del estudio que hizo de 1800 verbos-partícula basados en las preposiciones *up* y *out*.

En su estudio, Lindner clasifica a las construcciones verbo-partícula en literales e idiomáticas en una misma categoría y las distingue de las construcciones verbo-frase

preposicional a través de una serie de “tendencias” sintácticas y prosódicas. Sin embargo, señala que la distinción principal entre partículas y preposiciones no está bien explicada en términos de tipos de palabra de preposición o adverbio<sup>13</sup>, más bien *up* tiene la misma estructura semántica tanto en los verbos-partícula como en los verbos acompañados de una frase preposicional mientras que las verdaderas diferencias “subyacen en el nivel de la construcción” dependiendo del predicado que acompaña a cada una (Lindner, 1981: 252).

Lindner, a diferencia de Fraser, propone que las partículas contribuyen con significado al verbo-partícula. Los ítems léxicos *up* y *out* tienen muchos significados concretos y abstractos, todos ellos relacionados de tal forma que *up* y *out* son “elementos unificados”. Ambas partículas tendrían una jerarquía esquemática definida por Lindner como una red de significados específicos junto con las generalizaciones (esquemas) que los hablantes extraen de ellos en varios niveles de especificidad.

Es así como la red formada por *out* contendría los subesquemas “remoción”, expansión y partida, mientras que *up* tendría como subesquemas “verticalmente más alto” y “partida”, o “alcanzar una meta” en el caso de *up* perfectivo.

Para la autora, las preposiciones y las partículas son relaciones locativas extendidas que predicen relaciones entre el trayector y un punto de referencia. Las preposiciones especificarán un punto de referencia, mientras que la partícula la sublexicalizará o dejará sin especificar (O’Dowd, 1988: 29). Así, por ejemplo, tómense las siguientes oraciones:

(4) *The cat climbed up the tree.*

(5) *He rushed up and said hello.*

---

<sup>13</sup> Lo cual equivaldría a decir que existe un elemento preposicional *up* y otro *up* de carácter adverbial.

Mientras que en (4) el punto de referencia es el árbol, en (5) éste se deja sin especificar a la vez que se convierte en la meta del movimiento. Otro ejemplo son las oraciones siguientes (O'Dowd, 1998: 30):

(6) *He ran up.*

(7) *He ran up the hill.*

En (6) y (7), el sujeto *he* es el trayector de *up*, mientras que *the hill* se convierte en el punto de referencia; además, este punto de referencia es sublexicalizado en la oración (6) pero expresado en (7).

Por otra parte en (8) y (9) el trayector de *up* es el objeto *the flag*, cuyo punto de referencia (*the pole*) ha sido sublexicalizado.

(8) *He ran up the flag.*

(9) *He ran the flag up.*

Lindner indica que las diferencias entre las oraciones (8) y (9) radican en el tipo de construcción. Así en (8) *run up* es en realidad una unidad verbal, cuyo objeto directo es *the flag*, mientras que en (9) *ran the flag* es una predicación verbo-objeto modificada o elaborada por *up*. (Lindner, 1981: 188-189; O'Dowd, 1998: 30).

Entre las conclusiones de Lindner destacan que los verbos-partícula, como unidades codifican una escena completa, incluso si cada uno de sus componentes contribuye con tan solo una parte de la misma; el significado del verbo y la partícula se dejan ver en mayor o menor medida en el significado del ítem en su totalidad.

Una de las críticas que puede hacerse al estudio de Lindner es la subjetividad de las explicaciones que da a la presencia de ciertas partículas en las construcciones. Por ejemplo,

*up* con un esquema “verticalmente más algo” difícilmente podría ser explicado como lo hace la autora por un razonamiento que considere que en *give up* la presencia de la partícula está justificada por una meta no alcanzada verticalmente arriba, ¿por qué dicha meta no podría estar abajo, considerando la derrota “abajo” dando como resultado la construcción *give down*? Si bien existen ciertas tendencias como puede apreciarse en ejemplos como *stand up*, *wake up*, y *get up*, es difícil, si no es que imposible, saber si las relaciones establecidas por Lindner son compartidas por otros hablantes.

Además, Lindner cae en contradicciones al considerar a *up* como una partícula que denota un logro o el alcance de una meta en construcciones como *use up* o *eat up*, mismo que no se aprecia en la construcción *give up*.

Por otra parte, el estudio de Lindner es considerado por muchos lingüistas cognitivos como uno de los más elaborados tanto por sus explicaciones, las cuales abordaron a los verbos-partícula (hasta el momento evitados), como por el número de unidades por éste tratados.

### **1.1.5 El caso de *over***

En 1987 salió a la luz el libro *Women, fire and dangerous things*, de George Lakoff, obra clave en los estudios lingüístico-cognitivos al introducir la teoría de los modelos cognitivos idealizados (ICM por sus siglas en inglés<sup>14</sup>); en él habla de la teoría de los prototipos, la categorización en el lenguaje y lo que ésta revela acerca de la cognición. En palabras del mismo Lakoff (1987: 8) “[...] la categorización humana es esencialmente una cuestión tanto de la experiencia humana como de la imaginación -de la percepción, la actividad motriz y

---

<sup>14</sup> *Idealized cognitive models.*

la cultura por un lado-, y de la metáfora, la metonimia y la imagería mental por el otro<sup>15</sup>" (traducción propia).

En este libro, Lakoff retoma la teoría de la metáfora conceptual y la utiliza como introducción para su análisis de la preposición *over*, la cual es de su interés debido a que "la evidencia más fuerte en contra de las perspectivas tradicionales de categorización a favor de un análisis de prototipos se encuentra en el estudio de partículas y preposiciones" (Lakoff, 1987: 414).

Lakoff parte de los estudios realizados por Lindner (1982) y Brugman (1981) acerca de las redes de sentido de las construcciones verbo-partícula y los amplía "al mostrar las relaciones precisas entre los sentidos espaciales y al describir las extensiones metafóricas de los sentidos espaciales" Lakoff, 1987: 418)

El lingüista habla de la existencia de un esquema central en que *over* puede ser analizado a partir del marco cognitivo desarrollado por Langacker en el que la lengua codifica eventos utilizando trayectores y puntos de referencia. El esquema central se puede observar en la oración

(10) *The painting is over the mantel.*

Mientras que un sentido más periférico de *over* se encontrará en las oraciones (11) y (12), el cual no puede ser predicho a partir del significado central pero que no por ello es arbitrario:

(11) *Sam turned the page over.*

(12) *The play is over.*

---

<sup>15</sup> [...] human categorization is essentially a matter of both human experience and imagination -of perception, motor activity, and culture on the one hand, and of metaphor, metonymy, and mental imagery on the other.

El análisis propuesto por Lakoff ciertamente contribuyó con información detallada acerca de los posibles significados irradiados a partir del significado prototípico de la preposición *over*. Nuevamente sería necesario valorar si dichos significados son una realidad a nivel cognitivo.

### **1.1.6 La frágil unión entre espacio y tiempo**

Durante la década de 1990 continuaron realizándose investigaciones en busca de evidencia que sustentara las aseveraciones hechas por los cognitivistas en los análisis previamente mencionados. Entre ellos se encuentra una investigación empírica llevada a cabo por Sally Rice, Dominiek Sandra y Mia Vanrespaille en 1999, la cual destaca por sus inesperadas conclusiones.

El propósito de la investigación era explorar la conexión léxica y conceptual entre los significados espaciales y temporales de algunas preposiciones en inglés y holandés, las cuales por largo tiempo se había asumido que estaban ligadas por la metáfora TIEMPO ES ESPACIO (Rice, Sandra & Vanrespaille en Hiraga, Sinha & Wilcox, 1999: 107); esto sería posible bajo el supuesto que dicha metáfora es transparente o recuperable para los hablantes actuales de la lengua incluso si ésta se hubiera incorporado a la lengua en una etapa temprana de su formación. Sin embargo, es relevante señalar que si bien este conocimiento podría estar disponible para el hablante de forma inconsciente, tal vez no se haga presente en su producción oral o escrita.

La hipótesis puesta a prueba por los autores fue la llamada “hipótesis de transparencia” la cual señala que los significados temporales de una preposición (aún)



predominantemente espacial sería identificada como más semejante a su significado espacial que a su significado abstracto, es decir:

Esta hipótesis se basa en la suposición de que los usos temporales implican un mapeo metafórico más directo entre los dominios experiencialmente básicos de ESPACIO y TIEMPO que entre los mapeos entre ESPACIO y otros dominios claramente derivados.<sup>16</sup> (Rice, Sandra & Vanrespaille en Hiraga, Sinha & Wilcox, 1999: 114; traducción propia)

Fueron tres los instrumentos *off-line* utilizados por los investigadores; el primero de ellos una tarea de apareamiento en que se les mostraron a los informantes 50 oraciones con preposiciones con un significado espacial, temporal o abstracto; éstas debían ser agrupadas de acuerdo al uso que los participantes intuyeran que tenía cada preposición. La segunda tarea consistió en juicios de similitud de pares de oraciones con elementos preposicionales; finalmente, el tercer instrumento trató de si los informantes traducirían con la misma palabra algunos elementos preposicionales en turco, una lengua que ellos no dominaban.

Las conclusiones de este estudio sugieren que la metáfora TIEMPO ES ESPACIO puede no ser del todo transparente para los hablantes y que su uso lingüístico podría no tener un origen cognitivo sino únicamente diacrónico<sup>17</sup>; así también los autores hablan de

---

<sup>16</sup> *This hypothesis is based on an assumption that temporal usages involve a more straightforward metaphorical mapping between the experientially basic domains of SPACE and TIME than do mappings between SPACE and other clearly derivative domains.*

<sup>17</sup> Existe evidencia de que en las etapas tempranas del inglés antiguo (500-1100 d.C.), las partículas estaban unidas al verbo en una posición pre-verbal (Thim, 2010: 74-75); las combinaciones resultantes eran altamente idiomáticas, fenómeno que sobrevive en la actualidad en el verbo *understand*, cuyo significado literal sería “estar de pie debajo de” el cual ha sido relegado por el significado idiomático “comprender”. En las etapas tardías del inglés antiguo, algunas de las partículas empezaron a ocupar una posición posverbal; sin embargo, cuando esto sucedía, la combinación retenía su significado literal o direccional. Por ejemplo, la partícula *up* sólo se podía encontrar en combinaciones con un significado similar a *upward* “hacia arriba” pero no con un valor completivo o télico; este significado se haría popular hasta la etapa del inglés medio (1100-1500 d.C.) o posteriormente (Denison, 1985: 39, 41, 43).

que sería necesario reconsiderar el planteamiento de que las preposiciones sólo tienen un sentido prototípico del cual parten otros. Además la conclusión final de este estudio es que la metáfora TIEMPO ES ESPACIO parece estar muriendo o ya estar muerta para algunas preposiciones.

En lo que se refiere a los puntos débiles de la investigación están la falta de instrumentos *online* que permitan identificar el procesamiento de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO de forma más apegada al uso de la lengua en la vida diaria. Por otra parte, la tarea de apareamiento pareciera ser muy abierta y poco controlada al no proporcionar un criterio claro acerca de los grupos que debían formar los participantes con las oraciones provistas. Finalmente, no todas las tareas fueron realizadas en la misma lengua ni el grupo de informantes se mantuvo constante en todas ellas, lo cual dificulta el análisis de los datos y hace sospechar de un sesgo importante en el muestreo.

No obstante, es relevante señalar que esta investigación significó un punto de partida importante en los estudios que cuestionan el papel de la metáfora en la extensión de significados de preposiciones y partículas.

### **1.1.7 Tyler y Evans: La semántica de las preposiciones**

Uno de los libros más citados en lo que se refiere a los estudios de partículas y preposiciones es el publicado por Andrea Tyler y Vyvyan Evans en 2003: *The semantics of English prepositions*, en el cual presentan el análisis de 15 preposiciones espaciales con un énfasis especial en *over*.

Para Tyler y Evans, existe una relación entre el sentido primario de las preposiciones espaciales y sus sentidos derivados, sin embargo, ésta no es de carácter

metafórico sino basada en la experiencia; es decir, experimentar eventos en el mundo real de manera regular lleva a la integración de los mismos en el lenguaje. Por ejemplo, la preposición *up* fue asociada con la noción de “más” puesto que las personas han experimentado que las cantidades más grandes están correlacionadas con una noción “vertical”, como sucede con el agua en un vaso <sup>18</sup> (Tyler & Evans, 2003: 34).

Sin embargo, aunque los conceptos originalmente se asociaban con cierta preposición, es posible que incluso si uno de ellos deja de estar presente, el otro permanezca. Tómese la oración (13) en la que, de acuerdo con los autores, ya no existe una noción de elevación vertical pero sí la de aumento de cantidad.

(13) *The prices have gone up.*

Las principales aportaciones de esta obra son la metodología propuesta por Tyler y Evans para determinar el sentido primario de la preposición, sus sentidos derivados así como la noción del “set de contraste”.

Los autores explican que al ser los humanos seres que no se arrastran por el piso como hacen las serpientes u otros animales, tienen más “accesibles” aquellas acciones que ocurren a una altura más elevada que el nivel del piso, a la vez que les son menos accesibles las que ocurren en un nivel superior a la estatura humana promedio (Tyler & Evans, 2003: 123). Las preposiciones *above-over* constituyen un set de contraste en el cual *over* es más accesible que *above*, mientras que las preposiciones *under-below* serán otro set de contraste en el cual *under* será más accesible en la vida diaria que *below*.

---

<sup>18</sup> En el caso de *fill it up*.

Es así como *over* y *under* están más próximas, subjetivamente hablando, que *above* y *below*, las cuales podrían considerarse distales, por lo que en este último par no existe la conceptualización de contacto físico.

No obstante, la red semántica de *over* no es recíproca a la de *under*, dado que de manera experiencial los elementos más bajos en la línea de verticalidad son incluso menos accesibles que los elementos más elevados; es decir, los pares *under-below* y *above-over* no hay rasgos oponibles y no pueden considerarse recíprocos (Tyler & Evans, 2003: 130).

Aunque el análisis de Tyler y Evans es exhaustivo, puede considerarse especulativo al carecer de un corpus que permita verificar la realidad de su propuesta; además, es necesario verificar que la metodología para determinar el sentido primario de las preposiciones y sus derivaciones sea aplicable más allá de los ejemplos proporcionados por los autores.

En general, los estudios semánticos de los verbos-partícula han adquirido gran notoriedad desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva, y se han convertido en uno de sus objetos predilectos de estudio en el relativamente corto tiempo que tiene de existencia; existe un amplio margen para extender las investigaciones hasta ahora realizadas para oasí como para cuestionar la realidad de sus conclusiones.

### **1.1.8 El cercano final de EL TIEMPO ES ESPACIO**

Bert Cappelle (2004, 2009) se ha dedicado en los últimos años a estudiar los verbos-partícula desde una perspectiva sintáctica que dé cuenta de sus patrones de interacción con otros ítems lingüísticos así como también ha tenido interés en la interpretación aspectual de este tipo de construcciones. De aquí se desprende su interés en la metáfora TIEMPO ES

ESPACIO y en su manifestación en las partículas con un significado aspectual cuyo origen Cappelle niega que provenga de un significado espacial.

Para Cappelle, la realidad cognitiva de las proyecciones (*mappings*) no ha sido demostrada y apela a estudios como los de Rice, Sandra, Vanrespaille (1999) que parecen proporcionar evidencia de que la metáfora TIEMPO ES ESPACIO no está disponible para los hablantes; también cita a Kemmerer (2005), quien investigó el procesamiento de preposiciones espaciales-temporales en cuatro sujetos con daño cerebral sólo para concluir lo siguiente:

[...] aunque los significados espaciales y temporales de las preposiciones están históricamente vinculados en virtud de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO, pueden ser (y normalmente son) representados y procesados independientemente el uno del otro en los cerebros de los adultos modernos.<sup>19</sup> (Kemmerer, 2005: 797; traducción propia)

Cappelle argumenta que los significados espaciales y temporales de las preposiciones son almacenados de manera separada en la mente del hablante, por lo que trata a *up* preposición de manera diferente que a *up* partícula.

Como evidencia proporciona dos análisis lingüísticos. En el primero de ellos se basa en la prueba de congruencia de Jackendoff y Aaron (1991), a partir de la cual se puede medir el grado en que un concepto abstracto, como el progreso temporal, puede ser entendido en términos de un dominio espacial. Así es posible decir la oración (14) en que se muestra que “*go off the track*” tiene una motivación metafórica:

---

<sup>19</sup> [...] *although the spatial and temporal meanings of prepositions are historically linked by virtue of the TIME IS SPACE metaphor, they can be (and may normally be) represented and processed independently of each other in the brains of modern adults.*

(14) *Of course, a relationship isn't a moving object — but if it were, you might say that their marriage has really gone off the track.*

Sin embargo, la oración (15) suena carente de sentido, prueba de que el hablante no percibe una relación metafórica entre *on* espacial y *on* aspectual.

(15) *Of course, an event isn't a moving object — but if it were, you might say that John talked on.*

Por otra parte, Cappelle señala que *on* aspectual difiere del preposicional en el número de argumentos que acepta ya que el primero sólo acepta uno (como en las oraciones 16 a, b y c) mientras que el segundo permite dos (como en 16 d) como se aprecia a continuación:

(16)

- a. *He drank (\*his beer) on.*
- b. *She sang (\*the song) on.*
- c. *I cried (\*bitter tears) on.*
- d. *She pushed the cart on.*

Finalmente, Cappelle concluye que no hay evidencia de que siempre exista una proyección espacio-tiempo cuando los hablantes utilizan una expresión temporal y que las partículas y preposiciones espaciales y temporales deben ser tratadas como unidades léxicas independientes.

El trabajo de Cappelle es especialmente relevante puesto que no son muchas las investigaciones las que han ahondado en si las preposiciones y partículas espaciales son distintas de las temporales; el foco de atención ha sido generalmente la diferenciación entre

partículas y preposiciones. Sería posible combinar ambos tipos de estudios, los cuales podrían arrojar resultados interesantes al proveer una argumentación tanto sintáctica como semántica.

## **1.2 Evitación de los verbos-partícula**

En el área de la adquisición de inglés como segunda lengua, la mayor parte de la literatura se ha enfocado en cómo los aprendientes evitan el uso de estos ítems léxicos así como en las causas detrás de dicho fenómeno. A continuación se presentan de manera breve las investigaciones más representativas al respecto.

### **1.2.1 Dagut y Laufer; Hulstijn y Marchena: Verbos-partícula en L1**

En 1985 Dagut y Laufer realizaron una investigación en aprendientes de inglés cuya lengua materna era el hebreo basándose en la clasificación semántica de Fraser (1976) para identificar la frecuencia de aparición de los verbos-partícula. Los instrumentos utilizados para el estudio fueron una prueba de memorización, una de opción múltiple y un ejercicio de traducción de 15 verbos-partícula.

Los resultados evidenciaron que los aprendientes de inglés preferían utilizar ítems léxicos de una sola palabra; además, cuando los informantes utilizaron verbos-partícula fue cuando éstos eran literales. La conclusión a la cual los autores llegaron fue que la evitación tenía un origen estructural ya que los verbos-partícula no existen en hebreo, por no mencionar que el factor semántico también es preponderante.

Cuatro años después Hulstijn and Marchena (1989) repitieron las pruebas de Dagut y Laufer (1985) en aprendientes intermedios y avanzados de inglés cuya lengua materna era

el holandés; se eligió esta lengua ya que cuenta con verbos partícula, de tal forma que los autores pudieran determinar si la presencia de estos elementos léxicos en la L1 de los aprendientes disminuiría su evitación. Sin embargo, Hulstijn y Marchena hipotetizaron que de existir evitación ésta sería debida a los rasgos semánticos de los verbos, siendo más evitados entre menos literales fueran.

Los resultados señalaron que los informantes no evitaban categóricamente los verbos-partícula, pero que había una correlación entre la evitación de estos ítems y su semejanza a verbos-partícula propios del holandés debido a que los verbos-partícula sonaban “demasiado holandeses”. Finalmente, los verbos-partícula idiomáticos tendieron a ser más evitados que los literales.

Al observar estos estudios es difícil determinar si es la semejanza o la disparidad entre la lengua materna y la segunda lengua la que determina el éxito en la adquisición de estos ítems léxicos o si hay otros factores.

### **1.2.2 Laufer y Eliasson: La diferencia entre lenguas como factor de la evitación**

El estudio de Laufer y Eliasson (1993) buscaba determinar si puede considerarse a la dificultad semántica como un factor preponderante en la evitación de los verbos partícula; la hipótesis de los autores era que los verbos-partícula idiomáticos tienden a ser más evitados que los literales.

En esta investigación se realizaron pruebas en aprendientes avanzados de inglés con el sueco como lengua materna, debido a que ésta cuenta con verbos-partícula. Los instrumentos empleados fueron un ejercicio de traducción y una prueba de elección múltiple que permitían la elección de un verbo-partícula o de un verbo léxico.



Los resultados reflejaron que los informantes no evitaron los verbos-partícula idiomáticos y que tampoco fue sistemática la evitación de los verbos-partícula en general. Los autores procedieron a contrastar los datos obtenidos con los de la investigación de Dagut y Laufer (1985) de hablantes nativos de hebreo. Determinaron que los informantes hablantes de hebreo utilizaron significativamente menos verbos-partícula que los hablantes de sueco, por lo que los autores concluyeron que la evitación de los verbos-partícula tiene una relación directa con las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua, no con la complejidad semántica de la construcción.

El estudio de Laufer y Eliasson resulta interesante en sus conclusiones respecto a las diferencias entre L1 y L2; sin embargo, no es posible señalar a la diferencia entre lenguas como el único factor determinante en la evitación de ningún ítem lingüístico, ya que, como se ha visto en estudios anteriormente mencionados, la semejanza entre lenguas también puede resultar en la evitación. Por otra parte, sería necesario realizar más estudios con otras lenguas (no) germánicas puesto que puede haber otra clase de factores involucrados en la evitación.

### **1.2.3 Liao y Fukuya: La manifestación del interlenguaje**

Liao y Fukuya (2004) hicieron uso de las metodologías empleadas en las investigaciones ya mencionadas acerca de la evitación de los verbos-partícula pero esta vez en estudiantes chinos de inglés para proporcionar más evidencia de si las diferencias estructurales entre L1 y L2 o la complejidad semántica de los verbos-partícula influían en su evitación o si esto tenía relación con el tipo de producción realizado por los informantes en las pruebas.

Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que mientras los aprendientes intermedios de inglés evitaban los verbos-partícula, los avanzados no lo hicieron, lo que llevó a los investigadores a inclinarse hacia la idea de que la evitación está relacionada con la etapa de aprendizaje de la lengua y a concluir que ésta es en realidad sólo una manifestación del interlenguaje de los estudiantes.

Al comparar los resultados de este estudio con los de Dagut y Laufer (1985) y Hulstijn y Machena (1989) se verificó que la naturaleza semántica del verbo influye en la evitación siendo los verbos-partícula no composicionales los más evitados. La sugerencia que hacen los investigadores es la de realizar estudios en los que se considere la influencia de diversos factores como son la etapa de aprendizaje de la lengua, el tipo de tarea y el tipo semántico del verbo-partícula y la relación entre ellos.

Como puede apreciarse, el estudio de la evitación de los verbos-partícula ha causado gran interés entre los estudiosos; sin embargo, aún hay mucho trabajo por realizar especialmente en lo que se refiere al tipo semántico de dichos verbos, ya que la atención ha sido otorgada casi de manera exclusiva a los verbos literales e idiomáticos, dando como resultado que los verbos-partícula aspectuales hayan sido ignorados por largo tiempo. Por otra parte, los estudios acerca de la adquisición de los verbos-partícula se han enfocado en la evitación de los mismos, relegando al olvido los efectos de otros fenómenos como son la estructura sintáctica de los verbos-partícula.

### **1.3. Enseñanza-adquisición de los verbos-partícula**

Los verbos-partícula han sido enseñados con poco éxito a los estudiantes de inglés debido especialmente a sus características sintácticas y semánticas. Sin embargo, muchos han sido

los autores que se han propuesto superar esta dificultad utilizando la metáfora conceptual en la creación de materiales didácticos. Como se mencionó arriba, varios investigadores han puesto en tela de juicio la existencia de redes de significado metafórico en el uso de partículas y preposiciones; ante esta situación, se ha argumentado que este hecho no reduce su valor pedagógico:

El proceso de adquisición puede haber sido erróneamente adivinado por la Lingüística Cognitiva, pero el esquema resultante de la uniformización de las convenciones permanece en su lugar y sigue siendo una forma útil de categorizar los significados. También puede servir como una herramienta pedagógica útil.<sup>20</sup> (Alejo, 2010: 53; traducción propia)

Esta declaración es controversial en cuanto a que sería necesario cerciorarse en primer lugar de los fundamentos teóricos de la Lingüística Cognitiva en lo que se refiere a la semántica de preposiciones y partículas así como buscar evidencia empírica que los respalde antes de elaborar materiales basados en asunciones.

No obstante, los materiales han sido creados y entre ellos destaca el libro de Brygida Rudzka- Ostyn (2003), enfocado a ser utilizado por estudiantes intermedios y avanzados de inglés para realizar un aprendizaje autodirigido. En este libro se abordan 1100 verbos-partícula y otras combinaciones resultado de la unión de 17 partículas y preposiciones con 500 verbos léxicos, sustantivos y adjetivos con el propósito de “ayudar a los estudiantes a entender y dominar los significados metafóricos de las partículas y verbos frasales como un todo” (Rudzka- Ostyn, 2003: v).

---

<sup>20</sup> *The process of acquisition may indeed have been wrongly guessed by Cognitive Linguistics but the resulting schema of conventionalisation remains in place and is still a useful way to categorize the meanings. It may also serve as a useful pedagogical tool.* (Alejo, 2010: 53)

La presentación de la autora es partícula por partícula, haciendo una revisión del significado de cada una, la cual va de lo concreto a lo abstracto (metafórico); este análisis sólo tiene lugar después de haber dado al alumno nociones básicas de los significados prototípicos de las partículas y de sus extensiones metafóricas, la metáfora conceptual, los esquemas mentales y la percepción de la realidad, etc. Si bien esto puede resultar provechoso para el aprendiente, surge la pregunta de si este trabajo tiene como objetivo la enseñanza de las construcciones verbo-partícula o si es un curso de lingüística cognitiva disfrazado de un material de enseñanza de lengua.<sup>21</sup>

Otros de los materiales didácticos y de consulta que han abrazado las propuestas de la lingüística cognitiva en la enseñanza de los verbos-partícula son los diccionarios, como el titulado *Macmillan phrasal verbs plus* (Rundell, 2005), el cual se vale de diagramas que demuestran las relaciones entre los significados literales e idiomáticos de las partículas a partir de redes semánticas (Kovács, 2011: 156); así también, el diccionario *Oxford phrasal verbs: Dictionary for learners of English* (McIntosh, 2006) cuenta con una guía de partículas en la cual presenta los significados literales e idiomáticos de las partículas en “categorías de significado” argumentando que el conocimiento del significado literal puede ayudar a entender los significados figurados; esto permite entender cómo se crean los verbos frasales y cómo es que pueden ser comprendidos incluso por aquéllos que nunca los habían escuchado anteriormente.

No han sido pocos los materiales pedagógicos escritos a partir de este enfoque, y si bien no es mi propósito enumerarlos aquí al no ser esta tesis una propuesta de material didáctico, se busca señalar que estos libros de texto, diccionarios y otras obras gozan de

---

<sup>21</sup> Esto explicaría su popularidad entre los cognitivistas.

singular popularidad entre los profesores de inglés como segunda lengua, lo cual evidencia el éxito que tiene la lingüística cognitiva entre profesores y alumnos.

De todo lo anterior se desprende que es necesario ahondar en la realidad cognitiva de las extensiones metafóricas de significado de las partículas buscando evidencia empírica que sustente la creación de materiales pedagógicos con esta propuesta. Además, llama la atención que la mayor parte de las investigaciones acerca de la adquisición de estas estructuras haya omitido a los verbos-partícula con una marca aspectual enfocándose únicamente en las construcciones literales e idiomáticas. Por esto es que en esta tesis se busca adentrarse en la adquisición de los verbos-partícula aspectuales cuestionando la realidad cognitiva de la metáfora conceptual en aprendientes de inglés como L2.

### **Síntesis**

A partir de lo expuesto a lo largo del capítulo, es fácil constatar que la partícula contribuye con cierto significado a las combinaciones verbo-partícula. La lingüística cognitiva ha intentado explicar este fenómeno a partir de la existencia de redes semánticas que ligan significados concretos espaciales a otros significados más abstractos, señalando así que la elección de las partículas no es arbitraria sino que cuenta con una justificación cognitiva.

Según este enfoque, los hablantes nativos de inglés inconscientemente están al tanto de las representaciones imagístico-esquemáticas, mientras que los aprendientes no nativos de inglés ven las relaciones y eventos del mundo físico a través de su lengua materna, lo cual genera un desajuste interlingüístico; diferentes formas de conceptualización entre la lengua materna y la lengua meta conducen a una elección incorrecta de verbos-partícula por los hablantes no nativos (Sadri & Talebinejad, 2013).

Desafortunadamente, por ingeniosas y elaboradas que estas explicaciones puedan parecer, carecen de evidencia psicolingüística. La mayor parte de las investigaciones experimentales han sido orientadas a la evaluación de materiales de enseñanza basados en los postulados de la Lingüística Cognitiva (Kövecses y Szabó, 1996; Boars, 2000), en los cuales se concluye que la mejora en el desempeño de los aprendientes de inglés a partir de la presentación de los verbos-partícula con dichos materiales constituye prueba suficiente de su utilidad pedagógica, sin considerar que esto pueda ser debido al proceso natural de adquisición de la lengua. Además, cuando se ha comparado la enseñanza de los verbos-partícula a través de un enfoque cognitivo con otras estrategias más tradicionales como la enseñanza de sinónimos y definiciones de estos ítems lingüísticos (Sadri y Talebinejad, 2013), no se está ahondando en la naturaleza de las redes cognitivas, sino en su uso como materiales de instrucción.

La constatación de la realidad cognitiva de las redes de sentido aplicadas a los verbos-partícula debió preceder a su valoración pedagógica, de tal suerte que no se asuma su validez. Posiblemente, la explicación del uso de determinadas preposiciones y partículas con una misma forma fonológica tenga un carácter diacrónico antes que cognitivo, del cual no sean necesariamente conscientes los hablantes nativos de inglés.

## CAPÍTULO II

### ANÁLISIS DE LOS VERBOS-PARTÍCULA

#### 2. Introducción

Las partículas han sido durante un largo tiempo un elemento sintáctico elusivo en su definición, un hecho curioso cuando se considera su papel tan relevante en las lenguas germánicas, de las cuales forma parte el inglés. No es de extrañar que se haya llegado a afirmar que las preposiciones como las partículas son “la fuente de una efusión de creatividad léxica que supera a cualquier otra en nuestro lenguaje<sup>22</sup>” (Bolinger, 1971: xi; traducción propia)

Es paradójico que a pesar de su ubicuidad y de la vitalidad que imprimen en la lengua inglesa, aún no se logre proporcionar una caracterización aceptada de las mismas. Dehé acertadamente menciona que “no existe una definición no controversial de partículas que las delimite de forma confiable de elementos similares y tenga validez interlingüística<sup>23</sup>”. (Dehé *et al*, 2003:3; traducción propia).

Hasta la fecha, las definiciones de las partículas no han optado únicamente por una descripción de sus rasgos lingüísticos, sino que se ha buscado contrastarlas con otros elementos de naturaleza muy similar: las preposiciones. Como resultado se ha suscitado una discusión teórica fuerte en la que algunos concluyen que las partículas y las preposiciones son un mismo elemento lingüístico, mientras que otros las consideran categorías diferenciadas en mayor o menor medida; también existen aquéllos que abogan por un continuum con preposiciones y partículas en cada extremo.

---

<sup>22</sup> *The source of an outpouring of lexical creativeness that surpasses anything else in our language.*

<sup>23</sup> *There is no uncontroversial definition of particles which reliably demarcates them from similar items and has cross-linguistic validity.*

Por otra parte, la gramática tradicional ha prestado atención a las partículas especialmente cuando acompañan a un verbo en lo que se conoce como construcciones verbo-partícula pero se ha limitado a describir las propiedades de estos ítems léxicos y no ha sido su interés explicar las peculiaridades sintácticas que hacen de los verbos-partícula elementos únicos. Afortunadamente, en el marco de la gramática generativa se ha teorizado acerca de los verbos-partícula y se han desarrollado varias propuestas que permiten entender el comportamiento de dichas construcciones.

A continuación se presenta una descripción de las pruebas sintácticas principales que permiten diferenciar a las partículas de las preposiciones. La justificación de dichas pruebas se basa en el hecho de que las preposiciones forman una unidad natural con el objeto que las sigue, mientras que la partícula lo hace con el verbo que la antecede (Celce-Murcia & Larsen Freeman, 1999); las partículas tienen también propiedades de carácter fonológico, estilístico y semántico, las cuales serán abordados posteriormente. Es preciso señalar que las propiedades de los verbos-partícula no hacen referencia a reglas, sino a tendencias de comportamiento (Walková, 2013).

Posteriormente, se mostrará un recorrido breve por las propuestas de análisis sintáctico de los verbos-partícula, elaboradas dentro del marco de la gramática generativa en los últimos años, esto con el propósito de presentar un panorama no únicamente descriptivo sino también explicativo de los verbos-partícula.



## 2.1 ¿Partículas o preposiciones?

Desde el enfoque de la gramática tradicional, las partículas y las preposiciones son conocidas por su presencia en la formación de los así llamados “verbos multi-palabra” (Quirk, 1985; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999), clasificados en:

1. Verbos frasales
2. Verbos preposicionales
3. Verbos frasales preposicionales

En esta perspectiva, las partículas designan a un continuum conformado por dos categorías que se superponen entre sí, la de preposiciones y la de adverbios espaciales (aunque esta etiqueta no sea equivalente a su función semántica).

Por ejemplo, las siguientes oraciones presentan elementos aparentemente idénticos aunque de naturaleza distinta, la partícula y la preposición *up*:

(17) *Joan ran [up a big hill].*

(18) *Joan [ran up] a big hill.*

En (17) la preposición *up* y la frase determinante *a big hill* forman una frase preposicional, no así en (18), ya que *up* se encuentra ligado al verbo *run* con el cual constituye una unidad léxica, hecho que se verifica al poder ser sustituida por con otro verbo, como *accrue* (Cappelle, 2004).

Por otra parte, si bien se ha seguido hablando de las preposiciones como palabras que generalmente se refieren a una ubicación, manera, etc., sin variación morfológica y modificables por adverbios como *straight* y *right*, se ha defendido también que las preposiciones pueden contar o no con un complemento nominal, lo cual depende de si se



Esta postura no sólo tiene implicaciones a nivel sintáctico sino semántico, ya que ha sido a su vez adoptada por la Lingüística Cognitiva, como lo expresa Langacker (1987: 243; traducción propia) al decir “las partículas no son distintas de las preposiciones: son simplemente preposiciones empleadas en construcciones gramaticales donde el hito no se elabora, a diferencia de como normalmente se hace<sup>24</sup>”.

Los argumentos a favor de considerar a las partículas y a las preposiciones como elementos de una misma categoría, son los siguientes:

- A. Las frases preposicionales (21) y las partículas (22) ocupan la misma posición sintáctica.

(21) *She (ran / pushed the piano) (into the garden / up the stairs)*

(22) *She (ran / pushed the piano) (in / up / around / back / away)*

- B. Tanto las frases preposicionales como las partículas direccionales pueden ser modificadas por el adverbio *right*. Lobeck (2000: 194) incluye otros adverbios en la lista (*clean, clear, / flat, plumb, right, slap, straight*)

(23) *She ran (clean / clear / flat / plumb / right / slap / straight) into the garden.*

(24) *She ran (clean / clear / flat / plumb / right / slap / straight) in.*

- C. Las frases preposicionales (25) al igual que las partículas (26) pueden encontrarse en construcciones de inversión locativa.

---

<sup>24</sup> *Particles are not distinct from the class of prepositions: they are simply prepositions employed in grammatical constructions where the landmark happens not to be elaborated, as it otherwise normally is.*

(25)

- a. *Into the hole fled the mouse.*
- b. *Off the table it rolls!*
- c. *Up the syntactic tree moves the particle.*

(26)

- a. *Out jumped the frog!*
- b. *Off you go.*
- c. *Up she rises.*

De la observación de los argumentos anteriores podría concluirse precipitadamente que las partículas no son más que preposiciones intransitivas; no obstante, esto sería ignorar el hecho de que existen algunas diferencias claras entre partículas y preposiciones, las cuales justifican la necesidad de realizar análisis distintos para cada categoría, algunos de éstos son (Cappelle, 2004):

- a. Sólo las partículas (27) y no las frases preposicionales (28) pueden encontrarse a la izquierda del objeto en los verbos transitivos, de hecho este rasgo es considerado como el principal en la identificación de una partícula (Gieseler, 2011), obsérvense las oraciones 27b y 28b. La partícula y el verbo se encontrarán en un orden discontinuo cuando el objeto del verbo-partícula transitivo sea un pronominal (27c):

(27)

- a. *The mouse carried the cheese **in**.*
- b. *The mouse carried **in** the cheese.*
- c. *The mouse carried it **in**.*

(28)

- a. *The mouse carried the cheese **into** the hole.*
- b. *\*The mouse carried **into** the hole the cheese.*
- c. *\*The mouse carried **into** the hole it.*

Las excepciones al orden verbo-pronominal-partícula pueden deberse a razones como la acentuación contrastiva y el cambio de foco (oraciones 29 y 30) (Bolinger, 1971: 40; Fraser, 1976: 16-21):

(29) *Figure **out** THESE, not THOSE.*

(30) *Bring **along** him and her.*

Otra excepción es el caso de constituyentes demasiado largos o complejos, posiblemente debido a su dificultad de procesamiento (oraciones 31 y 32):

(31) *\*They are going to **put** new rules that everybody likes **up**.*

(32) *\*As an author, Joanne tried not to **let** any faithful and really devoted readers in the country **down**.*

Finalmente, cuando al verbo-partícula y su objeto directo les sigue una preposición y un objeto indirecto, el objeto directo no puede interponerse entre la partícula y el verbo léxico (34) (Walková, 2013: 44-45):

(33) *The man **gave out** the money to the poor.*

(34) *\*The man **gave** the money **out** to the poor.*

- b. Emonds (1972) y Jackendoff (en Anderson & Kiparsky (Eds.), 1973) señalan que solo las frases preposicionales (35) y no las partículas (36), pueden encontrarse en la posición focal de una oración hendida, así como en respuestas escuetas:

(35)

- a. *It was **into the cinema** that she fled.*
- b. *Where you should send him is **back to his mum**.*
- c. *Where did they walk? **Towards the village**.*

(36)

- a. *\*It was **down** that they pushed the piano.*
- b. *\*Where you should go is {**back / home**}.*
- c. *Where did she run? \***Away**.*

- c. Las frases preposicionales (37) pueden ser utilizadas después de una oración con inversión locativa con *here* o *there* como elemento inicial, no es este el caso de las partículas (38):

(37)

- a. *There goes Armand, **into the building**.*
- b. *Here comes Mr. Dursley now, **down the stairs**.*

(38)

- a. *\*There goes Armand, **in**.*
- a. *\*Here comes Mr. Dursley now, **down**.*

- d. Las partículas y las preposiciones ocupan posiciones diferentes una respecto a la otra; las partículas son seguidas de las frases preposicionales (39) y no al contrario (40) (Cappelle, 2004: 12):

(39)

- a. *She looked **up to the sky**.*
- b. *He walked **down towards the picnic ground**.*
- c. *They came **on through into the room**.*

(40)

- a. *\*She looked **to the sky up**.*
- b. *\*He walked **towards the picnic ground down**.*
- c. *\*They came (**through into the room on / on into the room through / into the room on through**).*

- e. Las frases preposicionales no pueden encontrarse al lado de un verbo en una construcción nominalizada con una frase determinante precedida por la preposición *of* (41). Las partículas, por otra parte, sí pueden encontrarse en dicha posición (42) (Cappelle, 2004: 13):

(41)

- a. *\*The taking **to the front** of the building of the hostages (was not a clever move).*
- b. *\*The pushing **down the stairs** of the piano (meant the end of their friendship).*

(42)

- a. *The taking **out** of the hostages (was not a clever move).*
- b. *The pushing **down** of the piano (meant the end of their friendship).*

f. Las partículas están sujetas a procesos derivacionales, ejemplos de este fenómeno son *payout*, *downturn*, *outbreak*, *uprising*, *upbringing*, *takeaway*, *outcome*, *breakthrough*, etc. Las preposiciones y frases preposicionales no están sujetas a dichos procesos: *\*into-ruin-fall*, *\*marcher-up-the-street*, *\*throw-out-the-doorer*, etc. (Cappelle, 2004: 13).

g. Jackendoff (en Dehé, Jackendoff, McIntyre & Urban, (Eds.), 2002) menciona que en las construcciones de inversión locativa, las frases preposicionales que contienen *from* o *to* suenan extrañas a menos que sean anteceditas por una partícula (43), las partículas pueden ocupar esta posición sin una frase preposicional (44) con *to* o *from*:

(43)

- a. ? *To his mom* he runs.
- b. ? *From the deep abyss* came a loud roar.

(44)

- a. *Back* (to his mum) he runs.
- b. *Out* (from the deep abyss) came a loud roar.

h. Las frases preposicionales temporales y espaciales pueden ocupar una posición de foco con verbos de estado (45); sin embargo, las partículas que aparecen en dicha posición, deben estar acompañadas por una frase preposicional (46) (Jackendoff en Dehé, 2002b):



(45)

- a. *Above the Arctic circle, the summer sun shines 24 hours a day.*
- b. *In the future, we'll be able to cure AIDS like a simple flu.*

(46)

- a. *(\*Up / Up above the Arctic circle), the summer sun shines 24 hours a day.*
- b. *(Some time) (\*Off / off in the future), we'll be able to cure AIDS like a simple flu.*

- i. Generalmente los adverbios no pueden ser ensamblados entre el verbo léxico y su partícula (47), no es éste el caso de (48) en que se observa a los verbos acompañados por una preposición

(47)

- a. *\*He turned the music quickly off.*
- b. *\*Anastasia ran quickly **up** a huge bill.*

(48)

- a. *The van turned quickly **off** the road.*
- b. *Anastasia ran quickly **up** the hill.*

Walková (2013) declara que la inserción adverbial depende de dos factores, el primero de ellos la composicionalidad del verbo-partícula; si éste es composicional, puede ser separado por un adverbio; por otra parte, determinados adverbios pueden separar el verbo-partícula

sin importar su significado, entre ellos destacan *right, all, the hell, the heck, straight y clean* (oraciones 49 y 50) (Bolinger, 1971; Fraser, 1976):

(49) *I got the heck up.*

(50) *Shut the hell up!*

- j. Las partículas usualmente permiten construcciones en voz pasiva (51), no así las preposiciones (52):

(51)

- a. *We turned **off** the light.*
- b. *The light was turned **off**.*

(52)

- a. *We turned **off** the road.*
- b. *\*The road was turned **off**.*

Sin embargo, cada vez más verbos preposicionales aceptan la pasivización, aunque las construcciones siguen resultando un poco forzadas para algunos hablantes (53) (Quirk et al, 1985):

(53)

- a. *Many people looked **at** the pictures.*
- b. *\*The pictures were looked **at** by many people.*

Como se aprecia, existe evidencia clara de que las partículas pertenecen a una categoría sintáctica diferente a las preposiciones, por lo que es difícil aceptar la propuesta de que las partículas sean preposiciones intransitivas. Si bien previamente se mencionaron algunas

diferencias sintácticas entre verbos-partícula y preposiciones, a continuación se presentan algunas características fonológicas, estilísticas y semánticas propias de dichas combinaciones.

## **2.2 Propiedades de los verbos-partícula**

Los verbos-partícula son elementos léxicos con propiedades fonológicas, semánticas, estilísticas y sintácticas específicas, las cuales se exponen a continuación.

### **2.2.1 Propiedades fonológicas**

Las partículas son acentuadas al igual que el verbo léxico (Celce-Murcia, 2010: 431), así por ejemplo:

(54) *When Margaret saw the bloody cut, she PASSED OUT.*

(55) *The car crashed and then BLEW UP.*

Las preposiciones no pueden recibir dicha acentuación:

(56) *What are you LOOKing at?*

(57) *They are convinced of the commitment they are TAKing on.*

Dichos patrones de acentuación se mantienen mientras los verbos-partícula y los verbos preposicionales sean pronunciados de manera aislada o si son los últimos elementos en proporcionar información nueva en la oración. En caso de que los verbos-partícula sean seguidos por palabras de contenido con información nueva, serán éstas las que reciban el

acento principal mientras que el verbo-partícula será acentuado de manera ligeramente más débil (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin, 2010: 143).

(58) *He TRIED ON a COAT.*

(59) *We PUT the DOG OUT.*

(60) *He RAN aWAY with the MONey.*

(61) *We PUT UP with the NEW diREctor*

Lo mismo ocurrirá en el caso de los verbos preposicionales seguidos por palabras de contenido con nueva información, ya que el verbo léxico será acentuado sólo ligeramente:

(62) *LOOK at the BAby!*

(63) *They TALKED on the PHONE.*

En ocasiones las preposiciones pueden ser acentuadas, entre ellos están la presencia de preposiciones polisilábicas o la acentuación contrastiva (Quirk et al., 1985: 1157, Celce-Murcia & Larsen Freeman, 1999: 431, Walkova, 2013: 43):

(64) *That's a present I could have done withOUT.*

(65) *He looked UP the road, not DOWN.*

### **2.2.2 Propiedades estilísticas**

Los verbos-partícula son especialmente frecuentes en contextos informales y en el discurso oral pero tienden a no aparecer en registros formales y a ser sustituidos en textos académicos por un verbo léxico, (generalmente de origen latino) equivalente en significado,

e.g. *put out – extinguish, put off – cancel, show up – arrive* (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 434; Walková, 2013: 42).

No obstante, es preciso señalar que no todos los verbos-partícula tienen un equivalente de una sola palabra y en ocasiones sólo pueden ser parafraseados, tal es el caso de *check out (of a hotel room)* (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 434).

Es poco frecuente que los verbos-partícula acepten verbos de origen latino, por ejemplo: *\*consume up, \*combine up*; aunque existen combinaciones de dudosa aceptabilidad, por ejemplo *? descend down, ? transport over*; esto podría deberse a que las partículas tienen la misma función que el prefijo original en los verbos latinos, como es el caso de *deduce*, de *de-* (*down / abajo*) y *ducere* (*lead / guiar*) (Walková, 2013: 42).

No es de extrañar que sea necesario proporcionar un análisis que dé cuenta de las características propias de cada uno de estos elementos.

### 2.2.3 Propiedades semánticas

Una de las características más distintivas de los verbos-partícula es su polisemia, el significado de una construcción de este tipo puede ir desde lo composicional a lo no composicional como se muestra en los ejemplos proporcionados por Thim (2012: 11-12):

(66)

- a. *We'd better **take in** the children's toys.*
- b. *They supplement their income by **taking in** students.*
- c. *I've **taken in** your trousers, because they were too loose.*
- d. *Grammar **takes in** syntax and morphology but not phonology.*

- e. *I thought we might **take in** a show after dinner.*
- f. *I was too tired to **take in** what she was saying.*
- g. *I'm not surprised he was **taken in**: he's as gullible as a child.*

No todos los verbos-partícula cuentan con un rango de significados tan amplio, algunos sólo son literales o idiomáticos. Son estas distinciones de significado las que han llevado a diversos investigadores a realizar propuestas de clasificación diferenciadas de los verbos-partícula basadas en su significado, algunas de las cuales se presentan a continuación.

### **2.2.3.1 Las primeras clasificaciones (Fraser, 1976)**

Fraser (1976) clasifica a los verbos-partícula en dos categorías principales: figurativos (67) y sistemáticos (literales) (68):

(67) *The doctor figured out the answer.*

(68) *Chase looked up the reference.*

En los primeros no existe una forma normativa de asociar el verbo con la partícula mientras que en los segundos la partícula modifica el significado del verbo léxico de manera sistemática; esta categoría se divide a su vez en dos: adverbiales, los cuales tienen una “partícula” que es en realidad un adverbio: (69) *I will hang up if you keep shouting* y completivos: (70) *The sound faded out*. La principal desventaja de esta clasificación es que falla al momento de proporcionar una distinción precisa entre verbos-partícula figurativos y sistemáticos (Walková, 2013: 53) aunque resulta interesante que empiece a surgir la noción de la completividad como una categoría de los verbos-partícula, la cual iría evolucionando en análisis posteriores.

### 2.2.3.2 La propuesta tradicional (Quirk, 1985)

En esta propuesta se reconocen tres categorías semánticas para los verbos-partícula (Quirk et al., 1985: 1162):

- a. Combinaciones libres no idiomáticas en las que la sustitución de los elementos permite verificar que cada componente mantiene su significado. Por ejemplo:

(71)

	<i>put</i>		<i>away</i>
	<i>took</i>		<i>out</i>
<i>Daniel</i>	<i>got</i>	<i>the dishes</i>	<i>in</i>
	<i>threw</i>		<i>back</i>

- b. Construcciones semi-idiomáticas en las que la sustitución de la partícula por otra se ve limitada. Es así como en algunas combinaciones verbo-partícula, el verbo léxico mantiene su significado, mientras que el significado de la partícula es más difícil de precisar, por ejemplo *find out*, *cut up* y *slacken off*; no obstante, las partículas pueden crear grupos de semejanza de significado:

- i. Acción persistente: *chatter away*, *work away*, *fire away*, *beaver away*
- ii. Terminación: *drink up*, *finish up*, *break up*, *use up*
- iii. Comportamiento sin propósito: *play around*, *fool around*, *mess around*, *wait around*
- iv. Resistencia: *draw out*, *last out*, *eke out*, *hold out*

- c. Construcciones altamente idiomáticas, en las cuales la sustitución de los elementos es prácticamente imposible sin modificar el significado de la construcción. Por ejemplo: *bring up / down, come by / past / through, turn up / down*. Aún si estas construcciones son idiomáticas, no se oscurece del todo su significado.

Las preguntas que surgen a partir de esta clasificación es ¿en qué momento se considera que un verbo mantiene su significado más allá del de la partícula? y ¿puede la partícula ser reemplazada sin afectar la clasificación del verbo-partícula en una categoría determinada? Por ejemplo, obsérvense las siguientes oraciones:

(72)

- a. *The criminals broke in while we were on holiday.*
- b. *The criminals broke out of prison while we were on holiday.*

En ambos casos podría considerarse que *break* tiene un significado semejante a “atravesar las paredes de un edificio”, ya sean las de una casa (72a) o las de una cárcel (72b). No obstante, *break* originalmente tiene un significado semejante a “separar en piezas”; ¿es entonces la partícula la que logra este cambio de significado, o es el significado de “atravesar paredes” propio del verbo *break*? Como se aprecia, resulta difícil precisar la contribución semántica de la partícula (Walková, 2013: 55).

Por otra parte, llama la atención que en la categoría de las combinaciones libres sintácticamente las partículas tienen un valor adverbial. Además, es especialmente relevante que en la categoría de construcciones semi-idiomáticas es posible empezar a distinguir grupos con rasgos aspectuales.



### **2.2.3.3 Clasificación en la enseñanza de inglés como L2 (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999)**

Al igual que Quirk *et al.* (1985), esta propuesta cuenta con tres categorías semánticas con características parecidas a las anteriores, sólo que han sido más detalladas (Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 432).

- a. Construcciones literales: Producto de la combinación de un verbo y de una partícula adverbial que dan como resultado un significado enteramente composicional; por ejemplo: *sit down, stand up, hand out, take down, throw away, fall down*.
- b. Construcciones aspectuales: La contribución semántica de la partícula llevará a la creación de diferentes grupos semánticos, los cuales se muestran en el cuadro 1.
- c. Construcciones idiomáticas: Es difícil si no imposible determinar el significado de estas estructuras a partir de sus componentes, algunos ejemplos son *chew out, tune out, catch up* y *put off*.

Esta propuesta ha sido una de las más aceptadas entre los investigadores de verbos-partícula, y si bien se han añadido categorías intermedias para las intersecciones creadas por las construcciones anteriores, no ha dejado de reconocerse su relevancia. Además su presencia en un libro ampliamente reconocido en el área de enseñanza de inglés como L2 ha hecho de esta clasificación una de las más reconocidas.

### Cuadro 1

#### Grupos semánticos

Grupo semántico	Significado aspectual	Partículas	Ejemplos
<b>Inceptivo</b>	Señalar un estado inicial	<i>Off, up, out</i>	<i>Take off</i> <i>Set out</i> <i>Start up</i>
	Mostrar una acción que continúa	<i>On, along + verbos de actividad</i>	<i>Run on</i> <i>Hurry along</i> <i>Carry on</i> <i>Hang on</i> <i>Come along</i> <i>Play along</i>
<b>Continuativo</b>	Actividades de inicio a fin	<i>Through + verbos de actividad</i>	<i>Read through</i> <i>Think through</i> <i>Skim through</i> <i>Sing through</i>
	Fastidio ante una acción descuidada	<i>Away + Verbos de actividad</i>	<i>Work away</i> <i>Sleep away</i> <i>Fritter away</i>
	Falta de propósito	<i>Around + Verbos de actividad</i>	<i>Goof around</i> <i>Play around</i> <i>Travel around</i>
<b>Iterativos</b>	Mostrar repetición	<i>Over</i>	<i>Write over</i> <i>Think over</i> <i>Type over</i>
<b>Completivos</b>	Convertir una actividad en un logro		<i>Drink up, burn down, mix up, wear out, turn off, blow out</i>
	Refuerza la noción de orientación hacia una meta en un verbo de logro	<i>Up, out, off, down + Verbos de actividad</i>	<i>Wind up</i> <i>Fade out</i> <i>Cut off</i> <i>Clean up</i>
	Añade duración a un verbo de logro		<i>Check over</i> <i>Win over</i> <i>Catch up</i>

(Elaborado a partir de Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999: 432- 433)

No obstante, la clasificación propuesta aunque útil resulta problemática, ya que no hace mención de que una misma construcción verbal puede variar en composicionalidad en diferentes contextos. Por ejemplo:

(73) *She took off my wet boots.*

(74) *His acting career took off after his appearance on TV.*

En la oración (73), el verbo frasal es composicional y literal de acuerdo con esta clasificación, sin embargo, la misma construcción (*take off*) podría considerarse idiomática en la oración (74) pero las autoras deciden que este verbo frasal es aspectual e inceptivo. Esto torna dudosa la clasificación y muestra que es necesario hacerle ciertas modificaciones que le proporcionen mayor rigor.

#### **2.2.3.4 El continuum composicional-no composicional**

La clasificación de Thim (2010) es muy semejante a la de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) al reconocer tres tipos de construcciones verbo-partícula; las pequeñas modificaciones que hace son en realidad especificaciones.

- a. Con partícula direccional: Al igual que Quirk et al. (1985), menciona que la inserción paradigmática de cualquier verbo o partícula parece posible siempre que ésta exprese dirección y el primero alguna clase de movimiento:

(75)

a. *George took the food out.*

b. *George put the food in.*

- b. Construcciones aspectuales: Para Thim (2010) las partículas contribuyen un significado aspectual de manera transparente, por lo que esta categoría es composicional, como la anterior. Por ejemplo:

(76) *He used our supplies up.*

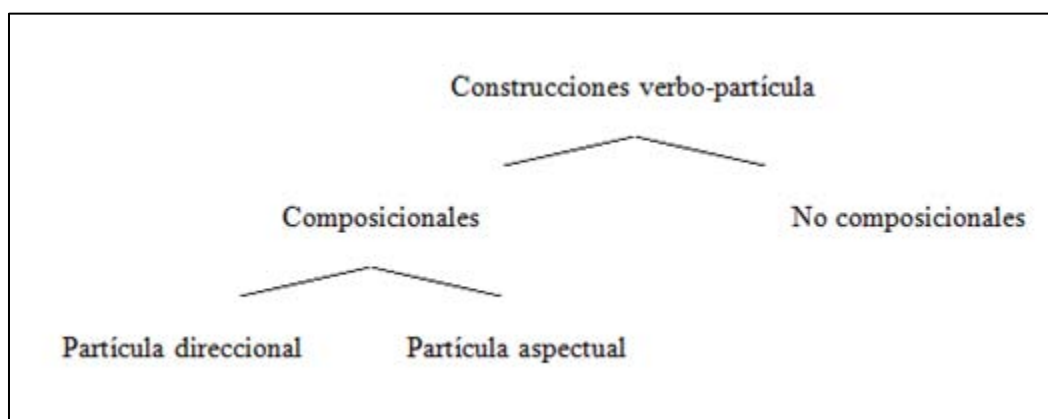
Además señala que en este tipo de construcciones pueden encontrarse ejemplos aparentemente pleonásticos:

(77) *Chico finished up his drink.*

- c. Construcciones idiomáticas: A diferencia de los dos grupos anteriores, su significado no puede ser inferido a partir del de sus constituyentes. Por ejemplo:

(78) *My husband actually said to me that giving up smoking was easy.*

Resulta relevante destacar que Thim agrupa las dos primeras categorías como composicionales, siendo la tercera la única que reconoce como no composicional como se muestra a continuación (figura 1):



**Figura 1.** Clasificación de los verbos partícula

Adaptado de Thim, S. (2012). *Phrasal verbs: The English verb-particle construction and its history*. Alemania: Mouton de Gruyter

No obstante, Thim (2010) reconoce que estos grupos en realidad forman parte de un continuum, por lo que es difícil hablar de categorías específicas y claramente definidas; este hecho, aunque no trata con la polisemia de las construcciones verbo-partícula, le confiere una ventaja clara con respecto a la clasificación de Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) ya que, tal y como se mostró en las oraciones en (66), un mismo verbo-partícula puede variar en composicionalidad, yendo desde lo literal a lo no composicional.

### 2.2.3.5 Nuevas tonalidades semánticas

En la clasificación de Rodríguez-Puente (2012) se reconocen dos categorías además de las mencionadas anteriormente y su justificación es la existencia de un continuum de diferentes grados de opacidad, como lo menciona Thim (2010). Para Rodríguez-Puente (2012) existen cinco grupos semánticos cuyos límites son difíciles de definir ya que un verbo-partícula puede pertenecer a más de una categoría. Entre ellas están:

- a. Combinaciones literales: El verbo léxico se combina con una partícula adverbial. Los considera el subtipo semántico más básico ya que suelen ser la plataforma para la creación de combinaciones no composicionales.

(79) *I **went away** and left him.*

(80) *I **just got in** by leaning through the top.*

- b. Combinaciones aspectuales / *Aktionsart*: Consisten en un verbo y una partícula con un significado aspectual:

(81) *The car just **broke up** in half.*

(82) *The others were perfectly alright, but they've just **worn out**.*

- c. Construcciones reiterativas: En la clasificación de Thim (2010) se refieren a los casos en que las combinaciones aspectuales cuentan con una partícula de significado pleonástico; sin embargo, este término no es del agrado de Rodríguez-Puente, ya que arguye que el significado de la partícula no es redundante o innecesario en ningún momento y menciona que la ausencia de la partícula afecta radicalmente el significado del verbo léxico. Los ejemplos que da son:

(83) *He **rose up** on tiptoe, looking round for James, Allan and the rest.*

(84) *We do **sit down** with the children and play with them.*

(85) *We played with a rubber washer [...] trying to make it **spin around** in the air.*

En la oración (83) se aprecia que el verbo levantarse (*rise*) ya implica un movimiento hacia arriba (*up*), mientras que en la oración (84) el verbo *sit* tiene un significado en el que se puede dar por hecho la partícula *down* (abajo); finalmente, la acción de girar (*spin*) en la oración (85), se realiza alrededor (*around*).

- d. Combinaciones con sentido figurado: Hace referencia a combinaciones verbo-partícula utilizadas de manera metafórica cuyo significado es aún un poco transparente pero que ha sido removido de su connotación literal (Rodríguez-Puente, 2012), por ejemplo:

(86) *I **threw away** a fortune on her.*

- e. Construcciones no composicionales: Su significado no puede ser determinado a partir del verbo ni de la partícula; sin embargo, el nivel de opacidad no es el mismo en todas las combinaciones. Por ejemplo:

(87) *Don't let yourself be **put down** like this.*

Lo que puede concluirse de esta clasificación es que las construcciones reiterativas son un subtipo de las combinaciones literales y que si bien el significado del verbo-partícula difiere ligeramente del verbo léxico aislado, resultaría más económico considerar al verbo-partícula como un elemento de significado literal diferente en significado al verbo léxico por sí mismo. Por otra parte, no es clara la distinción hecha entre las composiciones con sentido figurado y las construcciones no composicionales; de hecho, hacer esta diferencia puede tornarse innecesario cuando se habla de un continuum de composicionalidad como el mencionado por Thim (2010).

#### **2.2.3.6 Marcas semánticas de los verbos-partícula**

En primer lugar, al hacer una división semántica de los verbos-partícula, es necesario considerar que, a pesar de estar formado por dos constituyentes, son en realidad una sola unidad léxica. En palabras de Chomsky (1965: 190; traducción propia)

Hasta cierto punto, la partícula nos da un elemento "adverbial" libre, como en "*I brought the book (in, out, up, down)*". A menudo, sin embargo, la construcción del verbo-partícula es (tanto distributivamente como semánticamente) un elemento

léxico único (como “*look up*”, “*bring off*”, “*look over*”). En todos los casos, sin embargo, la estructura sintáctica es aparentemente la misma.<sup>25</sup>

Sin embargo, es indispensable aclarar que es imposible establecer una clasificación semántica tajante entre diferentes tipos de verbos-partícula, tal y como señala Thim (2010) al hablar de un continuum de composicionalidad para estas estructuras verbales; no es extraño que se haya llegado a afirmar lo siguiente:

[...] hay contraargumentos igualmente convincentes contra postular una diferencia estructural entre verbos compuestos semánticamente transparentes y opacos [...] no se puede trazar una clara línea divisoria semántica entre estos dos tipos de combinaciones verbo-partícula, haciendo una distinción estructural dicotómica basada en la semántica imposible.<sup>26</sup> (Cappelle, Shtyrov & Pullvermüller, 2010: 189; traducción propia)

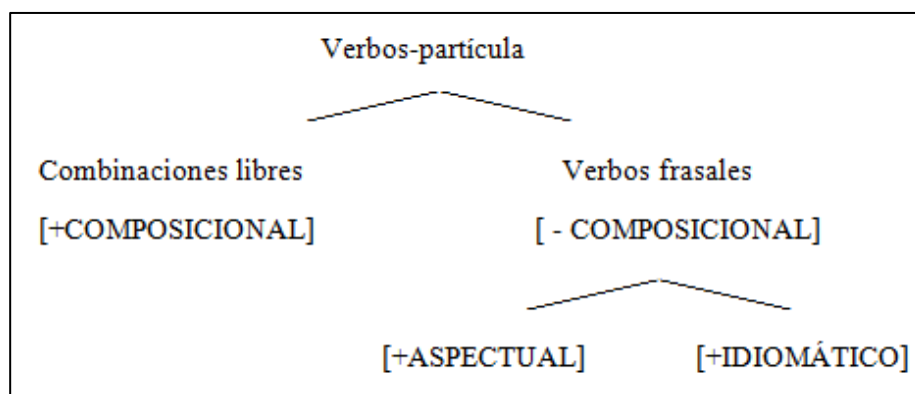
Por estos motivos, para esta investigación, más que por una clasificación categórica de los verbos-partícula, optaré por una distinción basada en rasgos o marcas para explicar las diferencias semánticas entre estas construcciones verbales; ésta se muestra en el siguiente diagrama (figura 2):

---

<sup>25</sup> *To some extent, the particle gives us a free “adverbial” element, as in “I brought the book (in, out, up, down)”. Often, however, the verb-particle construction is (distributionally as well as semantically) a unique lexical item (such as “look up”, “bring off”, “look over”). In all cases, however, the syntactic structure is apparently the same.*

<sup>26</sup> *[...] there are again equally compelling counterarguments against postulating a structural difference between semantically transparent and opaque phrasal verbs [...] a clear semantic dividing line between these two kind of verb-particle combinations cannot be drawn, making a dichotomous structural distinction based on semantics impossible.*





**Figura 2.** Distinción de los diferentes tipos de verbos-partícula

La primera distinción que hago es la de la composicionalidad de los verbos-partícula a partir de su transparencia o de su opacidad. A los verbo-partícula con un significado transparente se les ha asignado un rasgo o marca de [+COMPOSICIONAL]; estos son aquellos verbos-partícula conformados por un verbo léxico, generalmente que denota movimiento, y por lo que tradicionalmente se ha considerado un adverbio o una partícula adverbial, ejemplos de estas estructuras verbales: *rise up, go away, stand up, send back, come in, etc.*; en este tipo de estructuras, tanto el verbo como la partícula parecen mantener su significado de manera independiente, aunque como se recordará, existe unión sintáctica entre los mismos.<sup>27</sup>

En los siguientes verbos-partícula, a los cuales se les ha conferido el rasgo de [-COMPOSICIONAL], es un poco más difícil identificar la contribución semántica de la partícula, por lo que tanto el verbo como la partícula constituyen una unidad léxica más fuerte que en el caso de los verbos con una marca [+COMPOSICIONAL], a estos se les denominará verbos frasales dada su unión léxica más fuerte. Para el rasgo [-COMPOSICIONAL] se hace una distinción entre aquéllos en los que la partícula

<sup>27</sup> Las partículas tienen una relación sintáctica más fuerte con el verbo al cual acompañan que con el objeto al cual en ocasiones preceden (ver apartado 2.1 ¿Partículas o preposiciones?)

contribuye con un significado aspectual [+ASPECTUAL] y aquéllos con un significado opaco completamente opaco [+IDIOMÁTICO].

Para los verbos-partícula con una marca [+ASPECTUAL], se ha identificado que la contribución semántica de la partícula puede ser de actividad [+ACTIVIDAD] como en el caso de *talk on*, de realización [+REALIZACIÓN] como sucede en el caso de *read though* o de iteratividad [+ITERATIVIDAD], como sucede en *write over*.

En el caso de los verbos frasales con rasgo [+IDIOMÁTICO], el significado del verbo-partícula no es igual al de sus constituyentes, por ejemplo:

(88) *Only ten people **turned up**.*

(89) *Lisa **fell out** with her boyfriend.*

A partir de este momento, cuando se haga el uso del nombre verbo frasal aspectual será haciendo referencia a los verbos frasales con una marca [+ASPECTUAL], denotando que un verbo-partícula puede tener este rasgo o el de [+COMPOSICIONAL] o [+IDIOMÁTICO] en diferentes ocasiones, esto sin hacer una distinción tajante para las categorías semánticas de dichas estructuras verbales.

Como se apreció en los apartados anteriores, los verbos-partícula tienen muchas características que los convierten en un objeto ideal para numerosos estudios lingüísticos. En lo que respecta a la sintaxis, la gramática generativa ha sido testigo de un álgido debate acerca de las propiedades de los verbos-partícula. A continuación se presenta una descripción somera de los análisis que más influencia han tenido en los últimos años.

## 2.3 Análisis sintácticos verbos frasales

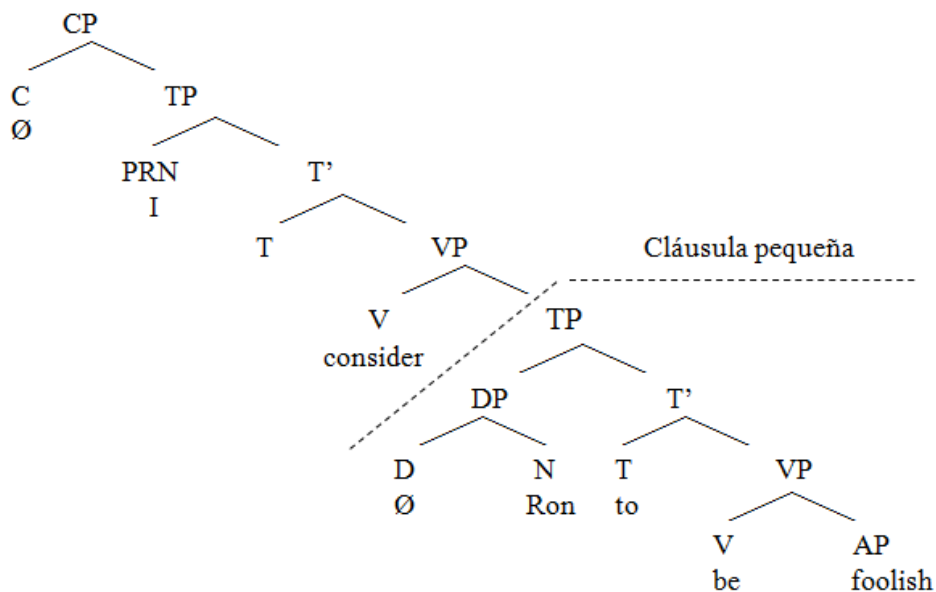
Para el análisis sintáctico de los verbos-partícula se han ofrecido diferentes posturas en la gramática generativa, entre los cuales destacan el análisis de cláusula pequeña (*small clause analysis - SC*), el de núcleo complejo (*complex head analysis*) y el *de la frase verbal extendida*.

### 2.3.1 Análisis de la cláusula pequeña - *Small Clause Analysis (SC)*

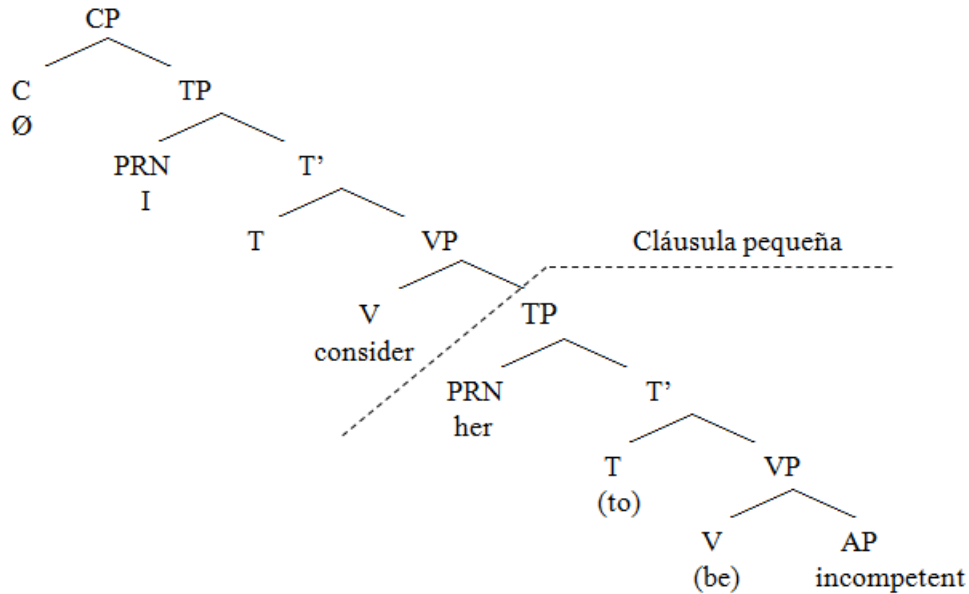
Una cláusula pequeña *small clause (SC)* puede ser definida como “una cláusula abreviada sin un tiempo independiente, es decir, no involucra una relación predicado-argumento y no aparece como un complemento de un nominal, sino de un verbo o preposición” (Gieseler, 2011: 6); además, son marcadas temáticamente por un verbo o preposición en la posición argumental interna (Dehé, 2002: 17).

Los ejemplos usuales de SC son los siguientes (Hoekstra, 1992: 147):

(90) *I consider<sub>sc</sub> [Ron to be foolish]*

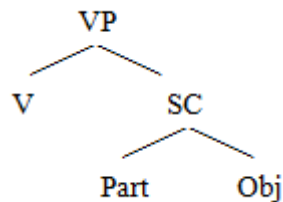


(91) *I consider<sub>sc</sub> [her incompetent]*



Kayne (1985 en Gueron, Obenauer & Pollock (Eds.)), sostiene que los verbos-partícula son construcciones de cláusula pequeña que consisten de una frase nominal y una partícula, y cuyo núcleo es un verbo. Por lo tanto, “la partícula tiene su propia proyección léxica” y “la cláusula pequeña es complemento del verbo simple” (Dehé, 2002: 17).

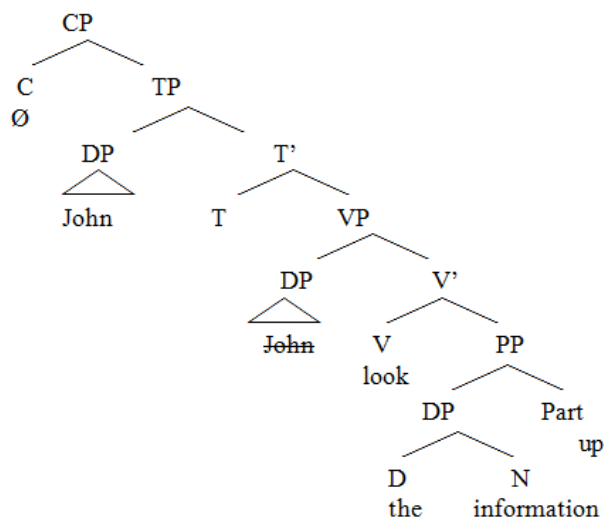
En palabras de Ramchand y Svenonius (2002, en Mikkelsen & Potts (Eds.), 2004), el objeto es el complemento de la partícula, y ambos se ensamblan en una cláusula pequeña, complemento de un verbo, tal y como se muestra a continuación:



El análisis de Kayne sugiere que las construcciones verbo-partícula tienen la estructura base  $V_{sc} [DP \text{ Part}]$  en que la partícula y la frase nominal forman un

constituyente ajeno al verbo. En este análisis, la forma base de las construcciones verbo-partícula es discontinua, esto significa que el verbo y la partícula están separados (76)<sup>28</sup>.

(92) *John looked the information up.*



Cuando el verbo frasal presenta una estructura continua, se debe a un movimiento de la frase determinante dando como resultado  $V\text{sc} [ [e]_i \text{Part} ] \text{DP}_i$ <sup>29</sup>

Los argumentos a favor de este tipo de análisis son:

- Si la partícula puede ser modificada por adverbios como *right* y *straight*, ésta debe tener su propia proyección.
- Una frase determinante no debería ser capaz de interferir entre los constituyentes de un mismo núcleo léxico.
- Las construcciones verbo-partícula se comportan de la misma manera que las cláusulas pequeñas en escenarios sintácticos como la nominalización y la extracción de elementos Q. Por ejemplo (cuadro 2):

<sup>28</sup> Como en la representación arbórea original, no se ha incluido el principio de proyección extendida de la frase verbal.

<sup>29</sup> En este momento aún se utilizaban huellas y no la teoría de copiado y borrado.

## Cuadro 2

*Semejanzas entre las cláusulas pequeñas y los verbos partícula en diferentes escenarios sintácticos*

Escenarios sintácticos	Cláusula pequeña	Verbo-partícula
<b>Nominalización</b>	(93) a. <i>Daniel considered Elizabeth honest.</i> b. * <i>John's consideration of Bill honest.</i>	(94) a. <i>They looked the information up.</i> b. * <i>Their looking of the information up.</i>
	(95) a. <i>They considered Marius enthusiastic?</i> b. * <i>Who did they consider Marius enthusiastic?</i>	(96) a. <i>They looked the information about the event up.</i> b. * <i>What did they look the information about up?</i>

No obstante, existen argumentos que contradicen este último punto, ya que los verbos frasales no se comportan de la misma forma que las cláusulas pequeñas cuando se trata de construcciones contiguas y no presentan agramaticalidad en la nominalización ni en la extracción del elemento Q (Dehé, 2002: 18), como se aprecia en el cuadro 3 en la siguiente página:

Además, las cláusulas pequeñas son cláusulas abreviadas que involucran una relación sujeto-predicado. Por lo tanto, permiten la inserción de un infinitivo *to be*:

(99)

- a. *They considered<sub>sc</sub>[Marius enthusiastic]*
- b. *They considered<sub>sc</sub>[Marius **to be** enthusiastic]*

### Cuadro 3

*Diferencias entre las cláusulas pequeñas y los verbos partícula en diferentes escenarios sintácticos*

Escenarios sintácticos	Cláusula pequeña	Verbo-partícula
<b>Nominalización</b>	(93) a. <i>Daniel considered Elizabeth honest.</i> b. <i>*John's consideration of Bill honest.</i>	(97) a. <i>They looked up the information.</i> b. <i>Their <b>looking up</b> of the information.</i>
<b>Extracción del elemento Q</b>	(95) a. <i>They considered Marius enthusiastic?</i> b. <i>*Who did they consider <b>Marius enthusiastic?</b></i>	(98) a. <i>They looked up the information about the event.</i> b. <i><b>What</b> did they look up <b>the information</b> about?</i>

Esto no sucede con los verbos-partícula:

(100)

- a. *They looked<sub>sc</sub> [the information up].*
- b. *\*He looked<sub>sc</sub> [the information **to be** up].*

Otro argumento en contra de considerar a las construcciones verbos-partícula semejantes a las cláusulas pequeñas señalado por Jackendoff (2002) es que la relación entre la frase determinante y la partícula no es predicativa:

(101)

- a. *You're putting me on. [\*I'm on.]*
- b. *He pushed the trunk around. [\*The truck was around.]*
- c. *She fixed the sink up. [\*The sink is up]*

Aunado a esto, es posible reemplazar una cláusula pequeña (102a) con un pronombre como *it* o con un elemento Q en preguntas ecoicas (102b):

(102)

- a. *Newton proved sc [the theory false].*
- b. *Newton proved it. Alexandra proved **what**?*

Hacer esto en una construcción verbo-partícula tiene como resultado una estructura agramatical (103b):

(103)

- a. *They looked [the information up].*
- b. *\*They looked it. / \*They looked **what**?*

Estos son tan solo algunos de los argumentos presentados por Dehé (2002) y Gieseler (2011) en contra de un análisis de cláusula pequeña para las construcciones verbo-partícula. A continuación se plantea otra posibilidad de análisis sintáctico.

### **2.3.2 Análisis de núcleo complejo (*Complex head analysis*)**

Si bien existen análisis que colocan a la partícula y al verbo léxico como dos núcleos separados, hay otros donde se sugiere que la construcción verbo-partícula constituye un núcleo complejo; en palabras de Johnson (1991: 590), se trata de “uno de los pocos lugares en sintaxis en inglés en el que parece que las palabras individuales no se mapean en posiciones sintácticas únicas”<sup>30</sup>. El análisis de Johnson (1991) es “el primer análisis sintáctico detallado de las construcciones verbo-partícula que incluye la noción de un

---

<sup>30</sup> “One of the few places in English syntax where it appears that individual words do not map onto single syntactic positions”.



núcleo complejo y que asume la existencia de un verbo y del movimiento del objeto” (Dehé 2002: 49)

Una de las pruebas que Johnson proporciona de que los verbos-partícula son ítems léxicos únicos son su capacidad para ser afectados por procesos morfológicos como la nominalización (104), la formación de adjetivos (105) y la conjugación verbal:

(104) *Their calling out of his name.*

(105) *The dusted off table.*

Además, los verbos-partícula como unidades complejas aceptan complementos CP (Johnson, 1991: 591):

(106) *We can't make out* <sub>CP</sub> [*what she is saying*]

(107) *Fill in* <sub>CP</sub> [*whether you are married or not*]

Otra evidencia de que los verbos-partícula son unidades léxicas, es la imposibilidad de coordinar una estructura con un verbo-partícula con una construcción con una partícula como un núcleo independiente:

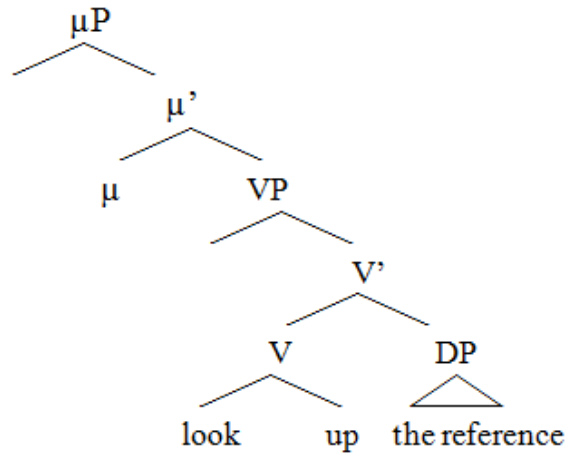
(108) *Gary looked up Sam's number, and Mittie, (\*up) my number.*

Johnson señala que las construcciones verbo-partícula son elementos léxicos únicos  $v[V$  Prt] pero que son “divididos” por su objeto directo.

En el análisis de Johnson, la estructura de base de un verbo frasal en una oración sería la siguiente (109a):

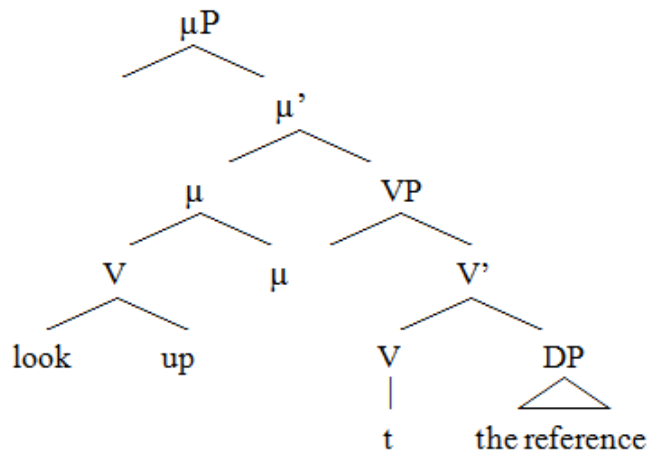
(109) *Harry looked up the reference.*

(109a)



El verbo sube al núcleo funcional  $\mu$ , es la proyección  $\mu$ P la que da caso acusativo al nominal. Sin embargo, tal como señala Pesetsky (1995: 280), la existencia de dicho núcleo funcional aún es especulativa; en todo caso, es esta la posición final que Johnson asigna a V; el verbo-partícula aparece como un núcleo complejo debajo de V capaz de moverse a  $\mu$  como una unidad completa<sup>31</sup> (109b):

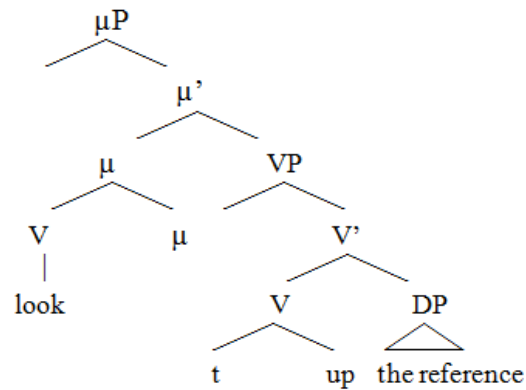
(109b)



<sup>31</sup> Esta representación arbórea aún muestra huellas y no hace uso de la teoría de copiado y borrado.

aunque en ocasiones es sólo el verbo léxico el único que sube en la derivación (109c):

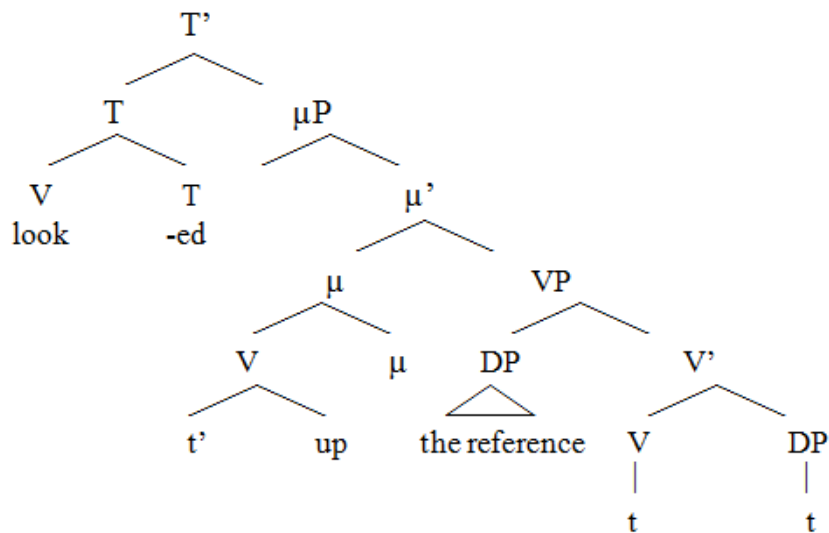
(109c)



Para Johnson (1991), T cuenta con un rasgo verbal fuerte que le permite atraer al verbo<sup>32</sup> para que sufra los cambios morfológicos necesarios. No obstante, T no permite la presencia de la partícula, por lo que ésta permanece en  $\mu$ .

Por otra parte, la frase determinante sube a la posición Spec-VP para recibir caso acusativo de  $\mu$ , como se muestra a continuación (109d):

(109d)



<sup>32</sup> Radford (2016) señala que T en inglés no cuenta con este rasgo verbal fuerte, aunque éste sí está presente en el inglés isabelino.

Aunado a lo anterior, Johnson explica el orden discontinuo del verbo-partícula con una operación llamada “movimiento de objeto” (*object shift*), propio de las lenguas escandinavas; éste es definido como “un caso de movimiento-A<sup>33</sup> que reposiciona una frase nominal ya marcada con caso cuando el verbo que le ha asignado caso acusativo se ha movido” (Johnson, 1991: 604). Este movimiento es opcional con frases nominales pero es obligatorio con pronominales no acentuados.

Como señalan Dehé (2002) existen similitudes entre el fenómeno de “movimiento de objeto” (*object shift*) y los verbos-partícula, éstas son:

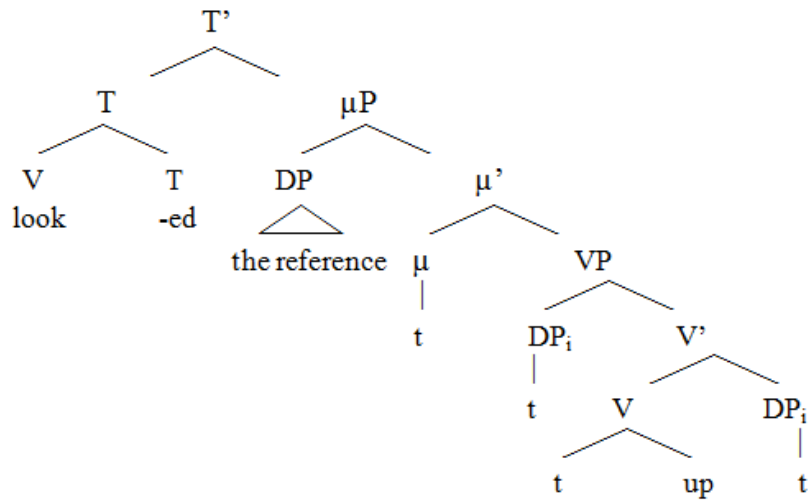
1. El objeto pronominal sube de manera obligatoria a menos que sea un elemento acentuado que contiene nueva información.
2. Subir una frase determinante (en islandés e inglés) es opcional pero requiere una presuposición acerca de la frase que se moverá.
3. Se prefiere que las frases determinantes “pesadas” se mantengan en una posición a la derecha.

Es así como en el caso de las construcciones verbo-partícula con orden discontinuo, la partícula mantiene su posición base mientras que el verbo sube a  $\mu$  y posteriormente a T. El objeto, en este caso una frase determinante subirá a la posición Spec-VP o Spec-  $\mu$ P a recibir caso dependiendo de si  $\mu$  asigna caso antes o después de su movimiento a T; en ambos casos el objeto precede a la partícula (Johnson, 1991: 612; Dehé, 2002: 51; Gieseler, 2012: 13). La derivación resultante es la siguiente (109e):

---

<sup>33</sup> Movimiento argumental.

(109e)



No obstante, Dehé (2002) y Svenonious (1996) sostienen que el uso de una estructura discontinua en los verbos-partícula es una operación sintáctica diferente al movimiento de objeto (*object shift*) de las lenguas escandinavas; algunas diferencias entre ambas estructuras son,

- A. Las frases determinantes no definidas no son susceptibles al “movimiento de objeto”, aunque sí se mueven cuando se trata de una estructura verbo-partícula.
- B. El movimiento de objeto en islándico ocurre únicamente con verbos finitos principales que se mueven desde una frase verbal, pero no con participios, estos no sufren movimiento (fenómeno posible en inglés).

Por lo tanto, la explicación del movimiento de objeto resulta insuficiente para dar cuenta del comportamiento sintáctico de los verbos-partícula. Con esto, no se le resta mérito a la propuesta de que los verbos-partícula son ítems léxicos que conforman una sola unidad, afirmación que tiene resonancia en diversos análisis sintácticos en la actualidad.

Al darse cuenta de que la propuesta de Johnson resulta insuficiente, Dehé proporciona un análisis propio, el cual se expondrá a continuación.

### **2.3.3 Análisis de Dehé del verbo partícula como núcleo complejo**

Una de las aportaciones más importantes de Dehé (2002a) son sus estudios experimentales en la producción oral, con los cuales buscó fundamentar su análisis sintáctico de los verbos-partícula. Los estudios experimentales proporcionan evidencia de que el orden continuo en los verbos-partícula se encuentra en la estructura de base, mientras que el discontinuo es el producto de una derivación sintáctica.

En su análisis, Dehé reconoce la existencia de una “estructura de información”, la cual define como “la división u organización de la cláusula / enunciado y de sus elementos de acuerdo con la situación discursiva. Refleja la relación entre las suposiciones del hablante acerca de la conciencia y conocimiento de su interlocutor al momento de la enunciación y la estructura focal de la oración.” (Dehé, 2002: 104)

La evidencia que Dehé proporciona está basada en la literatura y en los patrones entonativos de verbos-partícula transitivos; así también señala que el orden continuo en los verbos frasales es más común que el locativo, el cual es de uso restringido en contextos específicos como la nominalización, la co-ocurrencia de las frases determinante como objeto y la extracción de elementos Q.

Otro elemento relevante en el análisis de Dehé es la Estructura de Foco en Segundo Plano (*Focus-Background-Structure*), un subtipo de Estructura de Información definida como la parte de la oración que el hablante asume que su escucha ya conoce o que puede inferir del contexto previo o que puede ser dada por hecho al momento que la oración es

enunciada, es decir, la información en la oración que el hablante asume que comparte con su interlocutor (Dehé, 2002: 105)

Ahora bien, es necesario recordar que el foco es el elemento acentuado de una oración que transmite información nueva (Newson et al., 2006: 440). No puede ser predicha, inferida ni recuperada por el escucha a partir del discurso previo (Dehé, 2002: 105). Los hablantes señalan un nuevo foco acentuando el elemento y colocándolo al final de la oración.

Dehé indica que en los estudios relacionados con los verbos-partícula y la estructura de información han mostrado que la elección del orden de palabras depende del contexto dado que los objetos nominales pertenecientes a la parte de la oración que tiene foco suelen estar posicionados después de la partícula, mientras que los objetos que no pertenecen al foco sino al fondo del enunciado, preceden a la partícula.

Asentado lo anterior, es oportuno revisar los resultados de los experimentos de Dehé:

- a. En el orden continuo de los verbos-partícula, la acentuación es asignada al dominio de foco [+F] y materializada en el nominal, mientras que la partícula no recibe acento. El siguiente ejemplo es de Dehé (2002a):

(110) *“It’s late and I want to go to bed. I would like you to <sub>+F</sub> [turn down the radio]. The music is too loud. I won’t be able to sleep.”*

- b. En el orden discontinuo, el acento es materializado en la partícula, único constituyente que permanece en el dominio de foco después de las operaciones de

movimiento sintáctico, es decir, la información nueva y con foco se encuentra en la partícula.

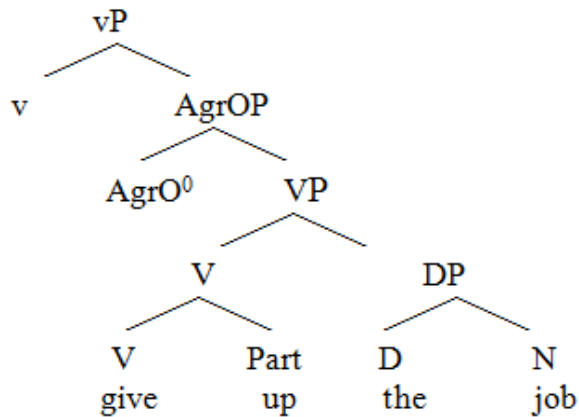
(111) “*Do you know where that noise is coming from?*”

“*Yes, I do. It’s the radio of our next-door neighbour, a student. She likes her music loud.*”

“*Fine, but I can’t stand it. I’ll go and ask her to <sub>+F</sub>[turn<sub>i</sub>] the radio<sub>k</sub> <sub>+F</sub>[t<sub>i</sub> **down** t<sub>k</sub>]*”

La estructura de base del análisis de Dehé (2002) luce de la siguiente manera, tómese como ejemplo la oración (112) *Tom gave up the job* y su representación arbórea (112a):

(112a)

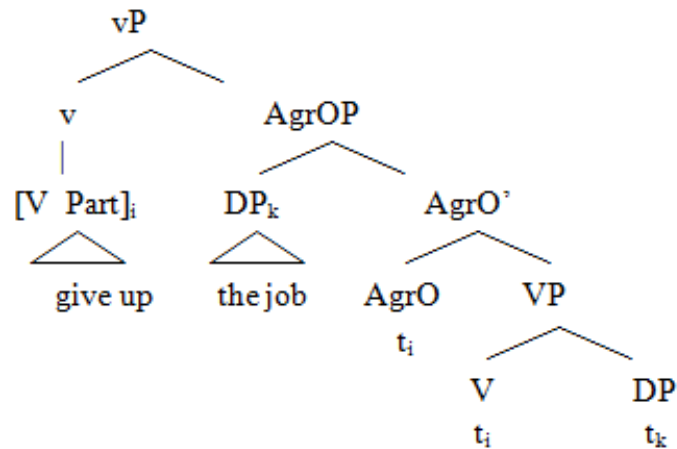


El verbo y la partícula se ensamblan en un núcleo complejo V que tiene como complemento a DP, y forman una VP; ésta es dominada por una frase de concordancia de objeto (AgrOP).

Posteriormente, ocurre la operación sintáctica obligatoria de movimiento (112b),



(112b)

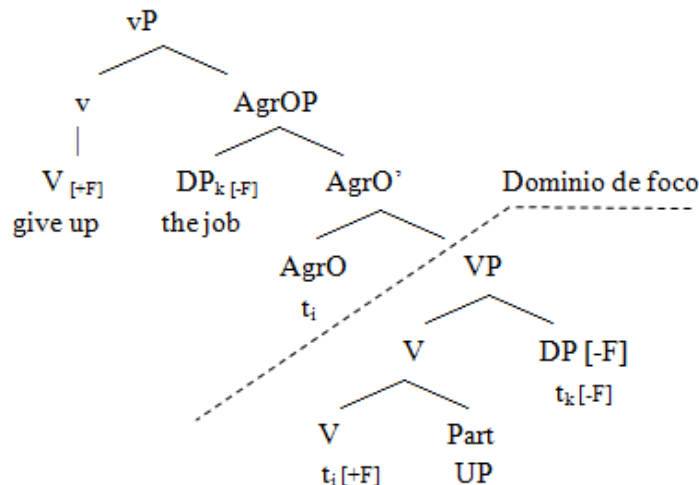


La DP sube a la posición de especificador de Spec-AgrOP para recibir caso acusativo, mientras que el verbo sube a AgrO para cotejar sus rasgos de caso y posteriormente sube a *v*. Así se obtiene un orden continuo para los verbos-partícula.

Por otro lado, en las situaciones discursivas en que el hablante asume que el objeto nominal contiene información ya conocida o capaz de ser inferida, la partícula se encuentra en “dominio de foco”; es en este contexto en que se puede presentar el orden discontinuo de los verbos frasales.

La partícula es dejada atrás en su posición de base en V dentro de la frase verbal como el dominio de foco para ligar el rasgo de foco [+F] y para cumplir con la “Condición de Dominios de Foco”, la cual señala que en un dominio de foco, el rasgo de foco [+F] debe ser ligado por algún tipo de afijo verbal si hay algún desajuste relacionado con los rasgos de foco” (Dehé, 2002: 248). Obsérvese la siguiente representación arbórea (112c):

(112c)



Esta derivación explica por qué los objetos pronominales no acentuados ocurren de forma obligatoria en el orden discontinuo, mientras que pueden encontrarse en una posición posterior a la partícula cuando están acentuados o son objetos de foco. Los pronominales son elementos que se refieren a entidades mencionadas previamente, lo que los convierte en “elementos de fondo” con un rasgo [-F]<sup>34</sup>, debido a este rasgo deben abandonar el dominio de foco para evitar la agramaticalidad de los rasgos de foco; la partícula, cuyo rasgo de foco es [+F]<sup>35</sup> permanece fija en el dominio de foco (Elenbaas, 2007).

Una de las críticas que puede hacerse a este análisis es su necesidad de actualización en lo que a las frases de concordancia refiere. No obstante, el análisis de Dehé está bien fundamentado en la evidencia empírica de sus investigaciones previas, especialmente en lo que se refiere a la estructura de base de los verbos-partícula y a su uso pragmático. Como señala Elenbaas (2007) los estudios de Dehé muestran que el cambio en el orden de palabras puede ser opcional sintácticamente hablando, pero no a nivel pragmático (Gieseler, 2011).

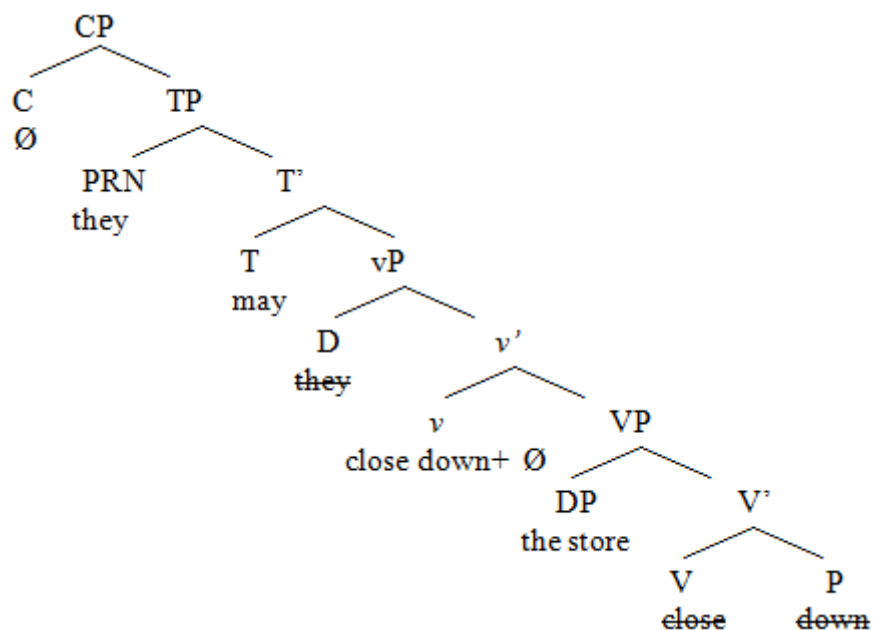
<sup>34</sup> Menos foco

<sup>35</sup> Más foco.

### 2.3.4 Análisis de la frase verbal extendida

Radford (2009) señala que los verbos tienen una estructura extendida, es decir, una proyección de verbo léxico contenida en una proyección de verbo ligero. Así es como se hace posible realizar la siguiente derivación sintáctica de la oración (113a) *They may close down the store*:

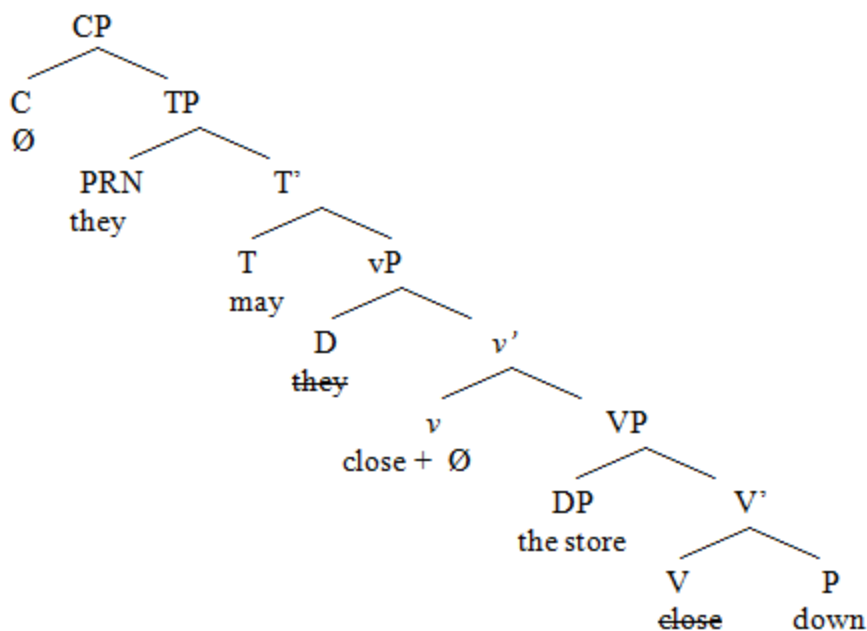
(113a)



La partícula *down* se ensambla con el verbo *close* y ambos proyectan en V', que se ensambla con la DP *the store* y proyectan en VP que se ensambla con el verbo ligero causativo  $\emptyset$  cuyo sujeto agente es el pronominal *they* para proyectar en vP, mientras que el verbo complejo “*close down*” sube al verbo ligero.

Después vP se ensambla con T *may* y el pronominal *they* sube a la posición Spec-T y se proyecta una TP que se ensambla con un complementante con fuerza declarativa y proyecta una CP.

Por otra parte, el orden discontinuo de la oración *They may close the store down* se explica a continuación (113b):



La partícula *down* es complemento del verbo *close* y proyectan en una V'' que se ensambla con la DP *the store* y ambas proyectan una VP.

La VP se ensambla con el verbo ligero nulo causativo  $\emptyset$  cuyo sujeto agente es el pronominal *they*; el verbo *close* sube para ensamblarse con el verbo ligero mientras que la partícula se queda anclada en su sitio<sup>36</sup>. La vP se ensambla con T *may* y el pronominal *they* sube a la posición de spec-T; ambos proyectan una TP que a su vez se ensambla con el complementante nulo  $\emptyset$  con fuerza declarativa, resultando en una CP.

Las ventajas que ofrece este análisis son su elegancia y el reconocimiento que hace a otros análisis como el reconocer al orden continuo del verbo-partícula como la forma de base, así como considerar a los verbos-partículas como un núcleo complejo.

<sup>36</sup> Radford (2009) no proporciona una explicación al respecto.

Este análisis falla al momento de justificar el que la partícula en ocasiones no acompañe al verbo léxico en su movimiento a *v* ligera para dar lugar al orden discontinuo de la construcción verbo-partícula. Tampoco proporciona ninguna explicación acerca de que la presencia de un pronominal haga obligatorio el orden discontinuo del verbo-partícula. Finalmente, falla al explicar el comportamiento sintáctico de las preposiciones, diferente al de las partículas<sup>37</sup>.

### 2.3.5 El rasgo [+CONTINUO]

Como se mencionó anteriormente, Radford sostiene que las preposiciones son partículas intransitivas a pesar de la evidencia planteada previamente, por lo que su análisis hace imposible explicar la agramaticalidad de (98) y (99) debida al anclaje de la preposición *across* y *for* en su posición de base.

(114) \**We came the answer across.*

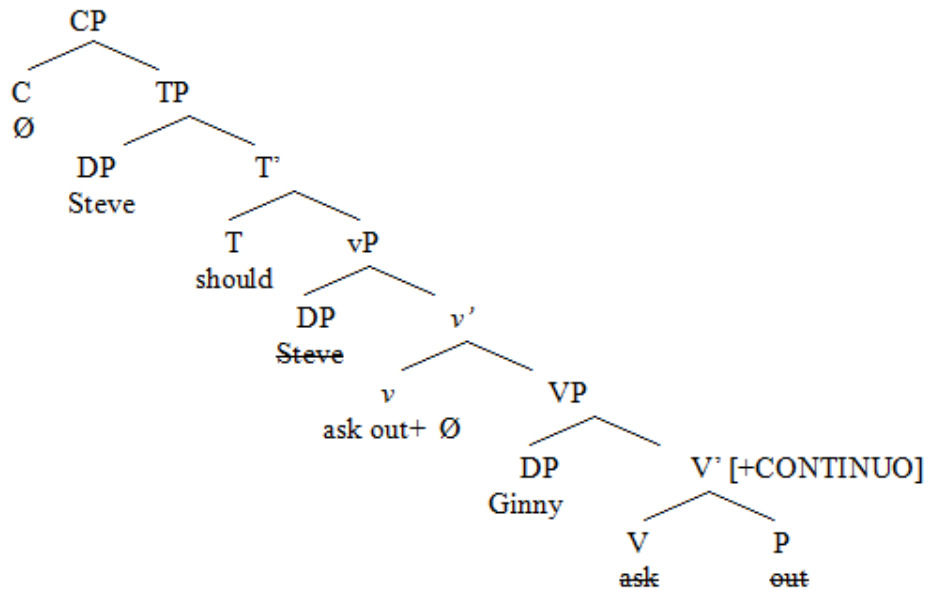
(115) \**We are waiting him for.*

Para explicar estos fenómenos, el cual distingue entre partículas y preposiciones, se plantea a continuación la existencia de un rasgo propio de los verbos-partícula al cual llamaré [+CONTINUO]. Si este rasgo está presente en el verbo-partícula en la forma [+CONTINUO], su movimiento a *v* ligera será obligatorio, por ejemplo (116a):

---

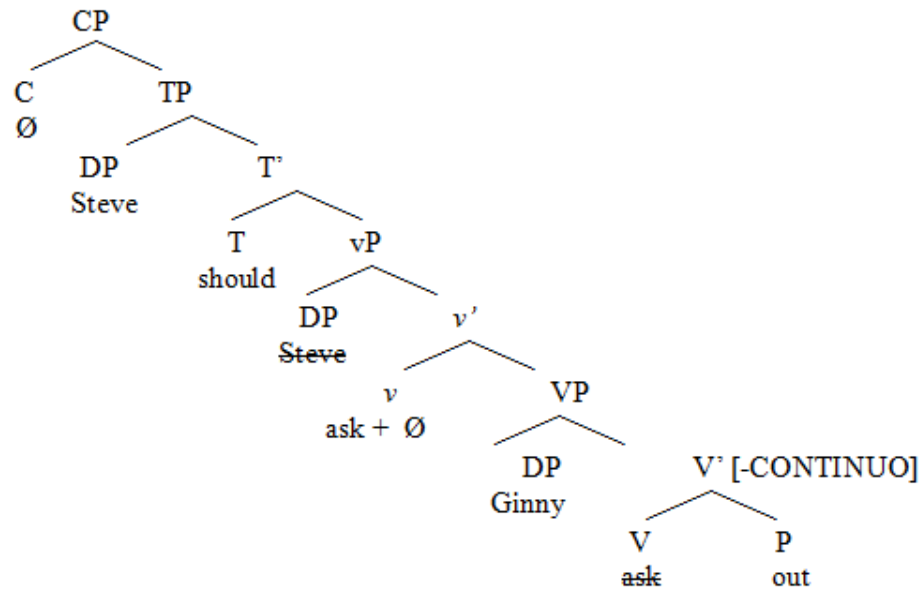
<sup>37</sup> Ver sección 2.1

(116a) *Steve should ask out Ginny*<sup>38</sup>.



El rasgo puede aparecer como [-CONTINUO] y dejar de manera obligatoria a la partícula anclada en su posición de base (116b):

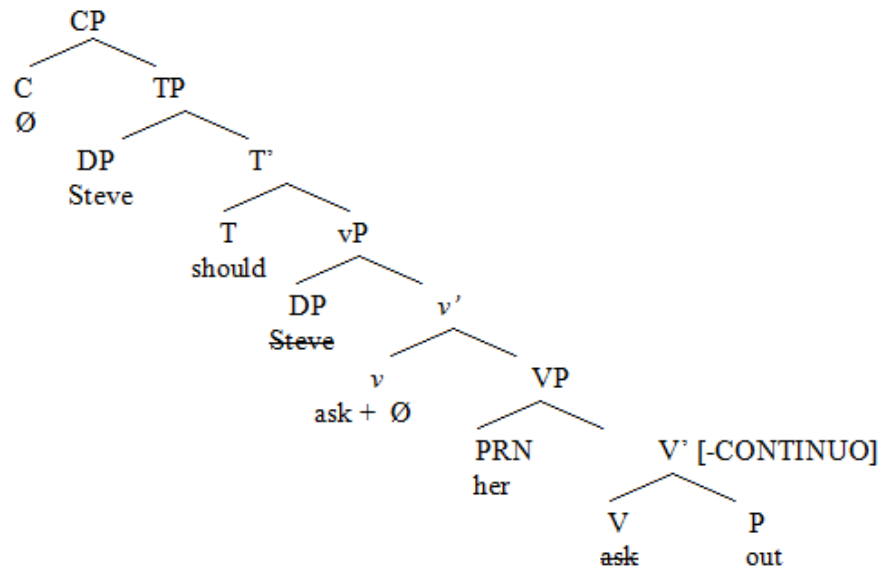
(116b) *Steve should ask Ginny out.*



<sup>38</sup> Esta construcción verbo-partícula suena forzada para algunos nativos de inglés, quienes prefieren su forma discontinua.

La presencia de un pronominal en la posición objeto activa el rasgo [-CONTINUO] haciendo obligatorio el orden discontinuo del verbo-partícula (116c).

(116c) *Steve should ask her out*<sup>39</sup>.



Finalmente, las preposiciones son diferentes a las partículas<sup>40</sup>, por lo que no cuentan con el rasgo [ $\pm$  CONTINUO], imposibilitando el movimiento de la preposición a *v* ligera. Por ejemplo (117):

(117)

- a. *Joanne takes after her grandmother.*
- b. \**Joanne takes her grandmother after.*

Estos rasgos complementan el análisis de la frase verbal extendida de Radford, explicando así el hecho de que la partícula en ocasiones no acompañe al verbo en su movimiento a *v* ligera así como la obligatoriedad del orden discontinuo del verbo-partícula cuando éste cuenta con un pronominal en la posición de objeto.

<sup>39</sup> Es posible que el hablante opte por permitir el orden continuo en una situación de sorpresa enfatizando el pronominal diciendo: (100d) *Steve should ask out HER.*

<sup>40</sup> Ver apartado 2.1

## Síntesis

En las últimas décadas se han desarrollado diversos trabajos que han intentado dar cuenta de las características de los verbos-partícula. Son especialmente relevantes aquellos que diferencian entre partículas y preposiciones, ya que, a pesar del parecido de las formas fonológicas de ambos, existen numerosas pruebas sintácticas que demuestran que las partículas están lejos de poder ser consideradas como preposiciones intransitivas. Dadas las evidencias expuestas previamente, en la presente investigación se ha decidido hacer la distinción entre preposiciones y partículas.

El aspecto anterior cobra particular importancia en el diseño de los instrumentos utilizados en esta investigación<sup>41</sup>, puesto que no son pocos los reactivos en ellos en los cuales se hace la distinción entre preposiciones y partículas; sólo si existen diferencias entre dichos elementos gramaticales y, consecuentemente, en su representación en la mente de los hablantes<sup>42</sup> tal y como argumenta Cappelle (2004), puede justificarse la distinción de ambos en los instrumentos así como el análisis que se hará de los resultados obtenidos a través de ellos.

Por otra parte, si bien han sido numerosas las propuestas de clasificación de los verbos-partícula a partir de sus características semánticas, se ha considerado que éstas resultan insuficientes al asumir la existencia de categorías semánticas claramente definidas. Por este motivo, para esta investigación se ha optado por apelar a la existencia de rasgos semánticos [+COMPOSICIONAL] y [-COMPOSICIONAL] de tal suerte que si bien se reconoce que no todos los verbos-partícula tienen las mismas características semánticas, no se dé por sentada la existencia de una clasificación semántica tajante; además, así se explica

---

<sup>41</sup> Ver capítulo III.

<sup>42</sup> De la cual son muestra las representaciones arbóreas.



el hecho de que un mismo verbo partícula tenga diferentes atributos semánticos en diferentes ocasiones (como ocurre con *take* in en las oraciones en 50). Se mencionó también que los verbos-partícula con un rasgo [-COMPOSICIONAL] pueden a su vez contar con la marca [+ASPECTUAL] y [+IDIOMÁTICO], dependiendo de la contribución de significado que la partícula haga al verbo léxico. Finalmente, se consideró que los verbos con la marca [+ASPECTUAL] puede contar con un rasgo de actividad [+ACTIVIDAD], realización [+REALIZACIÓN] o iteratividad [ÍTERATIVIDAD].

Posteriormente se hizo un recorrido por las propuestas de análisis sintáctico de los verbos-partícula realizados en el marco de la gramática generativa. Entre ellos destacan los análisis que tratan a los verbos-partícula como núcleos complejos; entre ellos el de Dehé (2002) es de vital importancia al proporcionar evidencia empírica de un orden de base continuo para estas construcciones, hecho que ya se empezaba a asumir desde análisis como el de Johnson (1991).

Radford (2009) hace uso de dicho orden de base continuo y de él parte para realizar su análisis de la frase verbal extendida, en el cual logra explicar el movimiento de la partícula a una posición previa al argumento en la frase verbal. No obstante, no explica que la partícula llegue o no a acompañar al verbo en su movimiento a *v* ligera cuando el verbo-partícula tiene un orden discontinuo ni el que la presencia de un pronominal como argumento verbal en la frase verbal haga obligatorio el orden discontinuo del verbo partícula.

Por ello, es que en esta investigación se sospecha de la existencia de un rasgo [+CONTINUO] en el verbo-partícula, gracias al cual se explican los fenómenos ya mencionados; dicho rasgo propuesto como un complemento al análisis de Radford (2009)

así como la consideración de que las preposiciones son elementos sintácticos diferentes a las partículas, proporcionan un análisis sintáctico más sólido de los verbos-partícula.

El anterior fue tan sólo un recorrido en los análisis más relevantes acerca de uno de los elementos lingüísticos más distintivos e intrigantes de la lengua inglesa, los verbos-partícula. Seguramente las investigaciones futuras proporcionarán evidencia suficiente que permita llegar a análisis más exhaustivos al respecto.

## CAPÍTULO III

### EL ESTUDIO

#### 3. Introducción

En la presente investigación se realizó un estudio para el cual se diseñó y se aplicó una prueba en línea (*online*) y una fuera de línea (*off-line*) a 61 participantes con el propósito de identificar si el procesamiento de los verbos frasales aspectuales se apoya en la interpretación espacial de su partícula en hablantes no nativos de inglés como L2 y si hay una relación entre dicho procesamiento con el nivel de desempeño y dominio de la lengua.

Con el propósito de exponer de manera más clara las características de la investigación, a continuación se presentan los criterios con los que se eligieron los participantes así como con los que se diseñaron las pruebas anteriormente mencionadas.

#### 3.1 Los sujetos

Participaron 61 sujetos hablantes no nativos de inglés en la investigación. A continuación se exponen sus características:

##### 3.1.1 Perfil de los sujetos no nativos de inglés

Este es el perfil de los participantes no nativos de inglés, el cual se obtuvo utilizando la hoja de datos personales en el anexo 1:

- i. Participaron 34 hombres y 26 mujeres.
- ii. Todos los participantes comparten el español como lengua materna y el inglés como segunda lengua en diferentes niveles de dominio.
- iii. Todos son mexicanos.

- iv. Todos están en un rango de edad de 15 a 31 años, con una edad media de 20 años.
- v. Ninguno de los participantes ha estado en el extranjero.
- vi. Todos han adquirido la lengua inglesa en un contexto formal.
- vii. Ninguno de los participantes habla una tercera lengua.
- viii. Todos fueron elegidos al azar para presentar las pruebas descritas posteriormente.
- ix. Todos participaron de manera voluntaria.
- x. Todos son estudiantes de inglés en un Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) del Instituto Politécnico Nacional.
- xi. Todos mostraron insatisfacción con sus estudios de inglés previos y declararon que es hasta que dieron inicio a sus estudios en el CELEX que han empezado a adquirir de manera exitosa la lengua inglesa.

Los participantes fueron divididos en tres grupos considerando el número de horas que han estado expuestos a la lengua meta en un contexto formal. Esto fue posible a partir del cálculo de horas de duración de cada nivel de inglés del CELEX (40 horas por curso). Los grupos quedaron distribuidos de la siguiente manera (cuadro 4):

**Cuadro 4**

*Grupos de hablantes no nativos por horas de exposición a la lengua inglesa*

Grupo	Horas de exposición a la lengua
I	200
II	400
III	600

Se eligieron estos cortes, relativamente cercanos, debido a que en las primeras etapas de adquisición de la lengua ésta no tiene una forma estable y son muchos los cambios que se

presentan en el desempeño de los aprendientes de inglés, por lo tanto se ha prestado atención a la necesidad imperante de rastrear dichas variaciones en sus momentos tempranos de exposición a la lengua meta, antes de alcanzar la así llamada “meseta intermedia<sup>43</sup>”, en la cual se registran pocos cambios en la competencia lingüística de los aprendientes (Richards, 2008: 1). Además, como se mencionó previamente, existe la sospecha de la presencia de una interpretación espacial de las partículas aspectuales en las primeras etapas del proceso de adquisición (Cappelle, 2004: 6), motivo suficiente para explorar las etapas tempranas presentadas anteriormente.

### **3.1.2 Perfil de los sujetos nativos de inglés**

Este es el perfil de los participantes que comparten el inglés como lengua materna, elaborado con la información obtenida en la hoja de datos personales en el anexo 1.

- i. Los participantes incluyeron 5 hombres y 11 mujeres.
- ii. Todos los participantes tienen el inglés como lengua materna.
- iii. Todos los participantes tienen un dominio alto de español.
- iv. La edad de los participantes comprende un rango que va de los 19 a los 53 años, con una media de 35 años.
- v. Mientras que 3 de los participantes tienen un dominio avanzado de francés, 2 de ellos tienen un dominio básico de esta lengua.<sup>44</sup>
- vi. En lo que respecta a los países de origen de los participantes, 12 de ellos provienen de Estados Unidos, 3 de Reino Unido, y 1 es originario de Bahamas.

---

<sup>43</sup> Conocida como “*intermediate plateau*”.

<sup>44</sup> Fueron los mismos participantes los que calificaron su nivel de dominio de las lenguas diferentes al inglés y el español.

- vii. Todos fueron elegidos al azar para presentar las pruebas descritas posteriormente.
- viii. Todos participaron de manera voluntaria.
- ix. Los participantes realizan estudios avanzados de español, 12 de ellos en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y 4 en el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE).

## **3.2 Los instrumentos**

Fueron dos los instrumentos diseñados, los cuales se explican a continuación.

### **3.2.1 Tarea de tiempos de reacción**

A mediados de la década de 1970 se diseñaron las primeras tareas de lectura autorregulada debido al interés de la lingüística cognitiva en medir los procesos de comprensión del lenguaje en tiempo real con tareas lo más similares posibles a la lectura normal (Jegerski en Jegerski & VanPatten, 2014). Desde entonces, las tareas de lectura autorregulada han pasado a ser unas de las más utilizadas en el área de la psicolingüística.

La justificación básica para este tipo de tarea es que el tiempo que toma leer una palabra refleja el tiempo que toma procesarla, debido a que los tiempos de reacción más largos reflejan dificultades de procesamiento relacionados con la agramaticalidad, la violación de la expectativa o un proceso de reanálisis (Marinis, en Blom & Unsworth, 2010: 145). Una de las ventajas más relevantes que ofrece la lectura autorregulada es que, al tratarse de una prueba *online*, proporciona mayor información acerca de la competencia lingüística de los participantes, quienes no tienen la oportunidad de recurrir a habilidades y recursos metalingüísticos para resolver la tarea; esto torna a la prueba en una herramienta valiosa en los estudios de procesamiento del lenguaje.

Sin embargo, una de las desventajas atribuidas a la tarea autorregulada es la alta demanda que hace en la memoria de trabajo de los participantes, dado que tienen que ir procesando la oración conforme cada segmento va apareciendo, por lo tanto, cada segmento es almacenado en la memoria de trabajo, lo cual implicaría que los participantes con mejor memoria tengan un mejor desempeño (Marinis, en Blom & Unsworth, 2010: 139). A favor de la tarea de lectura autorregulada en esta investigación puede decirse que el muestreo aleatorio de los participantes permitió anticiparse al sesgo de seleccionar sólo hablantes no nativos de inglés con una “buena” o “mala” memoria operativa.

Las tareas de lectura autorregulada siempre se realizan a través de una computadora que cuente con un software especializado. En estas pruebas, los participantes ven en una pantalla un segmento de una oración; cuando los participantes están listos, presionan un botón para ver el siguiente fragmento de la oración de tal forma que es el mismo participante quien regula el tiempo que permanecerá en cada segmento.

Para la prueba realizada en esta investigación se eligió un diseño no acumulativo, es decir, el segmento de la oración presentado desaparece tan pronto el participante oprime el botón para ver el siguiente. Además la presentación se realizó de manera lineal, es decir, cada segmento apareció de izquierda a derecha sin sobreponerse con el anterior. Véase el siguiente ejemplo de una oración con lectura autorregulada no cumulativa lineal palabra por palabra (cuadro 5):

### Cuadro 5

*Ejemplo de reactivo en una tarea de lectura autorregulada*

Animals	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	can't	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	defend	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	themselves	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	so	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	it	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	is	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	important	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	we	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	stand
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	up
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	for
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	them

La razón principal por la cual se realizó este tipo de presentación en el diseño experimental es que un orden lineal de aparición asemeja más a la lectura real incluso en un contexto enteramente artificial (Jegersky en Jegersky & VanPatten, 2014: 54).

Por otra parte, se decidió que los segmentos fueran en su mayoría palabra por palabra para poder detectar los ítems léxicos cuyo procesamiento causa dificultad, especialmente en el caso de los verbos léxicos, las partículas y las preposiciones. Sólo se presentaron dos palabras a la vez en el caso de frases adverbiales de tiempo de uso frecuente.

Finalmente, la presentación fue no acumulativa, lo cual indica que al aparecer un segmento de la oración, desaparece el mostrado previamente, el diseño se realizó de esta forma debido a que los participantes tienden a desarrollar una estrategia de oprimir el botón



el número suficiente de veces para revelar un segmento de longitud considerable antes de leerlo, lo cual sesgaría los resultados (Jegersky en Jegersky & VanPatten, 2014).

Una vez mostrados todos los segmentos de la oración, en la pantalla aparecía una pregunta de comprensión cerrada, después de ésta, los participantes tenían la opción de oprimir un botón para responder de manera afirmativa o negativa a la pregunta, esto se hace en las tareas de lectura autorregulada con la intención de mantener a los participantes concentrados y de evitar que presionen el botón de manera automática (Marinis, en Blom & Unsworth, 2010: 147). En el diseño de la prueba se pensó en que las respuestas de los participantes podían proveer información adicional acerca de la comprensión de los reactivos y de las estructuras verbales incluidas en ellos.

Una vez presentado un estímulo, era imposible para los participantes regresar al anterior. Esto representa una desventaja respecto a la lectura natural, ya que se ha registrado que un 15% de los movimientos oculares en ésta son regresiones a palabras o segmentos previos de la oración (Jegerski en Jegerski & VanPatten, 2014: 44). Sin embargo, esto no afecta significativamente la comprensión de las oraciones mostradas, aunque sí aumenta la carga de trabajo en la memoria operativa, como se mencionó anteriormente.

Los datos capturados se muestran en milisegundos gracias al software del equipo de cómputo SuperLab 5.

El propósito de la tarea de lectura autorregulada era determinar si existen diferencias en los tiempos de reacción ante los verbos frasales aspectuales y sus contrapartes preposicionales. La prueba estuvo conformada por 33 reactivos, de los cuales sólo 11 contaban con un verbo frasal con una marca aspectual; esto se debió a que en este tipo de tareas el número de oraciones creadas usualmente va de 16 a 48, de las cuales sólo del 25 al 35% cuentan con el estímulo meta (en este caso los verbos frasales aspectuales) (Jegerski

en Jegerski & VanPatten, 2014: 31). Los reactivos estuvieron distribuidos de la siguiente manera:

- i. Once oraciones con verbos frasales aspectuales:
  - a) Ocho oraciones con una marca aspectual de realización (cuadro 6):

**Cuadro 6**

*Reactivos con una marca aspectual de realización*

Número de reactivo	Reactivo
5	<i>I used the sugar up last week.</i>
9	<i>You have to eat up your vegetables.</i>
11	<i>Hector had to drink the medicine up.</i>
16	<i>The clothes dried out this morning.</i>
20	<i>The lovers danced the night away.</i>
23	<i>The Rio Grande will dry up in ten years.</i>
29	<i>The building burnt down last night.</i>
32	<i>Juliet read through the book before the lesson.</i>

En el caso de la oración (9), se decidió utilizar un orden continuo, que a pesar de no ser agramatical, podría ser extraño para los hablantes nativos para así compararlo con otras oraciones con la partícula *up* tética en un orden discontinuo más usual para los hablantes nativos como es el caso de (5) y (11). La presencia de numerosas oraciones con *up* es debida a que se le considera la partícula aspectual por excelencia.

- b) Dos oraciones con una marca aspectual de actividad (cuadro 7):

**Cuadro 7**

*Reactivos con una marca aspectual de actividad*

Número de reactivo	Reactivo
13	<i>Martin decided to drink on.</i>
27	<i>Despite his words Alice cried on.</i>

Al inicio de esta investigación, se pensó que la oración (20) podía contar con un verbo frasal continuativo en la construcción *dance the night away* debido a que, como señala

Jackendoff (1997: 469), “*away here is more or less a continuative counterpart of the aspectual particle up, which signals completion*”. No obstante, un análisis más minucioso identifica a la construcción mencionada como tética diferente a *away* continuativo en *sneeze away, read away* y *sleep away* (Jackendoff, 1997: 471). Se decidió mantener a la partícula tética *away* y comparar su comportamiento con otras partículas telicas como *up* y *through*.

c) Una oración con una marca aspectual de iteratividad (cuadro 8):

**Cuadro 8**

*Reactivos con una marca aspectual de iteratividad*

Número de reactivo	Reactivo
26	<i>Harvey read his notes over.</i>

ii. Dieciséis oraciones con verbos preposicionales (cuadro 9)

**Cuadro 9**

*Reactivos con un verbo preposicional*

Número de reactivo	Reactivo
1	<i>You have to look at the stars.</i>
3	<i>We must keep on studying.</i>
4	<i>This car belongs to Marge.</i>
6	<i>Harry read the book over the weekend.</i>
7	<i>Teenagers drink on Friday.</i>
10	<i>Alfred talked on all the possible solutions.</i>
12	<i>Andrea was standing on the hill.</i>
15	<i>Something was burning down the stairs.</i>
17	<i>Paul is recovering from trauma.</i>
19	<i>We talked over the possible answers.</i>
21	<i>Helga cried on his shoulder.</i>
22	<i>The teacher commented on the exam.</i>
24	<i>Michael works for a computer company.</i>
28	<i>I agree with your idea.</i>
30	<i>My family apologized for arriving late.</i>
33	<i>Jonathan paid for our lunch yesterday.</i>

La inclusión de la oración (6) fue contrastarla con su contraparte iterativa *read over*, (7) y (21) hacen una clara referencia a los verbos frasales continuativos incluidos en la prueba; esto se repitió en (15) con el verbo frasal aspectual *burn down*. Es necesario recordar que en el diseño de estos reactivos se tuvo presente la distinción entre partículas y preposiciones sólo justificable a través de las pruebas sintácticas presentadas en el capítulo II, así como por las investigaciones de Rice, Sandra y Vanrespaille (1999), Kemmerer (2005) y Cappelle (2009).

iii. Seis oraciones con combinaciones libres (cuadro10):

**Cuadro 10**

*Reactivos con combinaciones libres*

Número de reactivo	Reactivo
2	<i>Philippe was driving away.</i>
8	<i>You can come in, please.</i>
14	<i>My girlfriend went away yesterday.</i>
18	<i>The helicopter was flying down.</i>
25	<i>My friends go out every weekend.</i>
31	<i>Margaret kept her sweater on with difficulty.</i>

iv. Un verbo frasal idiomático (cuadro 11):

**Cuadro 11**

*Reactivos con un verbo frasal idiomático*

Número de reactivo	Reactivo
3	<i>We must keep on studying.</i>

Nuevamente, al inicio de la investigación se pensó que (3) era un verbo frasal aspectual, sin embargo, la revisión de la literatura disponible y el desarrollo de una propuesta de clasificación semántica basada en rasgos llevó a que esta estructura fuera incluida como un

distractor idiomático al ser su significado diferente al de la suma del significado del verbo léxico y de la partícula.

### **3.2.2 Tarea de selección de imágenes**

Este tipo de tarea es encontrado con frecuencia en las investigaciones de psicolingüística debido a su facilidad de uso y simplicidad en el manejo de los datos (Schmitt & Miller en Blom & Unsworth (Eds.), 2010: 43).

En esta investigación en particular, una de las mayores ventajas que proporciona este instrumento es la representación del significado espacial, ya que las imágenes permiten que éste sea transmitido de manera que las palabras, en su forma escrita o fonológica no lo lograrían; es decir, aunque bien se pudo haber apelado a la descripción textual de las situaciones representadas en las imágenes, esto habría sido a través de oraciones demasiado elaboradas y posiblemente confusas para los participantes. Además, no sólo es el significado espacial el que puede ser transmitido por medio de las imágenes, sino su carácter aspectual.

En esta misma línea puede argumentarse que las imágenes podrían ser confusas o ambiguas para los participantes, pero tomando dicha posibilidad en consideración es que se realizaron numerosas modificaciones a cada una de las imágenes, prestando especial atención a los reactivos críticos, por no mencionar el pilotaje previo a la aplicación de los instrumentos.

El objetivo con el que se diseñó la tarea de selección de imágenes fue el de determinar si el procesamiento de un verbo frasal aspectual está basado en una interpretación espacial de la partícula. Para alcanzar este objetivo, el diseño de la prueba

consistió de 38 reactivos, cada uno de los cuales contó con 4 imágenes de entre las cuales el participante debía elegir la que representara de mejor manera el sentido de una oración presentada previamente. La principal ventaja proporcionada por este instrumento fue la oportunidad de plasmar el significado aspectual de la partícula y el posible significado espacial que le dio origen; además, los datos proporcionados por este instrumento no sólo permite conocer el número de respuestas correctas de los participantes, sino el tipo de errores cometidos por los mismos y sus causas, es decir, una interpretación espacial o aspectual errónea.

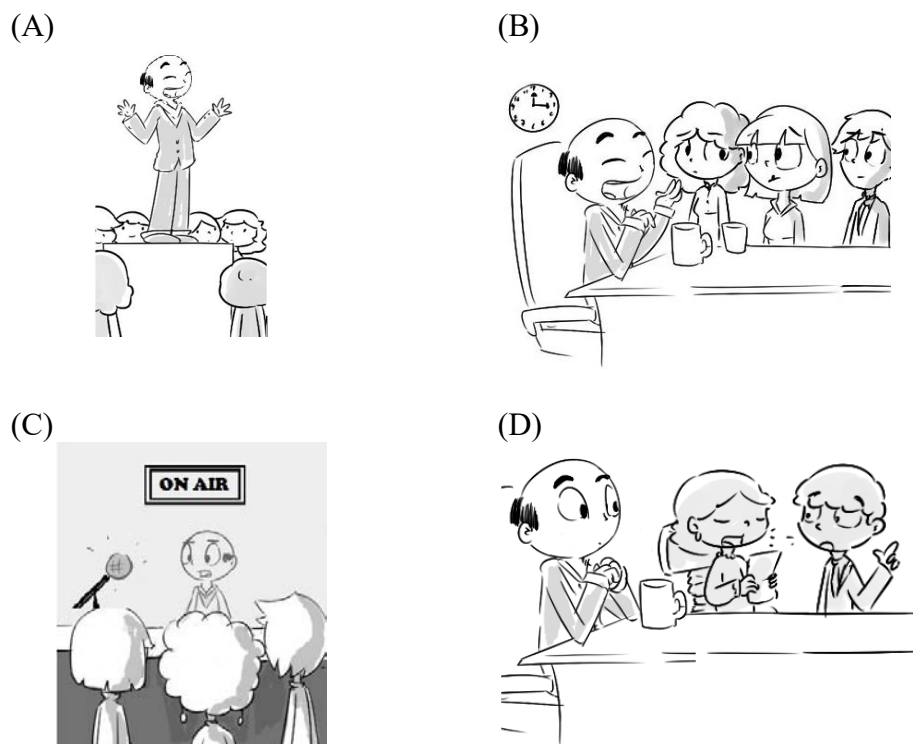
Los reactivos estuvieron distribuidos de la siguiente manera, al final de cada tipo de reactivo se incluye un ejemplo, el resto del instrumento puede consultarse en el anexo 2:

- i. Once oraciones con verbos frasales aspectuales:
  - a) Tres oraciones con una marca aspectual de actividad (cuadro 12):

**Cuadro 12**  
*Reactivos con una marca aspectual de actividad*

Número de reactivo	Reactivo
4	<i>John talked on during the meeting.</i>
11	<i>Tomorrow Michael will drink on.</i>
21	<i>Rose cried on.</i>

Ejemplo: Reactivo 4 - *John talked on during the meeting* (figura 3).



**Figura 3.** Imágenes del reactivo 4 (*talk on* aspectual)

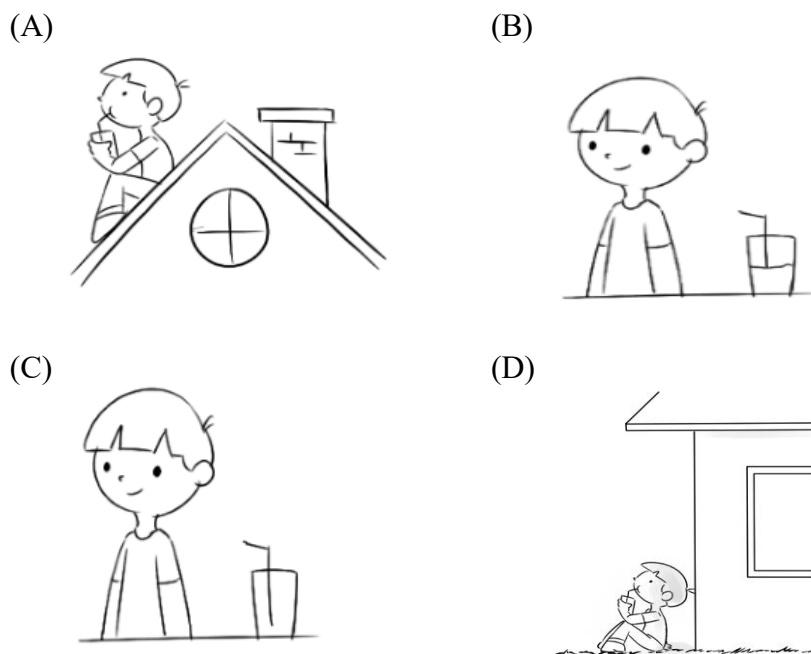
b) Ocho oraciones con una marca aspectual de realización (cuadro 13):

**Cuadro 13**

*Reactivos con una marca aspectual de realización*

Número de reactivo	Reactivo
8	<i>Daniel drank the milk up.</i>
23	<i>The river dried up.</i>
24	<i>Edmond read the book through.</i>
26	<i>The old house burnt down.</i>
28	<i>Lily drank up the beer.</i>
32	<i>The couple danced the night away.</i>
36	<i>Adam ate up his vegetables.</i>
38	<i>The clothes dried out.</i>

Ejemplo: Reactivo 8 - *Daniel drank the milk up* (figura 4).



**Figura 4.** Imágenes del reactivo 8 (*drink up* aspectual)

En lo que respecta a las oraciones (8), (28) y (36), es posible utilizar un orden continuo o discontinuo, por lo que se optó por presentar las últimas 2 en un orden continuo y así comparar los resultados obtenidos. El reactivo (26) cuenta con una contraparte preposicional en el reactivo (1).

ii. Nueve oraciones con combinaciones libres (cuadro 14):

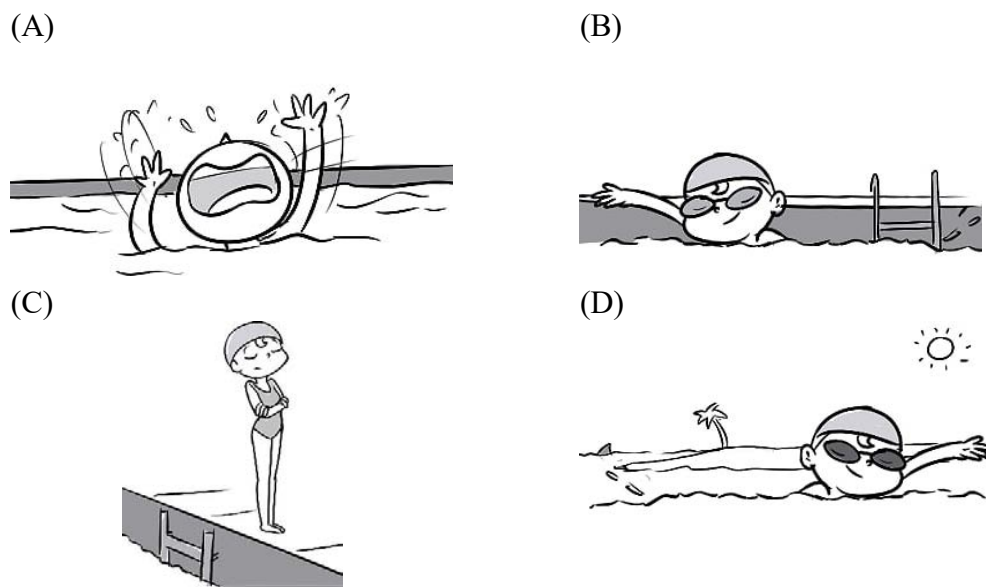
**Cuadro 14**

*Reactivos con combinaciones libres*

Número de reactivo	Reactivo
5	<i>Irene likes swimming around the pool.</i>
9	<i>We were driving around.</i>
15	<i>The plane was flying away.</i>
16	<i>Paolo walks past the statue every day.</i>
17	<i>? Mary found the children out.</i>
20	<i>Sam decided to run away.</i>
31	<i>I would like to come in, please.</i>
34	<i>Ron carried the instructions out of the office.</i>
37	<i>Louise will send the parcel back.</i>



Ejemplo: Reactivo 5 - *Irene likes swimming around the pool* (figura 5).



**Figura 5.** Imágenes del reactivo 5 (*swim around* combinación libre)

El reactivo 9 (el cual puede consultarse en el anexo 2) se diseñó de tal forma que existieran dos opciones correctas, la primera de las cuales enfatiza la acción (*drive*) mientras que la otra hiciera énfasis en el significado espacial de la partícula (*around*). Si bien ambos competidores podrían considerarse correctos, el propósito del reactivo es identificar qué significado atrae la atención de los participantes.

En la oración (17), se incluyó la partícula *out* y no *outside* pese a que esta construcción se considera forzada o agramatical por algunos hablantes nativos de inglés. El propósito de esta decisión fue verificar si los participantes muestran alguna preferencia hacia una interpretación espacial o si se decantan por dar un significado idiomático a la construcción *found out* más allá de su significado espacial.

iii. Una oración con un verbo frasal idiomático (cuadro 15):

**Cuadro 15**

*Reactivos con un verbo frasal idiomático*

Número de reactivo	Reactivo
22	<i>This guy keeps on calling me.</i>

Ejemplo: Reactivo 22 - *This guy keeps on calling me* (figura 6).

(A)



(B)



(C)



(D)



**Figura 6.** Imágenes del reactivo 22 (*keep on* idiomático)

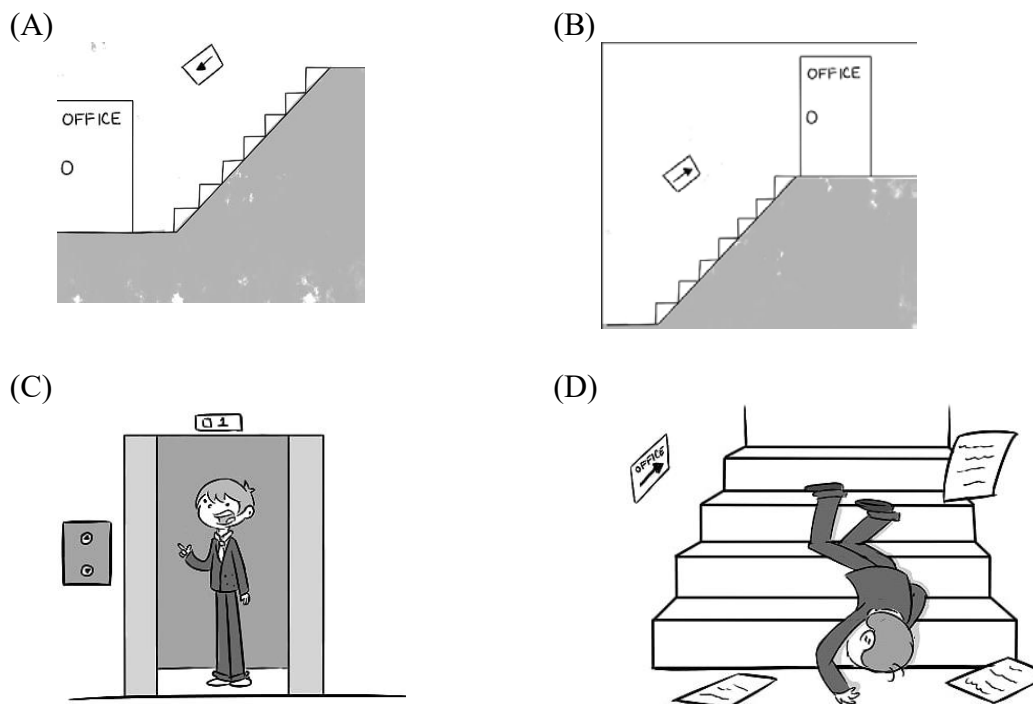
Como ya se mencionó, en un inicio se pensó que la construcción *keep on* es un verbo aspectual durativo. Sin embargo, sus características semánticas encajan mejor en la categoría idiomática, así que se prefirió dejarlo como un distractor.

iv. Diecisiete oraciones con verbos preposicionales (cuadro 16):

**Cuadro 16***Reactivos con verbos preposicionales*

Número de reactivo	Reactivo
1	<i>Something is burning down the hill.</i>
2	<i>Marian was sitting under the apple tree.</i>
3	<i>Alex has participated in the Olympic games.</i>
6	<i>I am waiting for my food.</i>
7	<i>Gregory dreams about becoming a doctor.</i>
10	<i>Tom was thinking of Emma.</i>
12	<i>Mark always smiles at her.</i>
13	<i>My grandfather sat in an armchair.</i>
14	<i>We focused on passing the exam.</i>
18	<i>The children are jumping on the bed.</i>
19	<i>Some people sat under the bridge.</i>
25	<i>My sister will stay with me.</i>
27	<i>Louis drank on his summer vacation.</i>
29	<i>Hannah insists on buying a car.</i>
30	<i>She has a shoulder to cry on.</i>
33	<i>Gabrielle talked on the phone.</i>
35	<i>Walk up the stairs to go to his office.</i>

Ejemplo: Reactivo 35 - *Walk up the stairs to go to his office* (figura 7).



**Figura 7.** Imágenes del reactivo 35 (*walk up* preposicional)

Las oraciones (1), (27), (30) y (33) tienen un equivalente en los verbos frasales aspectuales, específicamente en los que son actividades con la partícula *on*. Su inclusión está justificada por el deseo de comparar los resultados producidos por los pares de oraciones.

### **3.3 Proceso de aplicación**

En la aplicación de las pruebas a todos los participantes se siguió el mismo procedimiento, a saber:

- i. Primero se proporcionó a los participantes una hoja de datos personales, la cual debían llenar con su lugar de nacimiento, nacionalidad, edad, género, nivel que cursan en el CELEX actualmente, lengua materna, otras lenguas habladas y su nivel de dominio, si han vivido en el extranjero y por cuanto tiempo y tiempo de estudio de la lengua inglesa en niveles educativos previos y qué nivel consideraban ellos haber alcanzado en cada uno de ellos.
- ii. Posteriormente, a los participantes se les presentaba una laptop con el software SuperLab5 para la prueba de lectura autorregulada y un *pad*. Se les explicaba que con el fin de realizar el ejercicio utilizarían el *pad* para oprimir cualquier botón y así poder cambiar de pantalla. Se les confirmó que estas instrucciones las verían nuevamente en la pantalla.
- iii. Es importante señalar que a los participantes se les pidió mantener la mano que utilizarían para contestar la prueba sobre el *pad* durante toda la prueba con el fin de evitar que el movimiento de la mano afectara los tiempos de reacción.
- iv. En la pantalla se presentaron las instrucciones a los participantes, en las cuales se explicaba que tendrían que oprimir un botón para que aparecieran diferentes

segmentos de una oración acerca de la cual se les haría una pregunta, la cual tendrían que responder de manera negativa o afirmativa.

- v. Una vez presentadas las instrucciones y dos ejemplos de oraciones con sus respectivas preguntas, se les preguntó a los participantes si tenían alguna duda. De ser así se les hacía la aclaración correspondiente, y si no, pasaban inmediatamente a la prueba.
- vi. Ya finalizada la primera tarea, los participantes vieron en la pantalla el siguiente instrumento. Se les explicó que verían diferentes oraciones y cuatro imágenes por cada una de ellas de tal suerte que debían elegir sólo una imagen que representara la oración presentada.
- vii. Las oraciones se presentaron nuevamente de manera escrita en la pantalla junto con dos ejemplos.
- viii. A continuación se les preguntó a los participantes si tenían alguna duda. De ser así, se les respondía, si no, comenzaban la tarea.
- ix. Los grupos de hablantes no nativos de inglés tardaron aproximadamente de 20 a 25 minutos en resolver ambas tareas. Los hablantes nativos de inglés tardaron aproximadamente de 10 a 15 minutos.
- x. Las instrucciones fueron presentadas en español a los hablantes no nativos de inglés, y en inglés a los hablantes nativos.

## **Síntesis**

En este capítulo se explicaron los fundamentos metodológicos de la presente investigación. Se inició con la descripción del perfil de los participantes, 61 de los cuales son hablantes no nativos de inglés con el español como lengua materna y que además han adquirido la

lengua inglesa en un contexto formal en un salón de clase, lo cual permitió que fueran divididos en tres grupos en conformidad con sus horas de exposición a la lengua meta.

Posteriormente se abordó el perfil de los 16 hablantes nativos de inglés, todos los cuales tienen un dominio avanzado de español y al menos dos de ellos un dominio básico de francés mientras que 3 tienen un dominio avanzado de dicha lengua.

A continuación se pasó a describir los instrumentos utilizados en la investigación. El primero de ellos es una tarea de lectura autorregulada, es decir, un instrumento *online* que permite tener acceso al procesamiento de la lengua en tiempo real y con prácticamente cero interferencias de recursos ajenos a la competencia lingüística de los participantes partiendo del postulado de que mayores tiempos de reacción implican dificultades en el procesamiento de determinados ítems lingüísticos. Es preciso señalar que el diseño de esta prueba fue realizado de tal suerte que se asemejara lo más posible a la lectura en un contexto natural, lo cual resultó en que la presentación de los elementos de cada oración fue lineal y no acumulativa.

Cada uno de los 33 reactivos diseñados contó al final con una pregunta que no sólo permitió mantener a los participantes concentrados en la tarea presentada, sino recabar información acerca de la comprensión de las estructuras verbales propias del reactivo.

Si bien la tarea de lectura autorregulada implica una carga importante para la memoria operativa de los participantes que podría llevar a que aquéllos con mejor memoria obtengan mejores resultados, la selección al azar de los mismos permite que la muestra sea representativa y no se sesgue a favor o en contra de participantes con un determinado tipo de memoria de trabajo.

En lo concerniente a la tarea de selección de imágenes, su mayor virtud se encuentra en que permite representar el significado aspectual y espacial de la partícula de los verbos

frasales aspectuales de manera clara y sencilla; además, no sólo da a conocer las respuestas correctas de los participantes, sino el tipo de errores cometidos y si estos fueron debidos a una interpretación espacial antes que a una aspectual. Otra de las ventajas ofrecidas por este instrumento es que la presentación simultánea de las diferentes respuestas disponibles por cada reactivo reduce la carga de trabajo en la memoria operativa de los participantes.

Finalmente, se hizo mención del procedimiento a través del cual fueron aplicados los instrumentos. Cabe señalar que los participantes realizaron primero la prueba *online* para evitar que la presentación de posibles significados espaciales en la tarea *off-line* afectara de alguna manera sus respuestas.

Con este apartado finaliza la descripción metodológica de la presente investigación. A continuación se presentará una propuesta de análisis de los datos obtenidos.

## CAPÍTULO IV

### PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 4. Introducción

A continuación se presentan los datos obtenidos así como el análisis estadístico que se realizó de los mismos, en primer lugar a partir de las herramientas proporcionadas por la estadística descriptiva y, posteriormente con el uso de algunas pruebas propias de la estadística inferencial. Finalmente, se abordará la interpretación de los resultados mostrados.

#### 4.1 Características de los datos

Al realizar una investigación, es necesario definir las características o propiedades con susceptibilidad a ser observadas o medidas y que mostrarán fluctuaciones al relacionarse con otras; estas características son denominadas variables.

Los verbos frasales aspectuales, los verbos preposicionales y las combinaciones libres constituyen un conjunto de categorías no numéricas que no se superponen y no son susceptibles a ser ordenadas; es decir, estamos hablando de variables nominales.

En el presente estudio, al ser el tipo de construcción verbal (verbos frasales aspectuales, verbos preposicionales y combinaciones libres) una variable susceptible a medición o clasificación, es necesario hablar de escalas de medición, también llamados niveles de medida. En este caso, debemos utilizar una escala nominal, ya que a las variables nominales del estudio sólo se les puede asignar una etiqueta y clasificarlas de forma cualitativa, pero es imposible ordenarlas o cuantificarlas.



Una vez establecido el tipo de variables de esta investigación, es posible determinar el tipo de prueba estadística que se utilizará. Cuando se cuenta con una escala de datos categóricos nominales u ordinales<sup>45</sup>, se opta por utilizar pruebas estadísticas no paramétricas; por otra parte, en el caso de las escalas de intervalo<sup>46</sup> o razón<sup>47</sup>, las cuales utilizan datos continuos, las técnicas estadísticas empleadas son paramétricas.

Aunado a esto, en las técnicas inferenciales paramétricas se hacen suposiciones acerca de la naturaleza de la población, como que su distribución sea normal; cuando no se hacen esta clase de suposiciones, se utilizan técnicas de inferencia no paramétricas. Debido a lo anterior, para esta investigación se utilizaron pruebas de inferencia estadística no paramétricas para variables nominales de datos categóricos. A continuación se abordarán las técnicas estadísticas utilizadas para cada uno de los instrumentos diseñados.

## **4.2. Pruebas no paramétricas de inferencia estadística**

A continuación se explican someramente las pruebas estadísticas que se utilizaron en la investigación.

### **4.2.1 La Ji- cuadrada ( $\chi^2$ ) de Pearson**

Como se ha mencionado, en esta investigación se ha decidido dividir a los participantes en 3 grupos diferentes a partir del número de horas que han dedicado a la adquisición de inglés como L2; dichos grupos constituyen muestras que son independientes al no estar relacionadas<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> En este caso los valores pueden ser clasificados y ordenados aunque no se pueden hacer cálculos con estos datos; un ejemplo se encuentra en la clasificación de los hoteles por un número de estrellas.

<sup>46</sup> Aplica a datos continuos cuyos intervalos tienen significado pero no razones ni cocientes, es decir, no pueden multiplicarse ni dividirse. Además, cuentan con un cero asignado arbitrariamente.

<sup>47</sup> A esta escala pertenecen los datos continuos con un punto cero verdadero cuyas razones y cocientes son significativos.

<sup>48</sup> Un caso diferente sería el de un grupo de participantes el cual se somete a circunstancias distintas en diferentes ocasiones, y se toman muestras antes y después de la exposición a dichas circunstancias.

Cuando se cuenta con datos categóricos con un número  $k$  de muestras no relacionadas, es posible utilizar la técnica de inferencia estadística no paramétrica conocida como Ji cuadrada ( $\chi^2$ ) de Pearson. Esta técnica sirve para poner a prueba hipótesis referidas a distribuciones de frecuencias, es decir, para evaluar la asociación entre variables y así determinar si están relacionadas de alguna forma o si son independientes. Lo que hace el estadístico es contrastar frecuencias observadas con frecuencias esperadas de acuerdo con la hipótesis nula, la cual se busca rechazar.

En este estudio, uno de los objetivos es determinar si el procesamiento de los verbos frasales aspectuales tiene relación con el nivel de dominio de la lengua de los aprendientes de inglés como L2; de aquí se desprenden dos variables, una independiente que corresponde al nivel de dominio de la lengua inglesa y una variable dependiente expresada como el procesamiento de los verbos frasales aspectuales.

En el caso de la tarea de selección de imágenes, la variable independiente estará expresada en términos de horas de exposición a inglés como L2, mientras que la variable dependiente lo estará en el desempeño en la interpretación de la construcción verbal en cuestión. Tómense como ejemplo las siguientes observaciones (cuadro 17):

**Cuadro 17**  
*Observaciones del reactivo 4 (talk on aspectual)*

<b>Horas de exposición</b>	<b>Interpretación</b>		<b>Total</b>
	Correcta	Incorrecta	
200	6	14	20
400	11	10	21
600	12	8	20
<i>Total</i>	29	31	61

En primer lugar, será necesario establecer la hipótesis nula ( $H_0$ ) y alterna ( $H_1$ ), la primera de ellas supone que las variables dependiente<sup>49</sup> e independiente<sup>50</sup> no tienen ninguna clase de asociación, la segunda que hipótesis plantearía la existencia de una relación entre las variables, a saber:

$H_0$  = No existe relación entre las horas de exposición a inglés como L2 y el desempeño en la interpretación de los verbos frasales aspectuales.

$H_1$ = Existe relación entre las horas de exposición a inglés como L2 y el desempeño en la interpretación de los verbos frasales aspectuales.

Lo que se busca es contar con evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, esto se conseguirá si la prueba estadística proporciona un valor cuya probabilidad de ocurrencia asociada con  $H_0$  es igual o menor que una probabilidad pequeña ya establecida como nivel de significación. En este caso, se optará por utilizar un nivel de significación  $\alpha= 0.01$ .

Esta prueba permite conocer si existe alguna relación entre las variables. En caso de ser así, es posible conocer cuáles son las celdas que han contribuido a dicha asociación a partir del cálculo de residuales estandarizados<sup>51</sup>. Los residuales se comparan con un valor  $z$  convencionalmente establecido de 1.96 y -1.96, deben ser mayores y menores a estos respectivamente para ser considerados significativos.

---

<sup>49</sup> También llamada variable de respuesta.

<sup>50</sup> O variable explicativa.

<sup>51</sup> Estos son una medida del grado en que una frecuencia observada difiere del valor esperado bajo la hipótesis nula. Se calcula restando el valor esperado al valor obtenido y dividiendo el resultado por la raíz cuadrada del valor esperado.

La fuerza de la asociación entre variables puede calcularse a partir del coeficiente V de Cramer. Su cálculo parte del supuesto de que entre mayor sea la diferencia entre los valores observados y esperados, mayor será la fuerza de la asociación.<sup>52</sup>

Se ha juzgado conveniente utilizar la técnica estadística de Ji cuadrada para el análisis de los datos obtenidos en la tarea de selección de imágenes. Desafortunadamente, su uso tiene algunas restricciones, la primera de las cuales es que en el estadístico, el cálculo de frecuencias esperadas debe ser mayor a 5 en tablas 2x2, o igual o mayor a 5 en tablas [rxc]<sup>53</sup>; la segunda restricción es que la Ji cuadrada no puede ser utilizada con frecuencias esperadas iguales a 0. Cuando los datos proporcionados hayan violado alguna de estas restricciones se ha preferido utilizar la prueba de probabilidad exacta de Fisher.

#### 4.2.2 La prueba de probabilidad exacta de Fisher

Esta prueba puede utilizarse cuando las restricciones planeadas previamente impiden el uso de Ji cuadrada. Como su nombre lo indica, la prueba de Fisher permite calcular la probabilidad de obtener tablas tan fuertes o más fuertes que las tablas observadas en los datos obtenidos debido a lo azaroso de la muestra.

Tómese, por ejemplo, la siguiente tabla con la notación necesaria para realizar el cálculo<sup>54</sup> (cuadro 18):

---

<sup>52</sup> La fórmula para calcular el coeficiente V de Cramer es  $V = \sqrt{\chi^2/n(m-1)}$ , equivalente a la raíz de la Ji cuadrada dividida por el tamaño de la muestra (n) por m, es decir, el valor más pequeño del número de columnas o número de filas menos uno.

<sup>53</sup> “r” por su significado en inglés: *row* (fila); “c” por su significado en inglés: *column* (columna).

<sup>54</sup> a, b, c y d son las frecuencias obtenidas;  $r_1$  y  $r_2$  son los totales de las filas,  $c_1$  y  $c_2$  son los totales de las columnas;  $n$  es el tamaño de la muestra.

**Cuadro 18**

*Tabla para realizar el cálculo de la prueba de probabilidad de Fisher*

<b>a</b>	<b>b</b>	$r_1$
<b>c</b>	<b>d</b>	$r_2$
$c_1$	$c_2$	$n$

La fórmula de la prueba de probabilidad exacta de Fisher es:

$$p = r_1!r_2!c_1!c_2! / n!a!b!c!d!^{55}$$

El resultado obtenido es comparado con el nivel de significación previamente establecido<sup>56</sup> y sólo en caso de ser menor a éste se puede hablar de que se cuenta con evidencia para descartar la hipótesis nula.

Tanto la prueba de Ji cuadrada como la de probabilidad exacta de Fisher permitirán el análisis de datos recabados en la tarea de selección de imágenes. En lo que respecta a la tarea de tiempos de reacción, también se hará uso de dicha herramienta estadística la cual será complementada por otra técnica de inferencia no paramétrica, la cual se expone en el siguiente apartado.

---

<sup>55</sup>  $p$  es igual al factorial de  $r_1$  por el factorial de  $r_2$  por el factorial de  $c_1$  por el factorial de  $c_2$  entre el factorial de  $n$  por el factorial de  $a$  por el factorial de  $b$  por el factorial de  $c$  por el factorial de  $d$

<sup>56</sup> En esta investigación se ha establecido un nivel  $\alpha = 0.01$

### 4.2.3 La prueba Mann-Whitney

Esta prueba no paramétrica es empleada con únicamente dos grupos independientes<sup>57</sup>. Para su cálculo, la prueba ofrece dos valores como resultado,  $U_{obt}$  y  $U''_{obt}$ , los cuales cual miden el grado de separación entre los dos conjuntos de puntaje de la muestra. El valor de  $U_{obt}$  será menor al de  $U''_{obt}$ ,

Una vez hecho el cálculo, se comparan los valores obtenidos con los valores críticos ofrecidos en las tablas de  $U_{obt}$  y  $U''_{obt}$  en el nivel de significación seleccionado ( $\alpha= 0.01$  para esta investigación).

Una vez hecho esto, se usa el siguiente criterio de decisión:

Si  $U_{obt} \leq U_{crit}$  se rechaza  $H_0$  y se acepta  $H_1$

Si  $U''_{obt} \geq U_{crit}$  se rechaza  $H_0$  y se acepta  $H_1$

Siendo que en la presente investigación la variable explicativa son las horas de exposición a la lengua meta y la variable de respuesta el tiempo de reacción de los participantes, se tienen las siguientes hipótesis:

$H_0$  = Las muestras son aleatorias de idénticas distribuciones poblacionales.

$H_1$  = Al menos una de las muestras poblacionales afecta a los tiempos de reacción.

Cabe señalar que en esta investigación todas las hipótesis serán no direccionales, ya que sólo se busca saber si hay una relación entre la variable explicativa y la de respuesta.

A continuación se explica la prueba estadística para tres o más muestras independientes.

---

<sup>57</sup> En caso de haber un número mayor de muestras, se utiliza la prueba Kruskal-Wallis.

#### **4.2.4 La prueba Kruskal-Wallis**

Esta prueba no paramétrica se utiliza con un número mayor a 2 muestras independientes con datos que al menos sean ordinales. Por ello es que se decidió que su uso sería apropiado en la tarea de lectura autorregulada, cuya variable explicativa es el nivel de dominio de la lengua inglesa<sup>58</sup> y la variable de respuesta es el tiempo de reacción.

Nuevamente es necesario establecer la hipótesis nula y la hipótesis alternativa. Esto se hace de la siguiente forma:

$H_0$  = Las muestras son aleatorias de idénticas distribuciones poblacionales.

$H_1$  = Al menos una de las muestras poblacionales afecta a los tiempos de reacción.

Es importante señalar que esta prueba no paramétrica es no direccional, ya que se asume la relación o no entre las variables, pero no la naturaleza exacta de dicha relación.

Aquí concluye la presentación preliminar de las pruebas estadísticas utilizadas en el estudio del procesamiento de verbos frasales aspectuales en aprendientes de inglés como L2. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las pruebas realizadas.

### **4.3 Tarea de lectura autorregulada**

El objetivo de la tarea de lectura autorregulada es determinar si existen diferencias en el procesamiento de los verbos frasales aspectuales y de los verbos preposicionales y combinaciones libres; dicha prueba constó de los siguientes reactivos:

---

<sup>58</sup> En términos de horas de exposición.

- a. 11 oraciones con verbos frasales aspectuales (7 con una marca aspectual de realización, 3 con una marca aspectual de actividad, 1 con una marca de iteratividad).
- b. 15 oraciones con verbos preposicionales
- c. 6 combinaciones libres
- d. 1 verbo frasal idiomático

La presentación de los datos obtenidos se realizará en este orden, aunque sólo se incluirán los resultados presentados por los reactivos críticos y por aquéllos que proporcionaron información que se consideró relevante para los objetivos de esta investigación. En el caso de los verbos frasales con una marca aspectual con una partícula semejante a la preposición de un verbo preposicional, se presentarán ambos simultáneamente.

#### **4.3.1 Oraciones con verbos frasales aspectuales y sus contrapartes preposicionales**

Dado el objetivo de la prueba, será conveniente comparar los resultados proporcionados por los verbos frasales aspectuales seguidos de su contraparte preposicional. Para esto, primero se proporcionarán las respuestas de los participantes a las preguntas de comprensión que les fueron mostradas al término de cada reactivo; éstas serán seguidas de sus respectivos tiempos de reacción.

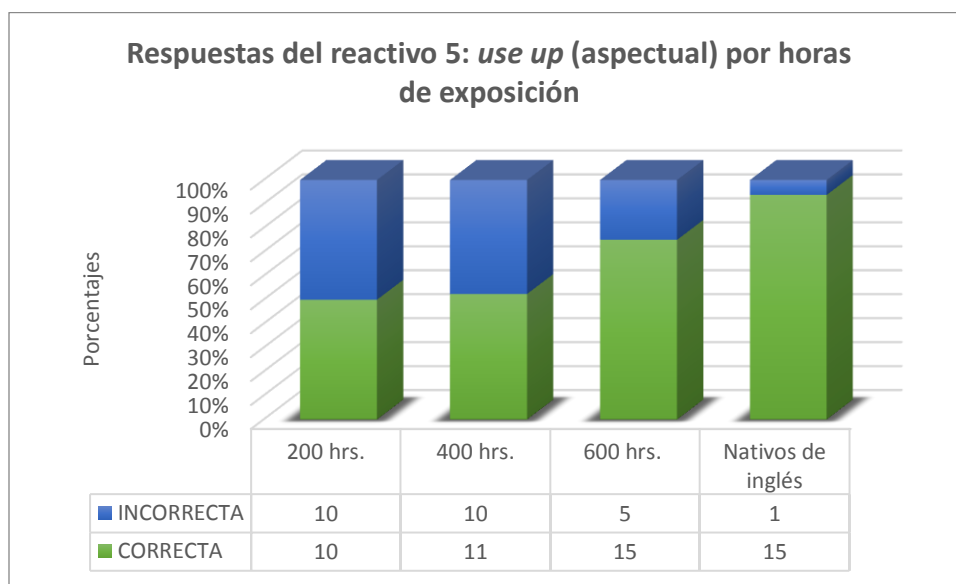


### 4.3.1.1 Reactivos con una marca aspectual de realización

Fueron siete los reactivos que cumplieron con este criterio, los resultados de los cuales son mostrados a continuación.

#### 4.3.1.1.1 Use up (aspectual / orden discontinuo)

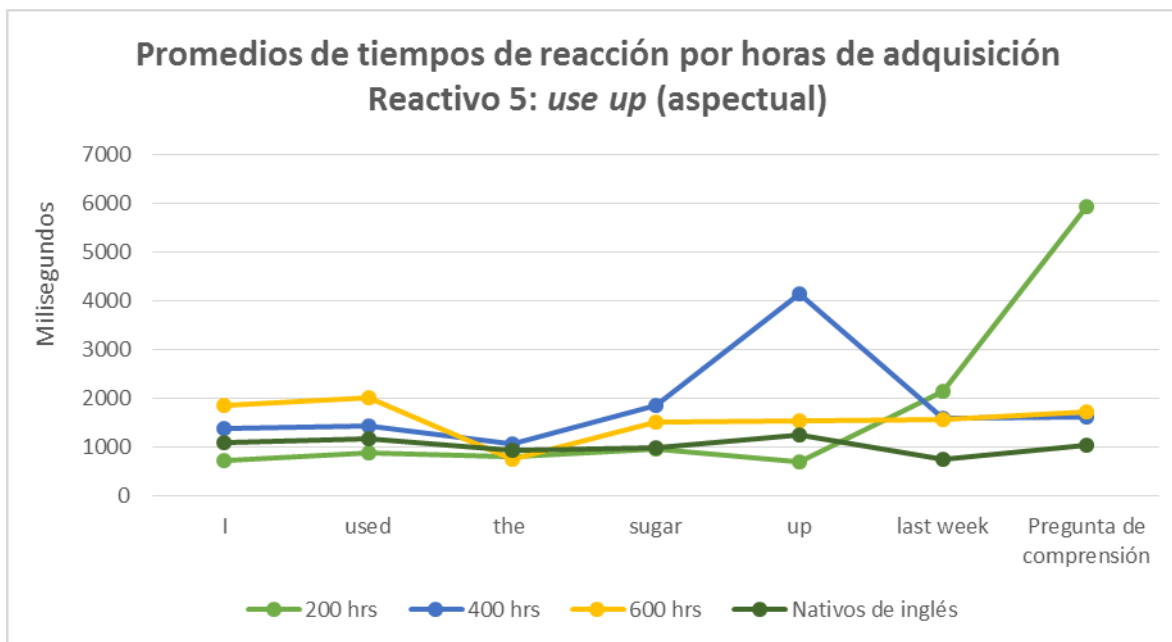
Este reactivo,<sup>59</sup> el número 5, muestra un claro avance en el desempeño de los participantes con 600 horas de exposición a la lengua inglesa en comparación con los participantes con 200 y 400 horas (figura 8). La prueba Ji cuadrada aplicada a los tres grupos de hablantes no nativos de inglés arroja que no hay evidencia para rechazar la hipótesis de que las diferencias en las horas de exposición no tienen relación con el número de respuestas correctas proporcionadas [ $\chi^2 = 3.17$ ,  $gl=2$ ;  $p= 0.2049$ ].



**Figura 8.** Respuestas del reactivo 5: *use up* (aspectual) por horas de exposición

En lo que respecta a los tiempos de reacción correspondientes a este reactivo, sus promedios son presentados en la figura 9.

<sup>59</sup> *I used the sugar up last week.*



**Figura 9.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 5: *use up* (aspectual)

Lo primero en destacar en los resultados mostrados es el tiempo que tardan en reaccionar los participantes del grupo de 400 horas en la partícula *up*, el cual es considerablemente más alto que en el caso del resto de los participantes, esto podría significar que los miembros de este grupo consideraron inesperada la aparición de una partícula en esta posición. No obstante, las diferencias entre los grupos de hablantes no nativos no son significativas [Kruskall-Wallis:  $H_{obt} = 0.86$ ,  $gl = 2$ ,  $p = 0.6505$ ], por lo que no se puede hablar de una relación entre las horas de exposición y el desempeño de los participantes.

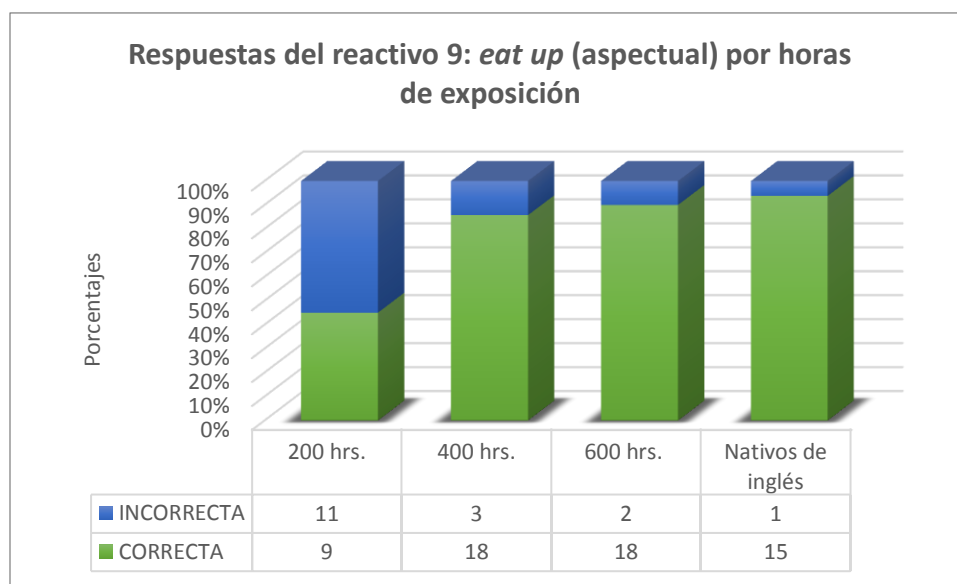
Es interesante mencionar que el promedio de los tiempos de reacción parece aumentar conforme se incrementan las horas de exposición, siendo así que los participantes del grupo de 600 horas tardan más en cada segmento de la oración que los de 200 horas.

Finalmente, de forma poco sorprendente, son los participantes con 200 horas los que más tiempo tardan en responder la pregunta de comprensión; como se recordará, sólo la

mitad de ellos lo hicieron correctamente, resultado que se mantuvo en el caso del grupo con 400 horas.

#### 4.3.1.1.2 *Eat up* (aspectual / orden continuo)

El reactivo 9<sup>60</sup> comparte la particular tónica *up* con el reactivo anterior, con la diferencia de que en este caso tiene un orden continuo, es decir, aparece a la izquierda del objeto del verbo frasal. Esta pequeña diferencia ofrece resultados interesantes, ya que en primer lugar parece mejorar la comprensión de los participantes no nativos de inglés, como se muestra a continuación (figura 10):



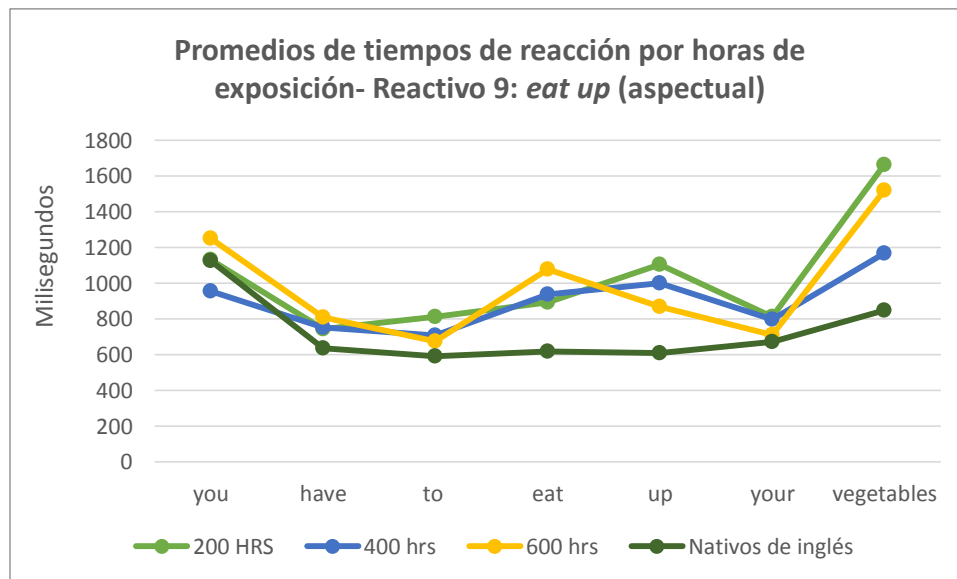
**Figura 10.** Respuestas del reactivo 9: *eat up* (aspectual) por horas de exposición

El grupo con 200 horas de exposición es el que mayores dificultades muestra con la comprensión del verbo frasal *eat up* pero ésta se incrementa de manera considerable en el grupo con 400 horas y se mantiene estable en un nivel cercano al nativo. De hecho, la

<sup>60</sup> *You have to eat up your vegetables.*

diferencia entre los resultados de los grupos con 200 y 400 horas son significativas estadísticamente (Fisher:  $p_{2\text{ colas}} = 0.0088$ ), proporcionando evidencia en contra de la hipótesis que la pertenencia a los grupos de 200 y 400 horas de exposición al inglés no tiene relación con la comprensión del verbo frasal con una marca aspectual y orden continuo *use up*. Ésta representa una diferencia notable respecto al reactivo 5, en el cual los no nativos no mostraron un mejor desempeño de forma tan evidente sino hasta alcanzar 600 horas.

Un caso semejante es el de los tiempos de reacción, como puede apreciarse a continuación (figura 11):



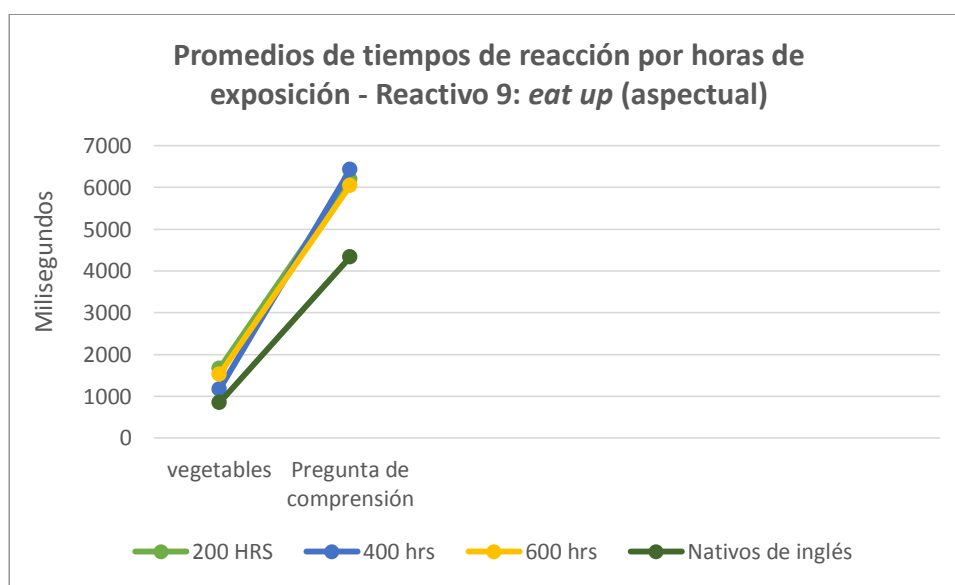
**Figura 11.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 9: *eat up* (aspectual)

El comportamiento de los cuatro grupos es similar al inicio de la oración, situación que se mantiene hasta alcanzar el verbo *eat* cuando los no nativos se separan de manera clara de los nativos de inglés incrementándose el tiempo de reacción conforme aumentan las horas

de exposición. Estadísticamente hablando, las diferencias entre el grupo con 600 horas y los nativos de inglés no son significativas<sup>61</sup> [Mann-Whitney:  $U_{obt}=89$ ,  $z= 2.24$ ,  $p= 0.0251$ ].

En lo que respecta a la partícula *up*, no es significativo [Kruskal-Wallis:  $H_{obt}= 1.1$ ,  $df= 2$ ;  $p= 0.5769$ ] para los grupos de hablantes no nativos de inglés. De manera poco sorprendente, la prueba Mann-Whitney señala que las diferencias entre los hablantes no nativos con mayor dominio de inglés no son significativas respecto al grupo de nativos [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 81$ ,  $z= 2.5$ ,  $p= 0.0124$ ].

Finalmente, el tiempo de reacción correspondiente a la pregunta de comprensión puede verse a continuación (figura 12):

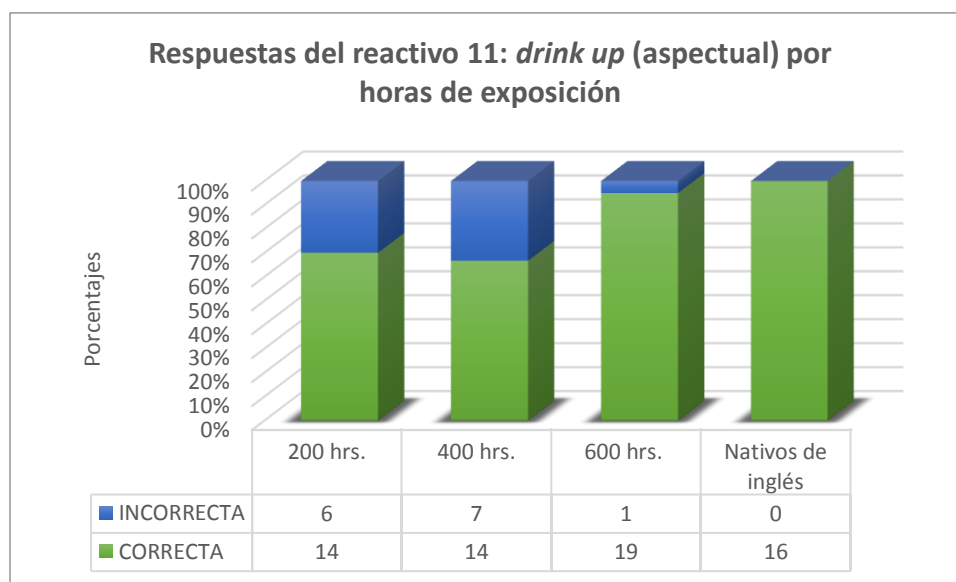


**Figura 12.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 9: *eat up* (aspectual)

Se puede notar que las diferencias entre los grupos no nativos son mínimas; sin embargo, es destacable que tomó más tiempo a los participantes responder a la pregunta de la partícula *up* en orden continuo (reactivo 9) que en orden discontinuo (reactivo 5).

#### 4.3.1.1.3 *Drink up* (aspectual / orden discontinuo)

Este reactivo<sup>62</sup>, que correspondió al número 11 de la tarea de lectura autorregulada, es similar al reactivo 5 al tener la partícula tética *up* y un orden discontinuo. En el siguiente diagrama de columnas apiladas (figura 13) se muestran los resultados a la pregunta de comprensión del reactivo:

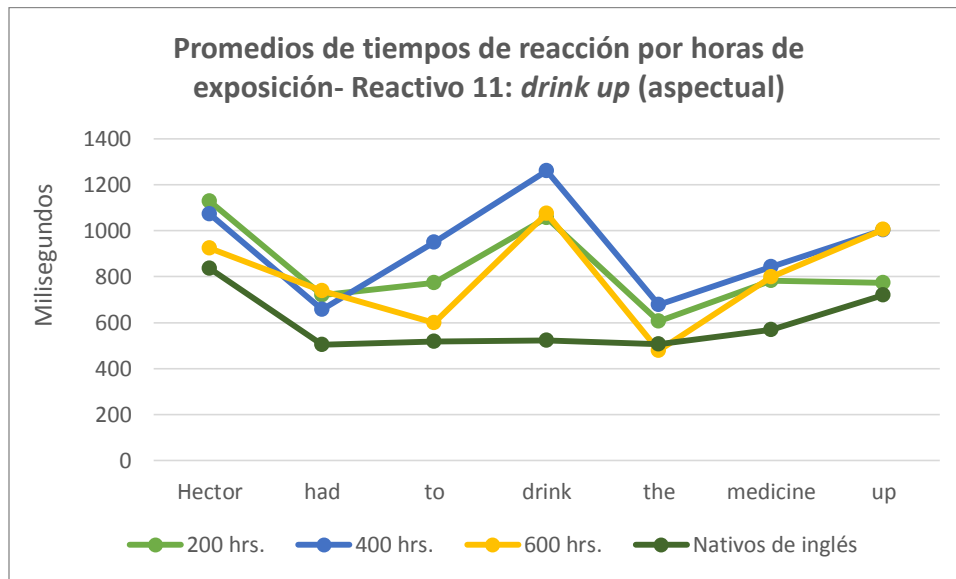


**Figura 13.** Respuestas del reactivo 11: *drink up* (aspectual) por horas de exposición

De manera semejante al reactivo 5, son los grupos de 200 y 400 horas los que más dificultades encuentran con la pregunta de comprensión. A nivel estadístico, las diferencias entre el grupo de 400 horas respecto al de 600 horas no son significativas [Fisher:  $p=0.0448$  2 colas]

Los tiempos de reacción proporcionan resultados interesantes, el primero de los cuales es que el comportamiento de los participantes no nativos no es tan semejante al del grupo de nativos de inglés como cuando el verbo frasal se encuentra en orden continuo. Tómese como muestra la siguiente serie de tiempo (figura 14):

<sup>62</sup> *Hector had to drink the medicine up.*



**Figura 14.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 11: *drink up* (aspectual)

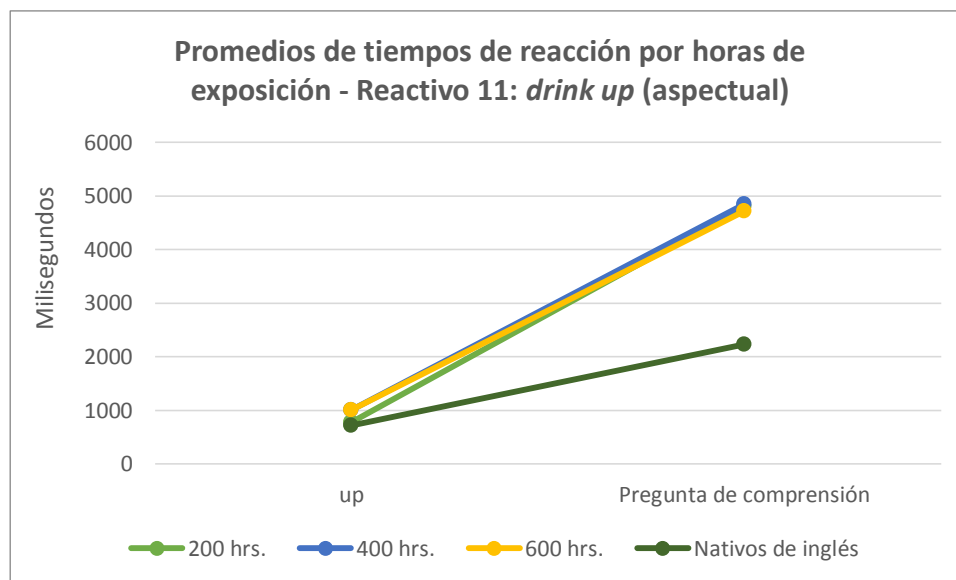
Nuevamente, tal y como ocurrió en el reactivo 5, el grupo con 400 horas de exposición se aleja del comportamiento de los nativos de inglés, aunque en este caso lo hace más claramente en el verbo léxico *drink*

No hay evidencia que permita atribuir las diferencias intragrupal de los hablantes no nativos en los tiempos de reacción del verbo *drink* a las horas de exposición. [Kruskal-Wallis:  $H_{obt} = 1.93$ ,  $p = 0.381$ ]. Tampoco hay diferencias significativas entre el grupo con 600 horas de exposición y el de hablantes nativos de inglés [Mann-Whitney:  $U_{obt} = 103.5$ ,  $z = 1.78$ ,  $p = 0.0751$ ].

En lo que respecta a la partícula *up*, los tiempos de reacción son más altos para los grupos con 400 y 600 horas, mientras que los participantes con un menor número de horas de exposición se acercan más al comportamiento de los hablantes nativos, un fenómeno que se encontró en el caso del reactivo 5. Las diferencias entre el grupo con 600 horas de

exposición a la lengua y los nativos no son significativas [Mann-Whitney:  $U_{obt}=120$ ,  $z=1.26$ ,  $p=0.2077$ ].

Finalmente, el tiempo mostrado por los participantes no nativos en las preguntas de comprensión es similar en los tres grupos, aunque más alto en todos los casos que en el de los hablantes nativos de inglés (figura 15).



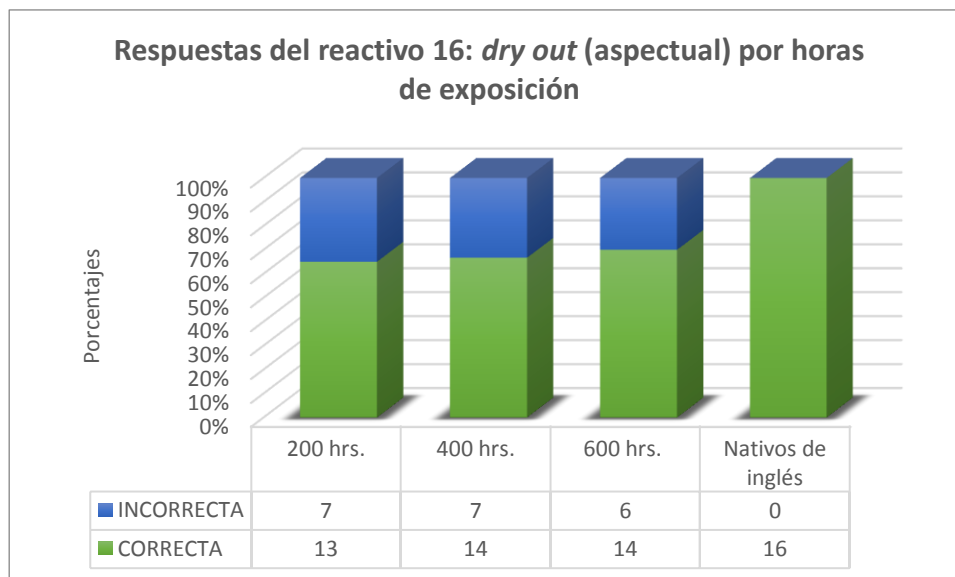
**Figura 15.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 11: *drink up* (aspectual)

#### 4.3.1.1.4 *Dry out* (aspectual / orden continuo)

Este verbo frasal se hizo presente en el reactivo 16<sup>63</sup>, cuyos resultados muestran un número de respuestas correctas prácticamente constante en hablantes no nativos de inglés sin importar las horas de exposición (figura 16).

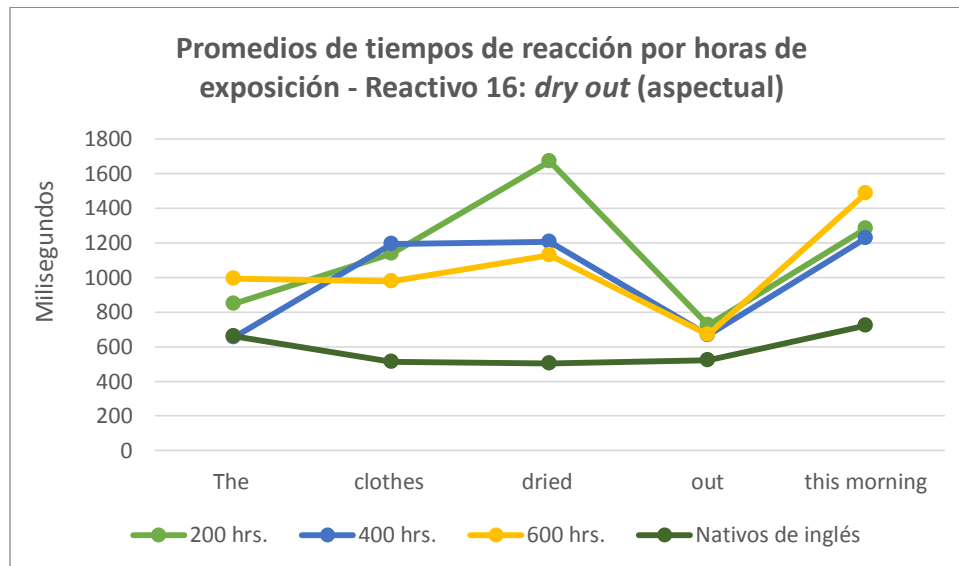
<sup>63</sup> *The clothes dried out this morning.*





**Figura 16.** Respuestas del reactivo 16: *dry out* (aspectual) por horas de exposición

En cuanto a si estos resultados están relacionados con el verbo léxico o la partícula del verbo frasal, los tiempos de reacción ofrecen la siguiente información (figura 17):



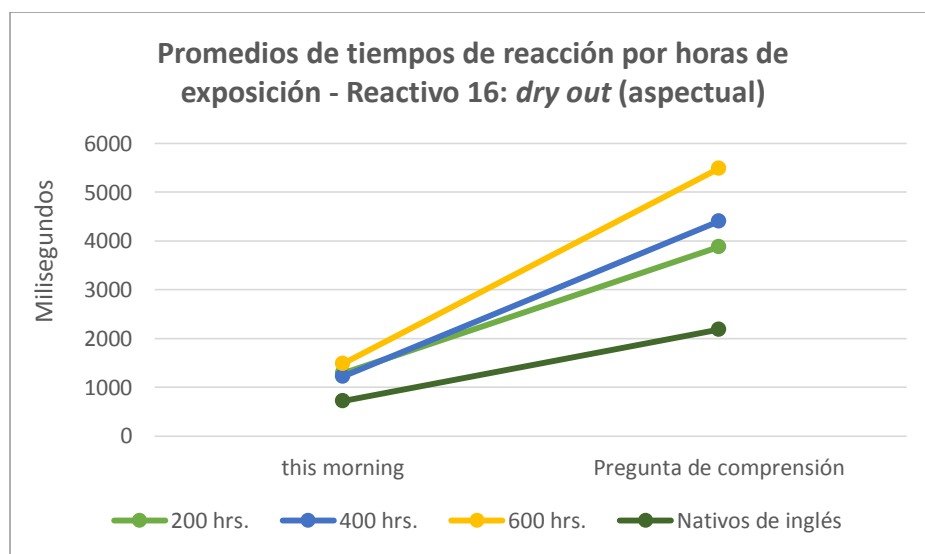
**Figura 17.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 16: *dry out* (aspectual)

El grupo que se aleja del resto de los hablantes no nativos, especialmente en el caso del verbo léxico *dry*, es el de 200 horas. Las diferencias entre este grupo y el de 400 horas es

un promedio de 800 milisegundos, mientras que los grupos con 400 y 600 horas de exposición mantienen un comportamiento semejante. El grupo de 600 horas tiene una marcada diferencia respecto a los hablantes nativos de inglés significativa a nivel estadístico [Mann-Whitney:  $U_{obt} = 56$ ,  $z = 3.29$ ,  $p = 0.001$ ].

El procesamiento de la partícula *out* no presenta cambios significativos entre los grupos de hablantes no nativos; tampoco puede hablarse de diferencias significativas entre el grupo con 600 horas de exposición y el grupo de nativos [Mann-Whitney  $U_{obt} = 110$ ,  $z = 1.58$ ,  $p = 0.1141$ ].

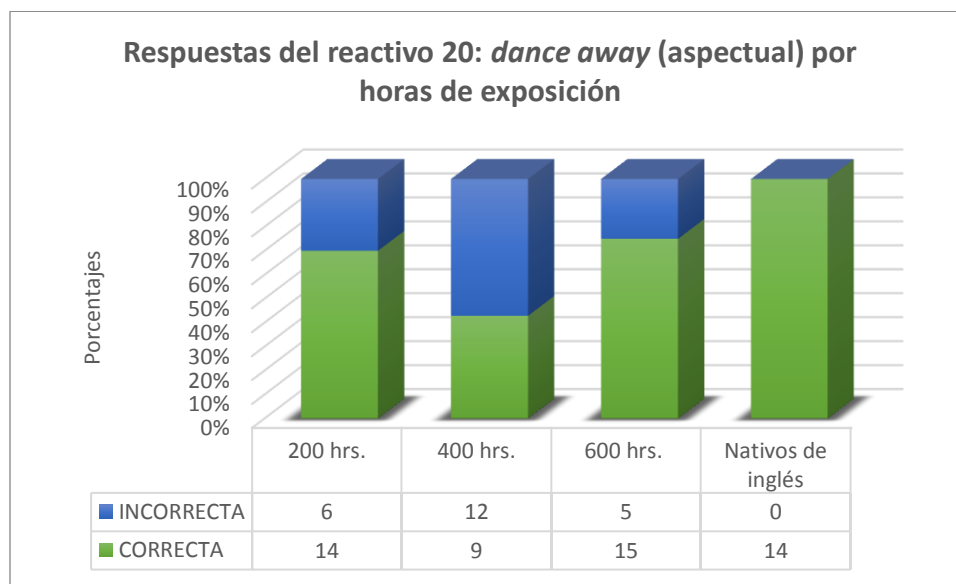
Finalmente, los tiempos de reacción mostrados por los participantes reflejan que a mayor número de horas de exposición al inglés, hay un mayor tiempo de reacción en la lectura de comprensión, lo cual no afecta el desempeño de los participantes, como se mencionó anteriormente (figura 17).



**Figura 17.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 16: *dry out* (aspectual)

#### 4.3.1.1.5 *Dance away* (aspectual / orden discontinuo)

Nuevamente en el reactivo 20<sup>64</sup> fue posible encontrar un comportamiento diferente en el grupo con 400 horas de exposición al inglés ya que fue el que presentó un desempeño más bajo en la pregunta de comprensión correspondiente (figura 18):

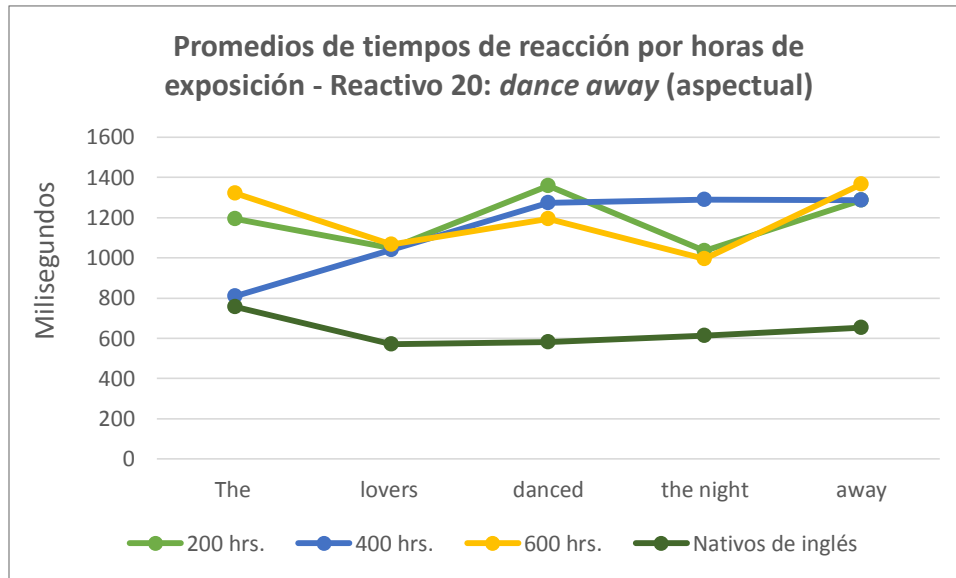


**Figura 18.** Respuestas del reactivo 20: *dance away* (aspectual) por horas de exposición

No obstante, no hay evidencia para atribuir la reducción en el número de respuestas del grupo de 200 horas al de 400 horas a las horas de exposición al inglés de los participantes [Fisher,  $p= 0.1179$  <sub>2 colas</sub>]. Los resultados presentados tienen relación con los tiempos de reacción de los participantes (figura 19):

De la serie de tiempo anterior (figura 19) puede afirmarse que el comportamiento de los grupos de 200 y 600 horas de exposición al inglés es más semejante que en el caso del grupo con 400 horas; no obstante, las diferencias en los tiempos de reacción no tienen lugar en los constituyentes del verbo frasal.

<sup>64</sup> *The lovers danced the night away.*

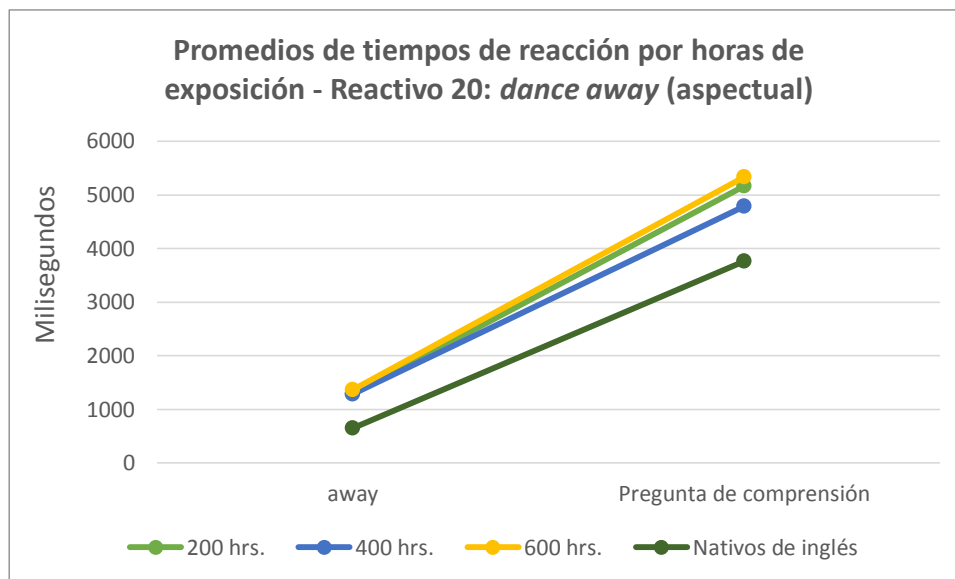


**Figura 19.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 20: *dance away* (aspectual)

Sin embargo, a primera vista es evidente que el comportamiento de los grupos no nativos con 600 horas difiere en gran medida del de los participantes con inglés como lengua materna. En el caso del verbo léxico *dance*, las diferencias son significativas [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 59$ ,  $z= 3.2$ ,  $p= 0.0014$ ].

En lo que respecta a la partícula tética *away*, pueden encontrarse diferencias significativas, estadísticamente hablando, entre el comportamiento de los participantes con 600 horas de exposición y los del grupo de nativos de inglés Mann-Whitney:  $U_{obt}= 68$ ,  $z= 2.91$ ,  $p= 0.0036$ ].

Para concluir este apartado, es necesario hacer mención de los tiempos de reacción presentados en la pregunta de comprensión, en los cuales nuevamente se encuentran en el punto los participantes con 600 horas de exposición (figura 20):



**Figura 20.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 20: *dance away* (aspectual)

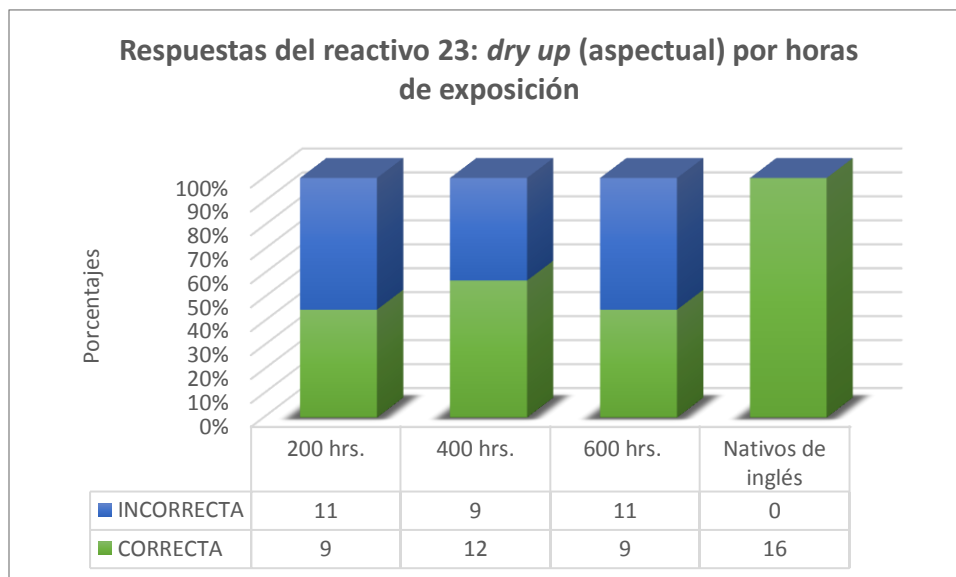
#### 4.3.1.1.6 *Dry up* (aspectual / orden continuo)

En el reactivo 23<sup>65</sup>, vuelve a encontrarse el verbo léxico *dry* al igual que en el número 16, pero esta vez acompañado de la partícula *up*. Los resultados obtenidos no son muy diferentes al de dicho reactivo como se ve en el siguiente gráfico (figura 21):

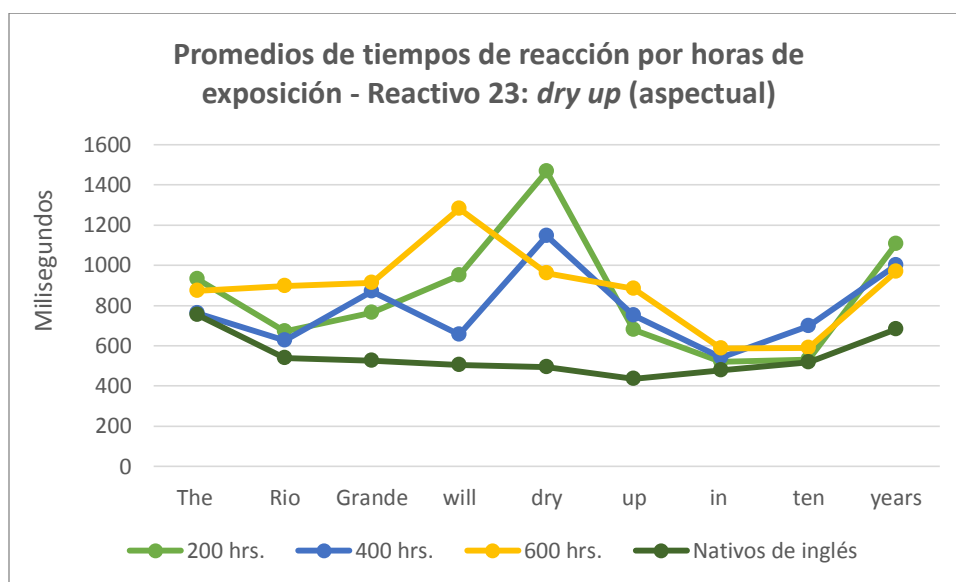
Los tres grupos de hablantes no nativos se comportan de forma semejante y no parece haber cambios destacables en el desempeño de los participantes. No obstante, si se realiza una comparación entre el grupo con 600 horas de exposición y el de nativos de inglés, las diferencias son significativas [Fisher:  $p= 0.0005_{2 \text{ colas}}$ ].

En lo concerniente a los tiempos de reacción, los grupos de no nativos no parecen seguir una tendencia uniforme a diferencia de los participantes con inglés como lengua materna (figura 22):

<sup>65</sup> *The Rio Grande will dry up in ten years.*



**Figura 21.** Respuestas del reactivo 23: *dry up* (aspectual) por horas de exposición



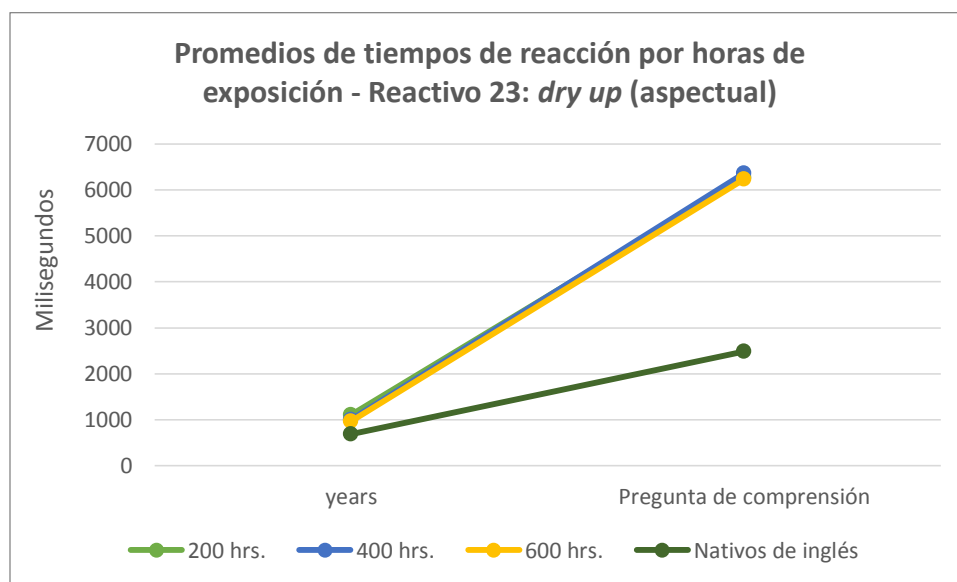
**Figura 22.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 23: *dry up* (aspectual)

Es el verbo léxico *dry* el elemento que mayores dificultades presenta a los hablantes no nativos de inglés, de manera semejante a lo ocurrido en el reactivo 16; específicamente, el caso del grupo con 200 horas de exposición podría atribuirse a un desconocimiento del verbo o a su uso poco frecuente.

Resulta relevante que el grupo de 200 horas sea el que presenta tiempos de reacción más altos en el verbo léxico pero más bajos en la partícula *up*; no obstante, el grupo de 600 horas con tiempos bajos en el verbo léxico se detiene más tiempo en la partícula aspectual. Si se aplica el estadístico a los tiempos obtenidos en el verbo léxico *dry* por los grupos no nativos con 200 y 600 horas, los cambios no pueden considerarse significativos [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 209$ ,  $z= -0.23$ ,  $p= 0.8181$ ].

Las diferencias entre el grupo no nativo con mayor número de horas de exposición y el de nativos de inglés son estadísticamente significativas tanto en el verbo léxico [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 58$ ,  $z= 3.23$ ,  $p= 0.0012$ ] como en la partícula [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 52$ ,  $z= 3.23$ ,  $p= 0.0012$ ].

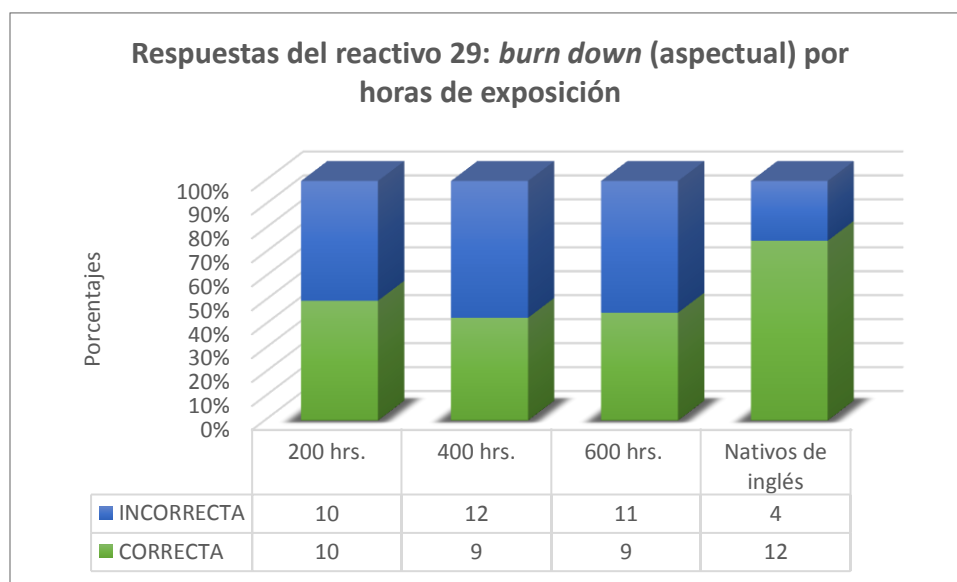
Para finalizar, los tiempos de reacción en la pregunta de comprensión fueron semejantes en los grupos de hablantes no nativos de inglés aunque mayores al del grupo de nativos (figura 23).



**Figura 23.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 23: *dry up* (aspectual)

#### 4.3.1.1.7 *Burn down* (aspectual / orden continuo)

El reactivo 29<sup>66</sup> cuenta con un verbo frasal con un rasgo de realización que presentó dificultades importantes a los tres grupos de hablantes no nativos de inglés, quienes presentaron un comportamiento semejante en todos los grupos. Tampoco los hablantes nativos tuvieron la totalidad de respuestas correctas (figura 24):



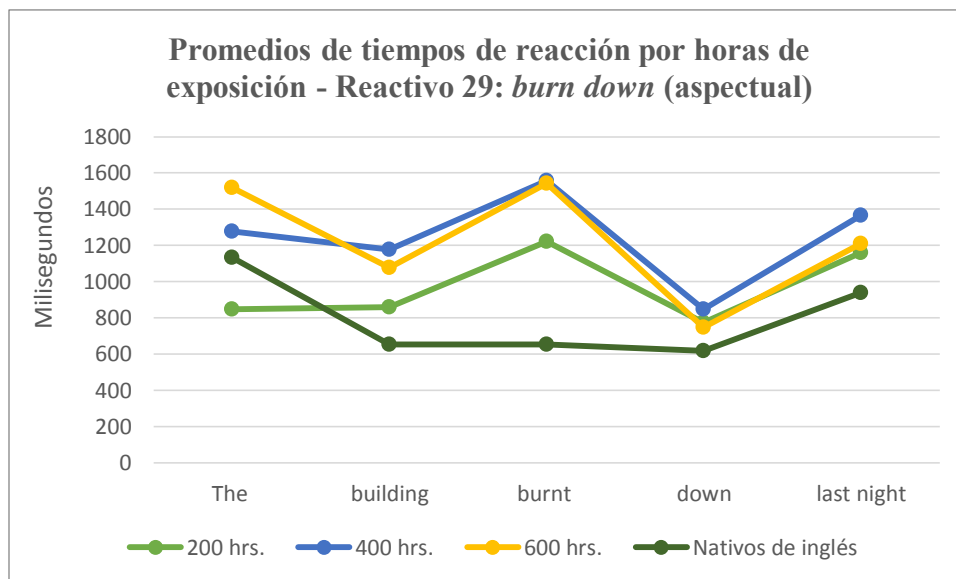
**Figura 24.** Respuestas del reactivo 29: *burn down* (aspectual) por horas de exposición

Las diferencias entre el grupo de 600 horas y el de nativos de inglés no son significativas [ $\chi^2=3.29$ ,  $\chi^2_{Yates}=2.17$ ,  $gl=2$ , Fisher:  $p=0.3023$  2 colas].

Los tiempos de reacción también son semejantes en todos los grupos, aunque destaca el hecho de que éstos aumentan al igual que lo hacen las horas de exposición, especialmente en el verbo léxico *burn* (figura 25).

<sup>66</sup> *The house burned down last night.*



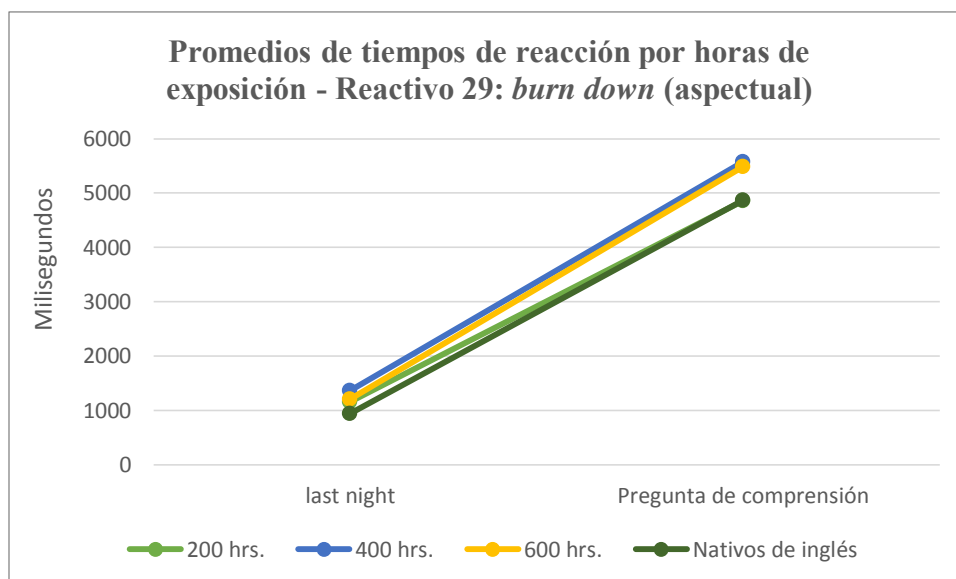


**Figura 25.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 29: *burn down* (aspectual)

La comparación entre los resultados del grupo de 200 horas y el de 600 horas no arroja resultados significativos ni para el verbo *burn* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=214$ ,  $z=-0.37$ ,  $p=0.7114$ ] ni para la partícula *down* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=254$ ,  $z=-1.45$ ,  $p=0.1471$ ].

Por otra parte, las diferencias entre el grupo con 600 horas y los hablantes nativos de inglés son significativas para el verbo *burn* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=58$ ,  $z=3.23$ ,  $p=0.0012$ ] y para la partícula *down* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=77$ ,  $z=2.63$ ,  $p=0.0085$ ].

Finalmente, los tiempos de reacción para la pregunta de comprensión nuevamente son muy parecidos (figura 26). De hecho, no hay cambios significativos entre el grupo de 600 horas los nativos de inglés [Mann-Whitney:  $U_{obt}=159$ ,  $z=0.02$ ,  $p=0.984$ ] (figura 26).



**Figura 26.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 29: *burn down* (aspectual)

#### 4.3.1.1.8 *Burn down* (verbo preposicional)

El desempeño de los hablantes no nativos de inglés fue mejor en este reactivo<sup>67</sup>, el número 15 fue mejor que en el caso del reactivo 29 (*burn down* aspectual). Aunque hay un ligero aumento de respuestas correctas entre el grupo con 400 horas y el grupo con 600 horas de exposición (figura 27), éste no puede considerarse significativo [ $\chi^2=0.93$ ,  $\chi^2_{\text{Yates}}= 0.37$ ; Fisher:  $p= 0.4840$  2 colas].

Llama la atención que el número de respuestas correctas de los hablantes nativos sea bajo, esto podría deberse a que, de igual forma a lo que se observará en el reactivo 26 de la tarea de selección de imágenes, en la cual, los hablantes nativos de inglés plantearon la existencia de dos lecturas posibles en la oración. En este caso, dichas lecturas son:

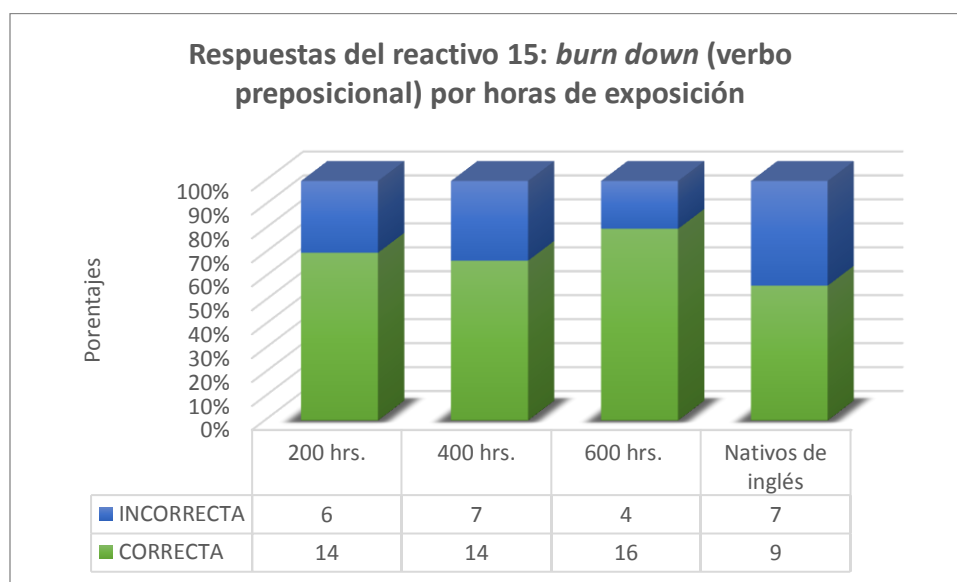
<sup>67</sup> *Something was burning down the stairs.*

(2)

a. *Something is burning* <sub>PP</sub> [*down the stairs*]

b. *Something is* <sub>V</sub> [*burning down*] <sub>DP</sub> [*the stairs*]

Sin embargo, a diferencia del reactivo en la tarea de selección de imágenes, en la tarea de tiempos de reacción resulta imposible determinar de manera exacta la lectura realizada por los participantes.

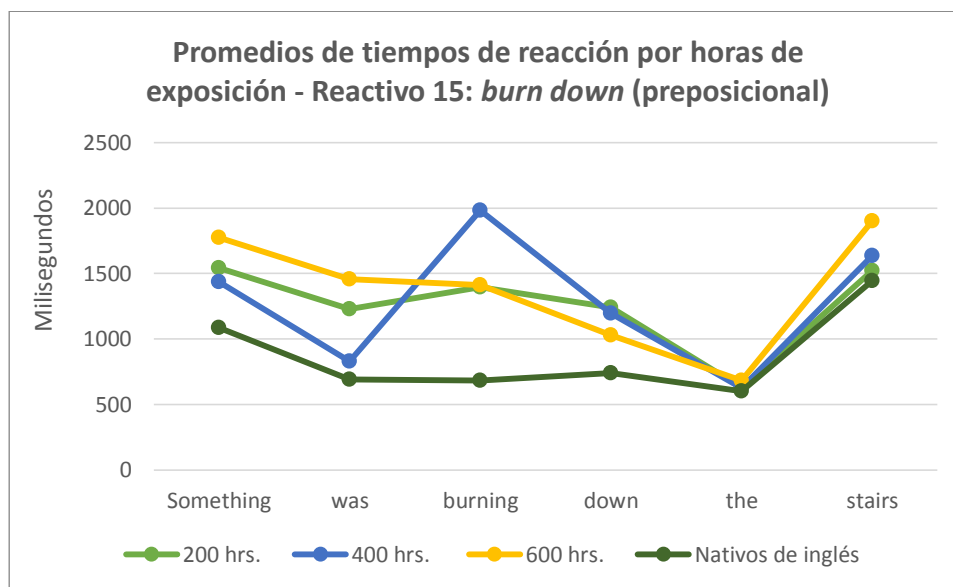


**Figura 27.** Respuestas del reactivo 15: *burn down* (preposicional) por horas de exposición

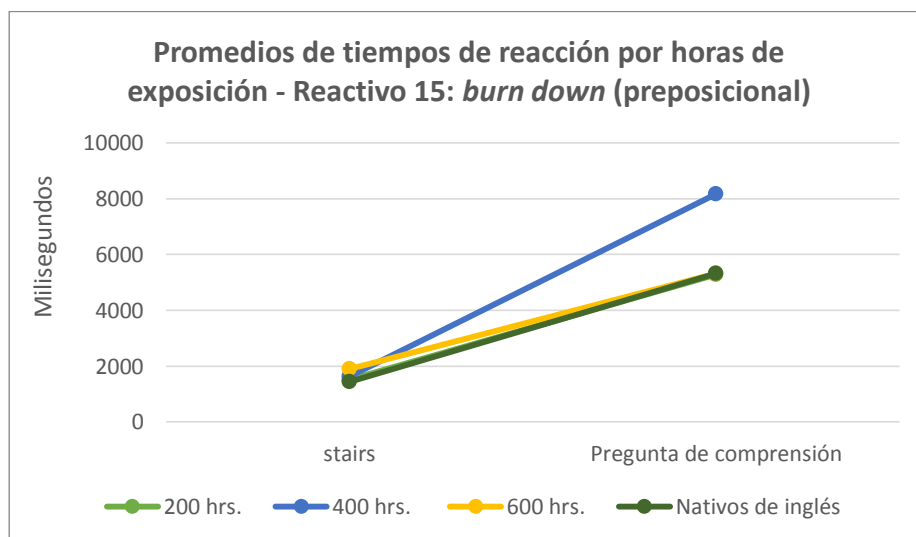
En lo que respecta a los tiempos de reacción, se puede observar que los cambios más evidentes están en el grupo de 400 horas de exposición, mientras que los grupos con 200 y 600 horas muestran un comportamiento parecido (figura 28).

En lo que respecta a las diferencias entre los tiempos de reacción de los participantes con 600 horas y los nativos de inglés, puede decirse que son significativas en el verbo léxico *burn* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=56$ ,  $z= 3.29$ ,  $p= 0.001$ ], no así en el caso de la preposición *down* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=106$ ,  $z= 1.7$ ,  $p= 0.0891$ ]. Finalmente, es interesante que en la

pregunta de comprensión sean los participantes con 400 horas de exposición los que más tiempo tardaron en la pregunta de comprensión, de igual forma a lo sucedido en el verbo léxico en el mismo grupo (figura 29).



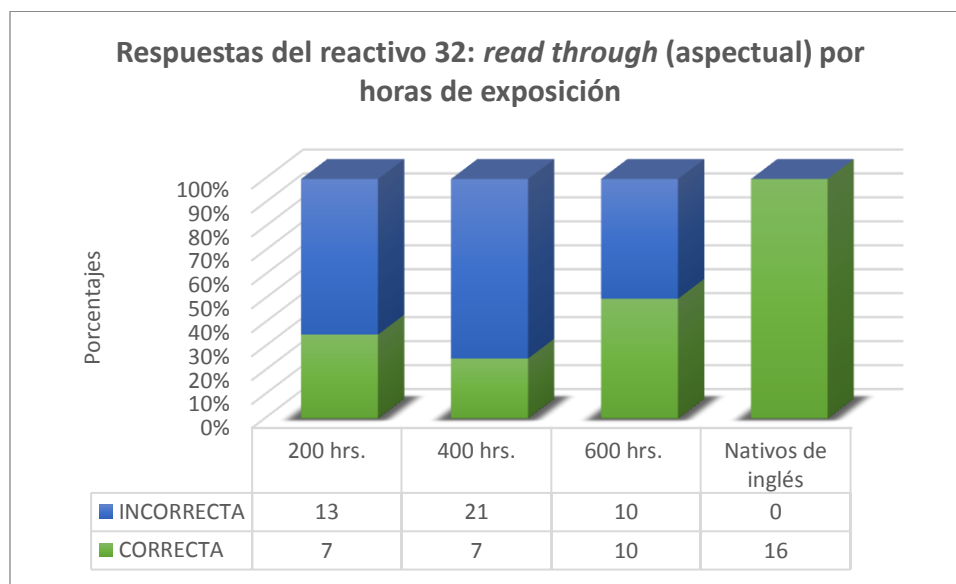
**Figura 28.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 15: *burn down* (preposicional)



**Figura 29.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 15: *burn down* (preposicional)

#### 4.3.1.1.9 Read through (aspectual / orden continuo)

Este reactivo<sup>68</sup>, el número 32, fue especialmente problemático para los hablantes no nativos de inglés, quienes presentaron un desempeño bajo en la pregunta de comprensión en los dos grupos con menor número de horas de exposición (figura 30).

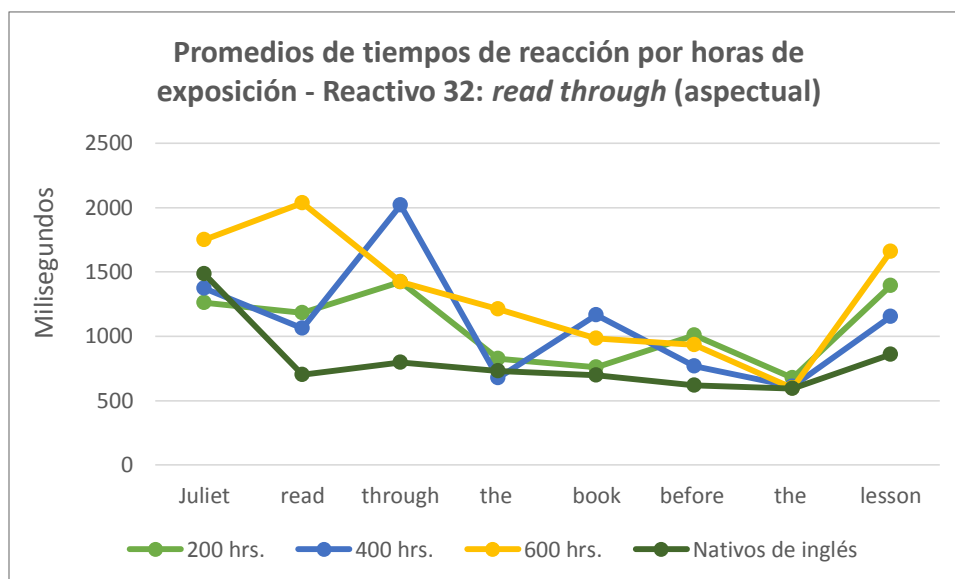


**Figura 30.** Respuestas del reactivo 32: *read through* (aspectual) por horas de exposición

Como ha sucedido en ocasiones anteriores, el grupo de 400 horas ha mostrado un desempeño más bajo que el del resto de grupos de hablantes, si se comparan sus resultados con los del grupo de 600 horas, las diferencias no son significativas [ $\chi^2=3.19$ ,  $\chi^2_{\text{Yates}}= 0.37$ ; Fisher:  $p= 0.1251$  <sub>2 colas</sub>]. Sin embargo, las diferencias entre el grupo de 600 horas y el de nativos de inglés no son debidas al azar [Fisher  $p= 0.0016$  <sub>2 colas</sub>]

Los tiempos de reacción no muestran una tendencia para ninguno de los grupos no nativos, aunque las diferencias respecto al grupo de nativos de inglés son claras dada la presencia de picos bastante pronunciados en los tiempos de reacción de los nativos de español (figura 31).

<sup>68</sup> Juliet read through the book before the lesson.



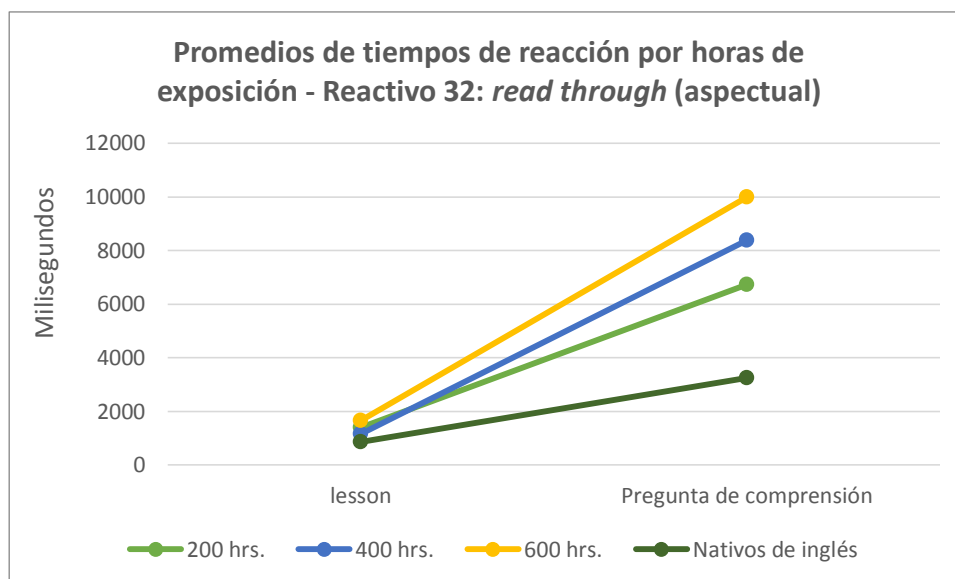
**Figura 31.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 32: *read through* (aspectual)

Curiosamente, son los grupos con un mayor número de horas de exposición los que mostraron tiempos de reacción más altos, específicamente el grupo con 600 horas en el caso del verbo léxico *read* y el grupo de 400 horas para la partícula *through*; no es la primera vez que hay tiempos de reacción altos en la partícula para el grupo de 400 horas<sup>69</sup>.

Comparando el desempeño de los hablantes no nativos con 600 horas de exposición al inglés con el de los nativos en los constituyentes del verbo frasal, se obtienen resultados relevantes, ya que no hay evidencia para atribuir las diferencias en los tiempos de reacción al grupo de pertenencia de los participantes en cuanto al verbo léxico *read* [Mann-Whitney:  $U_{\text{obt}}= 93$ ,  $z= 2.12$ ,  $p= 0.034$ ], pero sí en el caso de la partícula [Mann-Whitney:  $U_{\text{obt}}= 67$ ,  $z= 2.94$ ,  $p= 0.0033$ ].

En cuanto a la pregunta de comprensión, los tiempos se elevan al igual que las horas de exposición de los no nativos de inglés, aunque estas diferencias no tienen efecto en el número de respuestas correctas o incorrectas proporcionado por cada grupo (figura 32).

<sup>69</sup> Véase el reactivo 5 (*use up* aspectual) de la tarea de lectura autorregulada.



**Figura 32.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 32: *read through* (aspectual)

#### 4.3.1.2 Reactivos con una marca aspectual de actividad

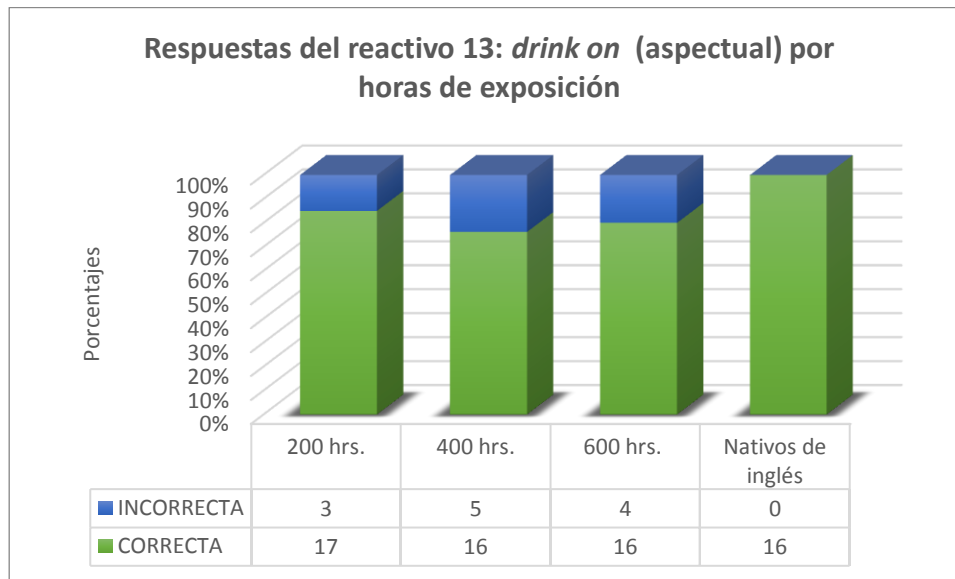
En los siguientes apartados se proporcionan los resultados de los reactivos con verbos frasales con una marca aspectual de actividad.

##### 4.3.1.2.1 *Drink on* (aspectual / orden continuo)

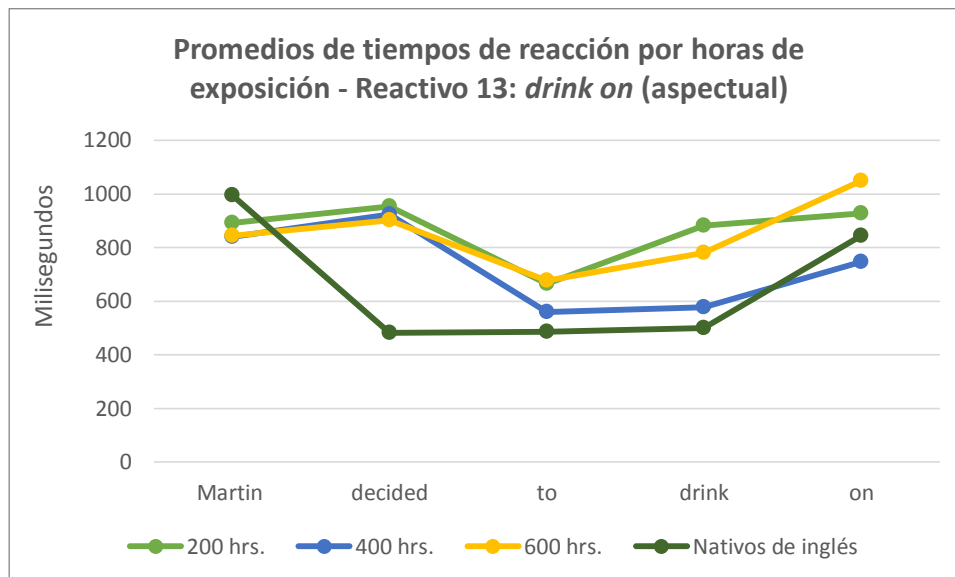
Este reactivo<sup>70</sup>, al cual corresponde el número 13, presentó pocas dificultades para los participantes quienes se desempeñaron exitosamente en los tres grupos de no nativos de inglés, sin cambios importantes en el número de respuestas correctas (figura 33).

En lo que respecta a los tiempos de reacción (figura 34), los hablantes no nativos de inglés se comportan de manera semejante, aunque esto no es significativo estadísticamente hablando para los hablantes con 600 horas de exposición con respecto a los nativos de inglés ni en el caso del verbo léxico *drink* [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 95$ ,  $z= 2.05$ ,  $p= 0.0404$ ] ni en el de su partícula *on* [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 102.5$ ,  $z= 1.81$ ,  $p= 0.0703$ ].

<sup>70</sup> *Martin decided to drink on.*



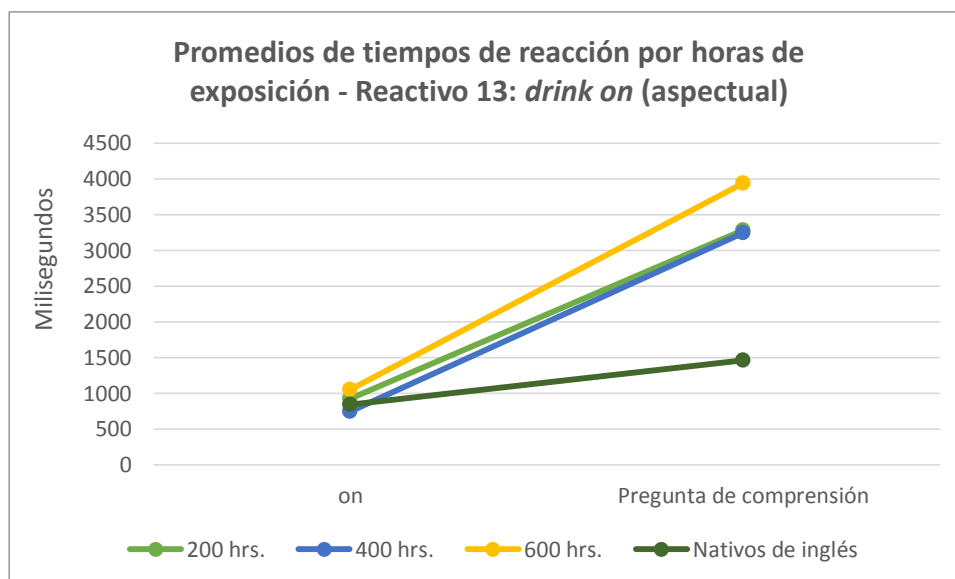
**Figura 33.** Respuestas del reactivo 13: *drink on* (aspectual) por horas de exposición



**Figura 34.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 13: *drink on* (aspectual)

Finalmente, como se ha observado en varios reactivos, el grupo con 600 horas de exposición es el que presenta mayores tiempos de reacción respecto a los otros participantes (figura 35).





**Figura 35.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 13: *drink on* (aspectual)

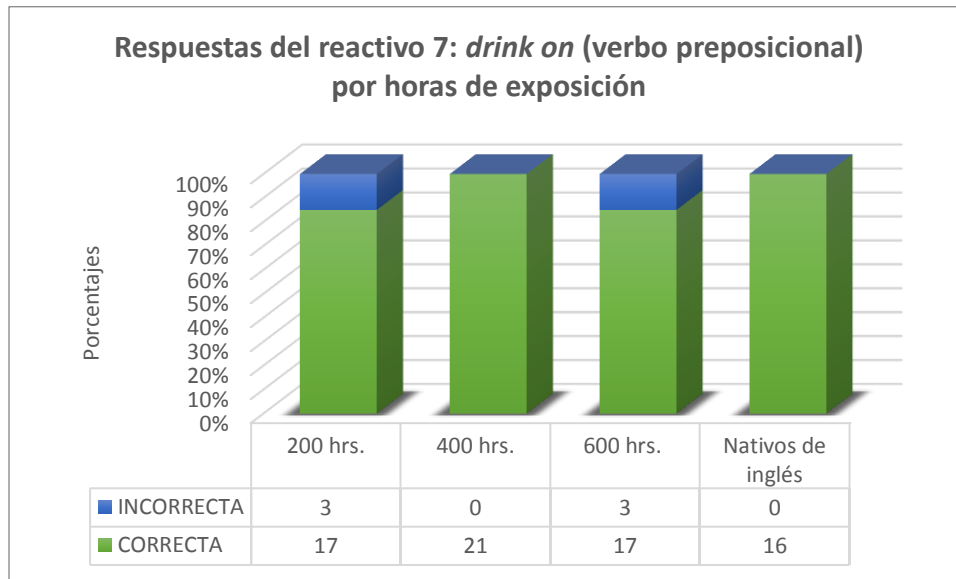
#### 4.3.1.2.2 *Drink on* (preposicional)

En este reactivo<sup>71</sup>, al cual se le asignó el número 7, los participantes no nativos de inglés se desempeñaron un poco mejor que como ocurrió en el reactivo número 13, alcanzando incluso la totalidad de respuestas correctas al igual que en el caso de los hablantes nativos (figura 36). Los participantes con 200 y 600 horas de exposición se comportaron de la misma forma. Además, las diferencias entre los hablantes con 600 horas y los nativos no son significativas [Fisher:  $p= 0.2380$  <sub>2 colas</sub>].

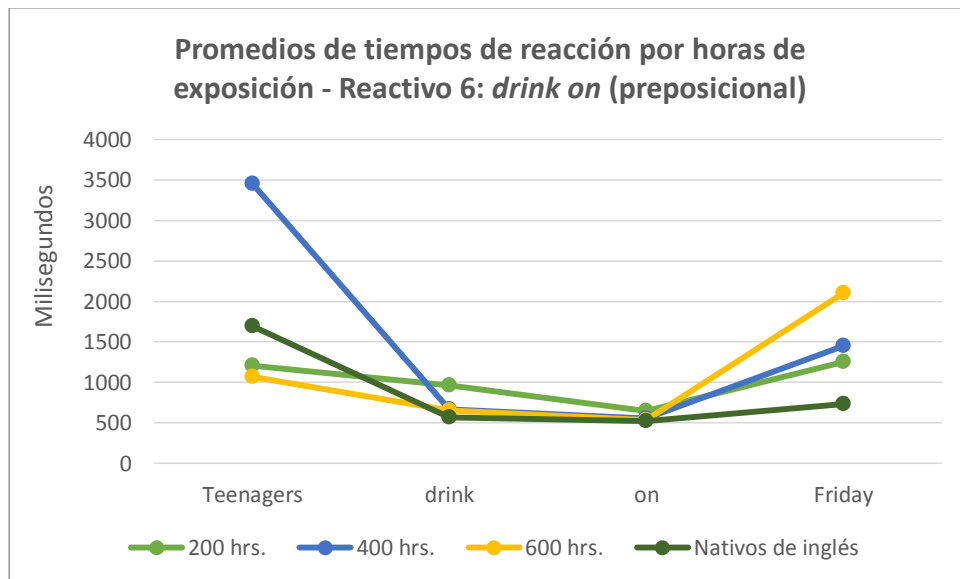
En lo concerniente a los tiempos de reacción presentados en este reactivo, el comportamiento de los grupos no nativos y el grupo de nativos de inglés es semejante en los dos constituyentes del verbo frasal (figura 37). De hecho, los tiempos de los participantes con 600 horas de exposición no son significativamente diferentes de los de los

<sup>71</sup> *Teenagers drink on Friday.*

hablantes nativos, ni en el verbo léxico *drink* [Mann-Whitney:  $U_{\text{obt}} = 81$ ,  $z = 2.5$ ,  $p = 0.0124$ ]  
 ni en la preposición *on* [Mann-Whitney:  $U_{\text{obt}} = 145.5$ ,  $z = 0.45$ ,  $p = 0.6527$ ].

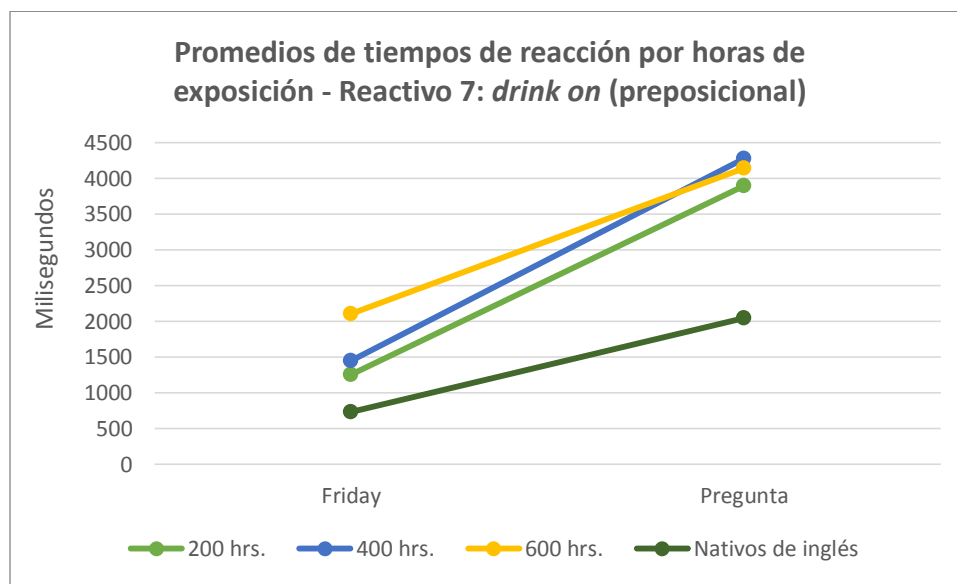


**Figura 36.** Respuestas del reactivo 7: *drink on* (preposicional) por horas de exposición



**Figura 37.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 6: *drink on* (preposicional)

Finalmente, los tiempos de reacción presentados en la pregunta de comprensión al final del reactivo, son fácilmente observables en la siguiente serie de tiempo; nuevamente, es posible encontrar un ligero ascenso en los tiempos de reacción conforme aumentan las horas de exposición (figura 38):

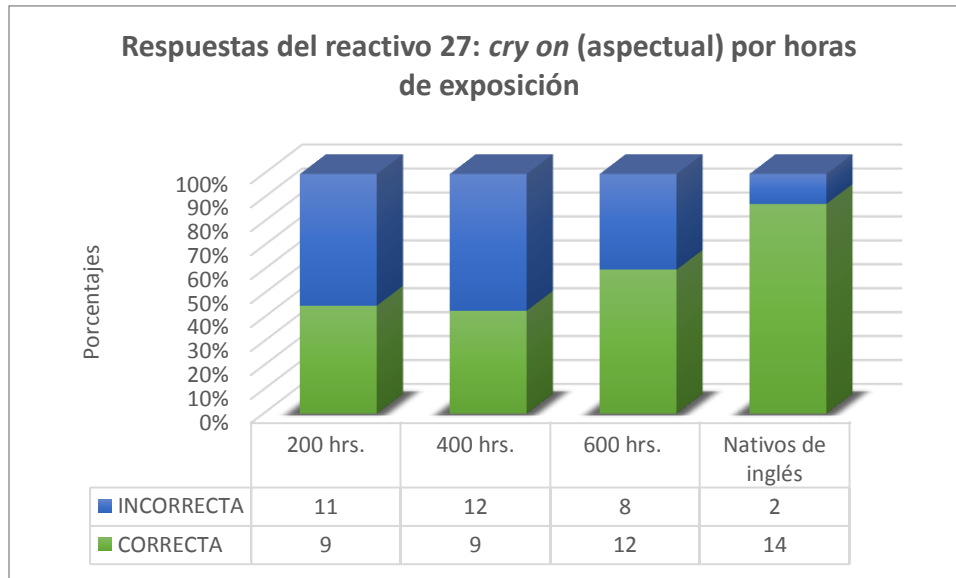


**Figura 38.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 6: *drink on* (preposicional)

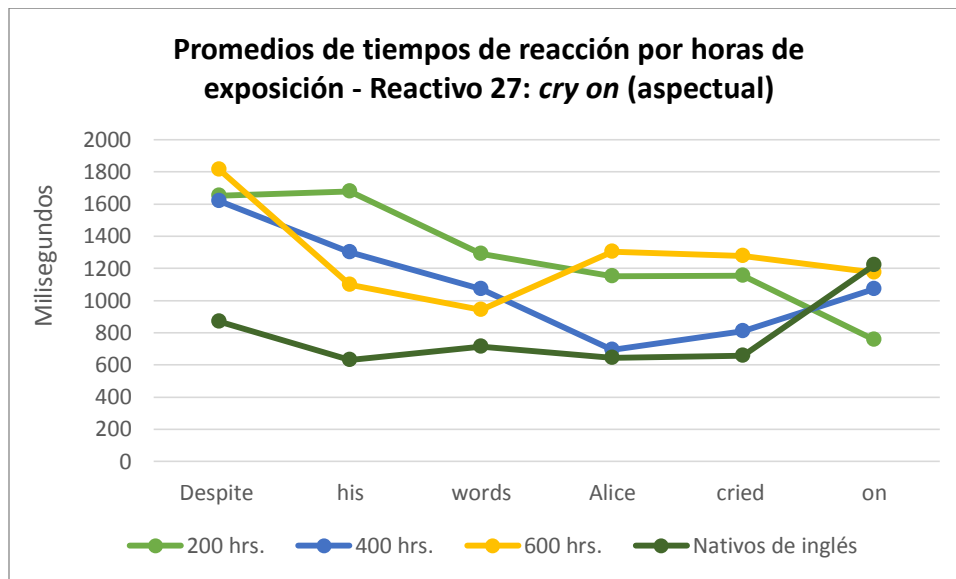
#### 4.3.1.2.3 Cry on (Aspectual)

El reactivo 27<sup>72</sup>, cuenta con un verbo frasal con un rasgo aspectual de actividad que llevó a los participantes a comportarse como se aprecia en la figura 39; los primeros dos grupos tienen un comportamiento semejante, mientras que hay un ligero ascenso en el número de respuestas correctas en el grupo de 600 horas. Las diferencias entre este grupo y el de hablantes nativos de inglés no pueden ser consideradas como significativas [Fisher:  $p=0.1326_{2\text{ colas}}$ ].

<sup>72</sup> *Despite his words Alice cried on.*



**Figura 39.** Respuestas del reactivo 27: *cry on* (aspectual) por horas de exposición



**Figura 40.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 27: *cry on* (aspectual)

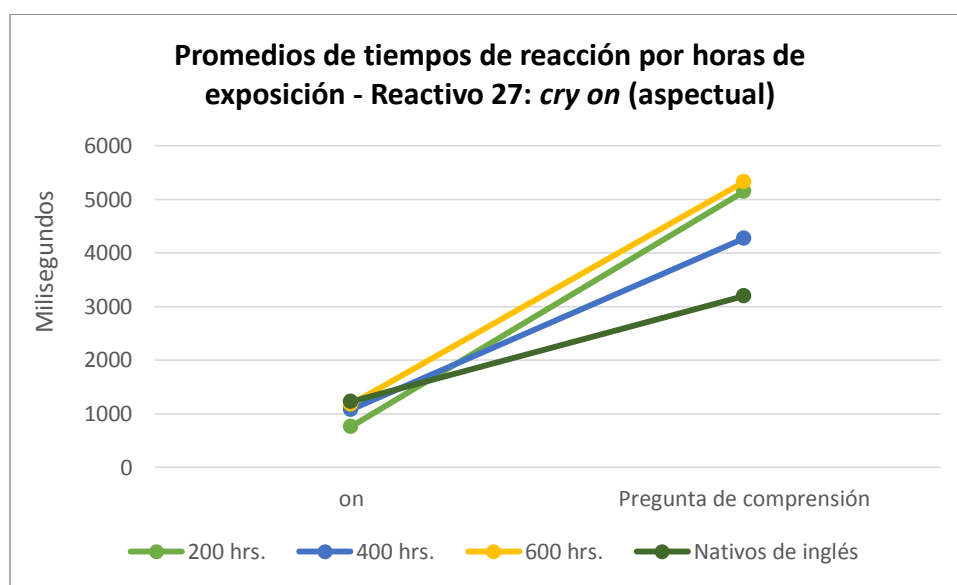
En la figura 40 se observa que las diferencias entre los grupos de 200 y 600 horas no son significativas estadísticamente en la partícula *on*<sup>73</sup> [Mann-Whitney:  $U_{obt}=276.5$ ,  $z=-2.06$ ,

<sup>73</sup> En este caso, la prueba Mann-Whitney proporciona un resultado  $U_{obt}= 123.5$  y  $U_{obt}^*= 276.5$ . Con  $n_1=20$  y  $n_2=20$  en un nivel  $\alpha=0.01$   $U_{crit}= 105$  y  $U_{crit}^*= 295$

p= 0.0394], ni en el caso del verbo léxico *cry* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=224.5$ ,  $z= -0.65$ ,  $p= 0.5157$ ].

Curiosamente, las diferencias entre el grupo con 600 horas de exposición y el de hablantes nativos de inglés en el verbo *cry* se tornan significativas [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 66$ ,  $z= 2.98$ ,  $p= 0.0029$ ], no así para la partícula *on* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=172.5$ ,  $z= -0.38$ ,  $p= 0.7039$ ].

Para concluir este apartado, es necesario considerar los tiempos de reacción presentados en la pregunta de comprensión, los cuales nuevamente son más elevados para el grupo con mayor número de horas de exposición (figura 41).



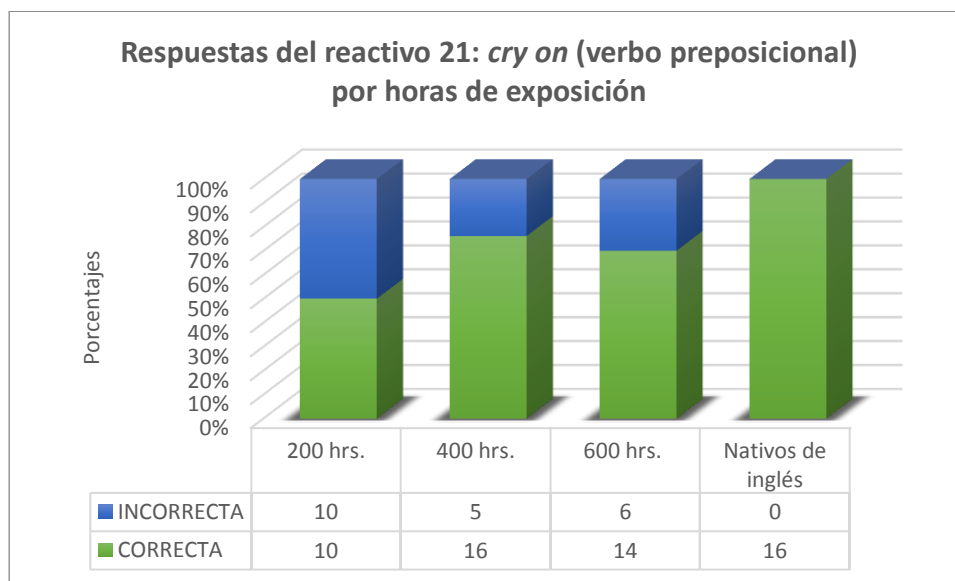
**Figura 41.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 27: *cry on* (aspectual)

#### 4.3.1.2.4 *Cry on* (preposicional)

El reactivo 21<sup>74</sup> es semejante al anterior (reactivo 27) sólo que en lugar de contar con un verbo frasal, tiene un verbo preposicional; esto se refleja en los resultados ya que el número de respuestas correctas obtenidas en el reactivo 27 por los hablantes no nativos es

<sup>74</sup> *Helga cried on his shoulder.*

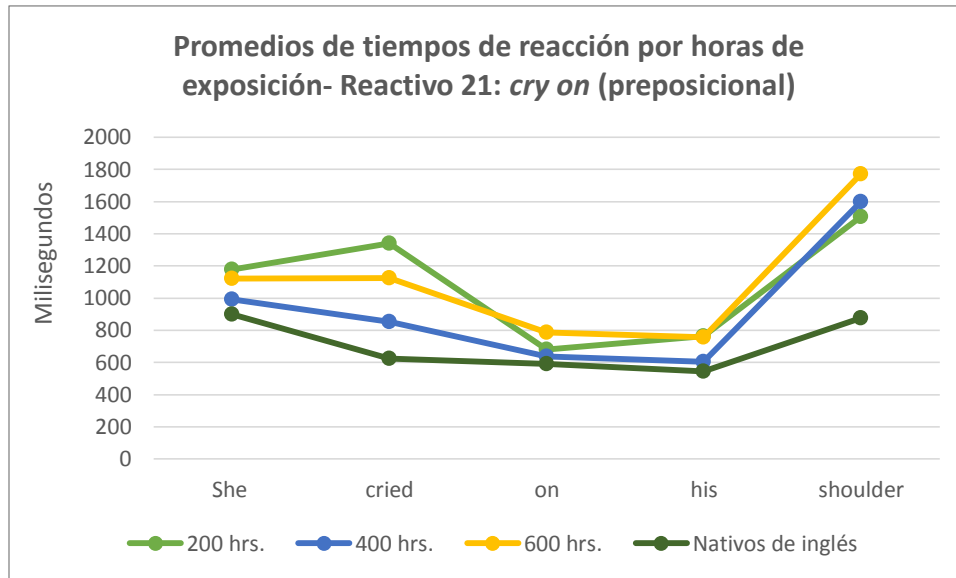
ligeramente menor que los proporcionados en el reactivo 21. En la figura 42 puede apreciarse que el grupo de 600 horas se acerca al comportamiento del grupo nativo, y de hecho las diferencias entre ambos no son significativas [Fisher:  $p= 0.0240$  2 colas] (figura 42).



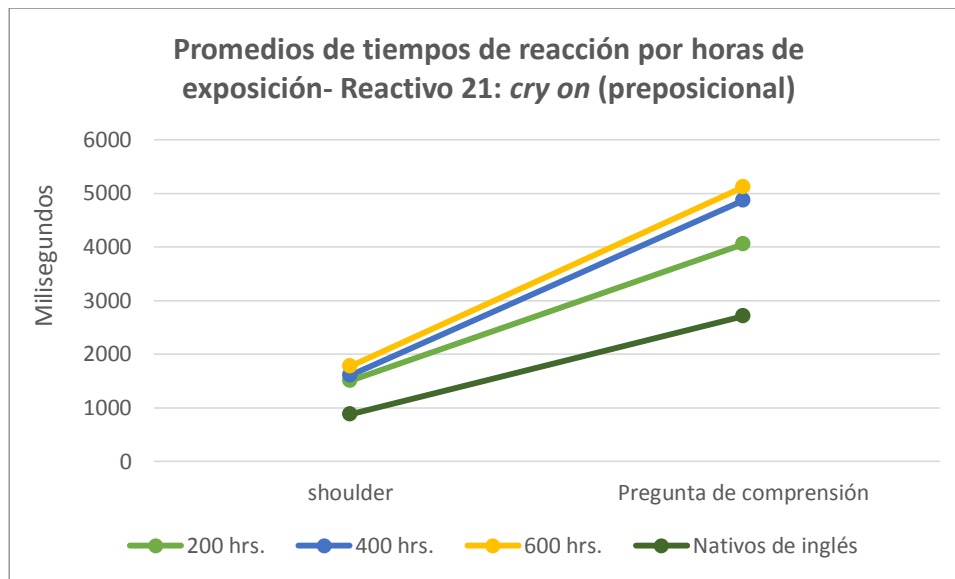
**Figura 42.** Respuestas del reactivo 21: *cry on* (preposicional) por horas de exposición

Los tiempos de reacción obtenidos en este reactivo son semejantes en todos los grupos en el apartado de la partícula, no así en el del verbo léxico *cry* (figura 43). Las diferencias entre el grupo de 600 horas y el de hablantes nativos de inglés en cuanto al verbo léxico *cry* son significativas [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 73$ ,  $z= 2.75$ ,  $p= 0.006$ ], no así en la preposición *on* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=123.5$ ,  $z= 1.15$ ,  $p= 0.2501$ ].

Como ocurre en la mayoría de los reactivos, los tiempos de reacción aumentan en el grupo con 600 horas de exposición al inglés (figura 44):



**Figura 43.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 21: *cry on* (preposicional)



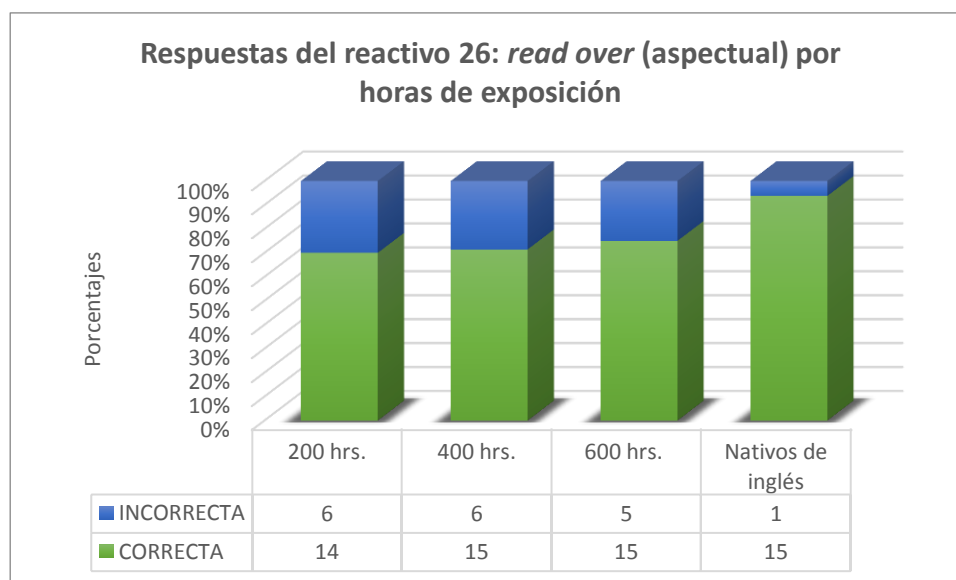
**Figura 44.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 21: *cry on* (preposicional)

#### 4.3.1.3 Reactivos con una marca aspectual de iteratividad

A continuación se abordarán los resultados del reactivo con un verbo frasal con una marca aspectual de iteratividad con su contraparte preposicional.

#### 4.3.1.3.1 *Read over* (aspectual / orden continuo)

A diferencia de las oraciones anteriores, el reactivo 26<sup>75</sup> cuenta con un rasgo aspectual iterativo. Los participantes no nativos se desempeñaron mejor en los grupos de 200 y 600 horas, siendo éste último el que alcanzó mejores resultados en la pregunta de comprensión. Esto se ilustra en la figura 45:



**Figura 45.** Respuestas del reactivo 26: *read over* (aspectual) por horas de exposición

Los cambios en los resultados de los no nativos son prácticamente inexistentes en los tres grupos. En lo que respecta a las diferencias entre el grupo de 600 horas y el de hablantes nativos de inglés, no hay evidencia para atribuir las diferencias a los grupos de pertenencia de los participantes<sup>76</sup> [Fisher:  $p=0.1962$  2 colas].

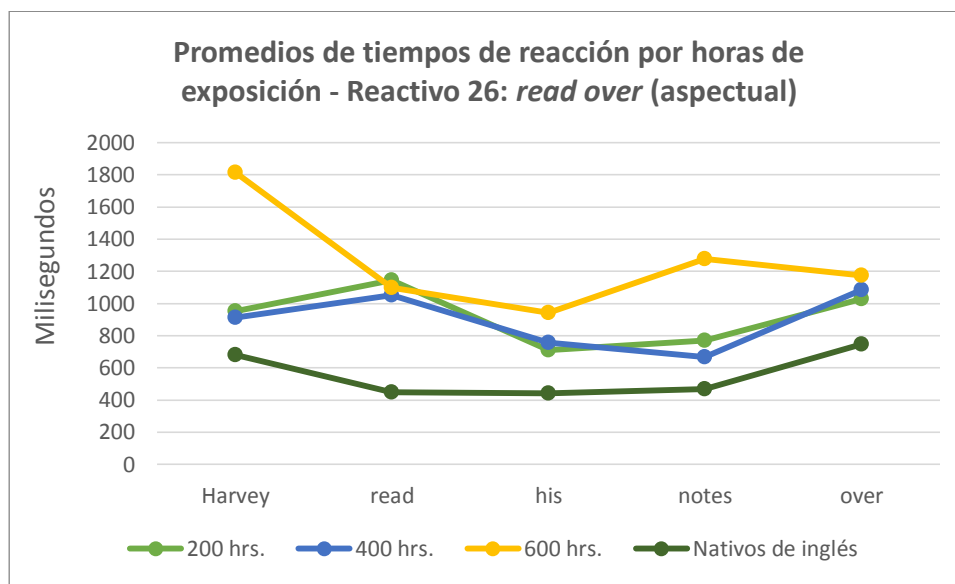
Los tiempos de reacción hacen ver que el grupo de 600 horas tarda más en la lectura respecto a los otros grupos de hablantes no nativos, aunque las diferencias son mínimas (figura 46). Cuando se comparan los tiempos del grupo con 600 horas con el de los nativos

<sup>75</sup> *Harvey read his notes over.*

<sup>76</sup> La prueba de probabilidad exacta de Fisher proporciona un valor  $p=0.1962$  2 colas.



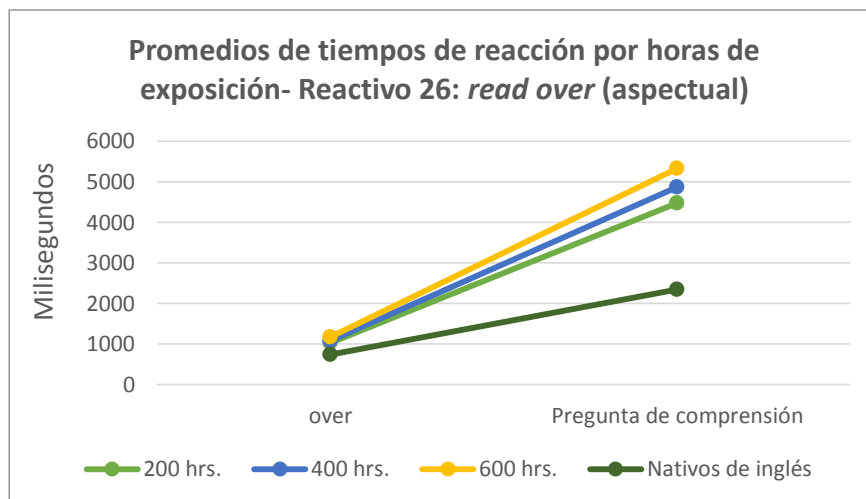
de inglés, se obtiene que en el caso del verbo léxico *read*, hay evidencia para no atribuir los diferentes tiempos de reacción al azar [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 49$ ,  $z= 3.52$ ,  $p= 0.0004$ ], no así en la partícula *over*<sup>77</sup>[Mann-Whitney:  $U_{obt}= 91$ ,  $z=2.18$ ,  $p= 0.0293$ ]. La línea de tiempo que refleja estos cambios se muestra a continuación:



**Figura 46.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 26: *read over* (aspectual)

Como ha sucedido en varios de los reactivos, los tiempos de reacción de la pregunta de comprensión tienden a elevarse conforme aumentan las horas de exposición de los participantes (figura 47).

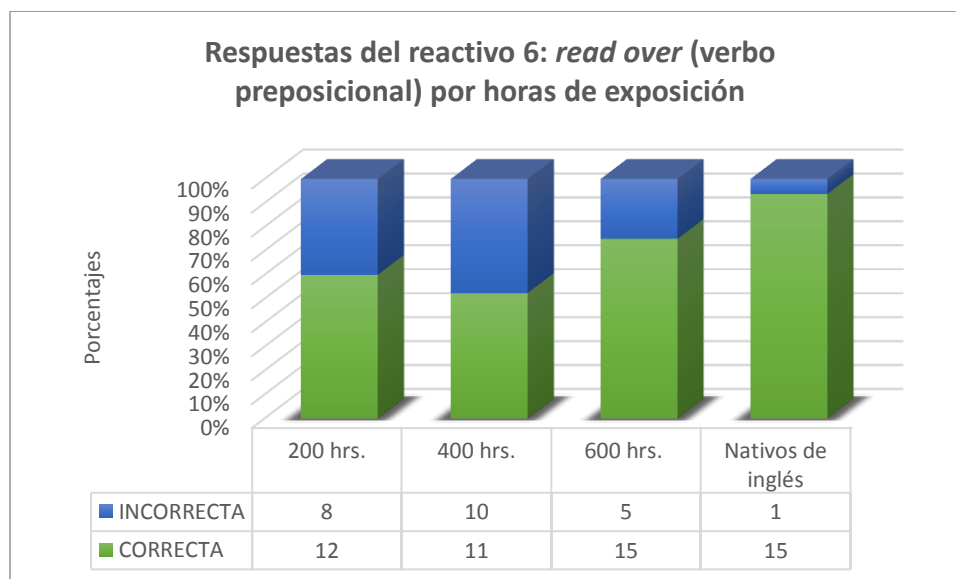
<sup>77</sup> La prueba Mann-Whitney proporciona para la partícula un resultado  $U_{obt}= 91$  y  $U_{obt}^{**}=229$ . Se recordará que con  $n_1=20$  y  $n_2=16$  en un nivel  $\alpha=0.01$   $U_{crit} = 79$  y  $U_{crit}^{**} = 241$ , en este caso no hay evidencia para rechazar la hipótesis nula.



**Figura 47.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 26: *read over* (aspectual)

#### 4.3.1.3.2 *Read over* (preposicional)

Este reactivo<sup>78</sup>, el número 6, fue incluido para ser contrastado con el reactivo 26<sup>79</sup>, el cual cuenta con un verbo frasal con una marca aspectual. Los resultados obtenidos en la pregunta de comprensión son los siguientes (figura 48):



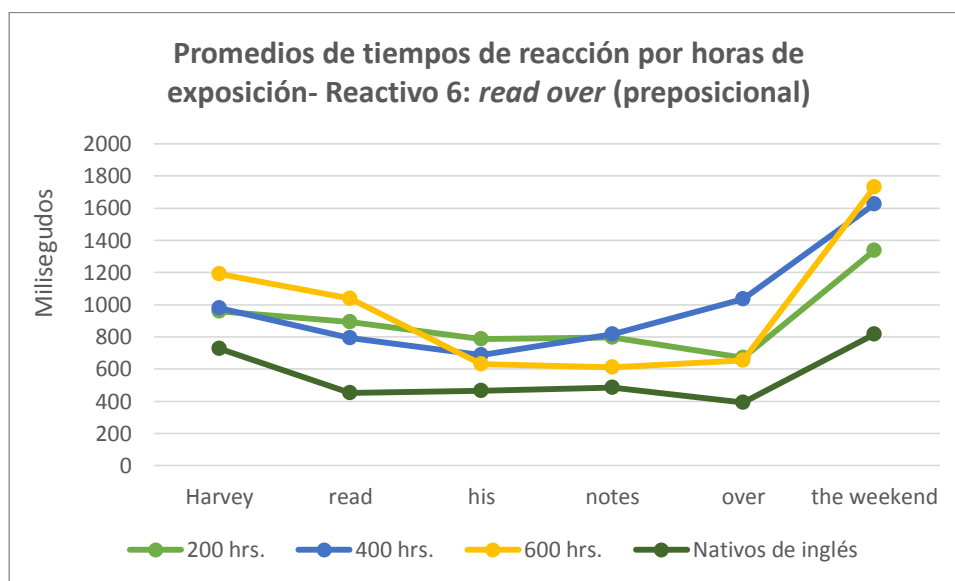
**Figura 48.** Respuestas del reactivo 6: *read over* (preposicional) por horas de exposición

<sup>78</sup> *Harry read the book over the weekend.*

<sup>79</sup> *Harvey read his notes before the exam.*

Destaca el descenso en el nivel del grupo de 400 horas el cual logra mejorar en el siguiente grupo pero las diferencias no son significativas en el nivel estadístico [Fisher,  $p=0.1971$  2 colas].

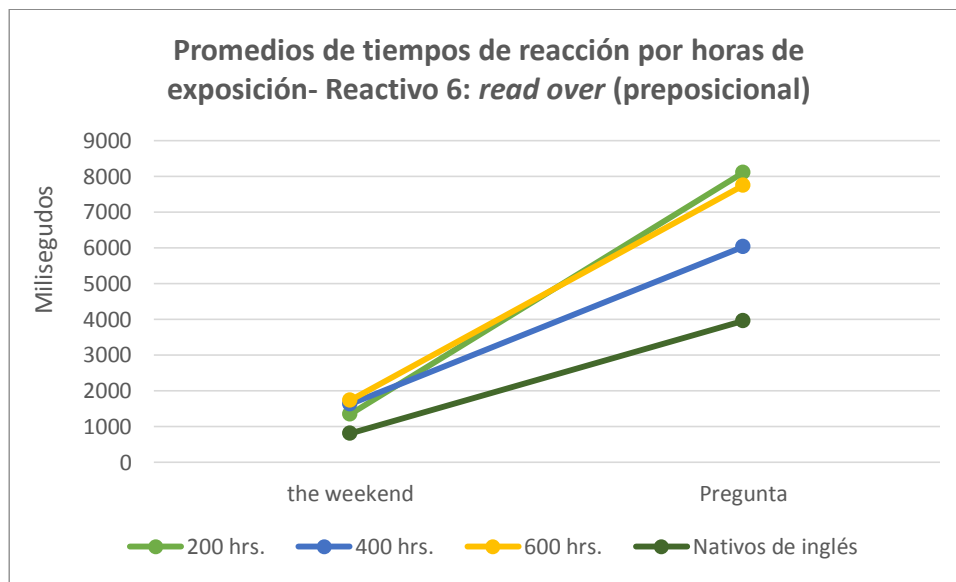
Por otra parte, los tiempos de reacción presentados son mostrados a continuación (figura 49):



**Figura 49.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 6: *read over* (preposicional)

Aunque los tres grupos de hablantes no nativos de inglés mantienen un comportamiento semejante, los tiempos de reacción más altos en promedio para este reactivo son los del grupo de 600 horas en el verbo léxico *read* y los de 400 horas para la preposición *over*. Si se comparan los tiempos del grupo de 600 horas con los obtenidos en el grupo de nativos de inglés, puede afirmarse que las diferencias son significativas tanto en el caso de *read* [Mann-Whitney:  $U_{obt}= 67$ ,  $z= 2.94$ ,  $p= 0.0033$ ] como en el de *over* [Mann-Whitney:  $U_{obt}=72$ ,  $z= 2.79$ ,  $p= 0.0053$ ].

Finalmente, en el caso de los tiempos de reacción observados en la pregunta de comprensión, es interesante que los tiempos de reacción más altos no se encontraron en el grupo con 600 horas de exposición al inglés, el cual fue ligeramente superado por el grupo de 200 horas (figura 50).



**Figura 50.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 6: *read over* (preposicional)

Aquí concluye la presentación de los datos obtenidos en la tarea de lectura autorregulada.

#### 4.4 Tarea de selección de imágenes

Como se recordará, la tarea de selección de imágenes constó de los siguientes reactivos:

- a. Once oraciones con verbos frasales aspectuales (3 con una marca aspectual de actividad, 8 con una marca de realización).
- b. Nueve oraciones con combinaciones libres.
- c. Una oración con un verbo frasal idiomático.
- d. Diecisiete oraciones con verbos preposicionales.

Para facilitar la presentación de los datos obtenidos, éstos se mostrarán siguiendo dichos grupos aunque sólo se prestará atención a los reactivos críticos del instrumento seleccionado y a otros que proporcionaron información adicional que se juzgó relevante. En el caso de los verbos frasales aspectuales con un equivalente aparente en los verbos preposicionales, serán mostrados con su respectiva pareja.

#### 4.4.1 Oraciones con verbos frasales aspectuales y sus contrapartes preposicionales

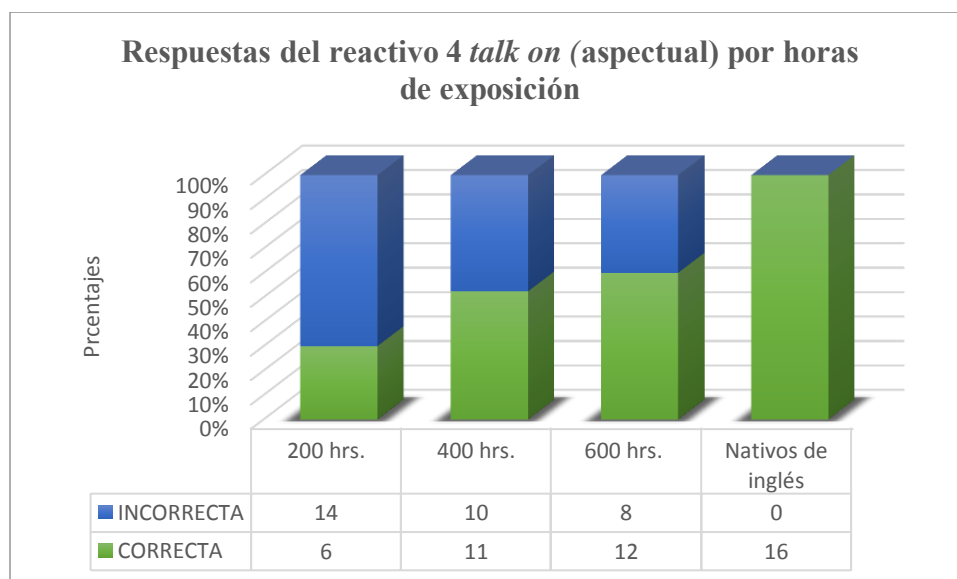
A continuación se presentan los reactivos con verbos frasales aspectuales, algunos de ellos con sus contrapartes preposicionales.

##### 4.4.1.1 Reactivos con una marca aspectual de actividad

Fueron tres los reactivos que se incluyeron en esta categoría.

##### 4.4.1.1.1 *Talk on* (aspectual)

En lo que respecta al reactivo 4, se obtuvieron los siguientes resultados (figura 51):



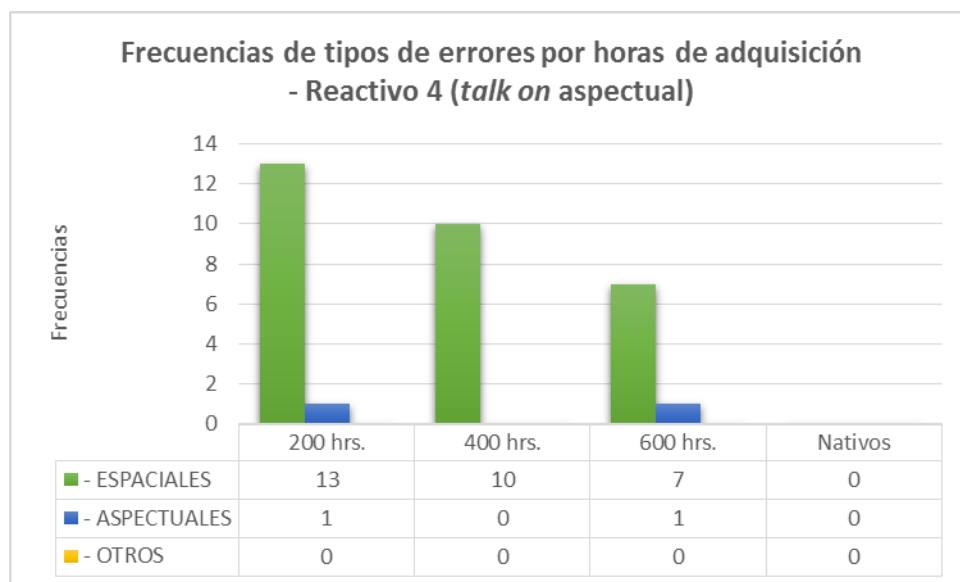
**Figura 51.** Respuestas del reactivo 4: *talk on* (aspectual) por horas de exposición

Como se aprecia, el número de respuestas correctas fue incrementándose conforme aumentaba el nivel de dominio de los participantes, no obstante las diferencias entre los grupos no nativos no son significativas [ $\chi^2=3.91, gl= 2, p= 0.1415$ ].

Sin embargo, dista mucho de los resultados obtenidos por los hablantes nativos.

Por otra parte, las diferencias entre hablantes nativos y el grupo de 600 horas de exposición a la lengua son significativas [Fisher:  $p= 0.0045$ ].

Ahora bien, resulta especialmente relevante analizar el tipo de errores cometidos por los participantes. Estos pueden clasificarse en errores debidos a una interpretación espacial, a una interpretación incorrecta del aspecto<sup>80</sup> o a la elección de un competidor con rasgos completamente diferentes a lo señalado en el reactivo. Las frecuencias obtenidas son las siguientes (figura 52):



**Figura 52.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 4: *talk on* (preposicional)

Las diferencias entre los grupos no son significativas [Fisher:  $p= 0.7177$ ]. No obstante, es relevante señalar que la mayor parte de los errores cometidos son debidos a una

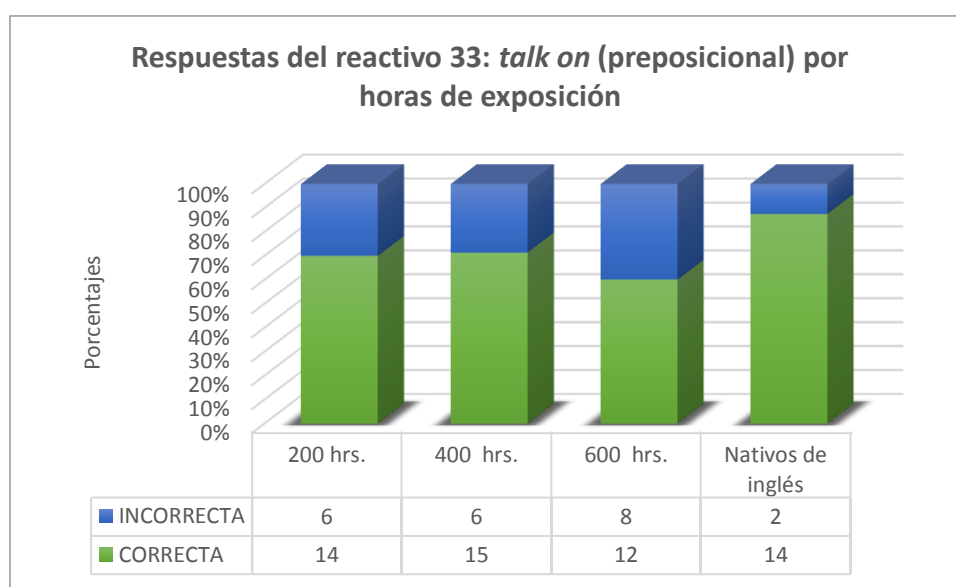
<sup>80</sup> En este caso, una interpretación télica de lo que es en realidad un verbo frasal con una marca aspectual de actividad.

interpretación espacial de la partícula *on*, y que ésta va disminuyendo conforme aumentan las horas de exposición.

Estos resultados pueden ser comparados con los obtenidos en el reactivo número 33<sup>81</sup> tal y como se aprecia a continuación.

#### 4.4.1.1.2 *Talk on* (preposicional)

El reactivo 33 muestra un número mayor de respuestas correctas que el reactivo 4 (figura 53); sin embargo, las diferencias en las respuestas correctas de los tres grupos hablantes no nativos en ambos reactivos, no son significativas [ $\chi^2 = 1.81$ ,  $p = 0.4045$ ].

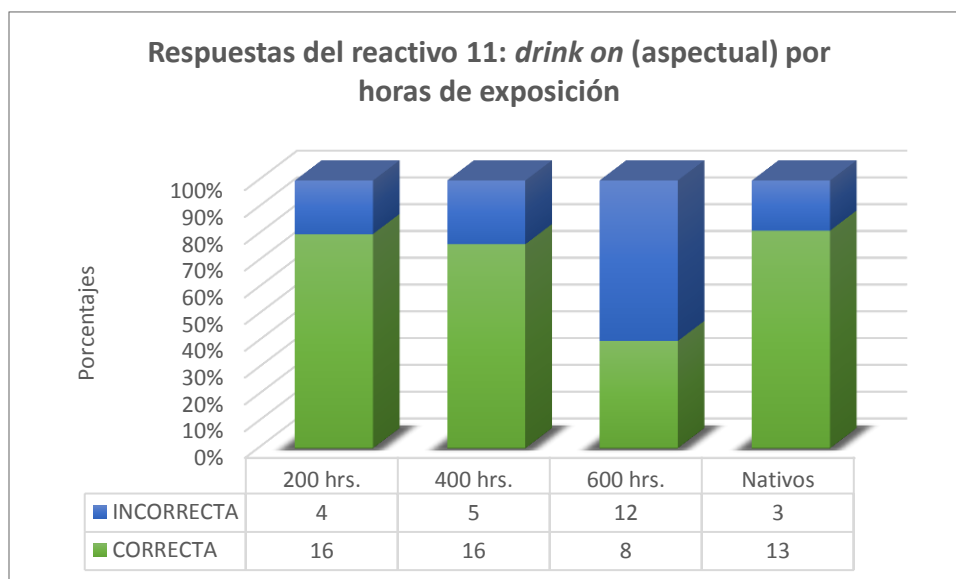


**Figura 53.** Respuestas del reactivo 33: *talk on* (preposicional) por horas de exposición

#### 4.4.1.1.3 *Drink on* (aspectual)

El segundo reactivo con un verbo frasal con carga aspectual es el número 11, el cual arrojó los siguientes resultados (figura 54):

<sup>81</sup> *Gabrielle talked on the phone.*



**Figura 54.** Respuestas del reactivo 11: *drink on* (aspectual) por horas de exposición

En los primeros dos grupos de hablantes no nativos (200 y 400 horas de exposición), la elección de la respuesta correcta se mantiene constante; sin embargo, hay un aumento en el número de respuestas incorrectas en el caso del grupo de 600 horas de exposición. No obstante, las diferencias entre los participantes de 400 y 600 horas no pueden considerarse significativas<sup>82</sup> [ $\chi^2= 5.53$ , Yates= 4.14, Fisher:  $p= 0.02778$  2 colas].

Las diferencias entre el grupo de 600 horas y el grupo control tampoco son significativas [ $\chi^2= 4.64$ , Yates= 4.64, Fisher:  $p= 0.01864$  2 colas].

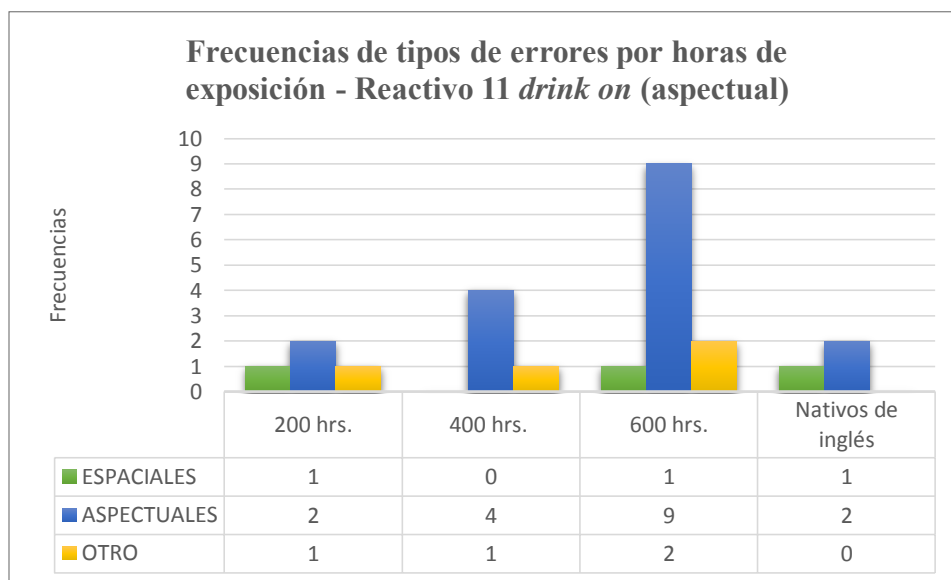
Por otra parte, el tipo de errores cometidos por los participantes se muestra a continuación (figura 55):

El número de errores debidos a una interpretación aspectual incorrecta aumenta en los tres grupos de hablantes no nativos de inglés, aunque dicho incremento no es significativo estadísticamente hablando [Fisher:  $p= 0.7162$ ]. Es de suma relevancia destacar

<sup>82</sup> Aplicando la prueba Ji cuadrada con corrección de Yates a las respuestas obtenidas por los grupos de 400 y 600 horas se obtiene un valor de  $\chi^2= 4.14$  con  $gl=1$ , menor a valor  $\chi^2_{crítica}= 6.6349$ .



el hecho de que esta interpretación aspectual incorrecta va en aumento, posiblemente debido a que los aprendientes de inglés identifican que el significado de la partícula no es espacial sino aspectual, pero fallan al momento de determinar cuál es éste.



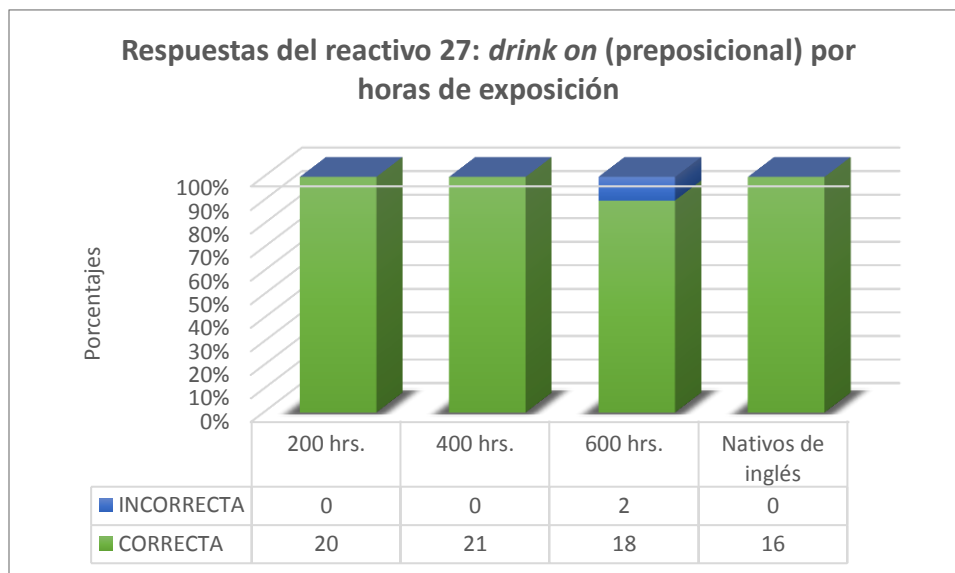
**Figura 55.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 11: *drink on* (aspectual)

#### 4.4.1.1.4 *Drink on* (preposicional)

Como se recordará, se incluyó en el reactivo 27 un equivalente preposicional (*drink on*) al del reactivo 11<sup>83</sup>, éste arrojó los resultados contenidos en la figura 56.

Las diferencias entre los resultados obtenidos en los reactivos 11 y 27 son evidentes, ya que el número de respuestas correctas para el verbo *drink on* (preposicional) es mayor que el del verbo frasal *drink on* (aspectual). Esta diferencia es relevante, aunque no significativa a nivel estadístico [ $\chi^2= 1.37$ ,  $gl=2$ ,  $p= 0.5041$ ], no por ello hay que hacer a un lado que la tendencia a que los reactivos con un verbo preposicional tengan un mayor número de respuestas correctas se repite para la mayor parte de dichas estructuras verbales.

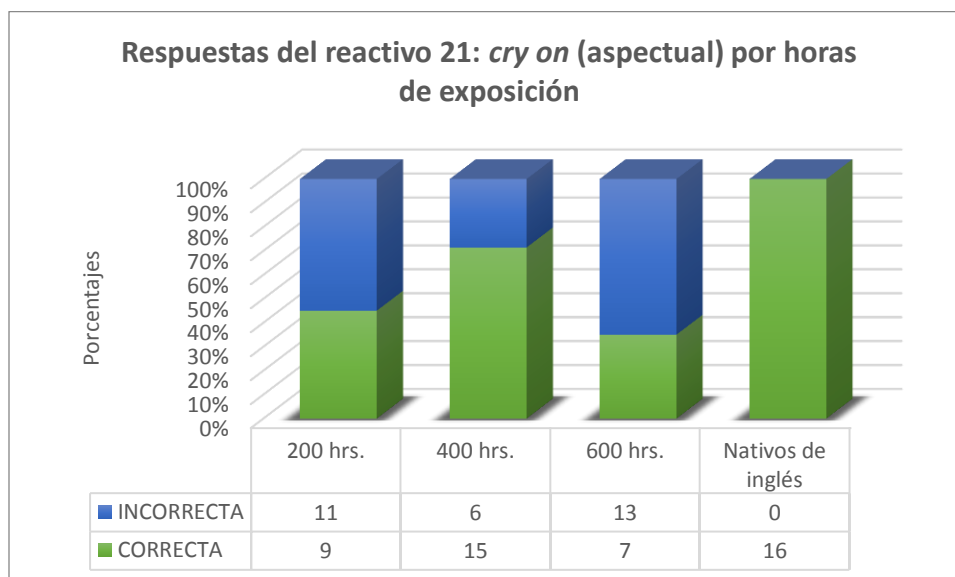
<sup>83</sup> *Louis drank on his summer vacation.*



**Figura 56.** Promedios de tiempos de reacción. Reactivo 27: *drink on* (preposicional)

#### 4.4.1.1.5 *Cry on* (aspectual)

El tercer reactivo con una marca aspectual de actividad es el número 21<sup>84</sup>, cuyos resultados se muestran a continuación (figura 57):

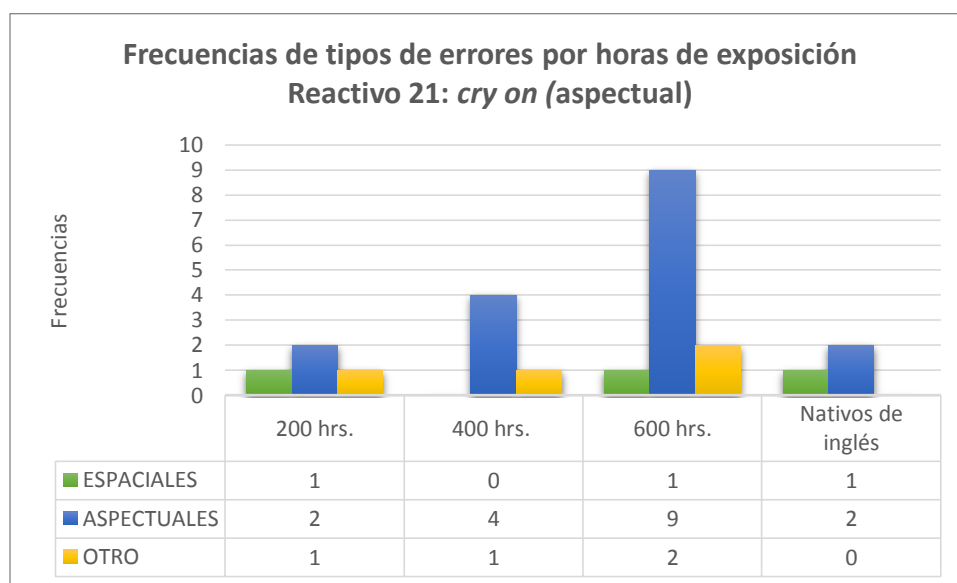


**Figura 57.** Respuestas del reactivo 21: *cry on* (aspectual) por horas de exposición

<sup>84</sup> *Rose cried on.*

Como se aprecia, el número de respuestas incorrectas dadas por los hablantes no nativos de inglés es considerable; destaca el hecho de que los participantes con 400 horas de exposición muestren un mejor desempeño que los de 200 horas pero que dicha tendencia se rompa en el caso de los participantes con 600 horas. Por otra parte, la diferencia en el desempeño de los grupos de 600 horas de exposición y el de hablantes nativos de inglés es significativa a nivel estadístico [ $\chi^2= 16.28$ , Yates= 13.58; Fisher:  $p=0.00004$  2 colas.]

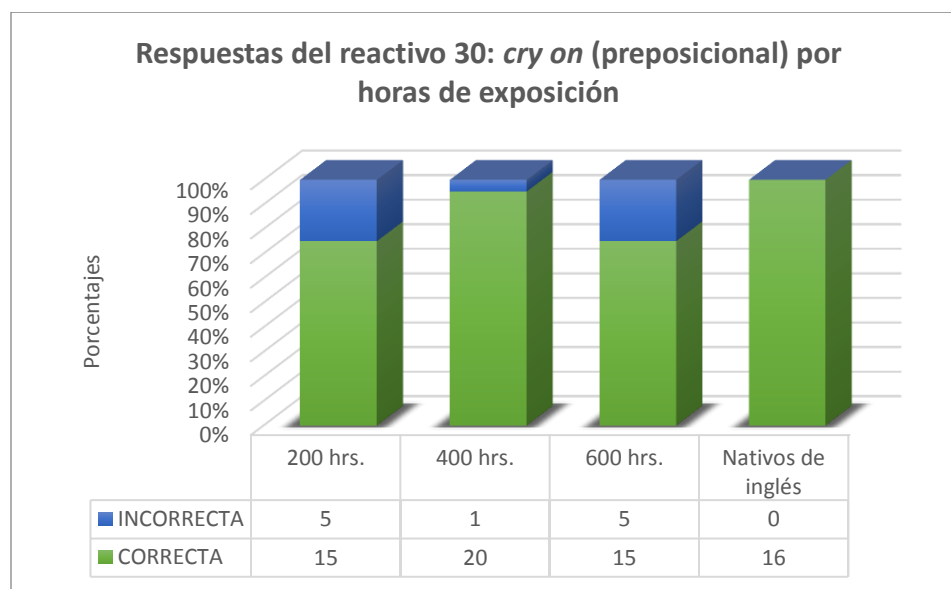
Si se analizan los tipos de errores cometidos por los participantes, se obtienen los siguientes datos (figura 58):



**Figura 58.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 21: *cry on* (aspectual)

Contrastando los tipos de errores cometidos por los participantes no nativos de inglés, es fácil notar que el incremento más claro se da en la interpretación errónea del rasgo aspectual del verbo frasal, como ocurrió en el reactivo 27; las diferencias entre los tres grupos de hablantes no nativos no son significativas [Fisher:  $p= 0.7162$ ].

El reactivo 21 tiene una contraparte preposicional en el reactivo 30<sup>85</sup>, cuyos resultados pueden ser revisados en el siguiente gráfico (figura 59):



**Figura 59.** Respuestas del reactivo 30: *cry on* (preposicional) por horas de exposición

El desempeño de los participantes no nativos de inglés es mejor en el caso del reactivo 30 que en el 21; es relevante, sin embargo, que nuevamente sea el grupo de 400 horas el que presenta el menor número de respuestas incorrectas; las diferencias entre el grupo de 600 horas y el grupo control no son significativas [Fisher:  $p= 0.0527_{2 \text{ colas}}$ ].

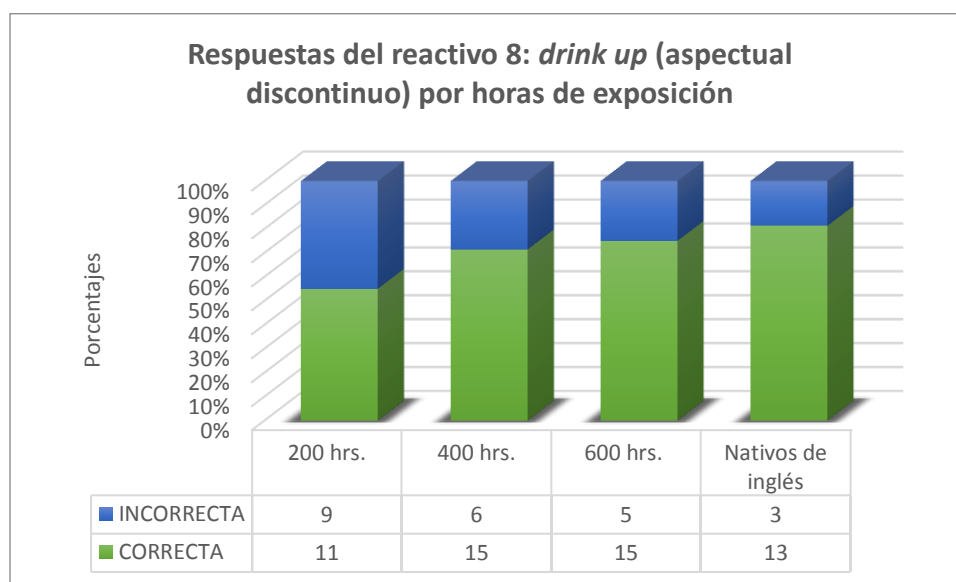
#### 4.4.1.2 Reactivos con una marca aspectual de realización

Fueron ocho los reactivos incluidos con un verbo frasal con un rasgo de realización. A diferencia de los reactivos con una marca de actividad, éstos carecen de una contraparte preposicional.

<sup>85</sup> *She has a shoulder to cry on.*

#### 4.4.1.2.1 *Drink up* (orden discontinuo)

Los resultados proporcionados por el reactivo 8<sup>86</sup> son fácilmente observables en la figura 60:



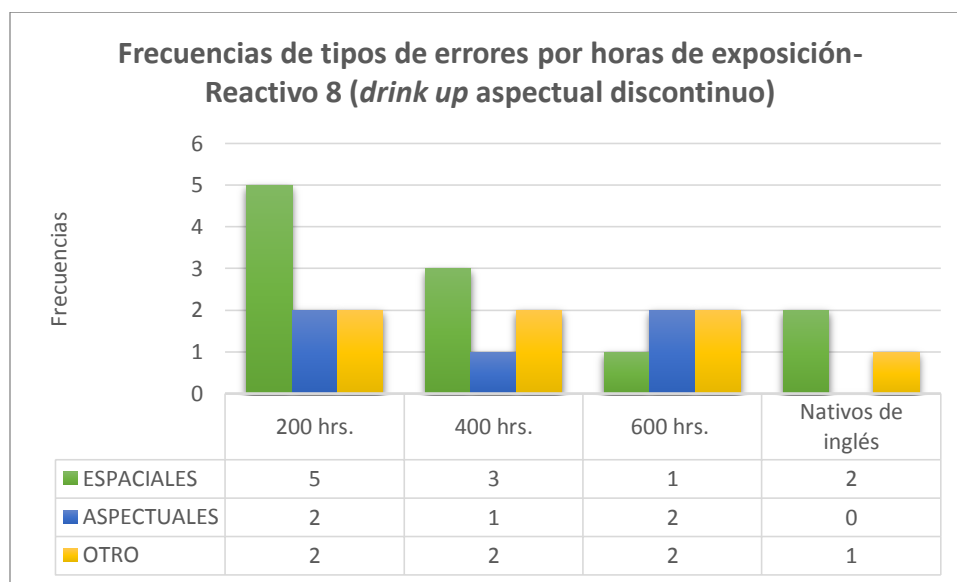
**Figura 60.** Respuestas del reactivo 8: *drink up* (aspectual) por horas de exposición

Si bien hay un incremento en el desempeño de los hablantes no nativos de inglés, no hay cambios drásticos entre los tres diferentes grupos [ $\chi^2 = 2.07$ ,  $p = 0.355$ ]; tampoco existen diferencias demasiado marcadas entre los hablantes con 600 horas de exposición y los hablantes nativos e inglés. Para determinar si las diferencias se encuentran en el tipo de errores cometidos, será necesario observar el siguiente gráfico (figura 61):

La tendencia más fácilmente reconocible es la disminución en una interpretación espacial de lo que en realidad es una partícula aspectual por parte de los hablantes no nativos, no obstante, las diferencias entre errores cometidos por los aprendientes de inglés no son significativas [Fisher:  $p = 0.7723$ ]. Es importante notar que los hablantes nativos

<sup>86</sup> *Daniel drank the milk up.*

llegan en ocasiones a tener una interpretación espacial incorrecta de la partícula pero que no puede encontrarse en sus respuestas una interpretación incorrecta.



**Figura 61.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 8: *drink up* (aspectual discontinuo)

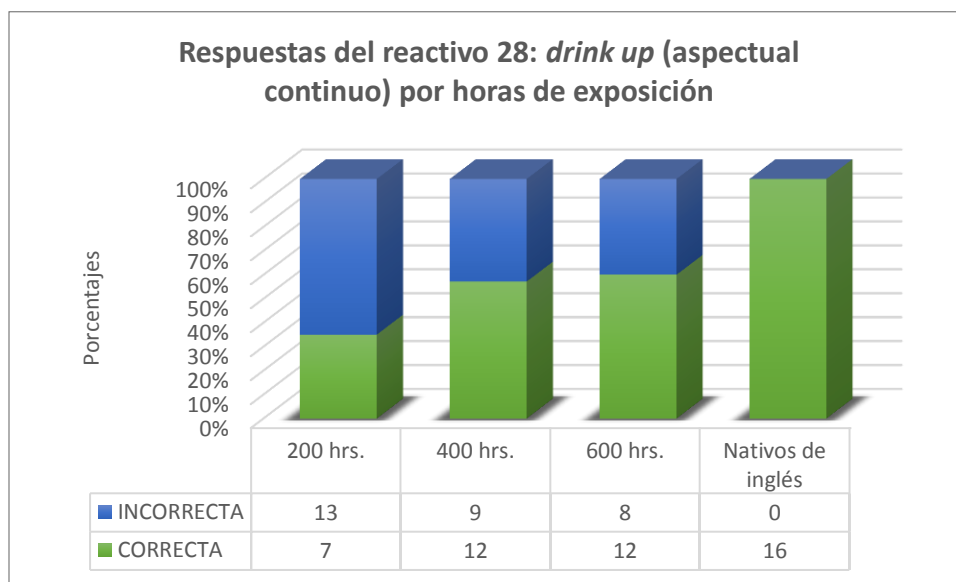
#### 4.4.1.2.2 *Drink up* (aspectual - orden continuo)

En el reactivo 28<sup>87</sup> se incluyó una oración con el verbo frasal *drink up* con una marca de realización con orden continuo, a diferencia del reactivo 8, el cual incluye el mismo verbo pero en orden discontinuo. Los resultados obtenidos son observables en la figura 62.

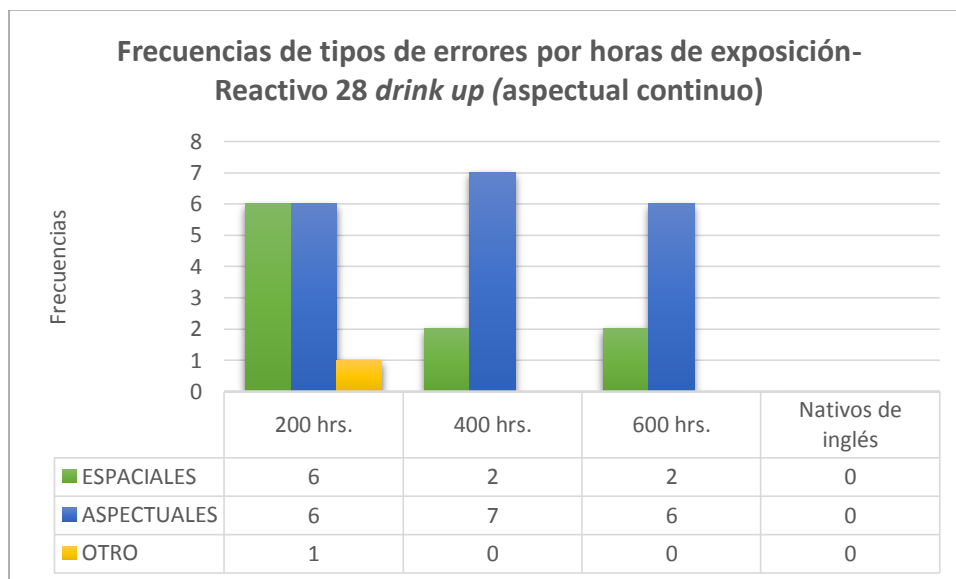
El desempeño exhibido por los participantes en este reactivo es menor que en el reactivo 8, a pesar de que en ambos se puede notar un aumento en el número de respuestas correctas conforme se incrementan las horas de exposición, no obstante, las diferencias entre los grupos de hablantes no nativos no son significativas [ $\chi^2= 3.01$ ,  $gl= 2$ ,  $p= 0.222$ ]. Esto podría deberse a que la posición continua de la partícula del verbo frasal hace más difícil su evitación.

<sup>87</sup> *Lily drank up the beer.*

Finalmente, es posible afirmar que existe una diferencia significativa entre los resultados obtenidos por el grupo de 600 horas con respecto a los nativos de inglés [Fisher:  $p= 0.0044$  2 colas ].



**Figura 62.** Respuestas del reactivo 28: *drink up* (aspectual continuo) por horas de exposición

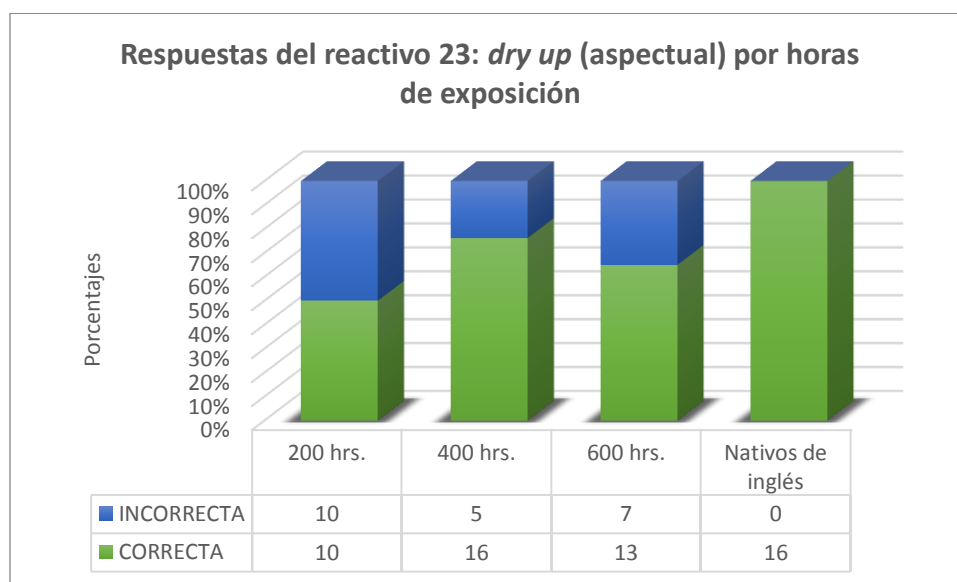


**Figura 63.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 28: *drink up* (aspectual continuo)

En lo concerniente al tipo de errores cometidos, resulta evidente una tendencia a que disminuyan los errores del tipo espacial, comportamiento que no se encuentra en los errores cuya causa es una interpretación aspectual errónea (figura 63). Nuevamente es notorio que los errores aspectuales son los que predominan y los que parecen ser renuentes a la corrección a pesar del aumento en las horas de exposición a la lengua.

#### 4.4.1.2.3 *Dry up* (aspectual)

En el reactivo 23<sup>88</sup>, el verbo frasal con una marca aspectual que se decidió fuera incluido es *dry up*, cuyos resultados son los siguientes (figura 64):



**Figura 64.** Respuestas del reactivo 23: *dry up* (aspectual) por horas de exposición

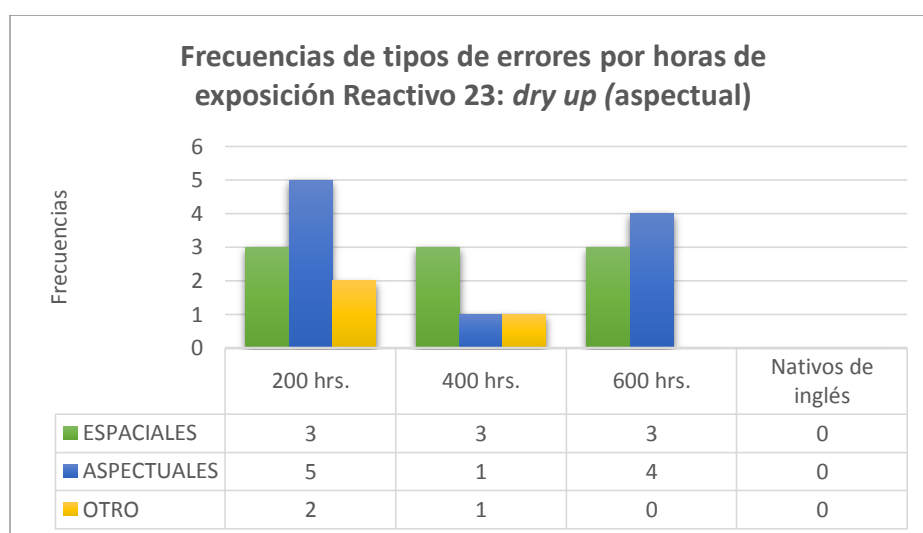
Es el grupo con 400 horas de exposición el que muestra un mayor número de respuestas correctas sólo para verlas reducidas en el grupo con 600 horas. El grupo de pertenencia de los participantes no nativos no tiene relación con el número de respuestas correctas

<sup>88</sup> *The river dried up.*



proporcionadas [ $\chi^2= 3.06$ ,  $gl= 2$ ,  $p= 0.2165$ ]. Las diferencias entre el grupo de 600 horas y el de nativos de inglés no pueden considerarse significativo [Fisher:  $p= 0.0106_{2 \text{ colas}}$ ].

El tipo de errores mostrados en la figura 65 sugiere que es el procesamiento del aspecto aportado por la partícula es el que se ve afectado por las horas de exposición, aunque los hablantes no nativos no logran asignar el significado aspectual de forma correcta; es interesante que la interpretación espacial errónea permanece constante en los tres grupos de hablantes no nativos (figura 65).

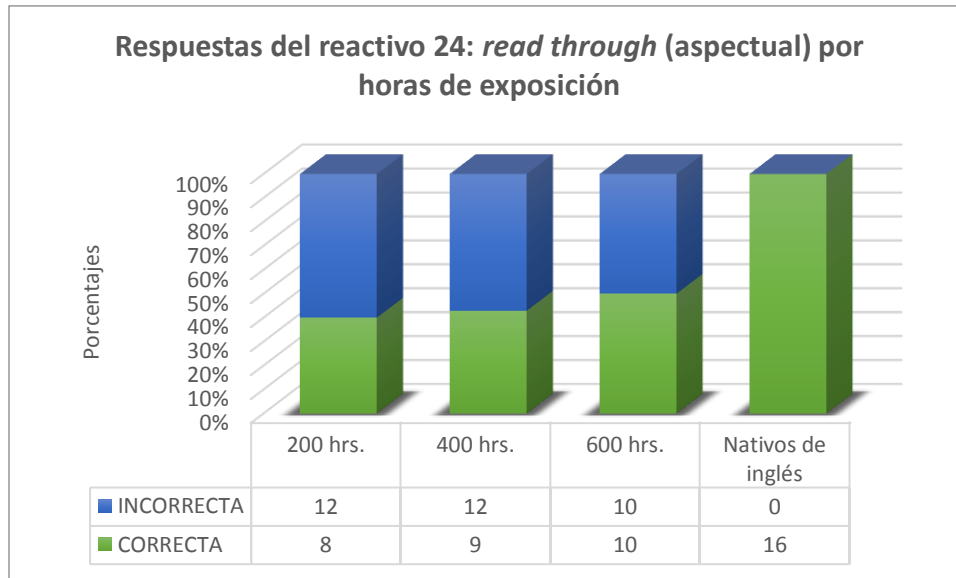


**Figura 65.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 23: *dry up* (preposicional)

#### 4.4.1.2.4 *Read through* (aspectual)

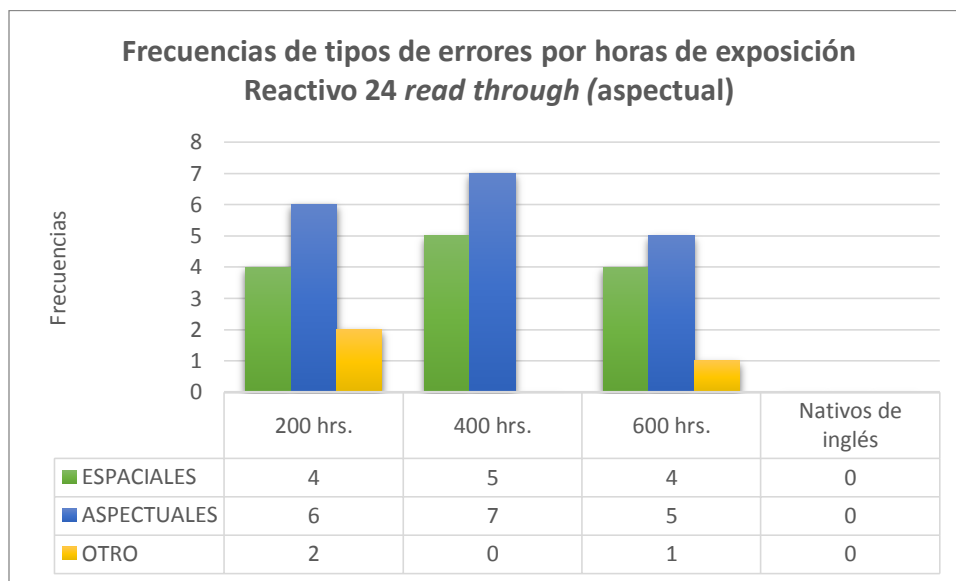
El reactivo 24<sup>89</sup> presenta un desempeño constante en los tres grupos de hablantes no nativos, aunque hay un ligero incremento en el número de respuestas correctas en el grupo con 600 horas de exposición al inglés, pero éste es mínimo (figura 66). Por otra parte, todos los participantes del grupo de hablantes nativos de inglés contestaron correctamente este reactivo, resultado significativamente diferente del alcanzado por el grupo de 600 horas [Fisher:  $p= 0.0016$ ].

<sup>89</sup> *Edmond read the book through.*



**Figura 66.** Respuestas del reactivo 24: *read through* (aspectual) por horas de exposición

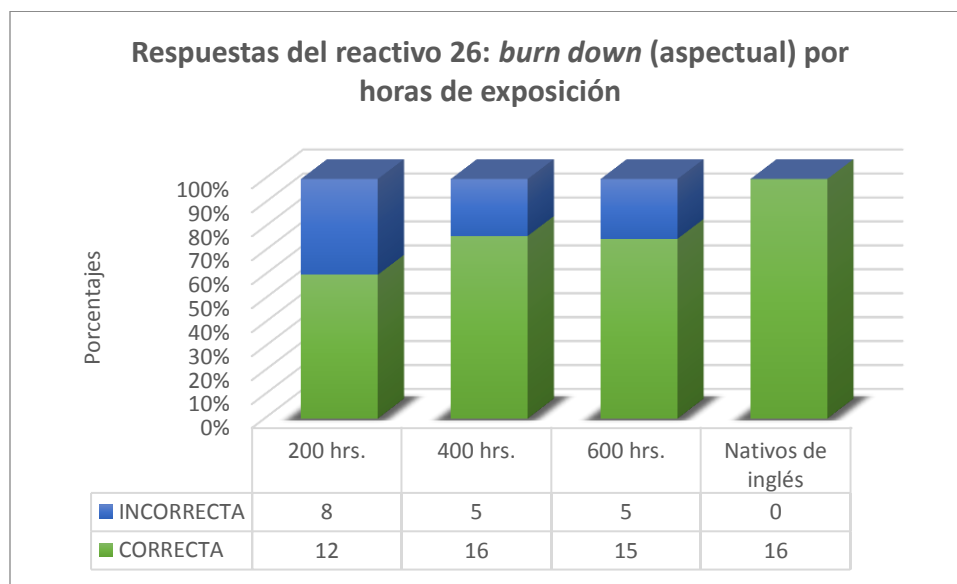
Es interesante analizar el tipo de errores cometidos por los grupos no nativos de inglés ya que nuevamente es la interpretación correcta del aspecto de la partícula la que mayores dificultades parece plantear para los hablantes no nativos de inglés, seguido por una interpretación espacial incorrecta, los resultados obtenidos se ven en la figura 67.



**Figura 67.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 24: *read through* (aspectual)

#### 4.4.1.2.5 *Burn down* (aspectual)

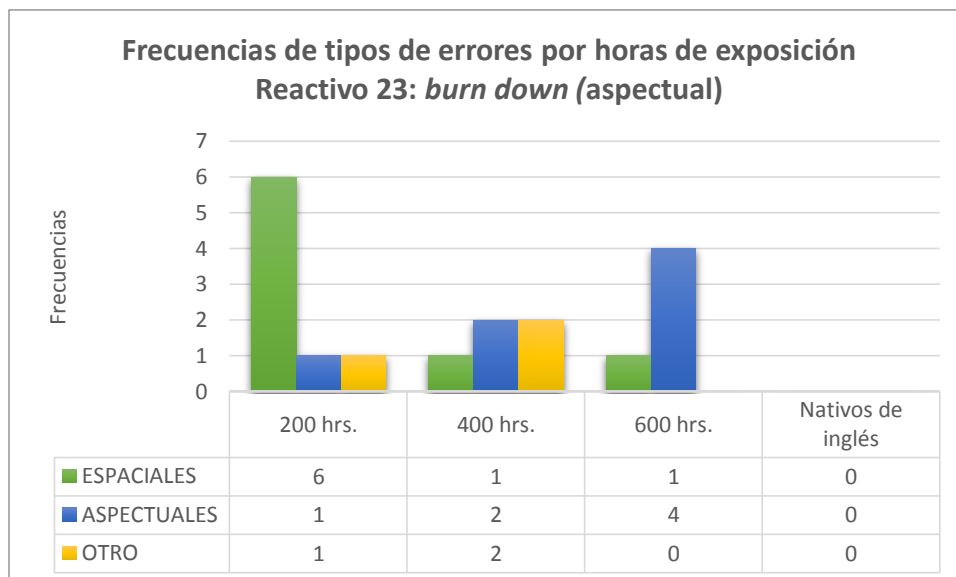
Un caso interesante es el del reactivo 26<sup>90</sup>, el cual fue respondido de manera correcta con mayor frecuencia conforme se incrementaban las horas de exposición de los participantes no nativos de inglés (figura 68).



**Figura 68.** Respuestas del reactivo 26: *burn down* (aspectual) por horas de exposición

La peculiaridad de este reactivo radica en el tipo de errores cometidos, el cual pasa de un número relativamente alto de respuestas incorrectas a partir de una interpretación espacial que disminuye sólo para dar paso a un incremento en los errores cuyo origen es una interpretación fallida del aspecto del verbo frasal, no obstante, las diferencias no son significativamente diferentes [Fisher:  $p= 0.0719$ ]. El gráfico con los resultados se encuentra en la figura 69.

<sup>90</sup> *The old house burnt down.*



**Figura 69.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 23: *burn down* (aspectual)

El reactivo 26 tiene una contraparte preposicional en el reactivo 1, el cual cuenta con *down* como una preposición<sup>91</sup>. El caso de este reactivo es interesante puesto que cuenta con dos lecturas posibles, éstas son:

(2)

- c. Something is burning<sub>PP</sub> [down the hill]
- d. Something is<sub>V</sub>[burning down]<sub>DP</sub>[the hill]

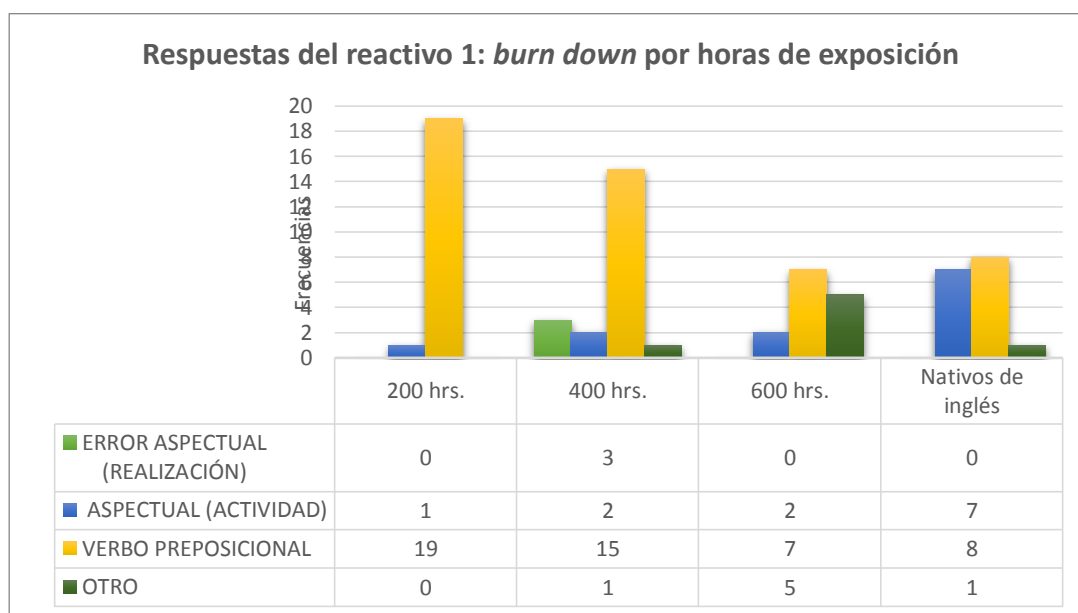
Como se aprecia, la lectura (1a) tiene un verbo acompañado por una frase preposicional mientras que la lectura (1b) consiste en un verbo frasal cuyo argumento es la frase determinante *the hill*, dicho verbo frasal tiene una marca aspectual de actividad.

<sup>91</sup> *Something is burning down the hill.*

Otro competidor en el reactivo fue una interpretación aspectual incorrecta en la que se atribuye un rasgo de realización a la partícula mientras que el último competidor no es sino un distractor.

Los resultados se presentan en el siguiente gráfico; para su mejor comprensión es preciso señalar que la lectura presentada en (1a) será denominada “verbo preposicional”, de (1b) “aspectual continuativo”, la interpretación aspectual télica incorrecta será llamada “error aspectual realización” y el distractor será denominado como “otro”.

Los resultados del reactivo se presentan a continuación (figura 70):



**Figura 70.** Frecuencias de respuestas. Reactivo 1: *burn down*

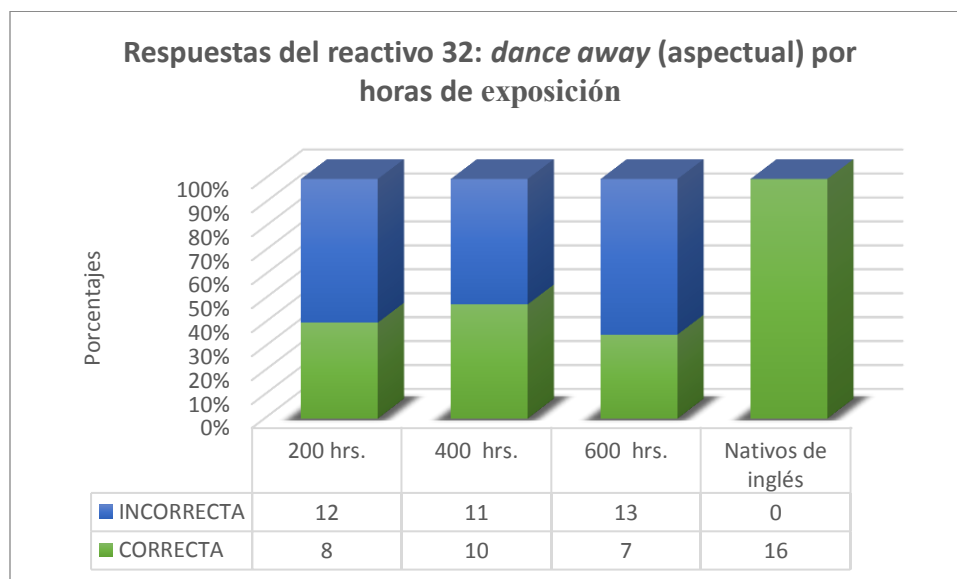
Una de las diferencias más evidentes entre los grupos es la reducción en el número de participantes que identificaron la estructura verbal como la unión de un verbo y de una frase preposicional conforme aumentaban sus horas de exposición al inglés.

Lo anterior sugiere que un nivel de inglés más elevado lleva al reconocimiento de que verbos y partículas pueden conformar unidades léxicas compuestas y no ítems léxicos independientes; sin embargo, la interpretación correcta del significado del verbo frasal

(aspectual con un rasgo de actividad) no muestra un incremento considerable en los grupos con 400 o 600 horas de exposición, al contrario, son las interpretaciones semánticas erróneas las que van en aumento; esto podría deberse a que el reconocimiento de los verbos frasales como unidades sintácticas aumenta en conformidad con el dominio de inglés de los participantes, aunque les es difícil identificar sus características semánticas.

#### 4.4.1.2.6 *Dance away* (aspectual)

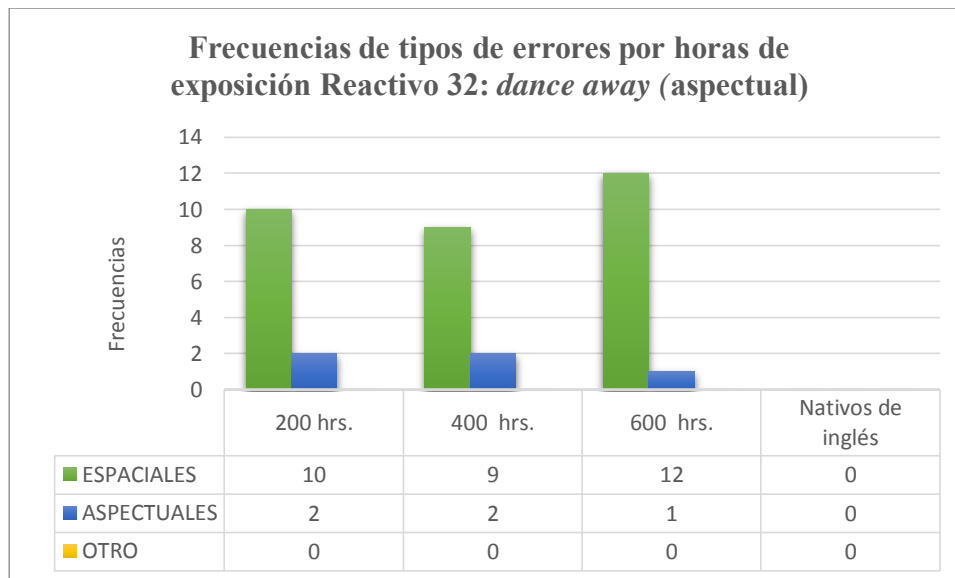
El reactivo 32<sup>92</sup> es un ejemplo claro de las diferencias entre nativos y no nativos de la lengua inglesa, ya que, tal y como se muestra en el siguiente gráfico (figura 71), el desempeño de los tres grupos de participantes no nativos pareciera permanecer estable en los cortes realizados, no llegando en ninguna ocasión siquiera a la mitad de respuestas correctas. La diferencia entre el número de respuestas correctas obtenidas por el grupo de 600 horas y el grupo control es significativa [Fisher:  $p= 0.000049$ ].



**Figura 71.** Respuestas del reactivo 32: *dance away* (aspectual) por horas de exposición

<sup>92</sup> *The couple danced the night away.*

Si se observan los errores cometidos por los participantes no nativos, se encontrará que la mayor parte de ellos son debidos a la atribución de un significado espacial a lo que es en realidad una partícula con significado aspectual (figura 72). No obstante, no hay relación entre el tipo de errores cometidos y el grupo de pertenencia de los participantes no nativos de inglés [Fisher:  $p= 0.8160$ ].



**Figura 72.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 32: *dance away* (aspectual)

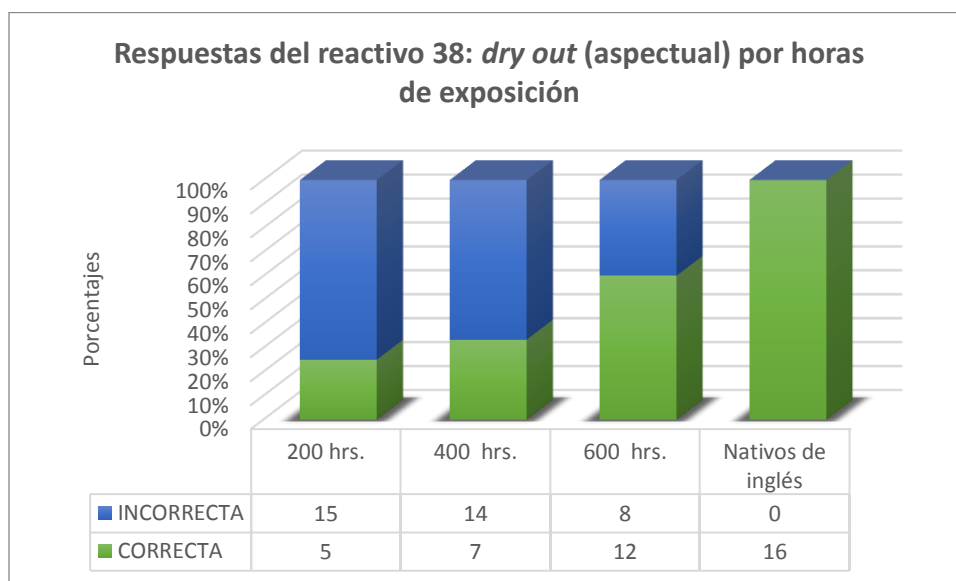
#### 4.4.1.2.7 *Dry out* (aspectual)

El último reactivo con una marca aspectual de realización es el 38<sup>93</sup>, el cual proporcionó resultados que muestran una tendencia clara: el incremento en las horas de exposición resulta en un aumento en el número de respuestas correctas obtenidas por los

<sup>93</sup> *The clothes dried out.*

participantes (figura 73); no obstante, las diferencias entre grupos no son significativas [ $\chi^2=2.97$ ,  $p=0.2265$ ].

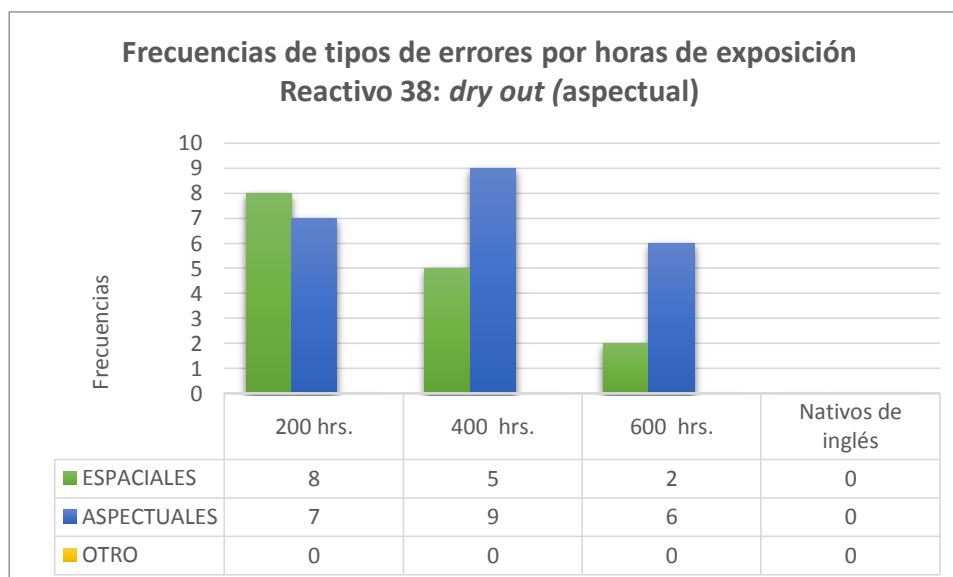
Por otra parte, si se realiza la comparación entre el grupo con 600 horas de exposición y el de hablantes nativos de inglés, es evidente que las diferencias son significativas [Fisher:  $p=0.0045$  <sub>2 colas</sub>].



**Figura 73.** Respuestas del reactivo 38: *dry out* (aspectual) por horas de exposición

Los errores cometidos por los participantes dejan ver que la interpretación de la partícula como un elemento con significado espacial disminuye conforme aumentan las horas de exposición a la vez que aumenta la atribución de un significado aspectual erróneo; nuevamente se percibe la necesidad de dar un significado no espacial a la partícula sin que por ello los participantes lleguen a la respuesta correcta (figura 74).





**Figura 74.** Frecuencias de tipos de errores. Reactivo 38: *dry out* (aspectual)

#### 4.4.2 Oraciones con combinaciones libres

A pesar de que la mayoría de los reactivos con combinaciones libres fueron diseñados como distractores, dos de ellos cobran relevancia en la presente investigación dados los resultados obtenidos.

##### 4.4.2.1 *Swim around*

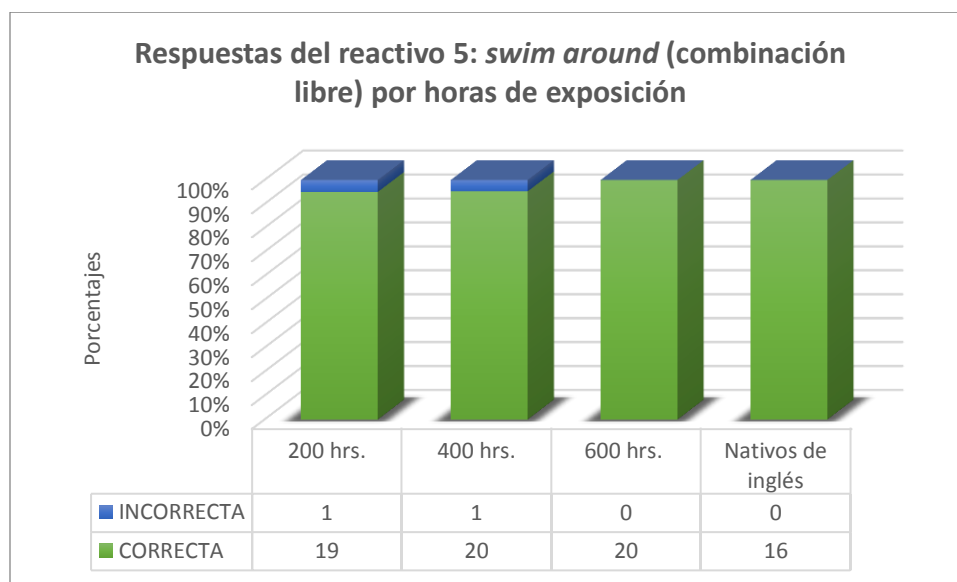
El primero de estos reactivos es la oración 5<sup>94</sup>, el cual presenta a la combinación libre *swim around* como una unidad léxica, no como el significado de *swim* separado de *around*. Los resultados obtenidos en este reactivo son presentados en la figura 75.

Los resultados indican que esta combinación libre no representa un ítem léxico de difícil adquisición para los no nativos de inglés. Sin embargo, la pregunta que surge es si en realidad los participantes ven a la combinación libre como una unidad o como elementos

<sup>94</sup> *Irene likes swimming around the pool.*

independientes, esto puede ser respondido gracias a los resultados ofrecidos por el reactivo

9.



**Figura 75.** Respuestas del reactivo 5: *swim around* (combinación libre) por horas de exposición

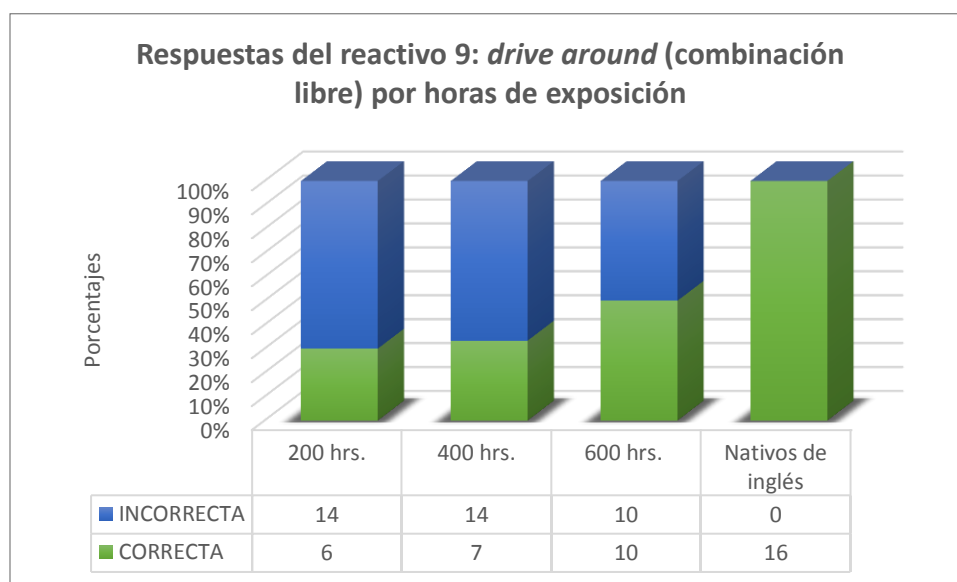
#### 4.4.2.2 *Drive around*

La respuesta a esta pregunta puede ser respondida con los resultados del reactivo 9<sup>95</sup>, el cual presenta aparentes diferencias drásticas respecto al reactivo 5 a pesar de tener una estructura sintáctica semejante (figura76). En este reactivo puede hablarse de diferencias significativas entre los participantes con 600 horas de exposición al inglés y los hablantes nativos [Fisher:  $p= 0.0016$  2 colas].

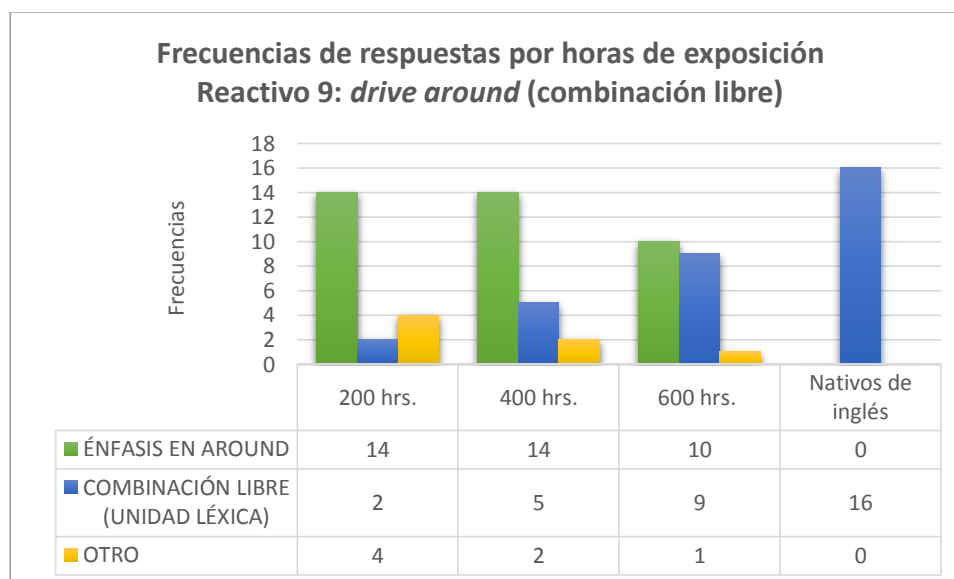
Estos resultados fueron debidos a que, a diferencia del reactivo anterior, se incluyó no sólo la opción en que la combinación libre se considera una unidad léxica, sino un competidor

<sup>95</sup> *We were driving around.*

que hace énfasis en el significado de *around* (alrededor) y es interpretado de forma separada del verbo léxico *drive*<sup>96</sup>. Las respuestas dadas son mostradas en la figura 77.



**Figura 76.** Respuestas del reactivo 5: *drive aroud* (combinación libre) por horas de exposición



**Figura 77.** Frecuencias de respuestas. Reactivo 9: *drive around* (combinación libre)

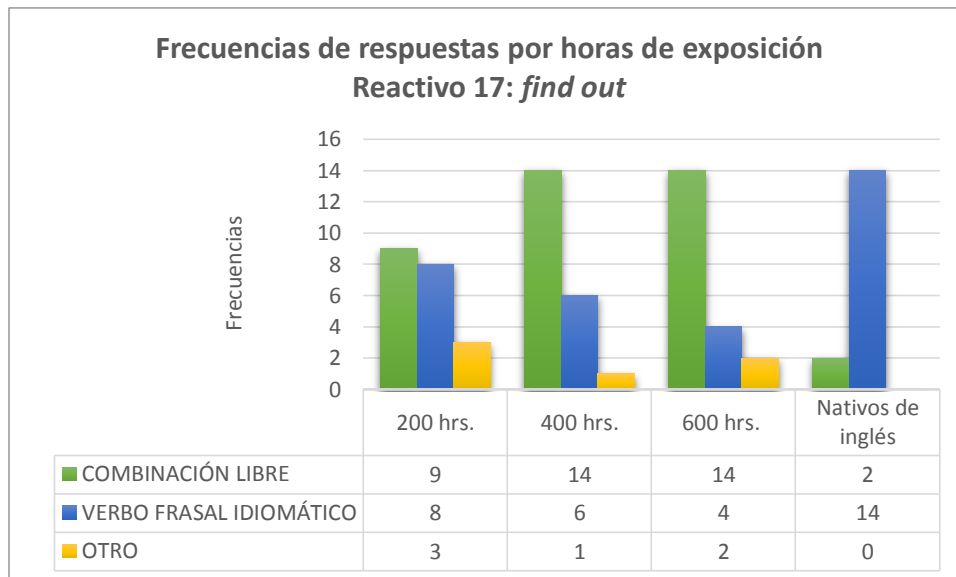
<sup>96</sup> Esta respuesta fue tomada como incorrecta en el conteo de respuestas del reactivo 9.

Se puede ver que en los hablantes nativos de inglés la única respuesta proporcionada es aquella en que la combinación libre se considera una unidad léxica con significado composicional; por otra parte, los hablantes no nativos de inglés muestran una clara preferencia por considerar la partícula adverbial *around* como un elemento con significado independiente de *drive*. Esta tendencia disminuye conforme se incrementan las horas de exposición mientras que la interpretación de la combinación libre como un ítem léxico va en aumento.

#### **4.4.2.1 Find out**

Anteriormente se mencionó que el reactivo 17 es una oración que cuenta con una combinación libre forzada, prácticamente considerada agramatical por algunos hablantes nativos de inglés quienes replazarían la partícula *out* por *outside*; la construcción verbal *find out* tiene un significado idiomático preferido ampliamente por los nativos, quienes ven a la estructura como una sola unidad léxica formada por dos constituyentes unidos más fuertemente que en el caso de una combinación libre. Para notar esto, basta observar los resultados proporcionados por dicho reactivo (figura 78).

A simple vista es sencillo observar el aumento en el número de respuestas que interpretan la construcción verbal como una combinación libre en los tres grupos de hablantes no nativos de inglés; no obstante, de manera inesperada, la identificación de la estructura verbal como un verbo frasal idiomático disminuye conforme aumentan las horas de exposición al inglés, alejándose de un resultado comparable al obtenido por el grupo de nativos de dicha lengua.



**Figura 78.** Frecuencias de respuestas. Reactivo 17: *find out*

Aquí concluye la presentación de los datos obtenidos a través de las dos tareas diseñadas para esta investigación.

#### 4.5 Discusión de los resultados

Los instrumentos diseñados arrojaron ciertas regularidades y mostraron patrones cuya discusión merece ser abordada a continuación.

##### 4.5.1 Tarea de lectura autorregulada

- i. Los participantes no nativos de inglés suelen tener un mejor desempeño en los reactivos con verbos preposicionales que en el caso de los verbos frasales aspectuales.*

Esto se hace evidente a partir de la observación de los resultados presentes en la pregunta de comprensión; en este caso, hablantes no nativos se acercaron más al comportamiento del

grupo control en los verbos preposicionales que en los verbos frasales, en los cuales el desempeño de los hablantes no nativos se alejó más notablemente de los resultados proporcionados por el grupo control.

Puede decirse que, tal y como señala Cappelle (2004), esto se debe a que las preposiciones y las partículas son elementos sintácticos diferentes, lo cual implica que sean procesados de manera distinta por los aprendientes de inglés como L2, incluso si no tienen este conocimiento de manera consciente.

*ii. El desempeño de los hablantes no nativos de inglés suele aumentar en conformidad con las horas de exposición. Sin embargo, eso no sucede en todos los verbos frasales aspectuales.*

Tal y como podría esperarse, el número de horas de exposición tiene relación con el desempeño en la pregunta de comprensión de los reactivos, siendo que ambos son directamente proporcionales en la mayoría de los casos.

Es interesante notar que el aumento en el número de respuestas correctas por horas de exposición es menos pronunciado en la tarea de tiempos de reacción que en la de selección de imágenes, esto se explica fácilmente al considerar que las tareas *on-line* se caracterizan por medir las respuestas inconscientes y automáticas a los estímulos lingüísticos, por lo que los participantes no tienen la oportunidad de apoyarse en otros recursos metalingüísticos en la actividad planteada, haciendo los cambios entre grupos menos evidentes.

iii. *En algunos verbos, el desempeño de los hablantes no nativos de inglés se mantiene casi constante a pesar de las horas de exposición a la lengua, lo cual podría señalar que existen casos en que las estructuras verbales son de difícil adquisición.*

Algunos verbos mostraron cambios mínimos o incluso inexistentes a pesar del aumento en las horas de exposición; es notable que las estructuras verbales en las que se hizo patente este fenómeno sean todas verbos frasales aspectuales, lo cual no sólo se relaciona con el hecho de que las partículas y las preposiciones tengan una naturaleza sintáctica distinta sino con la posibilidad de que los verbos frasales con una marca aspectual sean difíciles de adquirir por los aprendientes de inglés como L2. Destaca la presencia de verbos como *dry up*, *dry out*, *read through* y *dance away*, los cuales ofrecieron resultados semejantes en la tarea de selección de imágenes.

También es relevante que en algunos casos los tiempos de reacción alcanzados por los hablantes no nativos con 600 horas en algunas de estas estructuras verbales sean significativamente diferentes a los obtenidos por el grupo control, haciendo evidente que no todos los verbos-partícula son adquiridos de la misma forma ni al mismo tiempo.

iv. *El desempeño de los hablantes de inglés no nativos en la pregunta de comprensión tiende a dar mejores resultados entre más tiempo tardan los participantes en responder el reactivo.*

Se observó en la mayor parte de los reactivos que los participantes con un mayor número de horas de exposición tardaron más en responder la pregunta de comprensión.

Aunque podría parecer un resultado inesperado, así como pensarse que un mayor número de horas de exposición llevará a los participantes a alcanzar tiempos semejantes a los del grupo control, en realidad los participantes con un dominio más alto de la lengua meta son más conscientes de las estructuras sintácticas y del significado de las mismas, por lo que requieren más tiempo para recurrir a ellas y, consecuentemente, obtienen un mayor número de respuestas correctas.

Por otra parte, los participantes con menos horas de exposición al inglés no tienen aún suficiente dominio de la lengua meta, por lo que no cuentan con la opción de recurrir a una consciencia lingüística que los apoye en la resolución de la tarea planteada.

- v. *Los tiempos de reacción presentados por los hablantes no nativos de inglés en la mayoría de los verbos preposicionales son más estables que en el caso de los verbos frasales aspectuales.*

En las gráficas de los tiempos de reacción es fácil notar que tanto en los verbos preposicionales como en los frasales aspectuales, el grupo control muestra un comportamiento estable en cada uno de los segmentos que conformaban las oraciones; esto no sucede en el caso de los hablantes no nativos, ya que sus tiempos de reacción se caracterizan por tener fluctuaciones pronunciadas. Este resultado viene a demostrar que el procesamiento de nativos y no nativos difiere en ambas estructuras verbales.

Sin embargo, si se compara el comportamiento de los no nativos en las oraciones con verbos preposicionales con respecto a los verbos frasales aspectuales, es fácil notar que las fluctuaciones anteriormente mencionadas son más difíciles de encontrar en las primeras, ya que el comportamiento de los no nativos se asemeja un poco más al del grupo control en



estos reactivos sin ser por ello equiparables. Nuevamente se encuentra evidencia de que los verbos preposicionales y los verbos frasales aspectuales son estructuras sintácticas diferentes así como de que los hablantes no nativos de inglés no responden de igual manera a ellas.

vi. *Aunque no hay tendencias claras en lo que respecta a los tiempos de reacción, en algunos reactivos los hablantes no nativos de inglés tardan más en el verbo conforme aumentan sus horas de exposición a la vez que disminuyen sus tiempos en la partícula.*

Este punto es especialmente relevante ya que podría ofrecer información acerca de que los hablantes no nativos tienden a dejar de apoyarse en el significado literal de la partícula para darle sentido al verbo frasal aspectual siendo así que van reconociendo el impacto real de la partícula en el significado del verbo; es decir, los participantes empiezan a cobrar conciencia del hecho de que el verbo frasal es una unidad léxica en sí misma, no dos elementos ajenos uno del otro en el cual ambas palabras deben recibir igual atención.

La conciencia léxica mencionada se relaciona de manera directa con los resultados ofrecidos por la tarea de selección de imágenes, cuyos resultados son discutidos más ampliamente a continuación.

#### **4.5.2 Tarea de selección de imágenes**

La inclusión de este instrumento proporcionó resultados relevantes, que vistos de manera global se resumen en los siguientes puntos.

- i. *El procesamiento de los verbos frasales con una partícula con una marca aspectual difiere del de los verbos acompañados por una frase preposicional en los aprendientes adultos de inglés como segunda lengua.*

Puede afirmarse que los participantes no nativos de inglés mostraron un mejor desempeño en los reactivos con un verbo preposicional que en el caso de los que contenían un verbo frasal aspectual, tal y como sucedió también en la tarea de lectura autorregulada.

Por lo anterior, no sería posible señalar que las partículas son en realidad elementos sintácticos iguales a las preposiciones; como se ha mencionado, los hablantes no nativos de inglés dan un mayor número de respuestas correctas en los reactivos que cuentan con estas últimas, además lo mismo ocurre en algunas ocasiones para los hablantes nativos de inglés. Si las partículas y preposiciones tuvieran la misma naturaleza sintáctica, no existirían diferencias tan claras en el desempeño de los participantes.

- ii. *La comprensión de los verbos frasales aspectuales suele mejorar en los aprendientes de inglés como segunda lengua conforme aumentan las horas de exposición a la lengua meta, aunque esto no sucede con todos los verbos frasales de la misma manera.*

Es lógico pensar que los hablantes no nativos de inglés obtienen un mayor número de respuestas correctas en conformidad con las horas de exposición a la lengua meta, tal y como sucedió en la mayoría de los reactivos. Por lo tanto, puede hablarse de una relación directa entre el número de horas de exposición y el dominio de los verbos frasales y de los verbos preposicionales, aunque es necesario aclarar que el número de respuestas correctas

aumentó de manera más evidente en el caso de los verbos preposicionales que en el de los verbos frasales aspectuales.

Aunado a esto, no todos los verbos frasales aspectuales exhiben el mismo aumento de respuestas correctas, por lo que no es difícil afirmar que entre estas estructuras verbales algunas son más difíciles de adquirir, también se puede sospechar acerca de la existencia de un orden en la adquisición de las mismas.

*iii. En ocasiones los hablantes no nativos de inglés alcanzan un desempeño significativamente diferente al observado en el grupo de nativos de inglés.*

En general puede hablarse de que no existen diferencias significativas en el desempeño logrado por los hablantes con 600 horas de exposición y los nativos de inglés, especialmente en el caso de los verbos preposicionales; sin embargo, tal y como se dijo anteriormente, existen verbos que podrían considerarse de difícil adquisición puesto que el número de respuestas correctas obtenidas por el grupo de 600 horas sigue siendo significativamente diferente del alcanzado por el grupo control. Ejemplos de estos verbos son *talk on, cry on, read through, dance away* y *dry out*, todos ellos, verbos frasales aspectuales.

No es difícil afirmar que los verbos frasales con una marca aspectual son de difícil adquisición o de adquisición posterior a los verbos preposicionales, aunque los resultados obtenidos no permiten determinar si este fenómeno está relacionado con la presencia de determinadas partículas o verbos léxicos en el verbo-partícula.

- iv. *En algunas ocasiones los aprendientes de inglés se apoyan en el posible significado espacial de la partícula para interpretar el significado de los verbos frasales con una marca aspectual.*

En diversos reactivos existe una tendencia en los hablantes no nativos de inglés a dejar de apoyarse en el significado espacial de la partícula para interpretar el significado aspectual del verbo frasal conforme aumentan las horas de exposición a la lengua meta.

No obstante, también hubo reactivos en los que esta tendencia no fue observable, es decir, en los cuales no se es posible encontrar una disminución en la interpretación espacial de la partícula siendo que, en algunos casos, la interpretación espacial incluso llega a aumentar. Es curioso que sean estos reactivos en los que se mantiene dicha interpretación espacial los que mayores dificultades presentan a los participantes no nativos. Por lo tanto, es posible sospechar que no es el significado espacial de la partícula el que ayuda a los aprendientes de inglés a la interpretación correcta del significado del verbo frasal aspectual puesto que, de hecho, puede convertirse en un obstáculo para los hablantes no nativos de inglés.

Posiblemente no sea el significado espacial el primer recurso de los aprendientes para la comprensión de los verbos frasales, sino una opción de la que echan mano al darse cuenta de que desconocen el significado del verbo frasal como unidad léxica, la cual resulta insuficiente para llevar al aprendiente al significado del verbo frasal aspectual llevándolos a cometer errores de interpretación.

- v. *La mayor parte de los errores en la comprensión de los verbos frasales con una marca aspectual son debidos no a una interpretación espacial errónea, sino a una interpretación aspectual incorrecta.*

Insospechadamente, no es la interpretación espacial la que tiene mayor peso en los errores cometidos por los participantes no nativos de inglés, es la interpretación aspectual incorrecta la que tiene mayor preponderancia. Esto señala que los aprendientes, aun cuando cometen errores de comprensión, se dan cuenta de que el significado de la partícula tiene un valor aspectual, el cual afecta al verbo léxico; así sucede incluso cuando se les presenta la opción de una posible interpretación espacial.

La evidencia de este fenómeno se encuentra en los resultados del reactivo 11 (*drink on* aspectual) y 21 (*cry on* aspectual), los cuales llegan a mostrar un incremento en los errores aspectuales, posiblemente debidos a la necesidad de los hablantes no nativos de interpretar el verbo frasal reconociendo, sin embargo, que éste no está conformado por la suma del significado del verbo léxico y del significado espacial de la partícula.

En algunos de los reactivos, los errores aspectuales se mantienen estables o aumentan mientras que los errores espaciales disminuyen. Con base en lo anterior es posible afirmar que en ocasiones la interpretación aspectual presenta obstáculos en la adquisición del inglés difíciles de resolver en comparación con el plano espacial. En todo caso, la interpretación espacial no es preponderante para los hablantes no nativos en la comprensión de los verbos frasales con una marca aspectual.

También destaca la presencia de verbos frasales aspectuales en los que predomina una interpretación errónea del aspecto por encima de una interpretación basada en un significado espacial de la partícula. Esto se debe a que aunque los hablantes no nativos de

inglés reconocen que la partícula afecta el significado del verbo léxico más allá de un plano espacial, fallan al momento de determinar el significado aspectual aportado por la partícula.

- vi. *Cuando los hablantes no nativos de inglés se apoyan en el significado espacial de la partícula, tienden a no reconocer a los verbos-partícula como unidades léxicas, lo cual lleva a una interpretación incorrecta del significado de dicho verbo.*

Como se ha mencionado anteriormente, en el reactivo número 5 (*swim around* combinación libre), los aprendientes de inglés tuvieron un desempeño muy alto en los tres grupos de hablantes no nativos. Sin embargo, cuando estos resultados son comparados con los arrojados por el reactivo 9 (*drive around* combinación libre), las diferencias son significativas incluso teniendo una estructura sintáctica semejante.

La razón de esto se esconde en el diseño de cada reactivo, ya que en el primero la única opción correcta posible es la de la combinación libre como una unidad léxica (*swim around* = nadar), no obstante en el caso del reactivo 9, existen dos respuestas posibles, en la primera, la cual fue considerada como la respuesta correcta, *drive around* es visto como una unidad con significado propio (*drive around* = manejar), mientras que en la segunda, la combinación libre hace énfasis especial en *around* (*drive around* = manejar alrededor); es decir, el reconocimiento de la combinación libre como una unidad léxica implica una interpretación correcta del significado del verbo-partícula, más cercana a la hecha por el grupo control.

Los resultados reflejaron que la interpretación de la combinación libre como unidad léxica aumenta en conformidad con las horas de exposición, mientras que la interpretación espacial de *around* disminuye en igual medida. Es posible afirmar que los hablantes no

nativos de inglés van adquiriendo conciencia de que la partícula no es ajena al verbo léxico y que tanto el verbo como la partícula se funden en una sola unidad léxica con significado propio.

Por otra parte, el reactivo 17 (*find out*) tiene un significado idiomático, el cual los hablantes no nativos fallan en identificar optando en su lugar por una interpretación del significado composicional del verbo y de la partícula. El conocimiento del significado literal de los elementos del verbo frasal no ayuda a su correcta interpretación ya que, cuando los hablantes no nativos de inglés se encuentran con un verbo frasal con significado idiomático el cual desconocen, acudirán al significado de sus constituyentes en un intento por darle sentido a la estructura verbal, cayendo así en errores flagrantes.

Es dudoso que el conocimiento del significado de los constituyentes del verbo frasal sea, en la mayoría de los casos, una herramienta valiosa para la interpretación de los verbos frasales aspectuales así como de los verbos frasales idiomáticos.

Como puede apreciarse, fueron pocos los reactivos dedicados a la interpretación de las combinaciones libres como unidades léxicas, así como a la interpretación del significado idiomático de los verbos frasales; por lo anterior, es posible afirmar que si bien las observaciones realizadas son interesantes, sería necesario llevar a cabo una investigación más amplia acerca de este tipo de ítems léxicos para así contar con más evidencia empírica al respecto.

Una vez discutidos los resultados obtenidos, se procederá a dar paso a las conclusiones de la presente investigación.

## CONCLUSIONES

En esta tesis se ha abordado el procesamiento que los hablantes no nativos de inglés hacen de los verbos frasales con una marca aspectual, prestando especial atención al uso del significado espacial de la partícula para llegar a su significado aspectual.

En el marco de la Lingüística Cognitiva, no han sido pocas las publicaciones en las que se habla de una relación entre el significado espacial y temporal (Lindner 1981; Rice, 1999; Tyler and Evans 2003) proponiendo que el segundo parte del primero gracias a un proceso de metaforización que se apoya de lo concreto y tangible para llegar a lo abstracto (Lakoff & Johnson, 1980). Desde la escritura de la disertación doctoral de Lindner en 1981, las preposiciones y partículas se han convertido en uno de los elementos preferidos por los cognitivistas para demostrar la existencia de las redes cognitivas que ligan los significados espaciales y temporales (Alejo, 2010), principalmente debido a que estos ítems lingüísticos expresan ambos tipos de significados en diferentes ocasiones.

Este enfoque ha sido particularmente popular en la enseñanza de inglés como segunda lengua y no han sido pocos los materiales pedagógicos elaborados en los cuales se da por sentada la realidad cognitiva de la relación entre significados espaciales-temporales, incluso cuando la evidencia empírica no es suficiente al respecto. Por dichos motivos, es que se hizo patente la necesidad de realizar una investigación gracias a la cual pudiera determinarse si el procesamiento de los verbos frasales aspectuales se apoya en la interpretación espacial de su partícula en hablantes no nativos de inglés.



Con esto en mente es que en la presente investigación se buscó dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- i. ¿Recurren los hablantes no nativos de inglés al significado espacial para interpretar el significado aspectual de la partícula?
- ii. De recurrir al significado espacial en etapas iniciales del proceso de adquisición de inglés, ¿hay cambios observables en este fenómeno conforme aumenta el nivel de dominio de la lengua meta?
- iii. ¿Aumenta la comprensión de los verbos frasales aspectuales en conformidad con las horas de exposición a la lengua inglesa?
- iv. ¿Qué tan semejante a los hablantes nativos de inglés es el procesamiento de los verbos frasales aspectuales en hablantes no nativos?

A continuación se hará una valoración de sí los resultados proporcionados por el estudio permiten responder a las preguntas de investigación.

### **Las interrogantes**

- i. ¿Recurren los hablantes no nativos de inglés al significado espacial para interpretar el significado aspectual de la partícula?*

Respecto a la primera pregunta, la información proporcionada en los resultados permite responder que si bien en ocasiones los hablantes no nativos interpretan la partícula como un ítem con significado espacial, dicha interpretación no es significativa y, de hecho, para la mayoría de los verbos frasales aspectuales incluidos en el estudio, los participantes se dieron cuenta de dos fenómenos:

- a. La partícula no aporta un significado espacial al verbo.
- b. La aportación semántica de la partícula es aspectual.

No obstante, los hablantes no nativos muestran una tendencia a fallar en la identificación del aspecto aportado por la partícula, por lo que se afirma que las marcas de telicidad, continuatividad, duratividad e iteratividad de los verbos frasales son de difícil adquisición para los aprendientes.

Ahora bien, la tendencia observada para la mayoría de los verbos es que, en caso de presentar una interpretación espacial en las etapas iniciales del proceso de adquisición, ésta suele disminuir en conformidad con el dominio de la lengua inglesa que tengan los hablantes no nativos; por otra parte, la interpretación aspectual de la partícula, ya sea correcta o incorrecta suele mantenerse o ir en aumento.

Por lo tanto, en concordancia con Croft (1998), Kemmerer (2005) y Cappelle (2009), los hablantes no nativos de inglés no hacen una escala en el significado espacial de las partículas de los verbos frasales para interpretar el aspecto. En las pocas ocasiones que esto ocurre, el uso del significado espacial es abandonado. Estos resultados se relacionan de manera directa con la analogía que Cappelle (2009: 2-3) hace entre el uso de la metáfora TIEMPO ES ESPACIO y el combustible de una nave espacial, señalando que las representaciones espaciales se asemejan al tanque de combustible utilizado para poner en órbita a la nave, la cual puede funcionar de manera autónoma una vez alcanzada cierta altitud; es entonces que el uso del tanque puede ser abandonado puesto que ya no se le necesita.

Aunado a lo anterior, está la cuestión del reconocimiento de los verbos frasales como unidades léxicas. Como se recordará, los participantes mostraron que el uso del

significado espacial de la partícula en la interpretación del verbo frasal está ligado con la falta de reconocimiento de los verbos-partícula como unidades léxicas. Existe evidencia neurolingüística de que los hablantes nativos de inglés procesan a los verbos-partícula como elementos léxicos únicos y no como dos constituyentes autónomos, no importando si se trata de verbos-partícula de uso frecuente o no (Cappelle, Shtyrov, & Pulvermüller, 2010); es decir, los hablantes nativos no atienden al significado de cada uno de los constituyentes del verbo-partícula.

Sin embargo, los hablantes no nativos de inglés con un manejo nativo de una lengua carente de dichos elementos lingüísticos identifican al verbo y a la partícula como entidades autónomas con significado propio; es durante el proceso de adquisición gracias a la exposición a la lengua meta que los no nativos se dan cuenta de la unión léxica entre ambos constituyentes, lo cual los lleva a abandonar el significado espacial de la partícula como constituyente independiente del verbo, al mismo tiempo que identifican que su contribución semántica es aspectual. Esto se ve corroborado por la tarea de lectura autorregulada, ya que se aprecia que si bien los tiempos de reacción de los verbos léxicos muestran una tendencia a aumentar, los de las partículas disminuyen.

Esto tiene relación directa con la identificación que los hablantes no nativos hacen de las preposiciones como elementos sintácticos diferentes a las partículas, ya que conforme aumentan las horas de exposición a la lengua meta, los aprendientes van mejorando en la identificación del verbo y de su partícula como una sola unidad léxica, fenómeno ausente en el caso de los verbos seguidos por una preposición. Por lo tanto es posible afirmar que la representación que los participantes hacen de la lengua meta va acercándose más a una que distingue entre preposiciones y partículas en conformidad con las horas de exposición a la lengua meta.

Una vez aclarado este punto, es pertinente abordar la segunda pregunta de investigación.

- ii. *De recurrir al significado espacial en etapas iniciales del proceso de adquisición de inglés, ¿hay cambios observables en este fenómeno conforme aumenta el nivel de dominio de la lengua meta?*

Los resultados reflejaron un aumento en el número de respuestas correctas para los verbos frasales aspectuales tanto en la prueba en línea<sup>97</sup> como fuera de línea<sup>98</sup>, aunque esto ocurrió de forma más evidente en la segunda debido a la demanda cognitiva de la tarea de lectura autorregulada.

Ahora bien, aunque se puede hablar de un aumento en el número de respuestas correctas para los verbos frasales aspectuales en conformidad con las horas de exposición a la lengua meta, no puede hacerse a un lado la presencia de reactivos en los que las respuestas correctas disminuyeron, se mantuvieron constantes o aumentaron de manera poca significativa; estos fueron en su mayoría verbos frasales aspectuales con una marca de realización o de iteratividad, lo cual refleja que no todas las marcas aspectuales presentan las mismas dificultades de adquisición. Es posible sospechar la existencia de un orden de adquisición de los verbos frasales aspectuales, pero esta investigación no proporciona suficiente evidencia al respecto.

Por otra parte, como se mencionó previamente, en la mayor parte de las ocasiones en que el verbo frasal fue interpretado por los participantes no nativos con ayuda del significado espacial de la partícula, esto ocurrió con mayor frecuencia en los grupos con un

---

<sup>97</sup> Online.

<sup>98</sup> Fuera de línea.

menor número de horas de exposición a la lengua meta; es decir sí hay una disminución en el uso de esta estrategia por parte de los aprendientes la cual está también relacionada con la identificación de los verbos frasales como unidades léxicas.

Cappelle (2009: 3) en otra analogía, compara este fenómeno con los niños que aprenden a multiplicar  $4 \times 7$  sumando  $7+7+7+7$ , conforme aumentan sus habilidades matemáticas, los niños recuperan el número 28 de su memoria automáticamente, sin necesidad de hacer la adición.

Finalmente, destaca el hecho de que el uso del significado espacial en la interpretación de los verbos frasales aspectuales no sólo es innecesario sino que puede conducir a la comisión de más errores como la no identificación del verbo frasal como unidad léxica, por lo que es dudosa su utilidad real en materiales didácticos

*iii. ¿Aumenta la comprensión de los verbos frasales aspectuales en conformidad con las horas de exposición a la lengua inglesa?*

En general puede hablarse de un aumento en el número de respuestas correctas para la mayoría de los verbos frasales aspectuales; se reitera que fueron los verbos frasales con un rasgo de realización e iteratividad los que presentaron menos cambios según las horas de exposición a la lengua inglesa.

Por otra parte, también se registraron menos cambios en la tarea de lectura autorregulada debido a la carga cognitiva que dicho ejercicio implica para los participantes no nativos de inglés; no obstante, no por ello dejaron de registrarse variaciones entre los grupos.

Es relevante hacer notar que no todos los verbos frasales aspectuales fueron dominados por los hablantes no nativos de igual manera; en este sentido, el grupo con 400 horas de exposición fue el que mostró algunos resultados aparentemente aleatorios ya que en ocasiones mostraba un número de respuestas significativamente mayor o menor al de los grupos de 200 y 600 horas; esto podría explicarse si se considera que las etapas iniciales del proceso de adquisición están caracterizadas por cambios pronunciados en la competencia lingüística de los hablantes, a diferencia de las etapas más tardías, en las que los cambios son menos abruptos y se alcanza cierta estabilidad en el uso de la lengua meta (Richards, 2008). Finalmente, a continuación se presenta la respuesta a la cuarta pregunta de investigación.

*iv. ¿Qué tan semejante a los hablantes nativos de inglés es el procesamiento de los verbos frasales aspectuales en hablantes no nativos?*

La tarea de tiempos de lectura autorregulada proporcionó información a este respecto, dado que mostró que los hablantes nativos tienen tiempos de reacción semejantes para cada uno de los constituyentes de las oraciones presentadas, mientras que la lectura de los hablantes no nativos mostró cambios abruptos y la presencia de picos en determinados ítems léxicos, especialmente en las palabras de contenido. En este sentido, se puede afirmar que el procesamiento de los verbos frasales de los hablantes nativos y no nativos difiere claramente.

A este panorama habría que agregar que hubo casos en los que los no nativos se acercaron un poco más al comportamiento del grupo control, tanto en los tiempos de reacción como en el número de respuestas correctas proporcionadas; esto sucedió en los reactivos con verbos preposicionales.

Es interesante notar que los hablantes no nativos distinguieron entre los verbos frasales aspectuales y sus contrapartes preposicionales, y se comportaron de forma diferente ante cada uno de ellos. Esto tiene relación directa con la caracterización que se hizo de las preposiciones y de las partículas en el capítulo 2, haciendo hincapié en que no pueden ser tratados como el mismo tipo de elemento sintáctico. Los aprendientes de inglés hacen esta distinción aunque no de manera consciente; el grupo control, más acostumbrado al uso de estas construcciones verbales, no se detiene tanto en cada constituyente y es capaz de reconstruir el significado de la oración una vez que ésta les ha sido presentada en su totalidad.

Finalmente, es posible afirmar que la investigación proporcionó información suficiente para responder a cada una de las preguntas de investigación y cumplir con el objetivo general, el cual era establecer si el procesamiento de los verbos frasales aspectuales se apoya en la interpretación espacial de su partícula en hablantes no nativos de inglés y si esto se relaciona con su nivel de dominio de la lengua meta.

Ahora bien, existen rubros que surgieron conforme se realizó el estudio, los cuales continúan pendientes. Éstos son abordados en el siguiente apartado.

### **Consideraciones finales**

Entre las cuestiones que llaman la atención de los resultados obtenidos destaca que la mayor parte de los errores de comprensión de los hablantes no nativos son debidos a un error de interpretación del aspecto aportado por la partícula al verbo frasal y no a una atribución de un sentido espacial. Si bien es lógico pensar que la interpretación espacial incorrecta de la partícula vaya en descenso conforme los no nativos aumentan su nivel de dominio de la lengua meta, es curioso que en ocasiones los errores de interpretación

aspectual vayan en aumento; desafortunadamente, la información proporcionada en el estudio no es suficiente para ahondar en las causas de este fenómeno.

Algo semejante ocurre en el caso del verbo frasal idiomático *find out*, el cual fue interpretado de manera metafórica por los participantes con un menor número de horas de exposición a la lengua meta, y de forma más literal por los participantes con una mayor exposición, siendo que pudiera anticiparse que los resultados para cada uno de estos grupos serían completamente opuestos. Tanto este fenómeno como el mencionado con anterioridad fueron completamente inesperados, por lo que valdría la pena realizar un análisis más exhaustivo de dichas ocurrencias en otro grupo de verbos-partícula.

Por otra parte, es también interesante que los tiempos de reacción de los participantes no nativos no muestren regularidades claras en conformidad con las horas de exposición a la lengua. Si bien algunas tendencias fueron observables, como el aumento de tiempo en la pregunta de comprensión de acuerdo con las horas de exposición a la lengua meta, o el incremento en los tiempos en los verbos léxicos y su disminución en las partículas, es imposible realizar generalizaciones.

Lo mismo ocurre en el caso de los participantes con 400 horas de exposición, quienes mostraron el comportamiento más impredecible en ambas tareas, de tal suerte que fue difícil establecer patrones de comportamiento para los grupos de hablantes no nativos. Posiblemente, la inclusión de otro corte en este segmento poblacional habría proporcionado información útil y más clara acerca del fenómeno de adquisición de los verbos frasales aspectuales ya que habría facilitado el rastreo de los cambios detectados en este grupo.

Así también, fue imposible detectar patrones de comportamiento de los participantes hacia determinadas partículas o verbos léxicos; lo mismo ocurrió en el caso de las construcciones verbales continuas y discontinuas. Posiblemente, esta situación sería



resuelta a partir de la realización de investigaciones más localizadas, enfocadas únicamente en ciertas partículas o en el orden continuo o discontinuo de los verbos frasales.

A pesar de las limitaciones respecto a los aspectos mencionados previamente, se considera que esta investigación incursiona en el estudio de la adquisición de los verbos frasales aspectuales. Como se demostró, debe prestarse mayor atención al cuestionamiento de la realidad cognitiva de la relación de significados espaciales-temporales de las partículas en los verbos frasales para los hablantes no nativos de inglés, antes de proceder a la realización y evaluación de materiales didácticos basados en este enfoque.

Esperamos que la lectura de este trabajo motive al lector a adentrarse en la exploración de los verbos-partícula, elementos aún poco comprendidos, (incluso temidos por los hablantes no nativos de inglés), pero cuyo estudio se ofrece prometedor ante el lingüista temerario que se decida a incursionar en él.

## FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Alejo, R. (2010). Making sense of phrasal verbs: A cognitive linguistic account of L2 learning. *AILA Review*, 23, 50–71. <http://doi.org/10.1075/aila.23.04ale>
- Anderson, S. & Kiparsky, P. (Eds.) (1972) *A Festschrift for Morris Halle*. Nueva York: Rinehart and Wilson.
- Blom, E. & Unsworth, S. (2010). *Experimental methods in language acquisition research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics* 21: 323–363.
- Bolinger, D. (1971). *The phrasal verb in English*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cadierno, T. & Eskildsen, S. (2015). *Usage-based perspectives on second language learning*. Alemania: Mouton de Gruyter.
- Cappelle, B. (2004). The particularity of particles, or why they are not just “intransitive prepositions. *Belgian Journal of Linguistics*, 18(1), 29–57. <http://doi.org/10.1075/bjl.18.04cap>
- Cappelle, B. (2009). The TIME IS SPACE metaphor: Some linguistic evidence that its end is near. *Faits de Langues* 34 *Espace-Temps Anglais: Points de vue*, Claude Delmas (ed.) 53-62.
- Cappelle B., Shtyrov, Y. & Pulvermüller F. (2010). Heating up or cooling up the brain? MEG evidence that phrasal verbs are lexical units. *Brain Lang*, 115(3):189-201.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL / EFL teacher's course*. Estados Unidos: Heinle & Heinle.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press.

- Dagut, M., & Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs – a case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 73-79.
- Dehé, N. (2002). *Particle verbs in English: Syntax, information structure and intonation*. Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- Dehé, N., Jackendoff, R., McIntyre, A. & Urban, S. (Eds). (2002). *Verb-particle explorations*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Denison, D. (1985). The origins of completive up in English. *Neuphilologische Mitteilungen*, 86, 37-61.
- Elenbaas, M. B. (2007). *The synchronic and diachronic syntax of the English verb-particle combination* (tesis de doctorado). Países Bajos: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Emonds, J. (1972). *Root and structure-preserving transformations* (tesis de doctorado). Massachusetts: MIT.
- Fraser, B. (1976). *The verb-particle combination in English*. Nueva York: Academic Press.
- Gieseler, C. (2011). *The syntactic structure of English verb-particle constructions*. Alemania: GRIN Verlag.
- Gueron, H., Obenauer, G. & Pollock, J. (Eds.). (1985). *Grammatical representation: studies in generative grammar*. No. 22. Dordrecht: Foris.
- Huddleston, R.G. & Pullum, G.K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J., & Marchena, E. (1989). Avoidance: Semantic or grammatical causes. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(3), 241-255.
- Ibarretxe-Antuñano, I. (2004). What's Cognitive Linguistics? A new framework for the study of Basque. *Cahiers (Cahiers de l'Association for French Language Studies)* 10: 3-31.

- Jackendoff, R. (1997). Twisting the night away. *Language*, 73(3), 534-556.
- Jegerski, J., VanPatten, B. (Eds.) (2014). *Research methods in second language psycholinguistics*. Nueva York: Routledge.
- Johnson, K. (1991). Object positions. *Natural language and linguistic theory*, (9), 577-636.
- Kovács, E. (2011) The traditional vs. cognitive approach to English phrasal verbs. *Publications Universitatis Miskolciensis, Sectio Philosophica*, 18(1), 141-160.
- Kövecses, Z., Szabó, P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, (17), 326–355.
- Kroch A. (1979). Review: The verb-particle combination in English by Bruce Fraser. *Language*. 55, (1), 219-224. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/412527>
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Estados Unidos: Chicago University Press.
- Langacker, R. (1987) *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. California: Stanford University Press.
- Laufer, B. & Eliasson, S. (1993). What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 similarities, or L2 complexity? *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 35-48.
- Liao, Y. D., & Fukuya, Y. J. (2002). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Second Language Studies*, 20 (2), 71-106.
- Lindner, S. (1981). *A lexico-semantic analysis of verb-particle constructions with up and out* (tesis de doctorado). Estados Unidos: University of California.
- Lobeck, A. (2000). *Discovering grammar: An introduction to English sentence structure*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- McIntosh, C. (2006). *Oxford phrasal verbs: Dictionary for learners of English* (2a ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Mikkelsen, L. & Potts, C. (Eds.) (2004). *Proceedings of WCCFL 21*. Massachusetts: Cascadilla Press.
- Newson, M., Pap, D., Tóth, G., Szécsényi, K., Hordós, M. & Vincze, V. (2006) *Basic English syntax with exercises*. Recuperado de <http://mek.niif.hu/05400/05476/05476.pdf>
- O'Dowd, E. (1998). *Prepositions and particles in English: A discourse-functional account*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pesetsky, D. (1995). *Zero syntax: Experiences and cascades*. Massachusetts: MIT Press.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Londres: Longman.
- Radford, A. (1997). *Syntactic theory and the structure of English: A minimalist approach*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Radford, A. (2016). *Analysing English sentences: A minimalist approach* (2a ed.). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rice, S., Sandra, D. & Vanrespaille, M. (1999). Prepositional semantics and the fragile link between space and time. *Cultural, Typological and Psycholinguistic Issues in Cognitive Linguistics*, M. Hiraga, C. Sinha & S. Wilcox (Eds.), 107–27. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Richards, J. (2008) *Moving beyond the plateau: From intermediate to advanced levels in language learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Riguel, E. (2005). Phrasal verbs: Usage and acquisition. *Athens Journal of Philology*, 1 (2), 111–126.
- Rundell, M. (2005) *Macmillan phrasal verbs plus*. Oxford: Macmillan.

- Sadri, E., & Talebinejad, M. R. (2013). Contribution of cognitive linguistics to Tefl: Presenting conceptual meaning in phrasal verbs. *World Applied Sciences Journal* 22(9), 1310-1317.
- Svenonius, P. (1996). The optionality of particle shift. *Working Papers in Scandinavian Syntax*, (57), 47-75.
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions: Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thim, S. (2012). *Phrasal verbs: The English verb-particle construction and its history*. Alemania: Mouton de Gruyter.
- Ungerer, F. & Schmid, H. J. (1996) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres: Longman.

## ANEXOS

### Anexo 1: Hoja de datos personales

1) Edad: \_\_\_\_\_

2) Género: \_\_\_\_\_

3) País de origen: \_\_\_\_\_

4) Lengua materna: \_\_\_\_\_

5) ¿Hablas otras lenguas?

¿Cuáles?

¿A qué nivel?

*Lengua*

*Nivel*

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

6) ¿Has vivido en el extranjero

Sí \_\_\_\_\_

¿Dónde? \_\_\_\_\_

¿Por cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

## ANEXO 2: TAREA DE SELECCIÓN DE IMÁGENES

INSTRUCCIONES: ELIGE LA IMAGEN QUE CORRESPONDA A CADA ORACIÓN. ESCRIBE LA LETRA QUE SELECCIONASTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

A CONTINUACIÓN SE MUESTRAN DOS EJEMPLOS.

### Ejemplo 1:

i) We should talk about the new project.

(A)



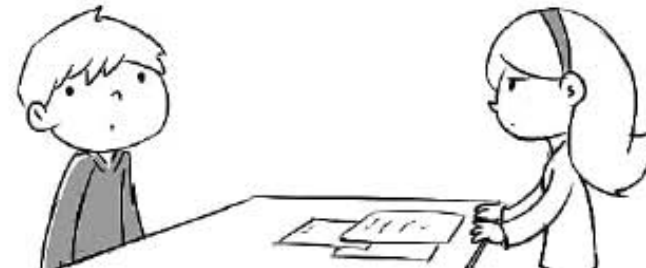
(B)



(C)



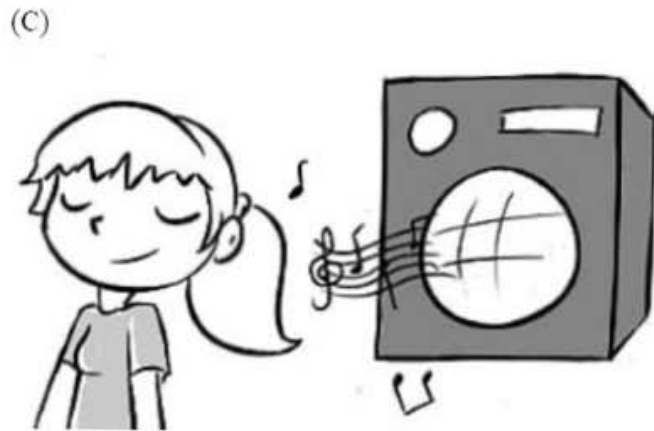
(D)





**Ejemplo 2:**

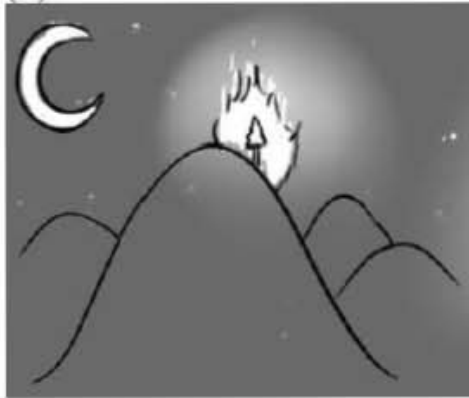
ii) Cathy listens to loud music.



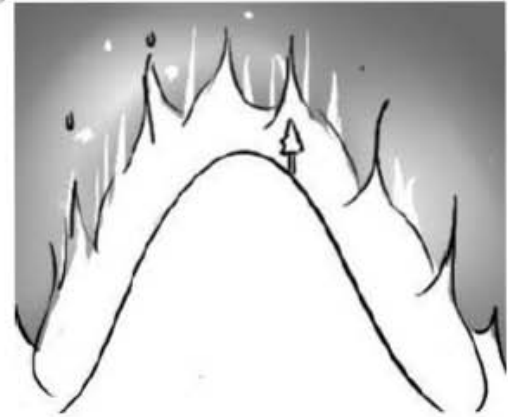
## INICIO DE LA PRUEBA

1. Something is burning down the hill.

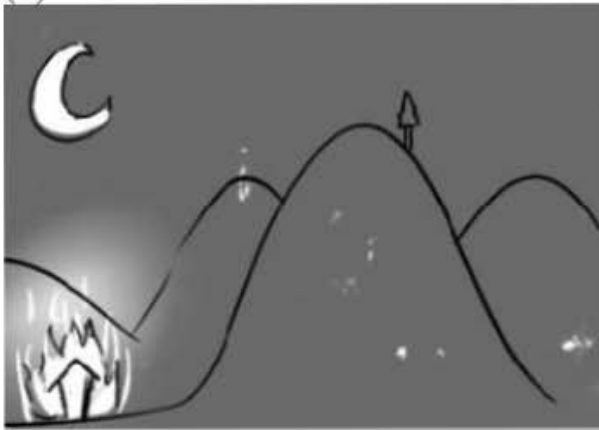
(A)



(B)



(C)

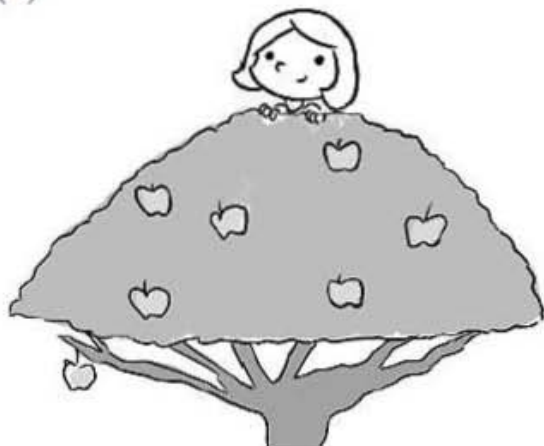


(D)



2. Marian was sitting under the apple tree.

(A)



(B)



(C)



(D)

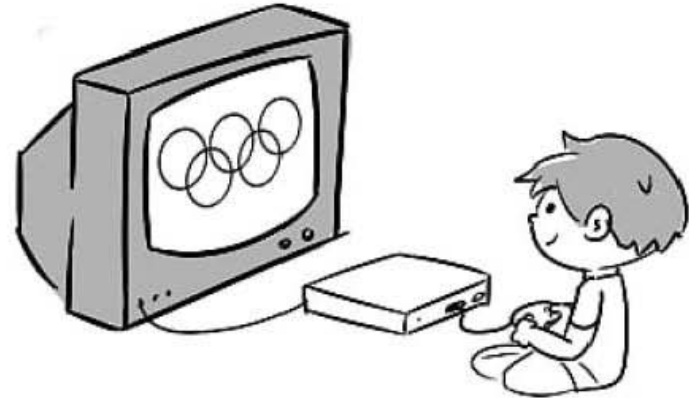


3. Alex has participated in the Olympic Games.

(A)



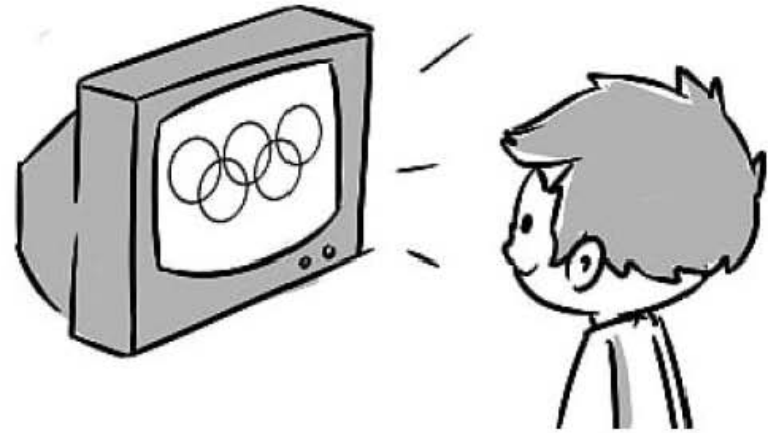
(B)



(C)



(D)



4. John talked on during the meeting.

(A)



(B)



(C)



(D)



5. Irene likes swimming around the pool.

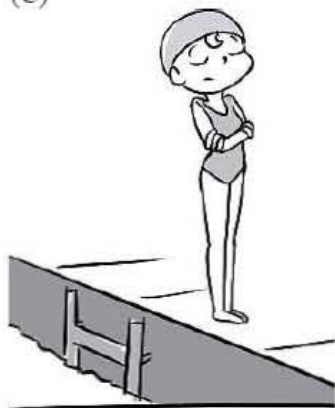
(A)



(B)



(C)



(D)



6. I am waiting for my food.

(A)



(B)



(C)



(D)





7. Gregory dreams about becoming a doctor.

(A)



(B)



(C)



(D)





8. Daniel drank the milk up.

(A)



(B)



(C)

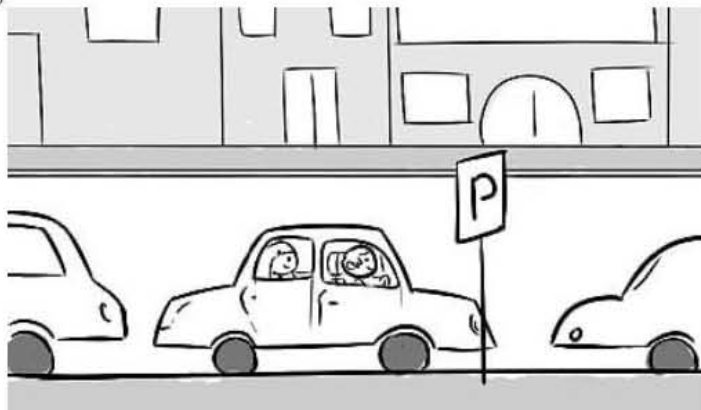


(D)

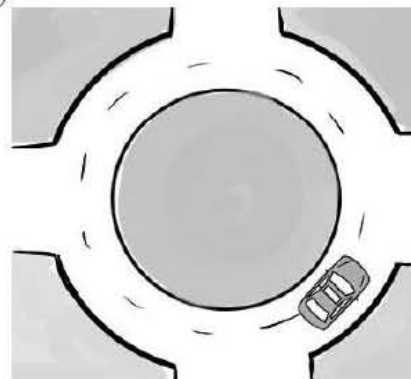


9. We were driving around.

(A)



(B)



(C)



(D)



10. Tom was thinking of Emma.

(A)



(B)



(C)



(D)



11. Michael decided to drink on.

(A)



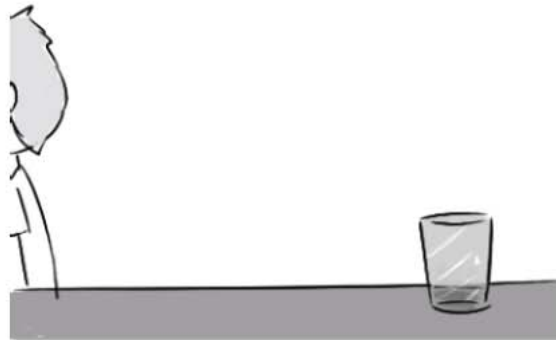
(B)



(C)

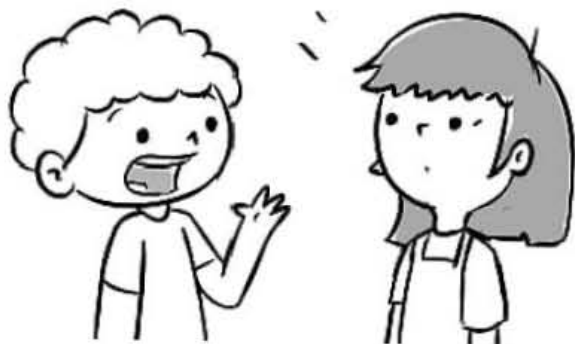


(D)

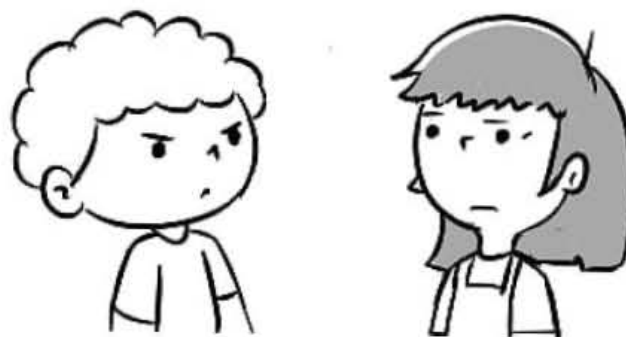


12. Mark always smiles at her.

(A)



(B)



(C)



(D)



13. My grandfather sat in an armchair.

(A)



(B)



(C)



(D)



14. We focused on passing the exam.

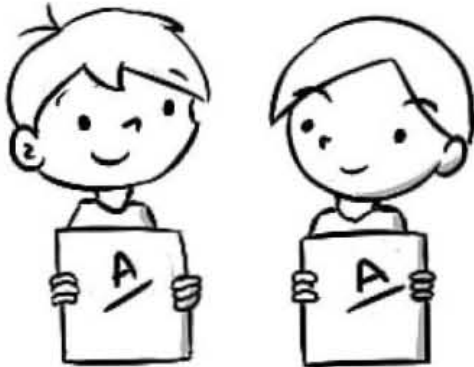
(A)



(B)



(C)

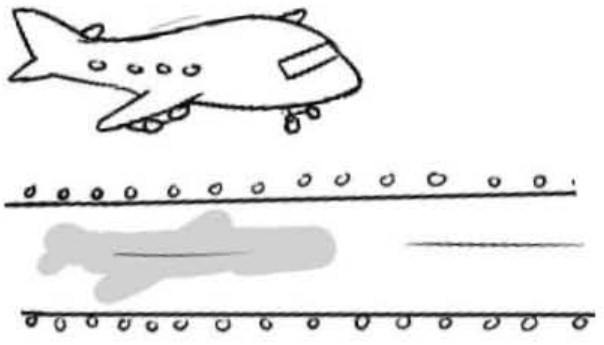


(D)



15. The plane was flying away.

(A)



(B)



(C)



(D)



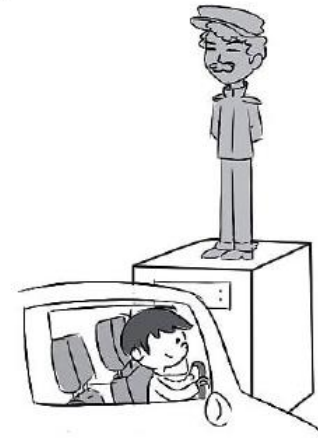


16. Paolo walks past the statue every day.

(A)



(B)



(C)



(D)



17. Mary found the children out.

(A)



(B)



(C)



(D)



18. The children are jumping on the bed.

(A)



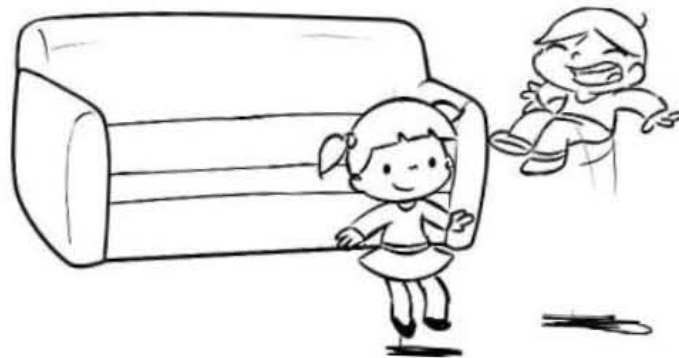
(B)



(C)



(D)



19. Some people sat under the bridge.

(A)



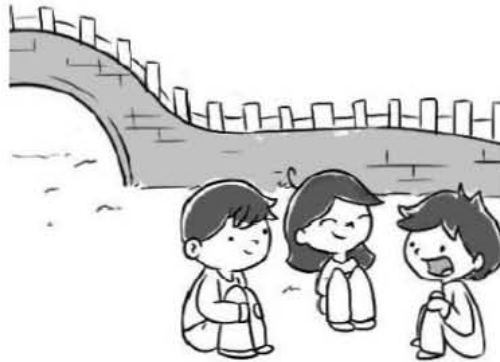
(B)



(C)



(D)



20. Sam decided to run away.

(A)



(B)



(C)



(D)



21. Rose cried on.

(A)



(B)



(C)



(D)



22. This guy keeps on calling me.

(A)



(B)



(C)



(D)



23. The river dried up.

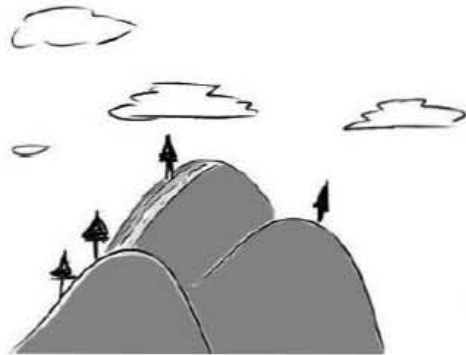
(A)



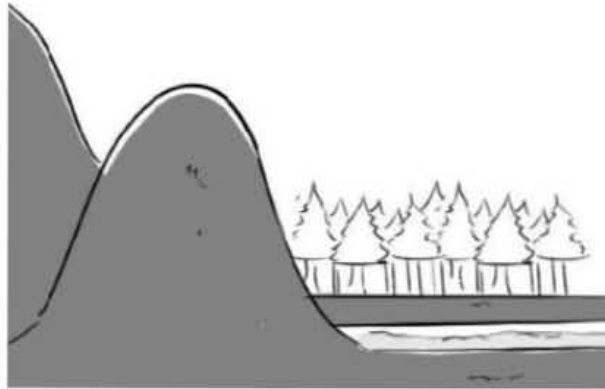
(B)



(C)



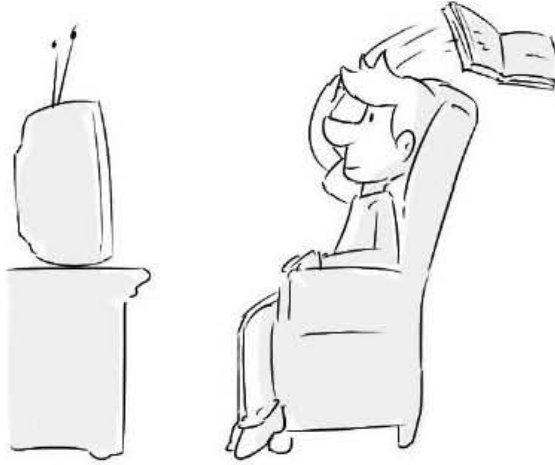
(D)





24. Edmond read the book through.

(A)



(B)



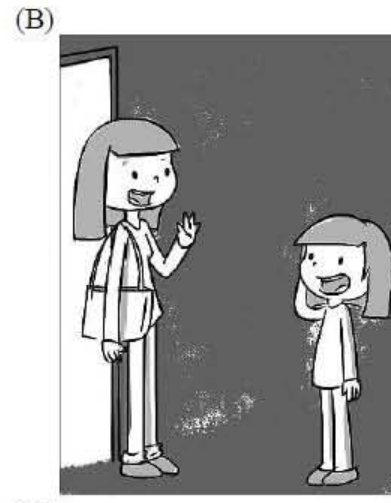
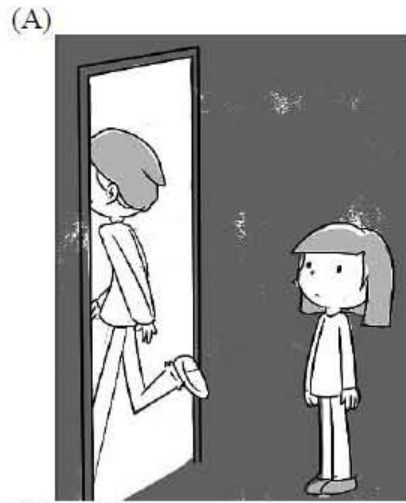
(C)



(D)



25. My sister will stay with me.



26. The old house burnt down.

(A)



(B)



(C)



(D)



27. Louis drank on his summer vacation.

(A)



(B)



(C)



(D)



28. Lily drank up the beer.

(A)



(B)



(C)



(D)



29. Hannah insists on buying a car.

(A)



(B)



(C)



(D)



30. She has a shoulder to cry on.

(A)



(B)



(C)

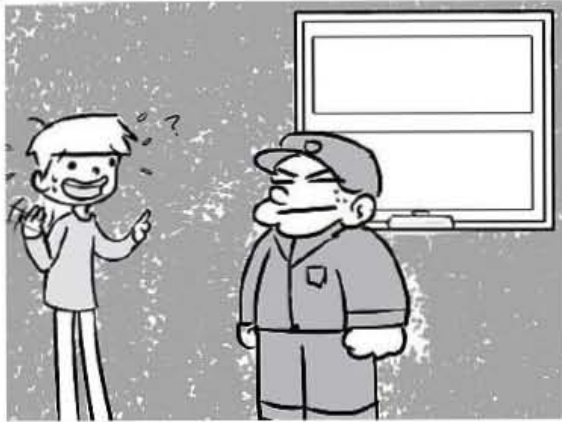


(D)

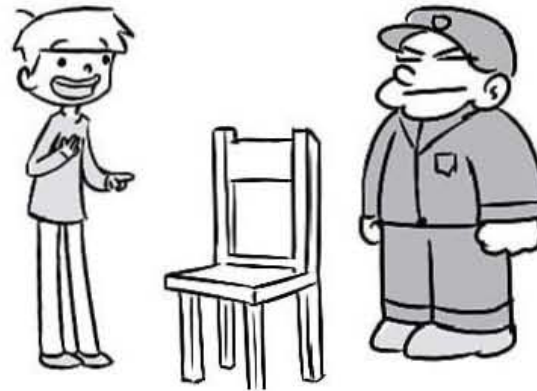


31. I would like to come in, please.

(A)



(B)



(C)



(D)





32. The couple danced the night away.

(A)



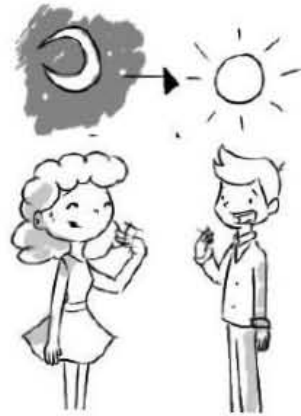
(B)



(C)



(D)



33. Gabrielle talked on the phone.

(A)



(B)



(C)



(D)



34. Ron carried the instructions out of the office.

(A)



(B)



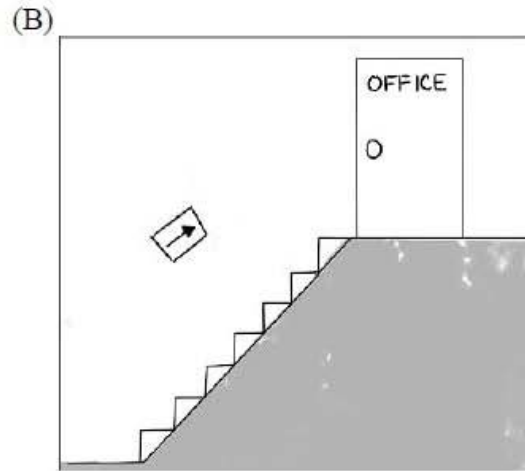
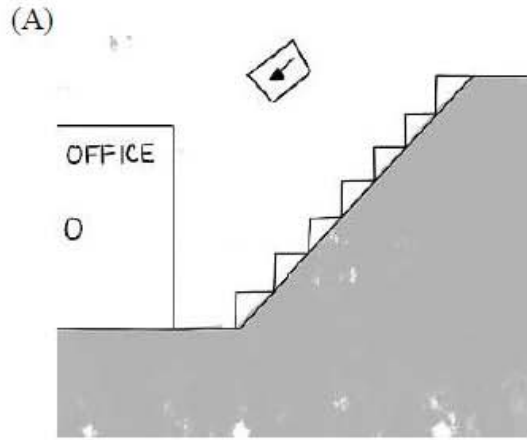
(C)



(D)



35. Walk up the stairs to go to his office.



36. Adam ate up his vegetables.

(A)



(B)



(C)



(D)



37. Louise will send the parcel back.

(A)



(B)



(C)



(D)



38. The clothes dried out.

