

03070



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

POSGRADO EN LINGÜISTICA

ESTUDIO SOBRE LA ADQUISICION DEL ORDEN DE PALABRAS EN LA FORMA PASIVA DEL ALEMAN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜISTICA APLICADA

PRESENTA:
CLAUDIA GUADALUPE GARCIA LLAMPALLAS

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA

MEXICO, D. F.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer todo el apoyo brindado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM para la realización de la Maestría y de la tesis, especialmente a la **Lic. Aurora Marrón O.**, a la **Mtra. Alma Ortiz P.** y a la **Dra. María Eugenia Herrera L.**, mi más sincero agradecimiento.

Al **Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología** por el apoyo económico que me brindó durante mis estudios de Maestría.

A mis maestros por compartir conmigo sus conocimientos.

A todos los estudiantes que participaron en esta investigación, pues sin su colaboración hubiera sido imposible la realización de este estudio.

A los colegas del Departamento de Alemán que me permitieron aplicar las pruebas en sus grupos.

A **Diana, Sabina, Heide** e **Ida** por las observaciones y comentarios hechos a las pruebas.

A mi querido jefe y amigo, **Lic. I. Rubén Garcíadiego Ramos**, por la lectura crítica, por los comentarios atinados y hasta por las bromas. Por todo el apoyo, mil gracias.

A mi comité dictaminador, **Dra. Marianne Ackerberg, Dra. Elisabeth Siefer, Dra. María Eugenia Vázquez** y **Mtra. Sabine Pfleger**, por el tiempo dedicado a la lectura minuciosa de este estudio, por todas las observaciones que enriquecieron la tesis y por la aprobación de la misma, muchísimas gracias.

Por último, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la **Dra. Natalia Ignatieva** por todo su apoyo y su enorme paciencia, por la dedicación que puso a mi investigación, por no permitirme perder de vista mi objetivo y alentarme a seguir adelante con sus atinados consejos, por compartir conmigo sus conocimientos, por haberme dado la oportunidad de ver nuevamente hacia el futuro, mil gracias.

A mi hijo Alexander.

Con todo mi amor, por haber compartido a mamá con libros, viajes, personas y una computadora.

A mis hermanos y padres, especialmente a mi madre.

Por vivir junto conmigo alegrías y tristezas, por estar siempre a mi lado y apoyarme en todos mis proyectos.

A Edgar.

Por el apoyo incondicional, por cada palabra de aliento, por cada prueba, por ser el compañero de juego de Alex en mis ausencias, gracias.

A Dios.

Por darme la fuerza para volver a empezar, por mostrarme el camino y por permitirme llegar a este momento, gracias.

SINOPSIS

El propósito de esta investigación es identificar los problemas en la adquisición del orden de palabras de los elementos verbales del alemán como lengua extranjera por los estudiantes de los cursos básicos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para explorar las dificultades de estructuras con más de un verbo, se toma como punto gramatical en este estudio tanto oraciones simples como subordinadas en pasiva formada por la perífrasis de verbo auxiliar (*werden*) más un participio pasado (*Partizip II*). Se parte de la idea de que en la interpretación y producción de secuencias de este tipo la mayoría de los estudiantes cometen errores, los cuales pueden ser causados por la intervención de los siguientes factores:

- 1) la experiencia lingüística del estudiante en relación a la lengua extranjera,
- 2) la etapa de adquisición en la cual se encuentren,
- 3) la complejidad de la estructura, de acuerdo al número de elementos verbales que aparezcan en la oración,
- 4) la diferencias en la colocación del verbo finito originadas por la actuación de parámetros diferentes en la lengua materna y la lengua meta, y
- 5) la complejidad de la tarea, de acuerdo a un carácter interpretativo o productivo.

Se llevó a cabo un estudio exploratorio en un ambiente formal, no natural, que tenía como finalidad determinar las dificultades sintácticas que tienen los estudiantes y proporcionar evidencia que permitiese ver la intervención de los puntos antes mencionados. Para ello, se elaboraron cuatro pruebas que presentaban de una a tres variantes sintácticas.

Los resultados encontrados proporcionan evidencia de la influencia de los factores descritos arriba en la problemática subyacente a la adquisición del OP del alemán. Esto, sumado a las bases teóricas desarrolladas para la presente investigación, representa una fuente amplia de información que puede ser tomada como base para la elaboración de una propuesta pedagógica que propicie la adquisición del orden de palabras de esta lengua.

Índice

Página

Índice de gráficas, tablas, escalas y esquemas.....	7
---	---

Introducción

I. Propósito de la tesis.....	11
II. Planteamiento del problema.....	11
III. Planteamiento de las preguntas de la investigación e hipótesis.....	13
IV. Justificación del estudio.....	13
V. Estructura de la tesis.....	15

Marco teórico

1.1. Orden de palabras.....	17
1.1.1. La tipología universal del orden de palabras.....	20
1.1.2. El enfoque generativo y la gramática universal.....	22
1.1.3. La teoría X-barra.....	23
1.1.4. El parámetro de cabeza.....	25
1.1.5. La colocación del verbo alemán.....	27
1.1.5.1. El papel del verbo en la topología de campos del alemán.....	35

1.1.6. La colocación del verbo español.....	38
1.1.7. La posición de V en contraste: alemán-español.....	41
1.2. La pasiva.....	43
1.2.1. Antecedentes en el estudio de la pasiva del alemán.....	44
1.2.2. Activa vs. pasiva.....	47
1.2.3. La pasiva alemana.....	48
1.2.3.1. Descripción morfosintáctica.....	48
1.2.3.2. Descripción semántica.....	54
1.2.3.3. Descripción funcional.....	57
1.2.4. La oración pasiva alemana (L2) vs. la oración pasiva española (L1) desde la perspectiva del OP.....	59
1.3. La adquisición de L2.....	60
1.3.1. La gramática universal y la adquisición de L2.....	61
1.3.2. La adquisición del orden de palabras del alemán como L2.....	64
1.3.3. Implicaciones de las teorías de adquisición en la enseñanza del OP del alemán como L2.....	68

Objetivos y metodología de la investigación

2.1. Objetivo del estudio.....	69
2.2. Planteamiento de las hipótesis.....	69
2.3. Justificación de las hipótesis.....	70
2.4. Diseño y aplicación de los instrumentos para la obtención de los datos.....	72
2.4.1. Descripción de los instrumentos.....	72
2.4.1.1. Prueba 1: Juicios de Gramaticalidad.....	73
2.4.1.2. Prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes.....	78

2.4.1.3. Prueba 3: Transformación.....	81
2.4.1.4. Prueba 4: Combinación de Oraciones.....	82
2.4.2. Validación de las pruebas	84
2.4.3. Estudio piloto.....	85
2.4.3.1. Propósitos.....	86
2.4.3.2. Sujetos.....	86
2.4.3.3. Procedimiento en el estudio piloto.....	87
2.4.3.4. Presentación y discusión de los resultados del estudio piloto	88
2.4.3.4.1. Resultados de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad.....	89
2.4.3.4.2. Resultados de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes.....	92
2.4.3.4.3. Resultados de la prueba 3: Transformación.....	94
2.4.3.4.4. Resultados de la prueba 4: Combinación de Oraciones.....	95
2.4.3.4.5. Resultados globales del estudio piloto.....	96
2.4.3.5. Discusión de los resultados y confirmación parcial de hipótesis.....	99
2.4.4. Descripción de la población de la prueba principal.....	100
2.4.5. Aplicación de la prueba principal.....	101

Presentación y discusión de los resultados

3.1. Resultados de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad.....	103
3.1.1. Resultados globales.....	105
3.1.2. Resultados por nivel.....	108
3.1.3. Resultados por patrón	110
3.1.4. Errores de los estudiantes	113
3.1.5. Distractores	117
3.2. Resultados de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes.....	118
3.2.1. Resultados globales.....	119
3.2.2. Resultados por nivel.....	120
3.2.3. Resultados por patrón	122

3.2.4. Errores de los estudiantes	125
3.3. Resultados de la prueba 3: Transformación.....	127
3.3.1. Resultados globales.....	127
3.3.2. Resultados por nivel.....	129
3.3.3. Resultados por patrón	130
3.3.4. Errores de los estudiantes	131
3.4. Resultados de la prueba 4: Combinación de Oraciones.....	133
3.4.1. Resultados globales.....	133
3.4.2. Resultados por nivel.....	134
3.4.3. Resultados por patrón	135
3.4.4. Errores de los estudiantes	135
3.5. Resultados generales de la prueba	137
3.5.1. Resultados individuales en el conjunto de las cuatro pruebas	137
3.5.2. Resultados de las pruebas en conjunto	141
3.5.3. Resultados generales por nivel	143
3.5.4. Resultados generales por patrón (pruebas 1 y 2).....	147
3.6. Discusión de los resultados.....	149
3.6.1. Experiencia lingüística.....	150
3.6.2. Complejidad de la estructura	150
3.6.3. Complejidad de la tarea	151
3.6.4. Etapas de adquisición e influencia de L1.....	153
Implicaciones para la clase de alemán como L2.....	159
Conclusiones.....	161

Anexos	167
Anexo I	167
Anexo II	170
Anexo III	173
Anexo IV	174
Anexo V	175
Anexo VI	177
Anexo VII	178
Anexo VIII	179
Anexo IX	180
Anexo X	181
Anexo XI	182
Anexo XII	188
Anexo XII'	189
Anexo XIII	191
Anexo XIV	192
Anexo XV	193
Anexo XVI	194
Anexo XVII	195
Anexo XVIII	197
Anexo XIX	198
Anexo XX	201
Bibliografia	202

Índice de gráficas, tablas, escalas y esquemas

Gráficas

Gráfica 1	106
Gráfica 2	109
Gráfica 3	111
Gráfica 4	113
Gráfica 4-a	191
Gráfica 4-b	191
Gráfica 4-c	191
Gráfica 5	121
Gráfica 6	124
Gráfica 7	142
Gráfica 8	147
Gráfica 9	148

Tablas

Tabla 1	21
Tabla 2	35
Tabla 2-a	36
Tabla 3	40
Tabla 4	42
Tabla 5	49
Tabla 6	50
Tabla 7	55
Tabla 8	60
Tabla 9	65
Tabla 10	75
Tabla 11	79
Tabla 12	81

Tabla 13	84
Tabla 14	90
Tabla 15	175
Tabla 16	91
Tabla 17	92
Tabla 18	92
Tabla 19	93
Tabla 19'	175
Tabla 20	94
Tabla 21	95
Tabla 22	96
Tabla 23	97
Tabla 24	176
Tabla 25	98
Tabla 26	98
Tabla 27	104
Tabla 28	108
Tabla 28'	181
Tabla 28-a	182
Tabla 28-a'	185
Tabla 28-b	183
Tabla 28-b'	186
Tabla 28-c	184
Tabla 28c'	187
Tabla 29	110
Tabla 30	111
Tabla 30'	188
Tabla 30-a	189
Tabla 30-b	189
Tabla 30-c	190
Tabla 31	112

Tabla 32	117
Tabla 33	118
Tabla 34-0	192
Tabla 34	120
Tabla 35	120
Tabla 36	122
Tabla 37	123
Tabla 38	123
Tabla 38'	193
Tabla 39	125
Tabla 40	128
Tabla 40'	194
Tabla 41	130
Tabla 41-a	195
Tabla 41-b	195
Tabla 41-c	195
Tabla 42	131
Tabla 43	135
Tabla 44	137
Tabla 44'	198
Tabla 45	201
Tabla 46	142
Tabla 47	143
Tabla 48	144
Tabla 49	144
Tabla 50	145
Tabla 51	145
Tabla 52	146
Tabla 53	146
Tabla 54	148
Tabla 55	154

Tabla 56	155
----------------	-----

Escalas

Escala 1	91
Escala 2	93
Escala 3	95
Escala 4	105
Escala 4-a	178
Escala 4-b	178
Escala 4-c	178
Escala 5	119
Escala 6	128
Escala 6-a	196
Escala 6-b	196
Escala 6-c	196
Escala 7	134
Escala 7-a	197
Escala 7-b	197
Escala 7-c	197

Esquemas

Esquema 1	24
Esquema 2	31
Esquema 2-a	33
Esquema 3	34
Esquema 4	37
Esquema 5	53

Introducción

I. Propósito de la tesis

II. Planteamiento del problema

III. Planteamiento de las preguntas de la investigación e hipótesis

IV. Justificación del estudio

V. Estructura de la tesis

I. Propósito de la tesis

La ocupación crítica de las interrogantes relacionadas con la materia “alemán como lengua extranjera” es relativamente joven. Desde aproximadamente veinte años se han venido realizando análisis y descripciones entre el alemán y el español¹, que a su vez han dado bases para estudios de adquisición de lengua.

Esta tendencia, seguida por el desarrollo de dicha materia, no se ha dado de manera exclusiva en Europa, sino que es válida para Latinoamérica, en donde el interés por la problemática y la metodología del alemán como lengua extranjera ha ganado importancia en las últimas décadas. Las aportaciones hechas en este tiempo tienen su origen en diferentes áreas: la clase de lengua extranjera, la práctica de la traducción y la lingüística aplicada. Las investigaciones llevadas a cabo pueden ser divididas en tres grandes grupos: semántica léxica, relaciones interculturales y variedades lingüísticas y fenómenos gramaticales (Zurdo, 2001: 375-377). Es dentro de este último grupo donde se ubica el tema que se aborda en la presente investigación: la adquisición del orden de palabras (OP) de los elementos verbales de la estructura pasiva alemana en la clase de alemán como lengua extranjera.

El objetivo de este trabajo es investigar las dificultades en la adquisición vinculadas con el OP de los elementos verbales del alemán por estudiantes hispanohablantes, tomando como estructura base la pasiva alemana. Para ello, se llevó a cabo un estudio transversal con una población formada por 81 estudiantes de los cursos básicos de tercero, cuarto y quinto nivel del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

II. Planteamiento del problema

La dificultad vinculada a la enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera que tiene su origen, entre otras cosas, en las diferencias sintácticas entre el español y el alemán, ya cautivaba el interés en los estudios de la gramática pedagógica desde inicios de los años ochenta:

¹ Como las de A. Castell (2001) y N. Cartagena y H. Gauger (1989).

“Cualquier maestro de alemán como lengua extranjera sabe que la posición de palabras en la oración alemana difiere mucho de la oración española y constituye, por ende, una de las mayores dificultades tanto de la enseñanza como del aprendizaje de dicha lengua” (Rall y Rall, 1981: 11).

Al comenzar a aprender el alemán, los estudiantes se encuentran en una etapa adulta y tienen un sistema gramatical estructurado de acuerdo a la lengua que adquirieron en la fase de desarrollo lingüístico de la etapa infantil.² El OP de su lengua materna difiere al de la lengua extranjera como se puede apreciar a continuación en las siguientes oraciones:

1. Gestern habe ich in der Zeitung gelesen, dass unsere Welt langsam durch die schlimme Luftverschmutzung zerstört wird.

2. *Ayer he yo en el periódico leído, que nuestro mundo lentamente por la grave contaminación del aire destruido es.³

Aunque, en términos generales, la idea de la oración número dos puede ser comprendida por un hispanohablante, se puede observar que la secuencia de las palabras presentada ahí difiere mucho a la que sería una secuencia correcta en el español. De tal manera, ésta sería considerada agramatical en español, mientras que la versión alemana de la misma, oración uno, es perfectamente correcta.

El ejemplo contrario es una oración que en español es correcta y que en alemán es totalmente agramatical, como se observa en los siguientes ejemplos:

3. Hoy en día los hombres son muy nerviosos.

² Aunque algunos estudiantes ya han tenido experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras, éstas, en la mayoría de los casos, han sido con lenguas extranjeras con un orden de palabras similar al español (inglés o francés).

³ Todas las traducciones de ejemplos y oraciones pasivas que se ofrecen en este trabajo son literales, con la finalidad de que el lector, que no tiene conocimientos del alemán, pueda darse cuenta de las dificultades del OP de esta lengua. Por eso, muchas oraciones pueden sonar poco comunes e incluso ser consideradas agramaticales. No obstante, no serán señaladas con un asterisco, como en el ejemplo de la oración 2. Éstas serán precedidas por la abreviación *Tradlit.* (*traducción literal*) con lo que se evitarán discusiones sobre la gramaticalidad de las versiones ofrecidas en español.

4. *Heutzutage die Menschen sind sehr nervös.

Esto lleva a los estudiantes a tener dificultades en la comprensión y la producción de las oraciones alemanas.

III. Planteamiento de las preguntas de la investigación

Por lo anteriormente expuesto, en este trabajo se pretende arrojar luz a las siguientes interrogantes.

¿Tienen los estudiantes de los niveles básicos del CELE de la UNAM problemas con la colocación de los elementos verbales de la estructura pasiva?⁴

¿En qué consisten las dificultades de los estudiantes en la colocación de los componentes verbales de la pasiva?

¿Incrementa la experiencia lingüística del estudiante su dominio del OP?

¿Tienen los estudiantes más dificultades para determinar el OP de una oración de acuerdo con el número de elementos verbales de la misma?

IV. Justificación del estudio

La necesidad de llevar a cabo investigaciones en torno al OP surge en el contexto del salón de clases de una lengua extranjera, ya que en él se ha hecho evidente que los alumnos cometen errores relacionados con el OP que puede variar de un idioma a otro. La flexibilidad o la rigidez que algunas lenguas tienen en la colocación de los elementos oracionales causan problemas a los

⁴ Niveles básicos son en el Departamento de Alemán del CELE del primero al quinto semestre. Para este estudio no se toman en cuenta ni el primer, ni el segundo nivel (principiantes), porque la estructura pasiva se introduce hasta el tercer nivel.

estudiantes que las adquieren. Esto se ha podido observar en diversos estudios lingüísticos sobre el tema que han sido realizados con estudiantes hispanohablantes (Ignatieva y Majmutova, 2000; Majmutova, 1999; Kolliousi, 2000; Mijáilovna y Tánich, s/f, versión en línea).

En el caso del alemán, las observaciones hechas en el salón de clases han sido el móvil para investigar tanto las bases teóricas como los factores de aprendizaje que influyen en la adquisición de la lengua por estudiantes hispanohablantes.⁵ Los resultados de estas investigaciones y de estudios contrastivos han arrojado luz sobre las dificultades que algunos fenómenos gramaticales causan en el aprendizaje de la lengua alemana. A pesar de la existencia de estudios sobre el OP tanto en alemán como en español (Schulz y Griesbach, 1980; Hoberg, 1981; Contreras, 1983; Drosdowski, 1984; Cartagena y Gauger, 1989; Kars y Häusserman, 1992; Reimann, 1996; Dreyer y Schmitt, 1999), hasta la fecha son pocos los que investigan la influencia del OP en la adquisición del alemán como lengua extranjera como los de Clahsen, Meisel y Pienemann (1983) y Clahsen y Muysken (1986). Aunque los resultados de estas investigaciones dan indicios de cómo se da la adquisición del alemán en hispanohablantes, el fenómeno ha sido estudiado en trabajadores que aprenden la lengua en Alemania (con un número de hispanohablantes muy reducido), lo cual crea condiciones de aprendizaje muy diferentes a las de los estudiantes en México. La falta de estudios experimentales que tomen en cuenta a estudiantes fuera del contexto germanoparlante justifica la realización de este estudio, el cual se suscribe al proyecto “Estudio paramétrico de la adquisición del orden de palabras por estudiantes de L2” perteneciente a una de las líneas más importantes del Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM, es decir, *Adquisición de Segundas Lenguas*. En dicho proyecto se han venido realizando investigaciones sobre la adquisición del OP por estudiantes hispanohablantes en cinco lenguas diferentes: ruso, griego, inglés, francés y español. El presente trabajo integra a éste un estudio de la lengua alemana.

La oración pasiva fue elegida como plataforma de estudio, dadas sus características estructurales. Su descripción en diferentes libros sobre sintaxis alemana muestra el constante interés que se ha originado alrededor de la misma. El auge en el estudio de la pasiva se da en los tiempos de la gramática transformacional. Con ella se comienza a dirigir la mirada hacia esta

⁵ Proyecto DGAPA IN600191 “¿Cómo aprenden los alumnos la gramática del alemán?” a cargo de la Dra. M. Rall.

estructura y se realizan numerosas investigaciones alrededor de la relación activa-pasiva. El interés por dicha relación se sigue observando en la actualidad, por lo que ésta ocupa un lugar importante en los estudios sintácticos. De manera similar, la investigación sobre los problemas de OP ha sido relevante en la gramática generativa y se puede apreciar en el caso concreto del alemán que los cambios que se dan de la activa a la pasiva repercuten en el orden de los componentes oracionales como se expondrá más adelante. Otra razón por la cual esta estructura fue elegida fue por la dificultad que la forma pasiva tiene para los alumnos de alemán como L2.

Es necesario comprobar las hipótesis que surgen de los fenómenos gramaticales en relación con el proceso de adquisición observados durante la práctica docente cotidiana, ya que el estudio y la reflexión de esto nos conduce al análisis de la oferta de conocimiento y práctica que se hace en el salón de clase y permite, en su caso modificar dicha oferta para propiciar una mejor adquisición de la lengua extranjera.

V. Estructura de la tesis

En esta tesis se presenta un estudio exploratorio que busca investigar la adquisición del OP del alemán como lengua extranjera por parte de estudiantes hispanohablantes que aprenden esta lengua en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, para lo cual se investigan las dificultades relacionadas con el OP que los estudiantes tienen al realizar tareas que contienen la estructura pasiva alemana. El trabajo se dividió en cuatro partes.

En la primera parte se plantean las bases teóricas en las que la investigación se fundamenta. Se hace una revisión de estudios relacionados con el tema de este trabajo, por lo que en esta parte se incluyen diferentes líneas que se consideraron necesarias dada su relación con el tema de la investigación. Se consideró preciso incluir aspectos lingüísticos en la base teórica. Por un lado, se describen características sobre el OP tanto del alemán como del español, tomando como punto de partida la tipología de las lenguas y algunos aspectos de la adquisición a través de la gramática universal (GU), necesarios para la explicación de fenómenos relacionados con la colocación del

verbo alemán. Por otra parte, se proporciona una descripción de las características de la pasiva, tomando en cuenta aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y funcionales, además de incluir consideraciones de diferentes lingüistas hechas alrededor de dicha estructura. Por último, se hace una revisión de la discusión sobre el papel que la GU tiene en la adquisición de una lengua extranjera y se examinan algunos trabajos relacionados con dicha discusión y con la adquisición del OP del alemán como L2.

En la segunda se describen las cuestiones metodológicas de la investigación. Se expone cuál es el objetivo de ésta y se plantean las hipótesis que se tomaron como punto de partida. Asimismo, se describe cuál fue la metodología empleada para la realización de la parte experimental y se describen las características de las pruebas y de la población. También se detalla el procedimiento seguido para la recopilación de los datos. En esta parte se incluye además la descripción del estudio piloto así como una breve exposición de los resultados arrojados por éste.

En la tercera parte de este trabajo se muestran los resultados derivados de la aplicación de las pruebas y se lleva a cabo una discusión de los mismos tomando en cuenta las hipótesis iniciales de la investigación.

La cuarta parte presenta las implicaciones de este estudio en la clase de alemán como lengua extranjera y se establecen los lineamientos que deben tomarse en cuenta para el desarrollo de secuencias didácticas para la enseñanza del OP.

Por último, se presentan las conclusiones a las que conduce este estudio.

Marco teórico

1.1. Orden de palabras

- 1.1.1. La tipología universal del orden de palabras
- 1.1.2. El enfoque generativo y la gramática universal
- 1.1.3. La teoría X-barra
- 1.1.4. El parámetro de cabeza
- 1.1.5. La colocación del verbo alemán
- 1.1.5.1. El papel del verbo en la topología de campos del alemán
- 1.1.6. La colocación del verbo español
- 1.1.7. La posición de V en contraste: alemán-español

1.2. La pasiva

- 1.2.1. Antecedentes en el estudio de la pasiva del alemán
- 1.2.2. Activa vs. pasiva
- 1.2.3. La pasiva alemana
 - 1.2.3.1. Descripción morfosintáctica
 - 1.2.3.2. Descripción semántica
 - 1.2.3.3. Descripción funcional
- 1.2.4. La oración pasiva alemana (L2) vs. la oración pasiva española (L1) desde la perspectiva del OP

1.3. La adquisición de L2

- 1.3.1. La gramática universal y la adquisición de L2
- 1.3.2. La adquisición del orden de palabras del alemán como L2
- 1.3.3. Implicaciones de las teorías de adquisición en la enseñanza del OP del alemán como L2

En este capítulo se exponen, en primer lugar, las cuestiones relativas a la organización de los elementos oracionales del alemán y, dado que los sujetos que participaron en este estudio son hispanohablantes, se presenta una breve exposición de las características del OP del español para tener información referente a la L1 de los participantes. No se va a describir de manera exhaustiva el sistema del español ya que la presente investigación no es el resultado de un estudio contrastivo entre ambas lenguas. Se pretende dar una visión general acerca del orden de los elementos verbales de ambas lenguas y de sus diferencias. Asimismo, se parte de algunos postulados de la teoría de principios y parámetros que se consideraron relevantes para mostrar el origen de las diferentes posibilidades en la colocación de los elementos verbales del alemán sin pretender abarcar en este trabajo todos los pormenores de dicha teoría. La intención de este trabajo es hacer uso de parte de la teoría en cuestiones aplicadas para obtener información sobre fenómenos que ocurren en torno al OP del alemán que pueden causar dificultades a los estudiantes en la adquisición de esta lengua. Cabe mencionar que los postulados aquí descritos no serán empleados para analizar los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas.

En segundo lugar, se describe la estructura tomada como base para la realización del presente estudio, la pasiva, así como las diversas perspectivas que se han dado en el estudio del fenómeno a través de los años. Se incluyen características morfológicas, sintácticas, semánticas y funcionales de dicha estructura.

Por último se describen las diferentes hipótesis propuestas en torno a la adquisición de una lengua en relación a la accesibilidad de la gramática universal y algunos estudios sobre la adquisición del OP del alemán como lengua extranjera, con la finalidad de emplearlos como base para acercarnos al proceso de adquisición de la L2.

1.1. Orden de palabras

Aunque el OP en la lengua alemana fue durante muchos años un campo que no estuvo muy atendido, la investigación de éste como parte de los estudios sintácticos data del siglo XVIII. J. Grimm dedicó el cuarto tomo de su “Gramática alemana” a la sintaxis de la oración alemana

enunciativa. A éste le siguieron sólo unos cuantos trabajos y monografías en el siglo XIX. Fue hasta el siglo XX con las obras de O. Behaghel en 1932 (*Deutsche Syntax*) y de H. Paul en 1955 (*Deutsche Grammatik*) cuando se motivó una apertura en la perspectiva de la descripción sintáctica de la lengua alemana desde el siglo XVI. En la segunda mitad del siglo XX, el estudio de la estructura lineal de la oración alemana ha sido tema central para muchos lingüistas que han dedicado trabajos completos a la realización de descripciones generales (véase Engel, 1970; 1972; 1988; Hoberg, 1981) o de numerosos estudios parciales basados en la “topología de los campos” (véase Lenerz, 1977; Abraham, 1992; Müller, 1999). En la llamada “perspectiva funcional de la oración” (cfr. Eroms, 1986), se pueden encontrar investigaciones que se basan en el estudio del papel funcional de la estructura lineal de la oración, dándole énfasis al peso de una información y al papel que ésta lleva consigo. Esto fue conocido como estudio de la organización “tema-remata” o “tópico-comentario”, el cual fue puesto en primer plano en las investigaciones de los lingüistas pertenecientes a la Escuela de Praga y de otros que en la actualidad continúan realizando aportaciones a este enfoque (véase Abraham, 1982; Jacobs, 1988; Reis, 1993). En las últimas décadas se han ligado algunos estudios de sintaxis con las propuestas de la Gramática Universal tratando de llegar a una tipología de las lenguas germánicas en relación con la tipología universal de la oración y con los universales lingüísticos sintácticos (Admoni, 1990).

Con todo lo anterior se puede afirmar en la actualidad que el campo de la sintaxis de la lengua alemana ha sido bastante bien estudiado y que las aportaciones hechas en esta área nos sirven como base para la reflexión y explicación de los problemas que se dan en la adquisición del OP de esta lengua extranjera.

En cuanto a los estudios sintácticos sobre el OP en la gramática española tradicional, se puede observar que han sido muy escasos. S. Gili Gaya (1983 [1961]) es quizás uno de los pocos que toca el tema del orden de colocación de los elementos oracionales. Sin embargo, a pesar de su preocupación por la cuestión, no da gran explicación de las restricciones sintácticas de ésta. Asimismo, deja de lado aspectos prosódicos en sus afirmaciones, los cuales juegan un papel muy importante en el tratamiento que se le da al OP en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española (GDLE)* dirigida por I. Bosque y V. Demonte (1999). En ésta se describen las

propiedades de diferentes OP del español tomando como base la dicotomía “foco y presuposición”.⁶

Uno de los motivos que posiblemente haya propiciado la falta de estudios al respecto en el español podría ser la flexibilidad que éste tiene en la organización de sus constituyentes. Esta carencia se ve reflejada en la ausencia del tema en muchas gramáticas o en una actitud indiferente hacia la importancia que puede tener la alteración de los componentes oracionales para lograr metas comunicativas como las planteadas desde la perspectiva funcional de la oración.⁷

Este tema no ha recibido un trato detallado en las gramáticas de gran renombre, como la de A. Bello (1945). Inclusive la *Gramática de la lengua castellana de la Real Academia Española* de 1771 (1984) se limita a decir sobre el orden de las palabras del castellano que:

Hay un orden natural de colocar las palabras, que se funda en la naturaleza misma de las cosas. Este orden pide que el nombre sustantivo prefiera al adjetivo, porque ántes es la sustancia que la calidad: que quando el nombre representa el sugeto ó persona que hace, prefiera al verbo, porque ántes es el agente que la acción. Pide el verbo prefiera al nombre, quando este es el objeto, ó término de la acción; y al adverbio que califica ó modifica la significación del verbo (RAE, 1984 [1771]: 232-233).

A pesar de que en la misma *Gramática* se admite que este orden natural puede alterarse en la comunicación, no da más datos al respecto.

Pero este orden natural se perturba ó invierte muchas veces para mayor suavidad, elegancia, ó viveza de la expresión, según lo pide el asunto de que se trata, y la situación de las personas que hablan. Menos perturbación de orden se hallará en las palabras del que habla en una conversación tranquila, que en las del que está agitado de alguna pasión

⁶ La definición de esta dicotomía se hace desde la perspectiva de la interpretación semántica de la Gramática Generativa de Chomsky. El foco es definido en términos de la noción discursiva de “presuposición”: “el foco es la parte no-presupuesta de la oración. La parte presupuesta de la oración es la información compartida por el hablante y el oyente en el momento en que se emite tal oración en un discurso dado” (Bosque y Demonte, 1999: 4224).

⁷ H. Beristáin (1984: 86) al hablar sobre la estructura de la oración puntualiza que “Una frase es oración si consta de sujeto y predicado” además de que “No tiene importancia el orden del sujeto y el predicado”.

vehemente: menos por consecuencia en el estilo familiar y didáctico, que en el oratorio, y poético. (RAE, 1984 [1771]: 234)

En la actualidad, son muy pocos los estudios que se han hecho en español sobre el OP, pero cabe destacar el trabajo realizado por H. Contreras (1983), quien con su aportación, enfocada a la colocación de los elementos de la oración con base en la distribución tema-remata, ha motivado otras investigaciones relacionadas con este tema.⁸ Entre los estudios más recientes destaca el trabajo realizado por R. Gutiérrez (2002), quien llevó a cabo una investigación sobre el orden de palabras en el español de México.

Para este trabajo se toma como punto de partida algunos universales lingüísticos relacionados con el OP, es por ello que a continuación se exponen dos enfoques que pretenden formular generalizaciones de la lengua, el tipológico y el generativo. El primero, asociado con los estudios realizados por J. H. Greenberg, originó la formulación de los universales tipológicos, mientras que el segundo, cuyo precursor fue N. Chomsky, está basado en la teoría de la gramática generativa y se vincula con el problema de adquisición del lenguaje (Ignatieva, 1992:17).

1.1.1. La tipología universal del orden de palabras

Greenberg (1963) realiza una propuesta de 45 universales lingüísticos basándose en una muestra de treinta lenguas, a la cual añade posteriormente información adicional de otras 112 lenguas (Haspelmath, 2001: 855). Una de sus mayores contribuciones fue la de establecer un orden básico de los constituyentes mayores de la cláusula: “orden de palabras básico”.⁹ Esto permite la clasificación de las lenguas según la secuencia que presentan sus frases en la estructura básica compuesta por sujeto, verbo y objeto (SVO).

⁸ Como la investigación de Mijáilovna y Tánich, (s/f) en la que comparan el OP del ruso, el ucraniano y el español enfatizando su importancia para la traducción.

⁹ Greenberg lo denomina “orden de elementos significativos”, pero en este trabajo se emplea el término arriba mencionado como lo hace la mayoría de los autores que hablan sobre el tema.

En su primer universal, Greenberg dice que en las oraciones simples casi siempre el sujeto va antes que el objeto, mientras que las lenguas con otro tipo de OP serían menos comunes como se puede ver en la tabla 1.¹⁰

En total son 6 los tipos de OP que de acuerdo a esta estructura básica se pueden distinguir: SVO, SOV, VSO, VOS OSV y OVS (Greenberg, 1990: 43).

Tabla 1
Clasificación de lenguas de acuerdo al tipo de OP

Orden de palabras básico	
Tipo de OP	Lenguas ejemplo
SVO	“Vacas comen pasto” Español, inglés, francés, chino y alemán (en oraciones simples) ¹¹
SOV	“Vacas pasto comen” Turco, japonés, coreano
VSO	“Comen vacas pasto” Árabe clásico, samoano
VOS	“Comen pasto vacas” Sólo algunas lenguas aisladas en el mar del sur, en el Cáucaso y en el centro y sur de América. En menos del 0.1%, sin embargo es muy notable que este OP tan poco común se siga conservando y desarrollando.
OSV	“Pasto vacas comen”
OVS	“Pasto comen vacas”

Un problema grande que tiene la propuesta de Greenberg es que no toma en cuenta que algunas lenguas poseen un OP muy libre, como es el caso del latín, además tampoco observa que existen lenguas con diversos órdenes de palabras en contextos sintácticos diferentes, como se observa en el alemán al comparar la posición del verbo en las oraciones simples con la de las

¹⁰ Hay algunas tendencias generales sobre el orden de palabras y otras características de las lenguas. Por ejemplo, los lenguajes SOV casi siempre ponen los modificadores antes de los núcleos y usan posposiciones, mientras que los lenguajes VSO tienden a hacer lo contrario (núcleos primero, y preposiciones). Las lenguas SVO pueden ir para uno u otro lado. Las lenguas SOV generalmente marcan el sujeto de algún modo, para que no se confunda con el objeto que sigue; los SVO no necesitan tales marcas (aunque muchos las usan) ya que el verbo mismo separa sus argumentos. Para este trabajo no es pertinente describir todas las particularidades del orden de palabras, por lo que sólo se tomarán en cuenta aquellos rasgos generales y particulares relacionados con la colocación del verbo en la oración alemana.

¹¹ Aunque, como se discutirá posteriormente, el alemán no siempre posee el OP SVO. En las oraciones subordinadas, la posición del núcleo de la frase verbal es final, con lo que se obtiene una secuencia SOV.

subordinadas, en las oraciones compuestas. Para buscar respuesta a esto se decidió abordar el fenómeno desde la perspectiva de la *teoría de principios y parámetros*, la cual ofrece una base para entender cómo se originan las diferencias entre las lenguas.

1.1.2. El enfoque generativo y la gramática universal

Otro enfoque importante dentro de las corrientes lingüísticas contemporáneas relacionado con los universales lingüísticos, como se mencionó anteriormente, es el mejor conocido como enfoque generativo. Desde principios de la Gramática Generativa, Chomsky mostró una gran preocupación por establecer el formato óptimo que debía tener la gramática para poder considerarse una verdadera representación de la competencia lingüística de los hablantes, es decir, de ese conocimiento o facultad lingüística innata que Chomsky les atribuye. En un inicio, propuso un sistema de reglas muy específicas que tenían como objetivo representar la gramática interna de los hablantes de una lengua dada.

Al pasar el tiempo, se vio la necesidad de modificar la concepción de la gramática como conjunto de reglas, la cual se fue sustituyendo paulatinamente por un “sistema modular de principios y parámetros”. De esto se deriva que la gramática de una lengua particular sea vista como el conjunto de valores asignados a estos parámetros, los cuales se aplican a los principios. Estos principios son considerados universales lingüísticos y forman parte del ser humano de una manera innata, constituyendo una gramática universal (Ignatieva, 1992: 25).

La GU, descrita por la teoría generativa de Chomsky y sus discípulos, se comprende como un sistema de principios, condiciones y reglas, característicos a todas las lenguas. Mientras que “los principios son invariables y se aplican a todas las lenguas naturales; en contraste, los parámetros poseen un número limitado de valores abiertos que caracterizan las diferencias entre lenguas” (Ignatieva, en prensa: 8). Los principios deben ser tan generales como sea posible y contener parámetros abiertos que son fijados de diferente manera en cada lengua:

Se trataría de algo así como un sistema con un complejo e intrincado entrelazamiento de cables, algunas de cuyas

conexiones no han sido establecidas todavía, y con, digamos, una caja de interruptores que deben estar en una de varias (quizá sólo dos) posiciones, para que así el sistema en su conjunto pueda comenzar a funcionar. A estos interruptores es a lo que denominamos "parámetros", los cuales tienen que ser fijados por la experiencia que es la que dice cómo deben colocarse estos interruptores. (Traducción propia. Chomsky, 1986: 454)

1.1.3. La teoría X-barra

Uno de los principios fundamentales dentro de la gramática universal es el relacionado con las categorías léxicas básicas: verbo, sustantivo, adjetivo y preposición. Éste se encuentra dentro del llamado módulo X-barra, el cual permite expresar una generalización sobre la estructura de las frases en lenguas muy distintas. La *teoría X-barra* es el módulo que sustituye a las reglas de estructura de frase de la Gramática Generativa clásica. Su desarrollo durante la década de los setenta fue iniciado por Chomsky, y elaborado de un modo detallado posteriormente por Jackendoff en 1977 (*cf.* Eroms, 2000: 58-60).

Con base en esta teoría, una frase debe constar de por lo menos una cabeza, espacio para otros elementos y espacio para complementos, los cuales corresponden a los siguientes elementos del esquema 1 (página 24):

X= cabeza

X´= primera proyección (ésta incluye argumentos en el espacio del complemento)

X´´= proyección final de toda la frase (en esta se incluyen otros elementos en el espacio de especificador)

Comp= complemento (espacio para argumentos)

Esp= especificador (espacio para otros elementos)

El único elemento obligatorio en la producción de una frase es la cabeza. Sin embargo, al presentarse un complemento o un especificador dentro de ellas es necesario contar con otra frase; no es posible incluir una palabra suelta. Además, los esquemas de proyección de X-barra se representan de manera jerárquica, es decir, muestran las relaciones de la cabeza con las otras frases. Sin embargo, estos deben reflejar al mismo tiempo la secuencia lineal de las palabras, esto quiere decir que un especificador puede aparecer a la izquierda o a la derecha de la cabeza.

En la teoría X-barra se propone un mecanismo para dar cuenta de la forma como se construyen las frases expresándolo de la siguiente manera: Una frase es la proyección de su cabeza y las características de ésta serán las mismas que las de su cabeza, como se representa en el esquema 1 (Eroms, 2000: 58). Es por este motivo que una frase nominal (FN) tendrá los rasgos del nombre (N), una frase verbal (FV) tendrá los del verbo (V), una frase adjetiva (FA) los del adjetivo (A) y una frase preposicional (FP) los de la preposición (P).



(Chomsky, 1995: 90)

Los esquemas estructurales de *X-barra* no detallan el orden relativo en el que aparecen los constituyentes, puesto que esto es un valor que se adquiere según la actuación del parámetro en las diferentes lenguas. Es entonces este último, el que permite distinguir entre lenguas como el inglés o el español en las que las cabezas preceden a sus complementos y lenguas como el alemán en las que se puede observar que en algunos casos se presenta el fenómeno opuesto como se describirá a continuación.

1.1.4. El parámetro de cabeza

Los parámetros son especialmente interesantes para la adquisición de una L1, dado que las características estructurales más importantes en las lenguas no varían de manera indeterminada, sino que aparecen ordenadas en grupos que son activados a través de un parámetro.

El parámetro que nos puede proporcionar información importante acerca de la manera de organizar las palabras de la oración es el conocido como “parámetro de cabeza”, sugerido por primera vez por Chomsky y desarrollado por Stowell en 1981 (Kaltenbacher, 2001: 124). De acuerdo con éste, las lenguas pueden ser, dependiendo de la organización de las cabezas y sus complementos dentro de una frase, de cabeza inicial o de cabeza final. A este parámetro se le vincula directamente con el principio de la *X-barra*, en el cual se asienta que cada frase consta de una cabeza (obligatoria) y uno o más posibles complementos. En el parámetro de cabeza se establece que una lengua en particular presenta en todas sus frases de manera consistente las cabezas en el mismo lado con respecto a sus complementos, ya sea al principio o al final.

El español, así como el inglés, pertenece al tipo de lenguas consideradas de cabeza inicial. En contraste, en el caso del alemán no hay una postura definitiva en cuanto al valor del parámetro que esta lengua posee. A pesar de que muchas de sus frases presentan un valor de cabeza inicial, en el caso de la FV, la tendencia es la de atribuir un valor final a la cabeza (Eroms, 2000: 40, 315; Kaltenbacher, 2001: 136-140). Los siguientes ejemplos sirven para apreciar la actuación del parámetro con valor final en la organización léxica y de los constituyentes en el alemán, el inglés y el español:¹²

a) **Nombre** en FN:

- der **Student** aus der UNAM (alemán)
- the **student** from the UNAM (inglés)
- el **estudiante** de la UNAM (español)

¹² Los ejemplos del alemán y del inglés fueron tomados de Eroms (2000: 315-316).

b) **Adjetivo** en FA:

- **stolz** auf dich (alemán)
- **proud** of you (inglés)
- **orgulloso** de ti (español)

c) **Preposición** en FP:

- **aus** der Schweiz (alemán)
- **from** Switzerland (inglés)
- **de** Suiza (español)

d) **Verbo** en FV:

- einem Freund ein Buch **geben** (alemán)

O O V

- to **give** a book to a friend (inglés)

V O O

- **dar** un libro a un amigo (español)

V O O

Como se puede observar, el valor de las cabezas en las tres lenguas es, en principio, inicial en el caso de FN, FA y FP. En el caso de FV, existe consenso al afirmar que el parámetro posee un valor final en esta frase. Sin embargo, se puede observar en numerosas oraciones de esta lengua que el verbo puede aparecer también antes de complemento (V O O), como se mostrará en 1.1.5. (página 27). Este fenómeno en el valor paramétrico del alemán ha propiciado una discusión en torno a la clasificación de esta lengua con respecto al parámetro de cabeza. J. Ouhalla en su libro *Introducing Transformational Grammar. From Principles and Parameters to Minimalism* sugiere considerar al alemán como una lengua con orden mixto, para poder justificar la existencia de diferentes valores de este parámetro en la misma lengua. Con ello trata de dar solución a las variantes en la colocación de la cabeza: "El alemán parece ser una lengua con orden mixto... Las evidencias del alemán sugieren que categorías en la misma lengua pueden seleccionar diferentes

valores del parámetro de cabeza” (J. Ouhalla, 1999: 301, *apud.* Kaltenbacher, 2001: 132-133).¹³ A pesar de los argumentos en contra o a favor del valor de cabeza final para el alemán, la mayoría coincide con la atribución del valor final para FV, que es la que nos interesa examinar con más detalle en esta investigación.

1.1.5. La colocación del verbo alemán

Una de las particularidades más peculiares de la serialización de los elementos verbales en la oración alemana es la poca flexibilidad que estos tienen para colocarse en cualquier posición, a diferencia de un 45% de las lenguas en el mundo, entre las cuales se encuentra el español (Siewierska, 1994: 4993-4999). A pesar de conferirle a la FV el valor final, como se expuso anteriormente, se pueden observar casos en donde la colocación final de V no es posible, concretamente se hace alusión a la posición del verbo finito en las oraciones simples. Con ello se puede afirmar que el alemán puede seguir la secuencia establecida por el orden natural SVO o poseer un orden marcado¹⁴ SOV, en donde S es un componente obligatorio de la oración a diferencia del español.

El verbo finito ocupa siempre la segunda posición en las oraciones simples y al inicio de la oración puede estar cualquier otro constituyente, inclusive el complemento circunstancial (C), como se puede constatar en los ejemplos de la página 28.

¹³ Kaltenbacher afirma además que las categorías que poseen el parámetro de cabeza inicial son: La frase preposicional, la frase nominal y la frase adjetiva. Sin embargo, también se pueden observar en la lengua cotidiana ejemplos en los que estas categorías se proyectan con la cabeza al final. Es por ello que en este trabajo se opta por adoptar la postura de Ouhalla con respecto al valor mixto de esta lengua.

¹⁴ En este trabajo se empleará el término “marcado” entendiéndolo como la forma en contraste a otra que es considerada el punto de partida. Por ejemplo: entre SVO y SOV, la segunda, que es la menos frecuente, se encuentra en contraste con la primera; entre estructuras activas y pasivas, la construcción primaria es la activa, la cual se considera la forma “no marcada” (Drosdowski, 1984: 176; Eisenberg, 1989: 141; Flämig, 1991:420); entre la pasiva de proceso y la de estado, la pasiva de estado será la forma marcada (Flämig, 1991: 421), mientras que la de proceso es considerada la forma neutral (Engel, 1988: 454).

II			
1. Ich	lerne	Deutsch	am CELE.
<i>Tradlit.</i> Yo	aprendo	alemán	en el CELE.
S	V	O	C

II			
2. Am CELE	lerne	ich	Deutsch.
<i>Tradlit.</i> En el CELE	aprendo	yo	alemán.
C	V	S	O

II			
3. Deutsch	lerne	ich	am CELE.
<i>Tradlit.</i> Alemán	aprendo	yo	en el CELE.
O	V	S	C

Algunos lingüistas aseguran que este tipo de secuencias, en contraste con las subordinadas que presentan el verbo en posición final, no muestran un cambio del valor en el parámetro. El fenómeno de la colocación del verbo en segunda posición es atribuido a la actuación de un parámetro diferente llamado "parámetro de movimiento verbal", desarrollado por J. Pollock en 1989 (Kaltenbacher, 2001: 93). Se afirma que el valor del parámetro en la FV sigue siendo final y que gracias al principio conocido como "muévase α ", el cual surge de la concepción de la gramática generativa, se origina el cambio de posición del verbo. En *muévase α* se dice que se puede mover un elemento a cualquier posición vacía,¹⁵ en donde alfa puede ser cualquier categoría. Con esto se desliga este fenómeno del parámetro anterior: "...Claramente este fenómeno no puede ser situado dentro de los dominios del parámetro de cabeza. En consecuencia debe ser atribuido a requerimientos sintácticos impuestos por un parámetro diferente." (Kaltenbacher, 2001: 135).

Al movimiento verbal en las oraciones simples del alemán se le conoce también como "efecto de verbo en segunda posición" (*verb second effect*) (Kaltenbacher, 2001: 134; Hawkins, 2001:

¹⁵ En el original: "move any category anywhere" Chomsky (1982) *apud*. Cook (1989: 132).

126). Este efecto exige la colocación del verbo finito en segunda posición en esta clase de oraciones. Además de esto, se produce otro fenómeno, cuando en la frase aparece más de un elemento verbal como se ejemplifica con la siguiente oración:¹⁶

	II		FINAL
4. Er	hat	das Buch	gelesen.
Tradlit. Él	ha	el libro	leído.

Como se puede observar, el complejo verbal¹⁷ aparece discontinuo, es decir, sus componentes no se presentan de forma consecutiva, sino separados por otros constituyentes. Muévase α permite que el verbo finito se traslade de su posición original, la cual era final al lado del participio en la estructura profunda, a la segunda posición en la estructura superficial, la cual se encontraba vacía, en la oración simple.¹⁸

Este principio tan general brinda la ventaja de poder describir los cambios del verbo finito y la separación de los componentes del complejo verbal. Asimismo, puede generar las oraciones más comunes en el alemán: simples (*Aussagesatz*, esquemas 2, página 31, y 2-a, página 33) y subordinadas (*Nebensatz*, esquema 3, página 34).¹⁹

La presentación de la oración influye en la determinación del lugar de los verbos en alemán tomando en cuenta:

- Si el verbo es finito o no finito,
- Si la oración es principal o subordinada,
- las relaciones precedentes entre constituyentes (Engel, 1977: 127)

¹⁶ Al conjunto de estos elementos dentro de la misma frase verbal se le nombrará "complejo verbal".

¹⁷ Este término, del alemán "Verbalkomplex", es empleado por Engel (1977) para referirse a la frase verbal compuesta por más de un elemento y ha sido adoptado en muchas gramáticas. De igual forma se adopta este término en este trabajo.

¹⁸ En los esquemas de las páginas 31 y 33 se dan ejemplos de este movimiento.

¹⁹ Para mayor información sobre las reglas que delimitan el movimiento ver el capítulo véase H. Eroms. (2000: 57-66). En las oraciones más comunes del alemán también se incluye la oración interrogativa, la cual no será tomada para este trabajo, porque su estructura no se incluyó en las pruebas del estudio.

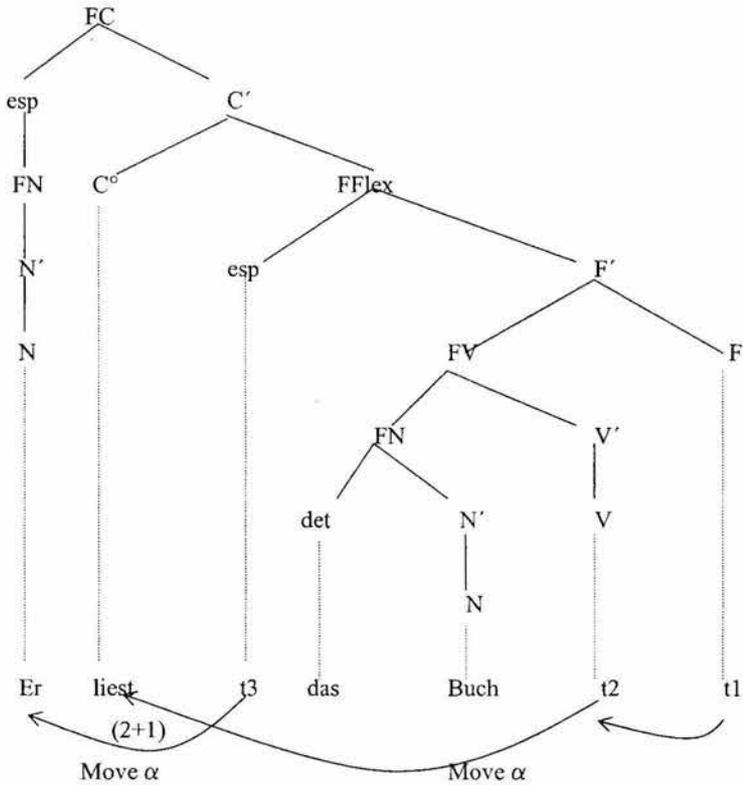
Por su parte, S. Müller (1999: 83) complementa lo anterior al sugerir una división de las oraciones alemanas que contempla todas las posiciones de los verbos. Sin embargo, únicamente se basa en la colocación del verbo finito, con lo que distingue tres grupos:

- a) oraciones con verbo final (oraciones subordinadas)
- b) oraciones con verbo inicial (que no se toman en este trabajo, pero que pueden ser: oraciones interrogativas e imperativas)
- c) oraciones con verbo en segunda posición (oraciones simples)

La manera en que se originan las diferentes posiciones del verbo finito se puede observar mediante la representación de lo que sucede con *muévase* α . En los esquemas que a continuación se proporcionan, se puede observar cómo el verbo finito cambia de su ubicación original, de acuerdo al valor de la frase verbal de cabeza final (desde la estructura profunda), a la segunda (en la superficie), y cómo se origina la separación de los componentes del complejo verbal en las oraciones simples (esquemas 2, página 31, y 2-a, página 33). Para explicar que "... en lenguas como el alemán, el verbo tiene que ascender de V^o+I^o a C^o , si C^o está vacía" (M. Kaltenbacher, 2001: 135) se toman los esquemas 2 y 2-a.

Esquema 2
Oración simple

1) Con un verbo finito



Tradlit.

Él lee el libro

Para las representaciones en los esquemas se empleó la siguiente notación:

Especificador: esp (espacio para otros elementos).

Frases: FFlex, FV, FN

Cabezas: F (elemento de flexión), V (verbo), N (nombre)

Proyecciones que pueden incorporar a los argumentos en el espacio del complemento: C', V', N', etc.

Complemento: C°

Determinante: det

Proyección final de toda la frase que incorpora otros elementos en el espacio del especificador: FC

Huella: t²⁰

En el esquema 2 se puede observar que, al no encontrarse presente el nexos subordinante, la posición C° queda vacía, con lo que se permite que el verbo finito se mueva a esta posición. Con esto se produce el llamado efecto de verbo en segunda posición. Este movimiento deja dos huellas en las posiciones que quedan vacías: t1 y t2. Al mismo tiempo, se produce otro movimiento hacia el espacio del especificador izquierdo. En este caso fue la frase nominal correspondiente al sujeto de la oración la que se movió de lugar y generó la tercera huella, t3; sin embargo, el movimiento puede llevarse a cabo por cualquiera de las frases nominales²¹ que se encuentren dentro de la FV.

En el segundo ejemplo de una oración simple, esquema 2-a, la cabeza de la FV está formada por un complejo verbal, es decir consta de dos componentes: un verbo finito que es un auxiliar y un participio. Estos se encuentran en segunda posición y última respectivamente.

El esquema 2-a también sirve para ilustrar la manera en que se lleva a cabo la separación de los componentes del complejo verbal en alemán.

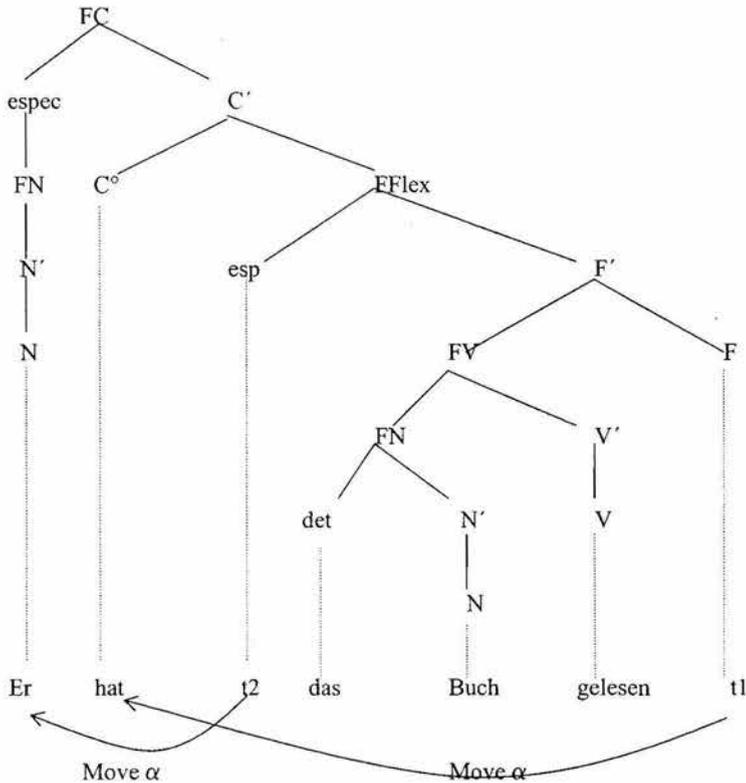
²⁰ La abreviación *t* viene de la palabra inglesa "trace". La huella marca, en la estructura superficial, el lugar que ocupaba originalmente el elemento desplazado en la oración, en la estructura profunda.

²¹ La frase que se mueve puede ser la del sujeto, la del objeto o circunstancial, pero nunca las dos al mismo tiempo.

ESQUEMA 2-a

Oración simple con complejo verbal

2) Con un complejo verbal



Tradlit.

Él ha el libro leído

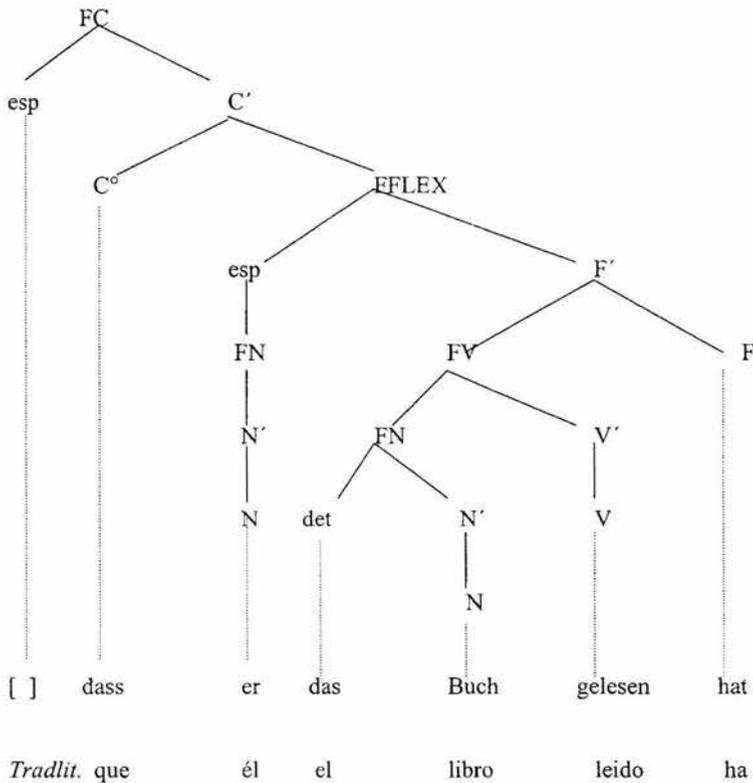
En esta representación se pueden distinguir los mismos movimientos que en el esquema anterior: el verbo finito se traslada a la segunda posición (ya que la posición C° se encuentra vacía), dejando la primera huella (t1). Además, la FN correspondiente al sujeto se mueve al espacio del especificador izquierdo, dejando la segunda huella (t2). Sin embargo, la posición V queda ocupada por el segundo elemento del complejo verbal: el verbo no finito²², que en este

²² La forma no conjugada que puede corresponder a un infinitivo o un participio pasado en el alemán.

caso se trata de un participio pasado. Este fenómeno hace que ambas partes del complejo formen el denominado “paréntesis verbal”, lo que propicia el estudio de la oración alemana con base en la llamada *topología de campos*, la cual será descrita en 1.1.5.1. (página 35).

Para ejemplificar la estructura de la oración subordinada se tomó la misma oración que en el ejemplo de la tabla 2-a. No obstante, la estructura mostrada en el esquema 3 difiere de la que aparece en el esquema 2-a dado que el verbo que en la oración simple se encuentra en segunda posición, en la oración subordinada está colocado en posición final.

Esquema 3
Oración subordinada con complejo verbal



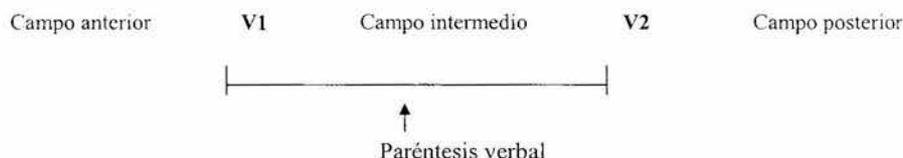
En esta oración la posición C° se encuentra ocupada por el nexos subordinante y por ello el verbo finito permanece en su posición final. Al no poderse dar el movimiento del elemento verbal finito (F), los componentes verbales del complejo (situados en V + F) aparecen de manera consecutiva (Eroms, 2000: 314).

Se considera que la estructura que se observa en la oración subordinada muestra el OP que el alemán posee en la estructura profunda. No obstante, al OP de esta lengua se le atribuye un carácter mixto al tomar en cuenta las variaciones del OP en la estructura superficial, mismas que se originan por las reglas de movimiento.

1.1.5.1. El papel del verbo en la topología de campos del alemán

En la llamada *topología de campos* se estudia el OP de la oración de acuerdo a su división en campos o zonas. Esto es tomado como base para la descripción de la estructura lineal de la oración en muchas gramáticas de la lengua alemana. De acuerdo con esta perspectiva, los elementos de una oración quedan distribuidos en zonas. El verbo desempeña aquí un papel sumamente importante ya que los campos se delimitan al colocar los elementos del complejo verbal. Estos, por su posición discontinua (verbo finito en segunda posición y verbo no finito al final), forman un marco dentro de la oración conocido como paréntesis verbal. El paréntesis inicial (verbo finito=V1) junto con el paréntesis final (verbo no finito=V2) permiten la formación de tres campos: el campo anterior (*Vorfeld*), el campo intermedio (*Mittelfeld*) y el campo posterior (*Nachfeld*) (Castell, 2001: 63):

Tabla 2
Representación de los campos y paréntesis verbal



En la tabla dos se puede observar cómo la colocación de los elementos verbales forma estos tres campos oracionales. Esta división de la oración en campos o zonas facilita el estudio del OP, al permitir la observación del comportamiento de los constituyentes en cada campo, por lo que ha sido adoptada por muchos autores (Castell, 2001; Eisenberg, 1989; Engel, 1977; 1988; 2002; Helbig y Buscha, 1970; Hoberg y Hoberg, 1997; Latour, 1992; Rail y Rall, 1981; Zifonun *et al.*, 1997; entre otros) para presentar la secuencia lineal de los elementos oracionales en diferentes gramáticas, como se muestra en los ejemplos de la tabla 2-a.

Tabla 2-a
Distribución de los constituyentes en los campos

Campo anterior	V1	Campo intermedio	V2	Campo posterior
1. Ich <i>Tradlit.</i> Yo	habe he	heute mein Auto hoy mi auto	gewaschen. lavado.	
2. Heute <i>Tradlit.</i> Hoy	habe he	ich mein Auto yo mi auto	gewaschen. lavado.	
3. Heute <i>Tradlit.</i> Hoy	habe he	ich mein Auto besser yo mi auto mejor	gewaschen, lavado,	als gestern. que ayer.
4. Mein Auto <i>Tradlit.</i> Mi auto	habe he	ich heute yo hoy	gewaschen. lavado.	
5. Mein Auto <i>Tradlit.</i> Mi auto	wurde fue	heute hoy	gewaschen. lavado.	
6. ... (oración principal), <i>Tradlit.</i> ... (oración principal)	dass que	mein Auto heute besser mi auto hoy mejor	gewaschen wurde lavado fue,	als gestern. que ayer.

23

Como se puede observar, los elementos que ocupan estas zonas son variables, a excepción de la primera parte del paréntesis verbal, en la cual se debe situar únicamente el verbo finito, en el caso de las oraciones simples como la 1, 2, 3, 4 y 5. En el campo intermedio se acepta cualquier

²³ Las pruebas que fueron elaboradas para llevar a cabo esta investigación incluyen elementos que se pueden situar tanto en el campo anterior como en el intermedio. No se contempla para este trabajo la obtención de información sobre lo que sucede en el campo posterior. La división que se hace de los elementos oracionales que aparecen en estos campos es muy general, por lo que únicamente se distingue el sujeto (S), el verbo (V, este ser verbo finito, V1, verbo en participio perfecto, V2 o auxiliar de pasiva en infinitivo, V3) y los complementos (X, que es válido para complementos, objetos, adverbios). Véase 2.4.1., página 73.

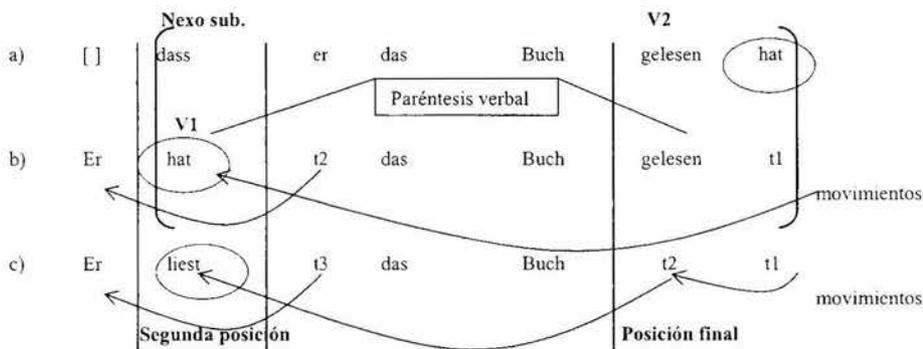
constituyente y hasta pueden convergir varios elementos de manera simultánea, por lo que para éste se han elaborado numerosas reglas de OP dentro de éste. En el caso de la oración subordinada (6) el verbo va en posición final y se considera que el nexa subordinante ocupa la segunda posición (Müller, 1999: 83).

Síntesis

Se puede resumir que el alemán posee en su estructura profunda un OP: SOV. Sin embargo, el OP que se aprecia en la estructura superficial de muchas oraciones es SVO, el cual resulta a consecuencia de la actuación del parámetro de movimiento verbal. Con ello, el alemán es caracterizado como una lengua con un OP mixto: SVO y SOV, adoptando la postura de que el valor de la cabeza en la frase verbal es final. Esto permite entender el origen de las dos posiciones del verbo finito en alemán (final para las subordinadas y segunda para las simples), así como la causa de que en las oraciones simples que poseen un complejo verbal se acomoden los elementos verbales de manera discontinua, lo que permite distinguir los tres campos oracionales y con ello facilitar el estudio del OP. Se afirma que el nexa subordinante ocupa la segunda posición, con lo que no se permite el movimiento verbal (Eroms, 2000; Müller, 1999). Dentro de la topología de campos, el nexa representaría la primera parte del paréntesis verbal. De lo anterior se desprende la representación ofrecida en el esquema 4, en el cual se comienza por dar la oración subordinada (a) por tener ésta los elementos verbales situados en la posición final, la cual se considera el punto de partida.

Esquema 4

Posiciones del verbo finito en la oración simple y la oración subordinada en alemán



Cuando en la oración la cabeza de la frase verbal está constituida por un complejo verbal, V2 quedará siempre en el mismo lugar, ya sea precediendo V1 (en oraciones del tipo a, subordinadas) o separado de éste (en oraciones del tipo b, simples), dependiendo del movimiento o permanencia de V1 en cuanto a la posición final. Con la colocación de los componentes del complejo verbal en segunda posición, y en posición final, se forma el llamado paréntesis verbal (b).

1.1.6. La colocación del verbo español

El español está considerado como una lengua de cabeza inicial que sigue el orden natural SVO²⁴, como se expone al principio de este capítulo (1.1.1., página 20, y 1.1.2., página 22). Esto permite afirmar que esta lengua presenta un orden no marcado y se puede observar en él una gran flexibilidad en la colocación de los constituyentes de la oración. Al respecto, M. Moliner en sus *Estudios de Gramática Española*²⁵ afirma que la construcción normal SVO puede ser alterada al poner en el primer plano cualquiera de los elementos oracionales, y considera que el lenguaje literario puede llevar esa alteración a un extremo con lo que las posibilidades de organización sintáctica se tornan muy amplias. Esto lo podemos constatar en el siguiente ejemplo:

“Aquí de Elio Adriano, de Teodosio divino, de Silio peregrino, rodaron de marfil y oro las cunas’ (oración cuyo orden lógico sería: ‘las cunas de marfil y oro de Elio Adriano, de Teodosio divino y de Silio peregrino rodaron aquí’)” (Moliner, s/f: consulta en línea).

Este ejemplo, tomado de un contexto poético, no puede servir para marcar las tendencias que en español se siguen en la colocación del verbo. Por consiguiente, se toma un ejemplo

²⁴ La posición de V también puede ser inicial al omitir S de la secuencia (S)VO. Este fenómeno se origina al ser el español una lengua que posee el parámetro PRO-drop, el cual permite la omisión del sujeto, con lo que se oscurece la situación del OP al no encontrar un sujeto léxico. Esto contrasta con el alemán, en el que S tiene el carácter de obligatorio. Cfr. M. Kaltenbacher (2001: 39).

²⁵ Este documento fue consultado de manera electrónica en la dirección: <http://www.angelfire.com/de/hispania/>

proporcionado por Gili Gaya (1983 [1961]: 83) que sirve para ilustrar las diferentes posibilidades de colocación de los constituyentes oracionales del español.²⁶

a) Oración con tres constituyentes: SVO

Mi padre compró una casa.

Mi padre una casa compró.

Compró mi padre una casa.

Compró una casa mi padre.

Una casa compró mi padre.

Una casa mi padre compró.

b) Oraciones con tres constituyentes: SVC

Juvenal vendrá a las siete.

Juvenal a las siete vendrá.

Vendrá Juvenal a las siete.

Vendrá a las siete Juvenal.

A las siete vendrá Juvenal.

A las siete Juvenal vendrá.

Aunque todas las oraciones son consideradas gramaticalmente correctas en español, las que aparecen subrayadas no son muy comunes en el español convencional. Los cambios originados en el orden de la secuencia de los elementos pueden tener como objetivo la expresión de diferentes funciones cognitivas y comunicativas en contextos muy específicos, aunque de manera escrita necesitarían algún tipo de indicación (fonética o de otra índole).²⁷ En la *GDLE* se establece, con base en ciertas propiedades prosódicas, que las secuencias SVO(P)²⁸ o VSO(P) son consideradas el punto de partida u “orden básico” de las que se derivan otros OP como resultado del reordenamiento de los constituyentes (Bosque y Demonte, 2000: 4224-4243). El cambio del

²⁶ Aunque Moliner (1996: 1532-1533) nos brinda un ejemplo de las 24 combinaciones posibles que una oración de cuatro elementos (S V O O) puede tener, Gili Gaya incluye ejemplos no sólo con complemento directo, sino también con circunstancial, el cual fue empleado en las pruebas de este estudio.

²⁷ Como lo expone S. Gutiérrez (1997) en su libro *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*.

²⁸ La abreviación P se usa para indicar una frase preposicional.

OP básico de una oración es un recurso que persigue una meta comunicativa en el discurso.²⁹ Se observa que el español no se caracteriza como lengua con *verbo en segunda posición*, pues permite la colocación del verbo en muchas otras posiciones, como se puede corroborar al observar la posición del verbo en los ejemplos de Gili Gaya, la cual es muy variada. Se puede afirmar sin duda alguna, que la colocación del verbo en el español es muy flexible.

En la tabla 3 se busca mostrar de qué manera se comporta el verbo de los ejemplos anteriores al transformarlas en oraciones subordinadas. Para ello se proporcionará después de cada oración simple una oración subordinada. No se incluyen en esta tabla los ejemplos subrayados anteriormente porque son poco usuales.

Tabla 3
Colocación del verbo en oración simple vs. oración subordinada

O. principal que antecede a la subordinada.	I	II	III
Escuché,	1) Mi padre	compró	una casa.
	1-b) que mi padre	compró	una casa.
	2) Compró	mi padre	una casa.
Escuché,	2-b) que compró	mi padre	una casa.
	3) Compró	una casa	mi padre.
Escuché,	3-b) que compró	una casa	mi padre.
	4) Una casa	compró	mi padre.
Escuché,	4-b) que una casa	compró	mi padre.

Como se puede apreciar en 1-b, 2-b, 3-b y 4-b, el empleo de un nexos subordinante no altera el orden de las palabras en los ejemplos, con lo que el verbo permanece en la misma posición. De tal forma, la construcción de una oración subordinada con el verbo al final sería poco usual a pesar de la flexibilidad del español.

²⁹ Según Bosque y Demonte (1999: 4233), el reordenamiento de los constituyentes en la oración se produce para permitir que converjan el acento nuclear y el elemento foco, o parte de la oración producida en el discurso que no es compartida por el hablante y el oyente. Ellos describen el acento nuclear en términos prosódicos entendiéndolo como "el acento tonal asociado a la palabra de mayor prominencia perceptiva dentro del grupo melódico" (1999: 4228). El acento nuclear tiene diferentes funciones. Por mencionar un ejemplo, el acento nuclear puede tener una función correctiva como en: Pero bien sabes que lo tomo SIN azúcar. [Te puse dos cucharaditas de azúcar en el café] (1999: 4229).

Si en la oración está presente un complejo verbal, como sucede al emplear un tiempo compuesto como el pretérito perfecto, o al estar la oración en voz pasiva,³⁰ los componentes del complejo verbal permanecen juntos y la posición de V no varía:

- Mi padre ha comprado una casa. (pretérito perfecto)
- La casa fue comprada por mi padre. (pasiva)

Síntesis

El español es una lengua con OP SVO, sin embargo posee una gran capacidad para colocar los elementos oracionales en diferentes posiciones. A pesar de esta flexibilidad, es muy raro encontrar secuencias SOV en el uso cotidiano de la lengua. Las variaciones en la secuencia lineal de los constituyentes oracionales pueden ser un recurso gramatical para marcar diferencias discursivas.

A la aparición de más de un componente verbal, estos se presentan de manera consecutiva.

Además de lo anterior, como el sujeto no tiene el valor de obligatorio, es muy común encontrar secuencias con verbo inicial.

1.1.7. La posición de V en contraste: alemán-español

Con base en lo expuesto anteriormente, en la tabla 4 se reúnen las características generales de ambas lenguas con relación a su orden de palabras.

³⁰ Nomenclatura empleada por la RAE (1970).

Tabla 4
Características del OP del español y del alemán en contraste

Característica	Español	Alemán
Orden de palabras básico	SVO	SVO / SOV
Omisión de S	sí	no
Valor de la cabeza en la frase verbal	inicial	inicial/final ³¹
Posición de V1 en oraciones simples	flexible	segunda
Posición de V1 en oraciones subordinadas	flexible (sin cambio obligatorio)	final
Complejo verbal	consecutivo	separado (V2 final)

Los datos de la tabla 4 permiten determinar que la colocación de los componentes verbales de la L1 de los estudiantes difiere en diversos aspectos a la de la L2 que aprenden. Estas diferencias pueden representar una dificultad en la adquisición de la L2. Mientras que el español posee un orden de palabras básico SVO, el alemán presenta una secuencia SVO para las oraciones simples y SOV para las subordinadas. En ambos casos del alemán, la posición del verbo finito es obligatoria, ya sea en segundo lugar, en las oraciones simples, o en último lugar, en las oraciones subordinadas, a diferencia de la flexibilidad en la colocación de V del español. Para ello, la prueba de juicios de gramaticalidad, la cual se describirá en el capítulo 2 de este trabajo, nos dará información sobre el reconocimiento de los estudiantes del OP correcto de los elementos verbales de la lengua alemana que aquí se presentó, tomando la pasiva como estructura base, misma que se describe a continuación.

³¹ Aunque, como se expuso anteriormente, la FV parte del orden SOV en la estructura profunda, en la tabla se pone primero el valor de la cabeza en FV de las oraciones simples, SVO, y después el de las subordinadas, SOV.

1.2. La pasiva

El término “*género del verbo*”, bajo el cual se encuentra en alemán la descripción de activa en contraste con la pasiva, no nos brinda ninguna pista sobre las diferencias entre ambas. Las consideraciones sobre el llamado “*género del verbo*” en alemán, mejor conocido como “*voz*” en la terminología del español, van desde las más sencillas, en donde se afirma que éste sirve para expresar la relación del sujeto gramatical hacia lo sucedido en una oración (Jung, 1990: 219), hasta más completas, en donde se considera que la pasiva permite al hablante expresar un mismo estado o situación de las cosas desde diferentes puntos de vista y con ayuda de diferentes estructuras oracionales (Flämig, 1991: 416). Cartagena y Gauger, autores de la gramática comparativa alemán-español quizás más importante (1989-I: 358), al describir la categoría del español correspondiente a la pasiva, afirman que “...la voz no representa en sí ningún significado gramatical de las formas verbales, sino que se compone de un procedimiento de transformación sintáctica de oraciones determinadas por medio de los verbos auxiliares *ser* y *estar* o a través de un reflexivo.” (...)

Se puede decir que la lengua recurre a diferentes medios para permitir el desplazamiento de la descripción de un acontecimiento o la eliminación del plano visual del agente o de la causa de un suceso, y que las formas, a través de las cuales esto es posible, son la activa y la pasiva. Ambas formas sirven para lograr una coherencia textual (en contenido y forma) a través de las diferentes relaciones entre las oraciones. Alarcos Llorach (*apud*. Brucart, 1990) afirma que “la pasividad es una característica semántica que puede ser expresada por medios de construcciones sintácticas diferentes”. Pero se debe tomar en cuenta que no todos los verbos pueden llevar a cabo la transformación de activa a pasiva, la cual tiene demandas muy específicas. Pero ¿en qué casos se puede dar esta transformación y cuál es el objetivo de la existencia de diferentes puntos de vista subyacentes a las oraciones activas y a las pasivas?

En los siguientes puntos se expondrán los pormenores de esta estructura en busca de la respuesta a estas interrogantes.

1.2.1. Antecedentes en el estudio de la pasiva del alemán

La noción de la pasiva ha ido evolucionando y ampliándose en las últimas décadas. En un principio se consideraba pasiva la forma compuesta por el auxiliar *werden* más el participio pasado, conocida hoy en día como “pasiva de proceso” (*Vorgangspassiv*) y se tomaban en cuenta principalmente características morfosintácticas de la estructura para su estudio. De esta manera quedaban desatendidas numerosas relaciones semánticas hacia otras estructuras. Con el transcurso del tiempo, la necesidad de vincular la estructura con el significado ha dado como consecuencia que se pueda apreciar una tendencia por la consideración de aspectos semánticos, por lo que en los tratados sobre pasiva no es raro encontrar capítulos dedicados a otras estructuras “pasivas”, como la conformada por el auxiliar *sein* más el participio pasado, denominada “pasiva de estado” (*Zustandspassiv*), o hasta la inclusión de oraciones activas que poseen un significado pasivo (*bekommen-Passiv*, *bleiben-Passiv*) (Helbig y Kempster, 1997: 7).

La descripción de la pasiva en diferentes estudios sobre sintaxis alemana muestra el constante interés que se ha originado alrededor de la estructura. Éste se remonta hacia los inicios del enfoque transformacional, en donde N. Chomsky en *Syntactic Structures* (1957) dedica parte de su análisis al estudio de las relaciones que se dan entre activa y pasiva, las cuales eran utilizadas para ejemplificar algunas transformaciones.

Algunos años más tarde R. Lakoff (1971) resume el papel central que la pasiva ocupaba en la gramática transformacional de la siguiente manera:

En la creación histórica de la gramática transformacional, la “transformación pasiva” ocupa un lugar decoroso y muy importante: Era la declaración de la regla, tanto como cualquiera de los trabajos previos que llegaron a convertirse en el nuevo campo, mostrando, que una relación reconocida intuitivamente podía ser declarada de manera elegante y precisa en esta nueva teoría, y que no podía ser manejada adecuadamente en cualquier otra. (Traducción propia. Lakoff, 1971: 149)

Se puede observar la influencia de este enfoque en las investigaciones que se dieron sobre la pasiva en Alemania en los años sesenta e incluso inicios de los setenta. Existía una idea preconcebida que tenía que ver con la creencia de que para que la pasiva fuera posible era necesaria la presencia de un sujeto y un objeto, es decir, la transitividad del verbo era una característica esencial. Como ejemplo de ello se aprecia que el tipo de relación sujeto-verbo-objeto ocupaba el centro de atención en muchos tratados sobre las voces del verbo.³² De acuerdo con este interés, W. Hartung (1966) toma en cuenta en su exposición únicamente la intervención de estructuras que corresponden a dos papeles semánticos, sujeto y complemento acusativo en la activa: el agente y el paciente, y no toma en cuenta otras estructuras sintácticas como el complemento dativo, por mencionar tan sólo un ejemplo. Esto hace que la descripción que él ofrece sea limitada.

Pero no pasó mucho tiempo para que las limitaciones que tenía el enfoque generativo, como la de tomar como base aspectos puramente formales, motivaran una gran cantidad de propuestas que tomaban en cuenta otros aspectos en el estudio de la estructura pasiva.

De tal suerte que en 1972 se organizó un encuentro en Berlín con el tema “Estructura de la oración y género del verbo”, cuyas conferencias tenían como tema central la pasiva. Las conferencias que ahí se ofrecieron fueron publicadas años más tarde por R. Löttsch y R. Růžicka (1976).

Los estudios más extensos sobre la estructura pasiva en alemán son los de K. Brinker, *La pasiva en el alemán actual* (1971), y G. Schoenthal, *La pasiva en la lengua alemana estándar* (1976). En el primero, al igual que en los estudios sintácticos, el aspecto transformacional juega un papel importante. Para Brinker el término “pasiva” hace referencia a estructuras verbales formalmente definidas que se observan en contraposición con otras estructuras a las que él llama activas:

El término “pasiva” hace referencia en la presente investigación exclusivamente a estructuras formales definidas (sobre todo a oraciones con las estructuras *werden* y *sein* + participio II), en tanto se encuentren en

³² En alemán: géneros del verbo.

relaciones sintácticas determinadas con otras estructuras verbales (para las cuales empleo el término “activa”). Activa y pasiva no son entonces en esta definición dimensiones absolutas, sino que se basan en la delimitación recíproca opuesta. (Traducción propia. Brinker, 1971: 23)

Sin embargo, a pesar de que el aspecto transformacional en la investigación de Brinker desempeña un papel importante al considerar que ambas estructuras se delimitan recíprocamente, él no ve a la pasiva como una simple transformación de la acción o de la dirección del acontecimiento, él considera que lo que se transforma es la perspectiva:

En la pasiva con “werden” se encuentra menos cambio de la acción o de la dirección del acontecimiento, y por el contrario únicamente un cambio de la manera de ver o de su dirección, con lo cual se podría estar dirigiendo el interés –en términos del comportamiento de sujeto y objeto- en el caso de la activa al sujeto y en el de la pasiva al objeto.

(Traducción propia. Brinker, 1971: 16)

Su estudio, de carácter sincrónico y descriptivo, está basado en el análisis de un corpus para describir la forma y función de la pasiva en el lenguaje escrito. Aunque en gran parte analiza las estructuras pasivas con el auxiliar *werden* más participio pasado, también dedica una parte importante a la descripción de la pasiva con *sein* más participio pasado. El empleo de fragmentos de textos reales y no de ejemplos contruidos y su consecuente restricción hacia el plano morfosintáctico marcan la diferencia entre el trabajo de Brinker y muchas gramáticas tradicionales.

- 1) Las gramáticas alemanas tradicionales (de consulta). Se basan en la descripción de la estructura tomando en cuenta características sintácticas, semánticas y pragmáticas. Sus descripciones son complejas y llenas de especificidades (Cartagena y Gauger, 1989; Castell, 2001; Eisenberg, 1989; Engel, 1988; 2002; Flämig, 1991; Helbig y Buscha, 1991; Hoberg y Hoberg, 1997; Jung, 1990; Paul, 1955; Schulz y Griesbach, 1980; Zifonun *et al.*, 1997, entre otros).

- 2) Las gramáticas para la clase de alemán como L2, que a su vez pueden ser para principiantes o para avanzados. Por lo general, las de principiantes exponen la estructura dándole prioridad a los aspectos formales, mientras que las de avanzados incluyen aspectos pragmáticos en sus descripciones (Dreyer y Schmitt, 1999; Eunen, 1994; Fandrych y Tallowitz, 2000; Griesbach, 1991; Helbig y Buscha, 1988; Kars y Häussermann, 1992, Latour, 1992; Luscher, 2001; Rall, Engel y Rall, 1985; entre otros).

- 3) Las gramáticas o secuencias gramaticales de los libros de texto para el aprendizaje del alemán como L2. Éstas, al igual que las anteriores, se enfocan en un principio a las cuestiones relativas a la forma: componentes de la estructura, conjugación del auxiliar en diferentes tiempos, etc. La diferencia radica en que se incluyen aspectos pedagógicos y se intenta integrarla en secuencias de aprendizaje que propicien su adquisición (Aufderstraße *et al.*, 2000; 2002; Dallapiazza *et al.*, 1999; Mebus *et al.*, 1996; Scherling *et al.*, 1998; Vorderwülbecke *et al.*, 1996; entre otros).

En este trabajo se toman como referencia principalmente las del primer grupo, por ser más completas, ya que incluyen la información contenida en las gramáticas de los otros dos grupos, no obstante, también se incluyen algunas consideraciones de las gramáticas del segundo grupo, por su enfoque centrado hacia el estudiante. Asimismo, se hará alusión a las secuencias gramaticales del último grupo en el capítulo 4, en el que se exponen las implicaciones de los resultados de esta investigación para la enseñanza de alemán como L2, al analizar las necesidades de los estudiantes y la manera en que se presenta el OP y la pasiva en los libros de texto.

1.2.2. Activa vs. pasiva

En el tomo dedicado a la gramática de la serie de libros especializados *DUDEN* (Drosdowski, 1984: 176) se afirma que aproximadamente el 93% de las oraciones en los textos escritos en alemán contemporáneo se encuentran en activa, mientras que el 7% restante aparecen en pasiva. Gracias a esa frecuencia de uso, la estructura activa es denominada la forma básica, además de ser considerada una estructura neutral, dado que en ella no está ni indicada ni excluida una

“referencia al agente”. En contraste con esta forma, la pasiva, por derivarse de ella, resulta ser la forma marcada que tiene como particularidad el poder prescindir del agente por su característica de no “orientación al agente” (Flämig, 1991: 420).

Esta característica de marcación es válida también para el español dado que “...el idioma español tiene marcada preferencia por la construcción activa... el carácter nominal, estático de las construcciones pasivas con ser... choca con la tendencia idiomática a preferir la construcción verbal, dinámica y animada...” (Gili Gaya, 1983 [1961]: 122-123).

1.2.3. La pasiva alemana

Las consideraciones pedagógicas y la reflexión sobre las dificultades de la pasiva alemana para los estudiantes de esa lengua toman como punto de partida la descripción de la estructura pasiva más común que es considerada la forma neutral, la pasiva de proceso (*Vorgangspassiv*). Por su frecuencia de uso³³, se considera que esta estructura es la forma neutral que se toma como punto de partida dentro de las formas de representación de la pasiva. La pasiva de proceso es considerada la forma no marcada ante las otras construcciones pasivas (Eisenberg, 1989: 146). La descripción que se presenta de ésta en este punto, toma en cuenta sus características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

1.2.3.1. Descripción morfosintáctica

La pasiva de proceso es posible gracias a la perífrasis verbal conformada por el auxiliar *werden*³⁴ más un participio pasado. Los tiempos en los que se pueden encontrar oraciones con pasiva de proceso son presente, pretérito, perfecto, pluscuamperfecto, futuro I y futuro II, por ejemplo:

³³ 97% de las oraciones con significado pasivo tienen la forma de *werden* más participio pasado, según datos presentados en el *DUDEN* (Drosdowski, 1984: 177).

³⁴ El auxiliar de la pasiva alemana es idéntico al verbo alemán “llegar a ser” y el auxiliar para formar futuro, para ambos casos *werden*, lo cual puede ser confuso para los estudiantes y por lo que se recomienda el trabajo contrastivo (cfr. Rall, Engel y Rall, 1985: 171).

Presente: *Fehler werden entdeckt.*

Errores son descubiertos.

Pretérito: *Brücken wurden geschlagen.*

Puentes fueron tendidos.

(Flämig, 1991: 417)

El verbo finito es el auxiliar y se conjuga en concordancia con el sujeto gramatical. El lugar que éste ocupa en la progresión lineal de la oración se determina de acuerdo al tipo de oración, como se describió en 1.1.5., pudiendo colocarse en segunda posición (en oración simple), o en posición final (en oración subordinada), como puede apreciarse en los ejemplos de la tabla 5.

Tabla 5
Colocación de los elementos verbales de la pasiva de proceso

Campo anterior	V1	Campo interno	V2	
14 Sprachen	werden	am CELE	gelernt.	(oración simple)
<i>Tradlit.</i> 14	son	en el CELE	aprendidas.	
lenguas	dass	14 Sprachen am CELE	gelernt werden.	(oración
-----,	que	14 lenguas en el CELE	aprendidas son.	subordinada)
<i>Tradlit.</i> -----,				

El participio pasado aparece siempre en la posición final tanto en la oración simple como en la subordinada, con la diferencia de que en esta última el participio precede al auxiliar de pasiva.

Tomando como base la oración activa de la cual se origina la pasiva de proceso, ésta se puede clasificar en tres grupos, para los cuales se ofrecen ejemplos en la tabla 6, página 50:

- A) oraciones con verbos transitivos con complemento acusativo,
- B) oraciones con verbos intransitivos con complemento genitivo, dativo o preposicional y

C) oraciones con verbos intransitivos sin complementos.³⁵

Tabla 6
División de la pasiva de acuerdo a la oración original

Grupo	Estructura activa	Estructura pasiva
A	- <i>Vera streicht ihr Zimmer.</i> <i>Tradlit.</i> Vera pinta su cuarto.	- <i>Das Zimmer wird [von Vera] gestrichen.</i> <i>Tradlit.</i> El cuarto es [por Vera] pintado.
B	- <i>Wir helfen dem Verletzten.</i> <i>Tradlit.</i> Nosotros ayudamos al herido.	- <i>Dem Verletzten wird [von uns] geholfen/Es wird [von uns] geholfen.</i> <i>Tradlit.</i> Al herido es [por nosotros] ayudado/Se es [por nosotros] ayudado.
C	- <i>Die Griechen tanzten.</i> <i>Tradlit.</i> Los griegos bailaban.	- <i>Von den Griechen wurde getanzt./Es wurde [von den Griechen] getanzt.</i> <i>Tradlit.</i> Por los griegos fue bailado./Se fue[por los griegos] bailado.

(Drosdowski *et al.*, 1984: 177)³⁶

De estos tres grupos, las oraciones más comunes, con 97% de los casos, son las que pertenecen al grupo A). En general, los verbos que rigen un complemento acusativo permiten la realización de una transformación. (Flämig, 1991: 421) Dicha transformación tiene que poseer las siguientes características:

1. La forma verbal en activa corresponde a la forma verbal pasiva, es decir el tiempo en el que el verbo de la oración activa aparece será el mismo que el del verbo de la oración pasiva.
2. El sujeto de la activa corresponde a un complemento preposicional facultativo en la pasiva, mientras que el complemento de la activa desempeña el papel sintáctico del sujeto

³⁵ En los ejemplos el complemento preposicional, que equivale al agente, aparece como estructura facultativa entre corchetes. Se puede apreciar que en el caso donde falta sujeto gramatical puede aparecer "es" cuando no hay otro complemento que ocupe la primera posición.

Como se puede apreciar en las traducciones, las formas pasivas no son posibles, tal como aparecen en el original alemán, dado que el orden de palabras no es correcto para el español.

en la oración pasiva. Esto sucederá sin importar la forma en la que el sujeto o el complemento acusativo aparezcan. Así podemos encontrar una oración subordinada ocupando el lugar del sujeto o del complemento, como por ejemplo:

- *Dass du rauchst, stört ihn. --- Er wird dadurch gestört, dass du rauchst.*
Tradlit. Que tú fumes, molesta lo. --- Él es por eso molestado, que tú fumes.
- *Die Regierung kündigt an, dass die Mehrwertsteuer steigt. --- Dass die Mehrwertsteuer steigt, wird von der Regierung angekündigt.*
Tradlit. El gobierno anuncia que el impuesto al valor agregado aumenta. --- Que el impuesto al valor agregado aumenta, es por el gobierno anunciado.

3. Todos los demás complementos en la oración activa corresponden a complementos de la misma especie en la oración pasiva.

4. En el caso de mencionar el sujeto de la oración activa, esto se hace, como se indica en el punto 2, por medio de un complemento introducido ya sea por la preposición *von*, en caso de que los autores sean personas, o de *durch*, en el caso de que la causa sea una cosa o un medio.

- *Die Arbeit wird von den Schauspielern gemacht.*
Tradlit. El trabajo es por los actores hecho.
- *Die Brücke wurde durch den Krieg zerstört.*³⁷
Tradlit. El puente fue por la guerra destruido.

5. A excepción del sujeto de la oración activa cuya inclusión en la oración pasiva se vuelve opcional, los otros elementos oracionales conservan su calidad de obligatorio o

³⁷ Los ejemplos proporcionados aquí fueron tomados de Rall (1990: 220), quien considera también el empleo de la preposición *mit*, cuando se habla de una herramienta *Die Oper wird mit staatlichen Geldern unterstützt* (La ópera es con dineros estatales apoyada). Ella afirma que en el uso de las diferentes preposiciones no siempre se puede diferenciar una categoría de otra y que en caso de ambigüedad se puede considerar como pares de preposiciones intercambiables a *von* con *durch* y *durch* con *mit*.

facultativo, es decir, si la valencia³⁸ del verbo indica que un complemento es obligatorio, éste se mantendrá de la misma manera al realizarse la transformación a la estructura pasiva.³⁹

(Eisenberg, 1989: 139)

Como se puede observar, la valencia de un verbo desempeña un papel relevante en la formación de oraciones pasivas. Con ella no sólo se tiene la base para formar estructuras correctas y entender el hecho de que algunas pasivas no tengan sujeto gramatical como en el caso de *Von den Griechen wurde getanz*,⁴⁰ la valencia es fundamental para determinar si un verbo tiene las características necesarias para llevar a cabo la transformación pasiva. Se debe tomar en cuenta que no con todos los verbos se pueden hacer oraciones pasivas, esto depende de las características sintácticas y del significado de un verbo. Es por ello que resulta recomendable el empleo de un diccionario de valencias para ver las características del verbo.

En comparación con aquellos que permiten la transformación de activa a pasiva, son pocos los verbos que no tienen esta capacidad. Fuera de la opción que nos brinda el diccionario de valencias, no existe una regla para determinar la pasividad en un verbo. Sin embargo, se pueden agrupar tomando en cuenta características en común para poder hacer generalizaciones.

Como ya lo mencionamos, además de la pasiva de proceso existen otras estructuras denominadas pasivas y para las cuales se ofrecen diferentes tipologías de clasificación: de acuerdo con el número de sus componentes (Helbig y Buscha, 1991), con el auxiliar empleado y

³⁸ Este término, adoptado de la gramática dependencial, hace referencia a la dependencia de los complementos hacia verbos determinados, es decir, un verbo tiene la facultad de determinar los complementos obligatorios que debe tener en la formación de una oración (*cf.* Rall y Rall, 1981: 13).

³⁹ Hay que tomar en cuenta que la valencia está ligada con la composición semántica de la naturaleza léxica de los verbos. Por ello, ésta se puede determinar partiendo de una oración activa o de una pasiva, en cuyo caso se deberán tomar en cuenta los cambios que sufre la oración al transformarse de activa a pasiva y que fueron indicados en el punto número 2.

⁴⁰ Esto es posible con oraciones cuyo verbo no es transitivo como se puede apreciar en los ejemplos de los grupos B y C. Aunque estas oraciones no pueden tomar un sujeto gramatical, nunca pueden tener el impersonal "es" para ocupar el lugar del sujeto sintáctico, a este tipo de construcciones se les conoce como pasiva impersonal (Eisenberg, 1989: 142). Sin embargo, si la oración carece de elementos para ocupar la primera posición, se emplearía el "es" con el objetivo de llenar la posición y no infringir la regla que obliga al verbo a estar colocado en la segunda posición en las oraciones simples. De ahí que se ofrezca la oración *Es wurde getanzt*.

sus formas paralelas (Helbig, 1973; Engel, 1988; Zifonun, 1997) y con su significado pasivo en diferentes tipos de construcciones (Flämig, 1991; Cartagena y Gauger, 1989).

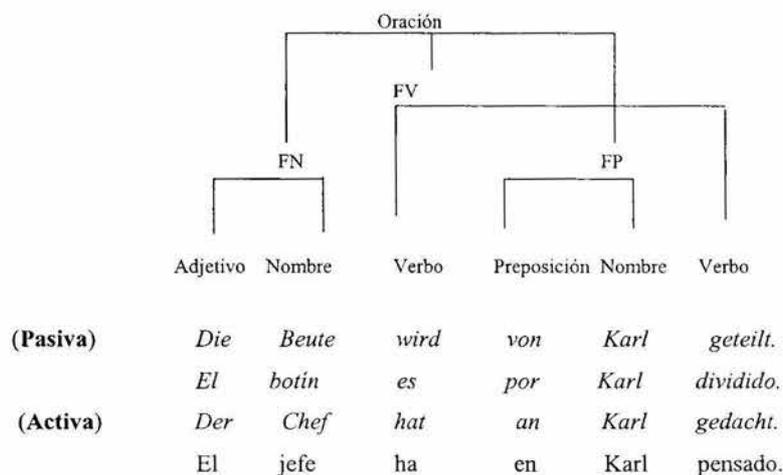
Para los objetivos que se persiguen en esta investigación, no se considera necesario profundizar en todas las singularidades de las otras construcciones que son consideradas pasivas.

Por otro lado, existen paralelismos entre la estructura sintáctica de las oraciones que tienen formas verbales pasivas y las de algunas oraciones activas como se aprecia en el siguiente ejemplo proporcionado en el esquema 5:

Esquema 5

Contraste de la estructura sintáctica

Pasiva en presente vs. activa en perfecto



(Eisenberg, 1989: 138)

Como se puede observar, ambas oraciones poseen el mismo tipo de componentes sintácticos. En el esquema se aprecia que ambas oraciones cuentan con FN + FV + FP, sin embargo, la estructura semántica de los elementos sintácticos es distinta: en la pasiva, el sujeto no corresponde al agente, mientras que en la activa sí. Esto se debe a que los papeles semánticos de

los elementos en las oraciones pasivas tienen representaciones sintácticas diferentes a los de las activas. Para poder apreciar mejor este fenómeno, se presenta a continuación lo que sucede en las siguientes oraciones aparentemente equivalentes:

Karl verteilt die Beute.

Karl reparte el botín.

Die Beute wird von Karl geteilt.

El botín es por Karl repartido.

(Eisenberg, 1989: 139)

Se puede distinguir que las dos estructuras poseen el mismo número de elementos (con los mismos papeles semánticos: agente, verbo y paciente) pero con representaciones sintácticas diferentes, mientras que en la primera el agente está representado por el sujeto y el paciente por el complemento acusativo, en la segunda, el paciente se encuentra representado por el sujeto y el agente por el complemento preposicional. Esto nos conduce a la afirmación de que un mismo significado puede tener dos codificaciones diferentes, una en activa y otra en pasiva. El contenido semántico de ambas estructuras se describe en el siguiente punto.

1.2.3.2. Descripción semántica

La *pasiva de proceso* posee un carácter durativo, ya que representa un proceso para el cual no hay un límite o fin establecido. No obstante los cambios que sufre la oración al transformarla de activa a pasiva, se afirma que el contenido permanece hasta cierto punto inalterado. No se puede decir que activa y pasiva son iguales, porque con ello daríamos la razón a las afirmaciones de J. Wackernagel en 1920, quien consideraba a la pasiva como un lujo del lenguaje (*apud*. Cartagena y Gauger, 1989-II: 409). Se ha podido constatar que ésta es más que un simple procedimiento de transformación del verbo, puesto que el cambio afecta toda la oración. A pesar de que éste lleva consigo una notable transformación, el contenido permanece igual, es decir, la referencia (el hecho referido) no sufre, de cierto modo, alteración alguna como se podrá apreciar en los siguientes ejemplos:

Activa: El maestro alaba a Pedro.

Pasiva: Pedro es alabado (por el maestro).⁴¹

En ambas oraciones se quiere decir lo mismo. No sucede lo mismo cuando sólo se tiene la forma verbal y se hace la transformación; no es lo mismo “amar” que “ser amado”. Esto permite advertir que aunque las dos formas tengan la misma referencia en el contexto de la oración, sí existe una diferencia en cuanto a la orientación de ambas hacia el hecho, lo que se muestra mediante los rasgos de estas estructuras en la tabla 7.⁴²

Tabla 7
Características de la activa y de la pasiva

Oración	“orientado al proceso”	“orientado al agente”
Activa	+ ⁴³	+
Pasiva de proceso	+	-

(Helbig y Buscha, 1991: 164)

Se puede observar que la orientación al proceso es una característica tanto de la activa como de la pasiva de proceso, sin embargo, difieren en cuanto a la orientación al agente. A pesar de esta divergencia, la estructura semántica de una oración activa y la de su transformación pasiva resultan ser la misma como se verá en el siguiente ejemplo, en el que se comparan tanto la estructura semántica como la sintáctica de ambas oraciones. Para ello se emplean las siguientes abreviaciones:

⁴¹ Ejemplos tomados de Cartagena y Gauger (1989-II: 409).

⁴² Helbig y Buscha agregan una característica más: “de proceso” para contrastar la activa, la pasiva de proceso y la de estado con lo que se puede apreciar las diferencias semánticas entre las tres estructuras. Ellos contrastan la activa con la pasiva al adjudicarles, a la primera, la obligatoriedad del agente, mientras que para la segunda puede ser facultativo. Aunque yo defendería la tesis de que el sujeto es el que resulta ser obligatorio en el caso de la activa, el sujeto no equivale siempre al agente. De esta manera se puede caracterizar a la activa como una forma neutral, defendiendo así la teoría sobre la neutralidad de la forma de la que habla Flämig (1991: 418).

⁴³ Helbig y Buscha afirman que la diferenciación entre “orientación al agente” (*Agensorientiertheit*) y no orientación al agente (*nicht-Agensorientiertheit*) sólo es posible cuando se encuentra disponible una oposición entre dos formas. En caso de no existir dos representaciones, no se pueden emplear los rasgos incluidos en la tabla 7 y se dice que la forma no tiene rasgo (*merkmale*). Esto es lo que sucede con las oraciones activas con verbos intransitivos que no pueden ser transformadas a oraciones pasivas: *Er liegt im Bett. Tradlit: Él yace en la cama.*

(A) agente: el causante de la acción.

(P) paciente: objeto que es afectado por la acción.

(D) destinatario: en interés, beneficio o perjuicio de éste transcurre la acción.

(Sn) sujeto de la oración en nominativo.

(Ca) complemento en acusativo.

(Cd) complemento en dativo.

(Cp) complemento preposicional.

A	P	D	Estructura semántica
Sn	Ca	Cd	Estructura sintáctica

Der Lehrer schenkt (dem Schüler) das Buch.

Tradlit. El profesor regala al alumno el libro.

A	P	D	Estructura semántica
Cp	Ca	Cd	Estructura sintáctica

Das Buch wird (dem Schüler) (von dem Lehrer) geschenkt.

Tradlit. El libro es al alumno por el profesor regalado.

Con los ejemplos anteriores se puede ver claramente que una misma estructura semántica puede tener diferentes medios sintácticos de representación como ya se había mencionado al final de la descripción morfosintáctica de la oración pasiva (1.2.3.1., página 54). La existencia de dos formas que, como se planteó en un inicio (*cf.* 1.2., página 43), expresan un mismo estado o situación de las cosas, se justifica al reflexionar sobre su intención comunicativa. Por medio de la selección de una forma u otra se toma en cuenta de modo muy diferente a los participantes en un acontecimiento al hacer una afirmación como se describe en la siguiente sección.

1.2.3.3. Descripción funcional

En contraste con la forma activa, la pasiva se caracteriza por su perspectiva relacionada con el acontecimiento. Se pueden distinguir básicamente dos propósitos en el empleo de ésta:

1. El primero consiste en la omisión del agente (*Agenlosigkeit*). Esta función desempeña un papel especial en la existencia de la pasiva. Se observa como una forma de satisfacer una necesidad comunicativa. Este recurso es empleado para desviar la atención del agente o de la causa, ya sea porque se desconoce quién realizó la acción o por qué no se quiere mencionar (Eisenberg, 1989: 147-148). Por esto se habla de que la pasiva impregna a los textos en los que aparece una perspectiva diferente de comunicación, dándoles un aire de objetividad, por lo que se usa mucho en textos científicos y especializados (Rall, 1990: 220; Hoberg y Hoberg, 1997: 37).
2. En el segundo, el objetivo de la estructura es poner determinados elementos como “foco” al alterar el orden de la oración activa.

Esta forma de presentar la información se describe dentro de la llamada “perspectiva funcional de la oración”, la cual fue desarrollada por los integrantes del Círculo de Praga, empezando con los estudios de Mathesius sobre la estructura temática de la oración, para posteriormente ser retomada y desarrollada por otros autores de la misma corriente como por ejemplo, Firbas y Daneš (Eroms, 1986: 24).

Se considera que las oraciones poseen una forma de organización que les transfiere el estado de un evento comunicativo. No experimentamos el lenguaje en el vacío, en este caso no lo reconoceríamos como tal ya que estaría desprovisto de sus funciones. Decimos que el lenguaje cumple una función porque siempre está en relación con alguna situación, con personas y sucesos. La combinación de tema y rema da origen al mensaje (Halliday 1985: 39).

Dentro de esta perspectiva se propone dividir la oración en dos partes. Sin embargo, esto va más allá de los conceptos de la gramática tradicional, en la cual esta división se plantea en

términos de sujeto y predicado; en términos funcionales, los dos elementos que conforman la oración son el tema y el rema.⁴⁴

La estructura temática opera dentro de los límites de la oración, es decir, cada oración presenta un tema y un rema. Sin embargo, en el momento de establecer el elemento que constituye el tema y aquel o aquellos que forman el rema en una determinada oración, hay que mirar más allá de ésta misma. El tema corresponde a la información conocida en una oración, mientras que el rema es aquella información que es desconocida o nueva. Estas categorías sirven como medio para determinar la función comunicativa de los elementos y se asevera son importantes para satisfacer metas comunicativas, ya que forman parte del llamado “dinamismo comunicativo” (Eroms, 1986: 74).

Oración activa:	<u>Die Bundesrepublik</u>	<u>baut den Kanal.</u>
	<i>Tradlit.</i> La República Federal	construye el canal.
	Aquí el tema es	El rema es el complemento
	igual al sujeto .	(junto con el verbo).
Oración pasiva:	<u>Der Kanal</u>	<u>wird von der Bundesrepublik gebaut.</u>
	<i>Tradlit.</i> El canal	es por la República Federal construido.
	En este ejemplo el tema	Mientras que el rema es la acción
	es el sujeto paciente (complemento acusativo de la	junto con el complemento preposicional
	oración activa).	(sujeto de la oración activa).

Sin embargo, la correspondencia del tema y el rema con la información conocida y nueva en la oración ha resultado insuficiente para la determinación de dicha función comunicativa, por lo que estos términos han sido sustituidos en múltiples trabajos recientes, como en Jacobs (1988) y Zifonun (1997), por “primer plano” (*Vordergrund*, correspondiente al tema) y “segundo plano” (*Hintergrund*, correspondiente al rema). Se considera que ambas maneras de determinar los

⁴⁴ Los cuales a veces pueden coincidir con el sujeto y el predicado.

elementos de la oración pueden ser utilizadas y que son ampliamente intercambiables. (Eroms, 2000: 349).

De esta manera se puede observar que los cambios estructurales efectuados a la oración por la transformación de activa a pasiva, pueden servir para poner en un plano principal información sobre acontecimientos de interés y actualidad, como la que se encuentra en textos periodísticos. Con ello se observa que las alteraciones en el OP no se dan de manera arbitraria, sino que persiguen un fin comunicativo.

Estos aspectos de la pasiva (sintáctico, semántico y funcional) no son exclusivos del alemán, también el español cuenta con ellos, con otras formas de representación.

1.2.4. La oración pasiva alemana (L2) vs. la oración pasiva española (L1) desde la perspectiva del OP

La estructura de la pasiva en ambas lenguas se compone básicamente de los mismos elementos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Tanto en el alemán como en el español se puede emplear la estructura en diferentes tiempos y modos, además de permitir la inclusión de verbos modales en la construcción de oraciones pasivas. Sin embargo, contrasta en ambas lenguas el verbo que se emplea como auxiliar en la pasiva de proceso, la cual es tomada como base en esta investigación. En el caso del alemán el auxiliar empleado es “*werden*”⁴⁵, mientras que para el español se emplea “*ser*”.⁴⁶

La colocación de los elementos del complejo verbal también difiere en ambas lenguas. En el alemán, de acuerdo a lo expuesto en el punto 1.1.5., página 27, en el que se describe el orden de los elementos verbales en esta lengua, se presentan de manera discontinua, contrario a lo que sucede en el español (*cf.* 1.1.6., página 38). Las diferencias estructurales entre ambas lenguas,

⁴⁵ La traducción literal de éste al español es “llegar a ser”

⁴⁶ El equivalente de este verbo en alemán es “*sein*”, la forma pasiva que se puede construir con el equivalente alemán no es la pasiva de proceso, sino la pasiva de estado, la cual, en contraste con la anterior, no está orientada al proceso como es el caso de la pasiva de proceso, *cf.* tabla 7, página 55.

como se presentan en la tabla 8, tienen su origen en las características que el OP de cada una de ellas posee. Los rasgos que las secuencias oracionales presentan están determinados por la actuación de valores paramétricos diferentes en las diferentes lenguas (*cf.* 1.1.2., 1.1.3. y 1.1.4., páginas 22-27).

Tabla 8

Características del OP de los elementos verbales de la pasiva del alemán en contraste con las del OP de los elementos verbales de la pasiva del español

Característica	Alemán	Español
Elementos verbales	Auxiliar más participio pasado	Auxiliar más participio pasado
Auxiliar	<i>werden</i>	ser
Colocación del auxiliar en oración simple	Rígido: II	Flexible
Colocación del auxiliar en oración subordinada	Final	Igual que en la simple
Colocación del participio en oración simple	Final, separado del verbo auxiliar en caso de haber otros constituyentes	Postpuesto al verbo auxiliar
Colocación del participio en oración subordinada	Penúltima, antepuesto al verbo auxiliar	Igual que en la simple

La adquisición de este OP y el papel que juega la lengua materna en ella se trata en el siguiente punto.

1.3. La adquisición de L2

Una característica muy común en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (L2) es la diversidad en los resultados que en éste se obtienen. Esto nos da muestra de que en el proceso de adquisición de la L2 intervienen diversos factores, conocidos también como variables, que son responsables de dicha heterogeneidad y que pueden ser de muy diferentes tipos: externos (como el entorno, la metodología, etc.) o internos (cognitivos, edad, aptitud,

actitud, estilo de aprendizaje, motivación, personalidad, etc.).⁴⁷ No obstante la existencia de estas variables, se afirma que al hombre subyacen otros elementos responsables de la adquisición de la lengua materna, los cuales se agrupan en la llamada gramática universal. Las diferentes tendencias acerca de su accesibilidad para la adquisición de una lengua extranjera es la que se examinará en el siguiente punto.

1.3.1. La gramática universal y la adquisición de L2

La lingüística desarrollada por Chomsky se ha caracterizado por su concepción del lenguaje como una facultad, como un conocimiento alojado en la mente, que está allí incluso cuando no se hace uso de éste. El lenguaje es considerado un sistema mental de conocimiento que forma parte de la dotación biológica del hombre, quien por medio de su interacción con el entorno hace que éste se desarrolle desde su estado inicial en el nacimiento de todo ser humano hasta alcanzar su estado definitivo en la edad adulta. Se habla, como se mencionó en el punto 1.1.2., página 22, de la existencia de un conjunto innato de principios lingüísticos básicos, generalmente conocidos como la "Gramática Universal" (GU) (Chomsky, 1976 *apud.* Cook, 1989: 1), la cual formaría parte inseparable de la herencia genética de cada hablante. Chomsky argumenta que las similitudes entre lenguas particulares, que no necesariamente están relacionadas históricamente entre sí, son posibles y pueden explicarse gracias a la existencia de ese conjunto de principios lingüísticos innatos y hereditarios que constituyen la GU, al igual que el rasgo que distingue al hombre de los demás animales en ser éste capaz de adquirir y emplear una lengua.

Chomsky sugiere la existencia de una facultad innata, llamada anteriormente "dispositivo de adquisición del lenguaje" (*LAD*⁴⁸), que provee al niño de las estrategias de aprendizaje universales, así como del conocimiento de reglas sintácticas universales (Kaltenbacher, 2001: 11-18). Aunque Chomsky menciona la adquisición de la lengua materna en su discurso sobre la gramática universal, él mismo advierte contra el uso indiscriminado de su teoría. A pesar de ello,

⁴⁷ Se asume que los factores sociales juegan un papel más bien secundario en el éxito o fracaso de la adquisición de la lengua (*cf.* Ellis, 1994: 31).

⁴⁸ Del inglés *Language Acquisition Device*.

desde inicios de los ochenta, se empezó a intentar aplicar esta teoría en el área de adquisición de segundas lenguas (Ignatieva, en prensa: 8). Sin embargo, las suposiciones acerca de la accesibilidad a la gramática universal en el contexto de lenguas extranjeras, que por lo general eran bien recibidas entre los psicolingüistas en el contexto de adquisición de una L1, se toparon con una cuestión fundamental vinculada al hecho de que los aprendientes de una L2 en edad adulta no logran alcanzar la competencia de un nativohablante: (...) “los proponentes de la posición de la ‘GU para todo’ aprendizaje de lengua, se encuentran en la difícil situación de tratar de explicar el por qué la gramática universal no produce los mismos resultados en el caso del adulto que aprende una L2 que en el del niño que aprende una L1” (Schachter, 1996: 162).

Con el tiempo se ha llevado a cabo una discusión acerca de la accesibilidad a la GU, de la cual se han desprendido diferentes hipótesis que a continuación se describen:

1. Hipótesis de no acceso. En ésta se plantea la imposibilidad de un acceso a la GU (*no acceso a la GU*), atribuyéndole el éxito de la adquisición de la L2 a otros factores, como estrategias cognitivas de aprendizaje y a otras habilidades intelectuales generales para la resolución de problemas. Dado que en ésta se plantea que la GU ya no funciona con los adultos, se asegura que la adquisición de L1 y la de L2 se origina partiendo de procesos cognitivos diferentes, atribuyéndole el éxito de la última a una variedad de mecanismos no lingüísticos.⁴⁹
2. Hipótesis de acceso directo. En ésta se defiende la creencia de la existencia de un acceso directo a la GU (*acceso completo a la GU*), en donde los aprendientes de una L2 fijan los parámetros, de la misma manera que en la adquisición de L1, por medio de sus conocimientos innatos de la GU y de acuerdo a los datos que obtienen en el input. La teoría en esta postura toma como base los primeros modelos de H. Dulay, M. Buró y S. Krashen sobre la “construcción creativa” que se hace en una L2 al filtrar el input (Kaltenbacher, 2001: 27).

⁴⁹ Esto se ha tratado de mostrar en los resultados de investigaciones como las de Clahsen (1988), Clahsen y Muysken (1986), Schachter (1988) y Bley y Vroman (1989) *apud*. Kaltenbacher (2001: 28).

3. Hipótesis de acceso indirecto. En ella se propone el acceso de manera indirecta a la GU. Esta línea ve a la L1 como mediador entre la GU y la L2 (*GU vía L1*), al ser considerada la primera como la hipótesis inicial para la adquisición de la L2. Los parámetros no se pueden volver a fijar.⁵⁰

4. Hipótesis de doble acceso. En ella se considera que los aprendientes de una L2 no sólo acceden a la GU, sino que recurren a estrategias generales de aprendizaje. Aquí se enfatiza el hecho de que un uso excesivo de las estrategias antes mencionadas puede generar un bloqueo en el funcionamiento de la GU y causar errores “imposibles”, por lo que se recomienda que los alumnos procuren apoyarse más en la GU (Ignatieva, en prensa: 8).

5. Hipótesis de acceso parcial. En ella se manifiesta que algunos aspectos de la GU se encuentran aún disponibles, mientras que otros no. Los principios, por ser universales, son accesibles, sin embargo, se considera que con los parámetros no sucede lo mismo. Algunos parámetros son más accesibles que otros, puesto que los valores de algunos de ellos ya no se encuentran disponibles (Ignatieva, en prensa: 9).

Las hipótesis tres y cinco resultan muy atractivas para el análisis de la información que se obtenga en esta investigación, dadas las características de los fenómenos que se han observado alrededor de la adquisición del OP del alemán y que fueron los que motivaron este estudio. Desde la perspectiva de acceso indirecto a la GU podríamos buscar el origen de algunos fenómenos que se presentan en la adquisición de la L2 a través de la L1, sin embargo, en algunas ocasiones la evidencia no da indicios de la influencia de ésta en el proceso de adquisición. Es ahí donde una postura complementa a la otra al considerar la accesibilidad parcial de la GU, como se plantea en la hipótesis cinco. Por este motivo, se tomarán en cuenta ambas perspectivas al examinar los datos y se describirá en qué medida pudieron ser explicados los fenómenos observados en los resultados, de acuerdo a éstas.

⁵⁰ Como en Flynn (1988) y White (1989) *apud*. Kaltenbacher (2001: 29).

1.3.2. La adquisición del orden de palabras del alemán como L2

Como se puede apreciar en parte de los trabajos realizados en las dos últimas décadas en torno a la adquisición de L2, la discusión se ha concentrado en explicar el origen del interlenguaje. Mientras que los generativistas lo explican tomando como única base la GU, la corriente funcionalista defiende la teoría de que éste se origina por medio de una estrategia canónica del orden de palabras. La investigación de Clahsen, Meisel y Pienemann (1983) fue la base para otros estudios sobre la adquisición del orden de palabras del alemán como lengua extranjera y el papel de la Gramática Universal (Clahsen, 1988; Clahsen y Muysken, 1986 *apud*. Hawkins, 2001:128). Estos estudios, hechos con trabajadores italianos, españoles, portugueses y turcos que radicaban en Alemania, pretendían proporcionar información sobre el proceso de adquisición del alemán como L2. De los resultados de las investigaciones Clahsen y Muysken proponen que los aprendientes de esta lengua pasan por las cinco etapas que se presentan en la tabla 9, página 65.

Tabla 9

Etapas de adquisición de la colocación del verbo alemán en L2 propuestas por Clahsen y Muysken (1986)

Etapas	Posición verbal	Ejemplo
Primera	Colocación del verbo según el orden canónico: SVO	*Ich bin gegangen ins Kino. ⁵¹ <i>Tradlit.</i> Yo he ido al cine.
Segunda	Colocación de adverbio al inicio, se le da preferencia al orden canónico sobre V2	*Gestern ich bin gegangen ins Kino. <i>Tradlit.</i> Ayer yo he ido al cine.
Tercera	Separación del complejo verbal, el adulto sigue prefiriendo la secuencia oracional con orden canónico a pesar de: <ul style="list-style-type: none"> • anteposición de adverbio • oración subordinada 	a) Ich bin ins Kino gegangen. <i>Tradlit.</i> Yo he al cine ido. b) *Gestern ich bin ins Kino gegangen. <i>Tradlit.</i> Ayer yo he al cine ido. c) *Er glaubt, dass ich bin ins Kino gegangen. <i>Tradlit.</i> El cree, que yo he al cine ido.
Cuarta	Colocación de V en segunda, tanto en oraciones simples como subordinadas	a) Ich bin ins Kino gegangen. <i>Tradlit.</i> Yo he al cine ido. b) Gestern bin ich ins Kino gegangen. <i>Tradlit.</i> Ayer he yo al cine ido. c) *Er glaubt, dass ich bin ins Kino gegangen. <i>Tradlit.</i> Él cree, que yo he al cine ido.
Quinta	Colocación final de V en oraciones subordinadas	Er glaubt, dass gestern ich ins Kino gegangen bin. <i>Tradlit.</i> Él cree, que ayer yo al cine ido he.

52

Según su modelo, en la primera etapa, el OP adoptado por un aprendiz de alemán como L2 es SVO, sin importar su lengua materna. En esta etapa, los elementos del complejo verbal aparecen de manera consecutiva, lo que hace que la oración sea agramatical. Durante la segunda

⁵¹ Las traducciones al español de los ejemplos se seguirán marcando con *Tradlit.*, sin emitir juicios sobre su gramaticalidad. Sin embargo, en el caso de los ejemplos en alemán, tomados de las respuestas de los estudiantes, se marcarán con un * en caso de ser agramaticales.

⁵² Ejemplos tomados de Towell y Hawkins (1994) *apud*. Kaltenbacher (2001: 141-143).

etapa, la adquisición de la colocación de V en segunda posición no se manifiesta en el interlenguaje del aprendiente, dado que produce oraciones agramaticales con V en tercera posición, al incluir un complemento circunstancial al inicio de la oración. Clahsen considera que la causa de este fenómeno es la preferencia del orden canónico SVO en estas dos primeras etapas. En la tercera etapa, se comienza a dar la separación de los elementos del complejo verbal, aunque las oraciones producidas por los aprendientes siguen siendo erróneas a causa de la colocación del verbo en tercera posición. En esta misma etapa se producen oraciones subordinadas agramaticales manteniendo el OP SVO. Se cree que en la cuarta etapa, a pesar de que el OP de la oración subordinada sigue siendo el mismo que en la tercera, se manifiesta la adquisición del V en segunda posición en la oración simple. Es hasta la quinta etapa, en donde hay indicios de la adquisición de la posición final de V, en la oración subordinada.

Clahsen y Muysken (1986 *apud.* Kaltenbacher, 2001: 141), considerados como proponentes de la hipótesis de *no acceso a la GU*, afirmaban en un principio que “la adquisición de la lengua por adultos involucra estrategias generales de aprendizaje, mientras que los principios especificados por la GU, operan en la adquisición de la L1 además de los principios generales de aprendizaje.”⁵³ Ellos llegan a la conclusión de que no hay diferencia en una primera etapa de adquisición entre aprendientes con una lengua romance (de cabeza inicial) o turco (de cabeza final) como lengua materna; ambos aplican, según ellos, la estrategia del orden canónico de palabras, por lo que consideran que no se da una transferencia de su L1.

Vainikka y Young Scholten (1994 *apud.* Hawkins, 2001: 129; Kaltenbacher, 2001: 148) tratan de demostrar que la preferencia por el orden SVO en la etapa inicial de los aprendientes no se da de esa manera y que la lengua materna juega un papel importante en esa primera etapa. Para ello, realizan una investigación de la adquisición del alemán por hablantes nativos del turco y del coreano (en un contexto de adquisición no guiada).⁵⁴ Los resultados obtenidos por ellas muestran que el orden inicial de los participantes es, sin duda alguna, el de su L1: SOV. Con ello, oraciones que Clahsen y Muysken pensaban eran originadas por la aplicación de una regla que

⁵³ Cita de Clahsen y Muysken (1986: 47) (*apud.* Kaltenbacher, 2001: 141). Los ejemplos y sus traducciones al español fueron tomados de esta misma fuente.

⁵⁴ Ambas lenguas de cabeza final.

colocaba el verbo en una posición final superficial, encuentran fundamento en la estructura de la L1 (Kaltenbacher, 2001: 144):

*Dann Kinder Frau alles hier kommt.

Entonces niños mujer todo aquí viene

*Meine Bruder er helfen.

Mis hermano él ayudan.

Al igual que Vainikka y Young Scholten, Schwartz y Sprouse (1994 *apud.* Kaltenbacher, 2001: 149) conducen un estudio longitudinal de aprendizaje de alemán como L2 por un nativo-hablante adulto de turco tras su emigración a Alemania. Con base en sus resultados deducen que la influencia de la L1 es absoluta y que se presenta una transferencia de las propiedades paramétricas de la L1, las cuales sirven como la gramática inicial para la adquisición de la lengua meta (M. Kaltenbacher, 2001: 149).

J. Liceras (1996), en esta misma línea, propone que "... los adultos que aprenden una L2 reestructuran porciones o unidades específicas de las representaciones lingüísticas con que cuentan, dada su experiencia lingüística previa y que, en principio, este tipo de reestructuración no se llevará a cabo por los mismos procedimientos por los que se produce la fijación de parámetros en el caso de la adquisición de la lengua materna".

Lo anterior puede ayudar a explicar algunos errores que los estudiantes de una L2 cometen en etapas iniciales. La dificultad de adquisición de ciertas estructuras puede incrementarse al tomar en cuenta que la L2 tiene parámetros diferentes a los de la L1, y que es en esta última, en la que los estudiantes se basan en su proceso de adquisición. Sin embargo, algunos fenómenos no se pueden explicar desde esta perspectiva, por lo que sería pertinente en esos casos reflexionar al respecto y considerar la posibilidad de la adquisición de la L2 a través del acceso parcial a la GU.

Objetivos y metodología de la investigación

- 2.1. Objetivo del estudio
- 2.2. Planteamiento de las hipótesis
- 2.3. Justificación de las hipótesis
- 2.4. Diseño y aplicación de los instrumentos para la obtención de los datos
 - 2.4.1. Descripción de los instrumentos
 - 2.4.1.1. Prueba 1: Juicios de Gramaticalidad
 - 2.4.1.2. Prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes
 - 2.4.1.3. Prueba 3: Transformación
 - 2.4.1.4. Prueba 4: Combinación de Oraciones
 - 2.4.2. Validación de las pruebas
 - 2.4.3. Estudio piloto
 - 2.4.3.1. Propósitos
 - 2.4.3.2. Sujetos
 - 2.4.3.3. Procedimiento en el estudio piloto
 - 2.4.3.4. Presentación y discusión de los resultados del estudio piloto
 - 2.4.3.4.1. Resultados de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad
 - 2.4.3.4.2. Resultados de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes
 - 2.4.3.4.3. Resultados de la prueba 3: Transformación
 - 2.4.3.4.4. Resultados de la prueba 4: Combinación de Oraciones
 - 2.4.3.4.5. Resultados globales del estudio piloto
 - 2.4.3.5. Discusión de los resultados y confirmación parcial de hipótesis
 - 2.4.4. Descripción de la población de la prueba principal
 - 2.4.5. Aplicación de la prueba principal

1.3.3. Implicaciones de las teorías de adquisición en la enseñanza del OP del alemán como L2

Al tomar en cuenta los postulados teóricos que ofrece la Gramática Universal es posible observar la manera en que se origina la diferencia en el OP de los elementos verbales de la L1 y la L2 de los estudiantes, español y alemán respectivamente. Los fenómenos descritos en este capítulo, originados por los contrastes paramétricos entre ambas lenguas, merecen especial atención en el proceso de enseñanza-adquisición de la lengua extranjera. Por ello, resulta ser insuficiente el observar las manifestaciones de problemas con el OP en el interlenguaje del estudiante, identificar la existencia de dificultades en la adquisición de éste y corregir los errores. Sumado a lo anterior, se considera necesario propiciar la superación de dichas dificultades tomando en cuenta las teorías de adquisición del OP. Éstas pueden ser de gran utilidad al profesor al proporcionar información sobre las diferentes etapas que atraviesa un estudiante y la posible causa de dificultades que se presentan en éstas. Con ello, el profesor podría llevar a cabo una serie de actividades que le ayuden a propiciar un cambio en la representación mental errónea del OP del estudiante y con ello, mejorar la adquisición del mismo.

Como parte de estas actividades se cree que el profesor podría reconocer la etapa de adquisición en la que se encuentra el estudiante y cuáles son las dificultades que éste tiene al pasar por ella, prevenir otras dificultades que se pueden presentar en una etapa futura, así como planear, desarrollar y proponer actividades dirigidas a la superación de éstas. De igual manera es importante que se evalúe si la evidencia lingüística⁵⁵ que ha sido proporcionada a los estudiantes en el contexto formal es suficiente o no.

En la discusión de los resultados que arrojó esta investigación (3.6.4., páginas 152-158) se toma en cuenta la propuesta de Clahsen y Muysken descrita en la sección anterior (1.3.2., página 65) y se busca evidencia del paso de los estudiantes hispanohablantes por las etapas de adquisición, fuera del contexto de adquisición natural de la L2.

⁵⁵ Con evidencia lingüística se hace referencia a los textos, ejemplos, explicaciones y ejercicios que proporciona el profesor al estudiante.

2.1. Objetivo del estudio

El objetivo de este estudio es investigar el proceso de adquisición del orden de palabras en la oración simple y en la oración subordinada por estudiantes de alemán como lengua extranjera a través de la resolución de tareas con una estructura que posee una forma verbal compuesta, la pasiva alemana. Concretamente, se busca evidencia que proporcione información sobre el proceso de adquisición del orden de palabras por parte de adultos que se encuentran en un contexto de instrucción formal.

2.2. Planteamiento de las hipótesis

Como se vio en el capítulo anterior (1.1.4. y 1.1.5., páginas 25-38), la actuación del parámetro de cabeza y del parámetro de movimiento verbal exigen la colocación del verbo en dos posiciones diferentes en los tipos de oraciones que se incluyen en este estudio: la segunda, en oraciones simples y la final, en oraciones subordinadas. La estructura pasiva, al estar constituida por un complejo verbal (1.2.3.1., página 48), requiere de la separación de los componentes del núcleo de la FV en la oración simple o de su colocación consecutiva en la posición final de la oración subordinada. Al no haber esta característica de obligatoriedad en el OP de la lengua materna de los sujetos de estudio, el español (1.1.6., página 38), estos pueden presentar diferentes dificultades en el procesamiento de la lengua y en el dominio del OP. De esta suposición se desprenden las hipótesis que se enlistan a continuación:

H1: En general, los estudiantes hispanohablantes, sin importar su nivel, van a presentar dificultades con el OP de los elementos del complejo verbal de la oración pasiva, ya sea de oraciones simples, o de oraciones subordinadas.

H2. La adquisición del OP alemán está estrechamente vinculada con la experiencia lingüística de los estudiantes. A mayor contacto con la L2 se presentará un mejor dominio del OP en el estudiante. Con ello se prevé que los estudiantes en niveles más bajos cometerán más errores que aquellos que se encuentren cursando niveles más avanzados. Sin embargo, a pesar del tiempo que

lleven aprendiendo la lengua, se pronostica que algunos alumnos de niveles superiores mostrarán evidencia de encontrarse en alguna de las etapas de adquisición en la colocación del verbo alemán descritas en el capítulo anterior (1.3.2., página 64).

H3: La dificultad para reconocer el OP correcto de una oración se incrementa de acuerdo al número de elementos verbales que aparezcan en la oración (a mayor número de verbos, mayor dificultad). Se prevé que una oración con estructura S V1 X V2 V3 cause más problemas que una S V1 X V2 y que una subordinada: Nx S X V2 V1.

H4: Ante oraciones con el mismo número de elementos verbales, se considera que si posee el rasgo a) simple o b) subordinada, se elevará la dificultad para la solución de una tarea. Por tanto, se prevé que la oración subordinada resultará más difícil.

H5: Las características de la tarea influyen en una mejor o peor actuación por parte del alumno. Se prevé que en pruebas con tareas más guiadas, o de carácter reproductivo (como ordenamiento de constituyentes y combinación de oraciones), los estudiantes podrán dar más respuestas correctas en contraste con aquellas que contengan tareas más libres o de carácter productivo (juicios de gramaticalidad con corrección de reactivos y transformación).

2.3. Justificación de las hipótesis

Las hipótesis planteadas en esta investigación tienen su fundamento en tres contextos: las diferencias existentes entre el OP del alemán y el del español, descritas en el marco teórico de esta investigación (1.1., páginas 17-42), la presencia reiterada de problemas en la producción oral u escrita de los estudiantes en el salón de clases y la evidencia de los errores de OP encontrada en exámenes departamentales resueltos por ellos mismos.

Se ha observado de manera recurrente que los estudiantes en los diferentes niveles básicos, y hasta en algunos de niveles avanzados, tienen dificultades con el orden de palabras del alemán. Por una parte, al iniciar el aprendizaje formal del alemán, se encuentran con una lengua con

valores paramétricos diferentes a los de su L1 (1.1.4.-1.1.7., páginas 25-42), lo cual hace más difícil la adquisición de la misma. En los primeros semestres por ejemplo, se dan frecuentemente problemas de interpretación de oraciones debido al orden de los elementos oracionales, en especial de los que forman complejos verbales. Por otro lado, la producción de los estudiantes en todos los semestres, está caracterizada por contener, en mayor o menor medida, errores relacionados con el orden de palabras, tanto en oraciones simples como en oraciones subordinadas, estos últimos con mayor frecuencia. Estas dificultades se van atenuando al ir cursando los niveles de lengua, sin embargo, no desaparecen del todo.

A pesar de que los estudiantes tienen contacto cotidiano con estructuras que contienen las diferentes variantes del OP del alemán y de que el tema se toca en diferentes lecciones,⁵⁶ se ha observado que los ejercicios que ofrece el libro de texto empleado en los cursos de alemán no son suficientes. Faltan secuencias completas que permitan un reforzamiento de las estructuras, las cuales cada vez se vuelven más complejas, con un enfoque más fuerte hacia el OP, sobre todo en los primeros semestres.

No obstante que el orden de palabras se va adquiriendo a través del tiempo por medio de la experiencia lingüística y el contacto que el estudiante tenga con la lengua, en muchos casos no resulta ser así. Se han tenido casos, en los que estudiantes de semestres superiores, sobre todo en la transición de quinto a sexto semestre,⁵⁷ presentan problemas y cometen errores de estructuras y orden de palabras que forman parte de los niveles iniciales. De ahí surge la necesidad de determinar los problemas de adquisición relacionados con el orden de palabras, para poder plantear soluciones que ayuden a los estudiantes a superar las dificultades en la adquisición de la lengua.

⁵⁶ En el primer semestre en cuatro de las ocho lecciones que se cubren, en segundo en tres de ocho, en tercero tres, en cuarto tres y en quinto tres.

⁵⁷ Al pasar al nivel "Threshold", de acuerdo a la clasificación del Consejo Europeo de Lenguas, que comienza en los cursos de nivel intermedio que se imparten en el CELE. Para acceder a estos cursos, los estudiantes deben haber aprobado el examen de certificación internacional "Zertifikat Deutsch", elaborado por el Goethe-Institut en colaboración con el Österreichisches Sprachdiplom de Austria y el BWT de Suiza.

2.4. Diseño y aplicación de los instrumentos para la obtención de los datos

Dadas las características experimentales y empíricas de este estudio se determinaron, en una primera etapa, los puntos metodológicos a seguir para poder llevar a cabo la recopilación de los datos. Para ello, se llevó a cabo toda una reflexión sobre los individuos que participarían, las pruebas y la manera en que éstas se aplicarían, además de la forma de validación. Los tests pasaron por diferentes procesos para su validación, entre ellos se incluye el estudio piloto previo a la aplicación de los mismos, el cual ayudó a ver las dificultades de estos y a hacer las modificaciones pertinentes para su aplicación. Posteriormente, una vez que la información había sido reunida, se determinó la manera en que las respuestas serían evaluadas para su posterior análisis, pues se pudo apreciar en los resultados diferentes tipos de datos. Todo lo anteriormente mencionado se describe en los puntos: 2.4.1. (instrumentos, páginas 72-84), 2.4.2. (validación, páginas 84-85), 2.4.3. (estudio piloto, páginas 85-100), 2.4.4. (población, página 100) y 2.4.5. (aplicación, páginas 101-102). Los resultados se presentan y discuten en el capítulo 3, página 103.

2.4.1. Descripción de los instrumentos

El instrumento empleado para la recopilación de los datos de esta investigación está constituido por cuatro pruebas. Cada prueba fue elaborada de acuerdo a un número de patrones previamente determinados cuyos reactivos podían estar basados en la estructura superficial de una oración simple o de una oración subordinada. El número de reactivos de las cuatro pruebas fue en total de 50 y cada una de ellas tenía un propósito diferente. Los datos de los estudiantes se debían dar en la primera hoja del instrumento, en donde había un espacio para el nombre y otro para el nivel. Esta última información sería posteriormente de gran ayuda para poder observar los fenómenos relacionados con el orden de palabras en cada nivel. Todas las instrucciones escritas aparecían en español con la finalidad de evitar errores originados por no haber entendido la tarea.⁵⁸

⁵⁸ Para tener acceso a todo el instrumento ver los anexos I-IV, páginas 167-174.

A continuación se ofrece una descripción mas detallada de las pruebas para poder apreciar mejor la estructura y objetivo de cada una de ellas. Para la representación de los patrones de las oraciones se emplearon las siguientes abreviaturas:

O: oración simple.

OPR: oración principal, esta abreviatura hace referencia a la oración simple a la cual está subordinada una segunda oración, dentro de una oración compuesta.

OS: oración subordinada.

S: sujeto gramatical.

V1: verbo finito de la oración. Puede tratarse del auxiliar de pasiva (oraciones de los patrones 1 y 3) del verbo modal (oraciones del patrón 2), o del verbo de los distractores (**D**).

V2: verbo en participio perfecto.

V3: verbo auxiliar de pasiva. Se usa únicamente cuando la oración consta de un complejo verbal con tres elementos (oraciones del patrón 2).

X: complemento (directo, indirecto, circunstancial).

Nx: nexos subordinantes.

2.4.1.1. Prueba 1: Juicios de Gramaticalidad

La prueba de juicio de gramaticalidad tiene como finalidad arrojar información sobre las intuiciones de los estudiantes en relación a las oraciones (simples y compuestas) en la lengua extranjera y la capacidad de estos de emitir un juicio sobre su gramaticalidad o la ausencia de la misma. La prueba inicia con la instrucción:

“Lea con atención las siguientes oraciones. Determine tras la lectura de cada una de ellas si la oración es gramaticalmente **CORRECTA** (c) o **INCORRECTA** (i) y márkelo con una cruz en las casillas del lado derecho. Corrija los errores volviendo a escribir las oraciones que haya marcado como **INCORRECTAS** en los renglones inferiores.”

Después de esta instrucción se encuentran 25 reactivos que se presentan a manera de oración seguidos por dos cuadritos (casillas) del lado derecho y dos renglones:

4. Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau wurde von einem jungen Mann getötet.

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer fue por un joven hombre asesinada.

c	i
---	---

Los estudiantes deben marcar una de las dos casillas del lado derecho de acuerdo al juicio emitido. Si los alumnos consideran la oración gramaticalmente incorrecta, deben escribir la versión correcta en los renglones que se encontraban en la parte inferior de cada reactivo. Por ejemplo, el reactivo anterior debe ser contestado por los sujetos de la siguiente manera:

4. Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau wurde von einem jungen Mann getötet.

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer fue por un joven hombre asesinada.

c	<input checked="" type="checkbox"/>
---	-------------------------------------

Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau von einem jungen Mann getötet wurde.

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer por un joven hombre asesinada fue.

De todos los reactivos, 17 contienen oraciones correctas y 8 no. Las oraciones no gramaticales incluyen errores relacionados con la colocación de los elementos verbales. Para la elaboración de los 25 reactivos que conforman esta prueba se emplearon tres patrones, de los cuales dos corresponden a oraciones simples y uno a una compuesta. Además de ellos, esta prueba incluye oraciones empleadas como distractores, cuya estructura se describe junto a la de los demás patrones en el número cuatro de la tabla 10. La estructura de los patrones empleados en esta prueba es la misma que se empleó en la elaboración de los reactivos de la prueba de ordenamiento de constituyentes. En la primera columna de esta tabla aparecen las estructuras que poseen las oraciones y cuyo número de reactivo aparece en la segunda columna. Los reactivos correctos se encuentran dentro de la columna del lado izquierdo separados por un guión de los

incorrectos. La tercera y cuarta columnas sirven para apreciar el número de oraciones correctas e incorrectas que ofrece cada patrón.⁵⁹

Tabla 10

Patrones de los reactivos de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad

Patrón	No. de reactivos	Correctos	Incorrectos
O= S V1 X V2	2, 9, 12, 16, 23 – 5, 19	5	2
O= S V1 X V2 V3	3, 6, 13, 17, 20 – 10, 24	5	2
OPR= S V1 X V2 + OS= Nx S X V2 V1	7, 11, 14, 21, 25 – 4, 18	5	2
D= S V1 X X	1, 15 – 8, 22	2	2

El patrón uno posee siete oraciones con la estructura superficial S V1 X V2, donde V1 representa el verbo auxiliar de la pasiva “werden” y V2 hace referencia al participio pasado del verbo principal. A este esquema corresponden los reactivos 2, 5, 9, 12, 16, 19 y 23. El auxiliar de pasiva se encuentra conjugado en presente en casi todas las oraciones, excepto en la 5 y la 9, en las que aparece en tiempo pretérito (*Präteritum*). Hay dos clases de errores en las oraciones incorrectas. El primero (en la oración 5) consiste en la inversión de la posición del verbo auxiliar de pasiva con la del verbo en participio pasado, por lo que la estructura del patrón queda como S V2 X V1.

* 5) Viele Chemikalien **geworfen** ins Wasser **wurden**.

Tradlit. Muchos químicos **arrojados** al agua **fueron**.

en lugar de:

Viele Chemikalien **wurden** ins Wasser **geworfen**.

Tradlit. Muchos químicos fueron al agua arrojados.

El segundo error (en la oración 19) se origina con la colocación del verbo auxiliar de pasiva en tercera posición, con lo cual los dos verbos quedan colocados como en español, de manera

⁵⁹ Los patrones que se incluyen en las tablas serán representados posteriormente de la siguiente manera: patrón uno P1, patrón 2 P2 y patrón tres P3.

consecutiva: S X **V1 V2**, no obstante la existencia de elementos X que pertenecen al campo interno.

* 19) Mein Vater **heute wird** interviewt.
Tradlit. Mi padre hoy es entrevistado.
en lugar de:

Mein Vater **wird heute** interviewt.

Tradlit. Mi padre es hoy entrevistado.

Para el patrón dos se presentan siete oraciones con la estructura S V1 X V2 V3. Aquí las correspondencias verbales difieren a las del patrón uno de la siguiente manera: V1 corresponde al verbo modal y V3 representa al verbo auxiliar de la pasiva “werden”. Los reactivos que poseen esta estructura son el 3, 6, 10, 13, 17, 20 y 24, de los cuales el 13 y el 17 están en tiempo pretérito y el resto en presente. Las oraciones incorrectas (10 y 24) tienen invertido el orden de los verbos auxiliares: S V3 X V2 V1. A causa de este cambio el verbo modal aparece en infinitivo, mientras que el auxiliar de pasiva está conjugado.⁶⁰

* 10) Das Problem **wird** heute diskutiert **müssen**.
Tradlit. El problema es hoy discutido tener que.
en lugar de:

Das Problem **muss** heute diskutiert **werden**.

Tradlit. El problema tiene que hoy discutido ser.

* 24) Ein Asteroid **wird** nur mit einer nuklearen Bombe zerstört **können**.
Tradlit. Un asteroide es sólo con una nuclear bomba destruido poder.
en lugar de:

Ein Asteroid **kann** nur mit einer nuklearen Bombe zerstört **werden**.

Tradlit. Un asteroide puede sólo con una nuclear bomba destruido ser.

⁶⁰ En la oración correcta S V1 X V2 V3, el verbo modal V1 es el que tiene que aparecer en forma finita, mientras que V3, el verbo auxiliar de pasiva, debe aparecer en forma infinitiva.

Al **patrón tres** le corresponden siete oraciones compuestas cuya estructura superficial consta de dos oraciones, una principal y una subordinada: **OPR = S V1 X V2 + OS = Nx S X V2 V1**. Los reactivos que poseen este patrón son el 4, 7, 11, 14, 18, 21 y 25, cuyas oraciones subordinadas están en pretérito, en tres casos (4, 14 y 21), y el resto en presente. Las alteraciones en el orden de los componentes verbales se presentan en las oraciones subordinadas de los reactivos 4 y 18. Ambos errores están relacionados con la colocación del verbo auxiliar de pasiva en la oración subordinada. En el primero, reactivo 4, se mantiene la estructura de la oración simple en la oración subordinada (el verbo aparece después del sujeto) a pesar de que la oración es introducida por medio de un nexo subordinante. De esta manera la estructura que se obtiene es:

S V1 X V2 + Nx S V1 X V2.

* 4) Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau **wurde** von einem jungen Mann **getötet**.

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer **fue** por un joven hombre **asesinada**.
en lugar de:

Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau von einem jungen Mann **getötet wurde**.

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer por un joven hombre **asesinada fue**.

El error en el reactivo 18 consiste en la colocación del verbo auxiliar de pasiva (V1) en el penúltimo lugar de la oración, antes del verbo en participio perfecto (V2). Con ello se obtiene una estructura errónea que muestra los elementos verbales en forma consecutiva, a pesar de la existencia de elementos (X) que deberían quedar en medio:

S V1 X V2 + Nx S X (V1 V2).

* 18) Der Arzt hat gesagt, dass diese Medikamente vor einer Operation **werden genommen**.

Tradlit. El médico ha dicho que esos medicamentos antes de una operación **son tomados**
en lugar de:

Der Arzt hat gesagt, dass diese Medikamente vor einer Operation **genommen werden**.

Tradlit. El médico ha dicho que esos medicamentos antes de una operación **tomados son**.

Los **distractores** constan únicamente de cuatro oraciones simples con la estructura **S V I X X** (reactivos 1, 8, 15 y 22), de los cuales dos son correctos y dos incorrectos. El error en las dos oraciones incorrectas (8 y 22) consiste en la inclusión de un complemento antes del verbo finito, con lo que se obtiene la estructura **S X V I X**.

* 8) Die Menschen **heutzutage sind** sehr nervös.

Tradlit. Los hombres **hoy en día son** muy nerviosos.

en lugar de:

Die Menschen **sind heutzutage** sehr nervös.

Tradlit. Los hombres **son hoy en día** muy nerviosos.

* 22) Sie **auf dem Markt kauft** frisches Obst.

Tradlit. Ella **en el mercado compra** fresca fruta.

en lugar de:

Sie **kauft auf dem Markt** frisches Obst.

Tradlit. Ella **compra en el mercado** fresca fruta.

2.4.1.2. Prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes

El objetivo de la segunda prueba es obtener información acerca de la forma en que los estudiantes ordenan los constituyentes en la producción de oraciones simples y complejas. Aunque los estudiantes tienen que escribir el enunciado, en realidad no es necesario que lleven a cabo un proceso productivo. Ellos únicamente tienen que procesar la información para encontrar la secuencia correcta de los componentes. Con ello se descarta otro tipo de problemas que no estén relacionados con el orden de palabras. La instrucción que se encuentra al inicio de la prueba dice: "Forme con los siguientes elementos oraciones completas" y en seguida se ofrecen quince reactivos que están compuestos por entre 4 y 6 constituyentes en desorden, el número de elementos depende del patrón que siga la oración. Cada reactivo está integrado por cuadros con constituyentes oracionales y dos líneas donde los alumnos deben escribir la oración como se muestra en el siguiente ejemplo:

gebracht	ins Museum	wurden	meine Kinder
<i>Tradlit.</i> llevados	al museo	fueron	mis hijos

14. *Meine Kinder wurden ins Museum gebracht* .

Tradlit. Mis hijos fueron al museo llevados.

Los estudiantes deben colocar los elementos de manera que se dé una secuencia correcta. No es necesario hacer cambios formales a los constituyentes, pues estos ya se encuentran de manera adecuada (conjugados, declinados, etc.).

En la tabla 11 se muestra, en la columna izquierda, la estructura superficial de los tres patrones empleados para la elaboración de los reactivos. En la columna de en medio se ofrece la otra forma de organización de los elementos que el alemán permite para este patrón. Esto se tomó en cuenta posteriormente para la calificación de las pruebas y el análisis de los resultados. En la columna derecha se puede apreciar qué reactivos corresponden a cada patrón.

Tabla 11
Patrones de los reactivos de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes

Patrón	Posible variante en el orden de palabras	No. de reactivos
O= S V1 X V2	X V1 S V2	1, 2, 3, 8, 14
O= S V1 X V2 V3	X V1 S V2 V3	4, 7, 10, 11, 13
OPR= S V1 V2+ OS= Nx S X V2 V1	No es posible a menos que se altere el OP de la OPR a V1 S V2, para poder comenzar con la OS	5, 6, 9, 12, 15

En principio, los patrones empleados en esta prueba son los mismos que los empleados en la prueba 1, con la diferencia de que en esta prueba no hay distractores como se presentan en la prueba de juicios de gramaticalidad.

El **patrón uno** (reactivos 1, 2, 3, 8 y 14) posee la estructura de una oración simple con sujeto, complemento y dos verbos, en donde el primer verbo es el auxiliar de pasiva y el segundo el verbo en participio pasado. Los estudiantes podían resolver los reactivos de este tipo siguiendo una de las siguientes secuencias:

S V1 X V2 o **X V1 S V2**.

El **patrón dos** (reactivos 4, 7, 10, 11 y 13) muestra la estructura de una oración simple con sujeto, complemento y tres verbos, en donde el primer verbo es el verbo modal, el segundo el verbo en participio pasado y el tercero el auxiliar de pasiva. Los estudiantes podían ofrecer cualquiera de las siguientes variantes:

S V1 X V2 V3 o **X V1 S V2 V3**.

El **patrón tres** (reactivos 5, 6, 9, 12 y 15) contiene la estructura de una oración compuesta formada por una oración simple y una subordinada. La primera se ofrece en un cuadro como un sólo elemento de la oración compuesta, mientras que los constituyentes de la oración subordinada se presentan de manera separada (uno por cuadro). La oración subordinada consta de cinco elementos: nexos subordinantes, sujeto, complemento y dos verbos, en donde el primer verbo es el auxiliar de pasiva y el segundo el verbo en participio pasado. Los estudiantes podían resolver los reactivos de este tipo siguiendo únicamente un orden de palabras: **S V1 X V2 + Nx S X V2 V1**. La variante que permite el alemán, comenzando con la oración subordinada, no es posible en este caso, porque para ello es necesario que el V1 de la oración principal se coloque inmediatamente después de la subordinada, **Nx S X V2 V1 + V1 S X V2**, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

La respuesta posible del reactivo 12:

- Robinson Crusoe **will** nicht sehen, wenn der Gefangene von den Kannibalen gegessen wird.

Tradlit. Robinson Crusoe **quiere** no ver, cuando el preso por los canibales comido sea.

Para dar la variante y empezar con la subordinada, el estudiante tendría que invertir la posición de V en la oración principal porque la subordinada ocupa la posición I y se necesita enseguida la colocación de V:

- Wenn der Gefangene von den Kannibalen gegessen wird, **will** Robinson Crusoe nicht sehen.

Tradlit. Cuando el preso por los caníbales comido sea, **quiere** Robinson Crusoe no ver.

2.4.1.3. Prueba 3: Transformación

La prueba de transformación está compuesta por cinco reactivos en los que se debe efectuar la transformación de oraciones activas a pasivas. Este test pretende mostrar la manera en que los estudiantes conceptualizan la relación activa-pasiva. Es decir, a través de la tarea de transformación de una oración activa a pasiva se debe tener acceso a información sobre las dificultades que los alumnos tienen en el proceso productivo que se encuentren vinculadas con el orden de palabras: cambio de papeles sintácticos, omisión del agente, reestructuración de los componentes oracionales y ordenamiento de la frase verbal. Además de esta información, la prueba puede arrojar otros datos adicionales (sobre problemas con la conjugación, construcción del participio y declinación). Para la producción de los reactivos de la prueba se tomó el patrón: S V1 X X como se observa en la tabla 12, en donde V1 es el verbo principal que se encuentra siempre conjugado en presente.

Tabla 12

Patrón de los reactivos de la prueba 3: Transformación

Patrón	Transformación	No. de reactivos
O= S V1 X X	S V1 X V2	1, 2, 3, 4, 5, 6

Este modelo sólo permite una transformación con dos variantes diferentes en el orden de palabras: 1) S V1 X V2 o X V1 S V2. El ejercicio comienza con una instrucción que dice:

“Transforme por favor las oraciones que a continuación se presentan de activa a pasiva. No mencione la persona que realizó el suceso en la oración pasiva. Por ejemplo en español la oración “Yo vendí el auto” quedaría de la siguiente manera: “El auto fue vendido”. De esta forma no se menciona quién lo hizo.

Se proporciona un ejemplo en español al principio de la prueba y debajo de cada reactivo hay dos líneas para escribir los enunciados como se puede apreciar a continuación:

5) Die Industrie wirft den Müll ins Meer.

Tradlit. La industria arroja basura al mar.

Der Müll wird ins Meer geworfen (S V1 X V2) _____.

Tradlit. La basura es al mar arrojada.

Ins Meer wird der Müll geworfen (X V1 S V2) _____.

Tradlit. Al mar es la basura arrojada.

En esta prueba, por su carácter productivo, el alumno tiene que prestar atención a muchos aspectos: la colocación de los elementos oracionales, el empleo del auxiliar de pasiva y su correcta conjugación (tanto en número como en tiempo), la formación del participio, y el cambio en la declinación. Además, no debe perder de vista que el agente debe ser omitido en la oración. Todo esto se toma en cuenta en la reflexión para llevar a cabo la evaluación posterior.

2.4.1.4. Prueba 4: Combinación de Oraciones

Con la prueba de combinación de oraciones se pretende obtener información sobre la capacidad de los estudiantes de reconocer el esquema de una oración subordinada y de ordenar sus constituyentes de manera correcta, llevando a cabo el cambio en la colocación del verbo finito. La tarea que los estudiantes tienen que realizar es unir dos oraciones simples por medio del

nexo subordinante “dass”. Para ello los estudiantes deben subordinar la segunda oración a la primera y mandar el verbo finito de la subordinada a la posición final. Por ello se proporciona a los estudiantes oraciones en dos recuadros diferentes: a la izquierda enunciados que después de la combinación queden como principales y a la derecha las oraciones que deben sufrir el cambio de colocación verbal. En la parte inferior de ambos recuadros se les ofrece espacio para escribir las oraciones como se muestra en el siguiente ejemplo:

Ich habe gelesen,

Viel Bier wird jedes Jahr auf dem Oktoberfest getrunken.

Tradlit. Yo he leído,

Tradlit. Mucha cerveza es cada año en la “Oktoberfest” bebida.

1) Ich habe gelesen, dass jedes Jahr viel Bier auf dem Oktoberfest getrunken wird.

Tradlit. Yo he leído, que cada año mucha cerveza en la “Oktoberfest” bebida es.

La coma que aparece después de las oraciones del recuadro izquierdo juega un papel importante. Mediante su empleo se conduce a los sujetos que vayan a resolver la prueba a emplear ésta, en la formación de la nueva estructura, como la primer oración (u oración principal).

Las oraciones del recuadro derecho siguen el patrón **S V1 X X V2**. Éste tiene que ser alterado como resultado de la subordinación de la segunda oración simple a la primera, la cual quedará como la oración principal. Al incluir en la oración subordinada el nexo “dass”, el verbo de esta oración deberá ser colocado en la posición final. El cambio que debe sufrir esta estructura se puede observar en la siguiente página, tabla 13:

Tabla 13

Patrón de los reactivos de la prueba 4: Combinación de Oraciones

Oraciones por separado	Combinación	No. de reactivo
O1 O2= S V1 X X V2	OPR + OS=Nx S X X V2 V1	1, 2, 3, 4

Para poder obtener este esquema, se pide a los estudiantes combinar las oraciones del lado izquierdo con las del lado derecho por medio de la siguiente instrucción: "Combine las oraciones que se encuentran en el recuadro izquierdo con las del derecho para formar oraciones compuestas. No olvide usar el nexo `dass`."

2.4.2. Validación de las pruebas

El proceso de validación de las pruebas empleadas en la investigación pasó por diferentes etapas. Después de haber elaborado, comentado y discutido la propuesta con la asesora de la investigación se entregaron los instrumentos a tres profesoras nativohablantes de alemán para sus comentarios. Cada una de ellas resolvió las pruebas por separado y escribió sus comentarios en ellas. Posteriormente se hicieron los cambios que se consideraron pertinentes, sobre todo aquellos relacionados con el estilo y la corrección de la lengua. La segunda versión de las pruebas fue piloteada, analizada y modificada nuevamente. Dado que la prueba se pilotó en uno de los cursos de nivel intermedio, los alumnos no tuvieron problemas con el vocabulario de las pruebas. Sin embargo, después de repartir los ejercicios a otros dos profesores alemanes y a una profesora bilingüe y tras recibir sus comentarios, se observó que todavía era necesario simplificar el léxico de algunos reactivos para que estos no representaran un problema para los estudiantes del tercer nivel, por lo que se cotejó el vocabulario con el de los libros de texto que los alumnos usan en primero, segundo y tercero.⁶¹ Finalmente se entregó la última versión a otra profesora del Departamento de Alemán quien dio el visto bueno a las pruebas. Las siete revisiones junto con el estudio piloto hicieron posible que el instrumento tuviera tanto validez visual como de contenido.

⁶¹ Sólo se dejaron dos palabras desconocidas para los estudiantes del tercer semestre y se decidió que durante la aplicación de las pruebas se daría a los estudiantes la posibilidad de hacer preguntas de vocabulario.

Asimismo, aseguró la confiabilidad del mismo y mostró que los reactivos tenían capacidad de discriminación.

2.4.3. Estudio piloto

El instrumento se piloteó en el sexto semestre del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En un principio se había pensado pilotear las pruebas en un grupo del Instituto Goethe de la Ciudad de México. Sin embargo, se decidió finalmente llevar a cabo el pilotaje en el CELE al tomar en cuenta que los resultados que se tomarían en cuenta en la investigación serían obtenidos de la aplicación de las pruebas en los terceros, cuartos y quintos semestres del Centro. Se consideró que el pilotaje en un grupo del CELE tendría condiciones y características más cercanas a las de los individuos que participarían en la investigación. Se pensó que en general las características y las condiciones de aprendizaje del alumnado de ambas instituciones diferían básicamente en lo siguiente:

- Los alumnos que aprenden alemán en el Instituto son principalmente personas que trabajan en empresas alemanas, o que tienen algún vínculo sentimental con un germanoparlante. Aunque también se llegan a encontrar estudiantes, estos no representan la mayoría de la población. El caso contrario sucede en el CELE, en donde la mayoría de los que cursan alemán son estudiantes y es raro el caso de los alumnos que no lo son.

Además de esto, por la duración estimada necesaria para la resolución de las pruebas (60 minutos aproximadamente) y tomando en cuenta la carga horaria de los cursos del Instituto (los cursos trimestrales intensivos tienen clases de 90 minutos cuatro veces por semana o de 180 minutos dos veces por semana, mientras que los cursos normales se imparten dos veces por semana a razón de 90 minutos), era más fácil encontrar un curso en el Centro para pilotear los tests (los cursos de primero a quinto semestres se imparten a razón de 120 minutos cinco veces por semana, mientras que en los niveles intermedios, 6° a 8°, se dan clases de 120 minutos tres veces por semana).

Otro factor que influyó en la decisión fue el hecho de conocer a los profesores del Departamento de Alemán, de manera que era más fácil tanto obtener un permiso para tomar una hora de clase de los alumnos, como coordinar la aplicación de las pruebas.

Por último, se consideró que el sexto semestre podría proporcionar información no sólo sobre posibles dificultades en el procedimiento de aplicación de las pruebas, sino también sobre la progresión en el aprendizaje de la lengua alemana y sus dificultades en torno al procesamiento del orden de palabras en el contexto de enseñanza aprendizaje del CELE después de los niveles 3, 4 y 5.

2.4.3.1. Propósitos

El propósito principal de la realización de un estudio piloto era detectar posibles fallas de las pruebas, así como confirmar de manera parcial las hipótesis iniciales. Se quería observar si los reactivos discriminaban y mostraban dificultades que el orden de palabras conlleva en los diferentes niveles que anteriormente se describieron: interpretativo, de orden lógico y de concepto. Asimismo, se pretendía verificar que las instrucciones proporcionadas para la resolución de cada prueba fueran suficientemente claras y no causaran confusión en los estudiantes. De acuerdo a lo observado se podrían hacer las modificaciones necesarias a las pruebas para la posterior aplicación de las mismas. Por otra parte, los datos obtenidos en el estudio piloto debían permitir la confirmación parcial de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación y contribuir de manera parcial a las conclusiones y a las propuestas de la misma.

2.4.3.2. Sujetos

Para la aplicación de las pruebas en el estudio piloto no se hizo una selección de estudiantes. Se tomó en cuenta a todos los alumnos que conformaban el universo de los estudiantes inscritos en los cursos de alemán de sexto nivel. Dado que en el semestre en el que se llevó a cabo el estudio (febrero-julio 2003) únicamente se ofreció un grupo de sexto semestre, grupo 601, fue al

que se aplicaron las pruebas. Resolvieron los tests 18 estudiantes que asistieron el día 20 de marzo de 2003 a la clase de lengua. Todos ellos eran estudiantes universitarios procedentes de carreras de diferentes áreas de la UNAM: humanidades, ciencias e ingeniería. Todos aprobaron su examen de certificación de conocimientos de la lengua alemana (*Zertifikat Deutsch*) en enero de 2003.⁶² En este nivel la motivación general para estudiar la lengua es la realización de un posgrado en uno de los países de habla alemana. Algunos estudiantes, incluso, han tenido una estancia corta en uno de ellos o tienen planes más concretos para realizar un viaje al extranjero.

El problema general de todos ellos es la falta de tiempo para dedicar a la lengua, ya que sus ocupaciones académicas (en el caso de muchos que se encuentran escribiendo su tesis de licenciatura o realizando estudios de maestría) o laborales los limita mucho. A pesar de mostrar una motivación hacia el aprendizaje de la lengua, se observó que la puntualidad era una característica problemática en los estudiantes que afectaba la realización de las pruebas. Esta observación serviría en la planeación de la aplicación de las mismas en los otros grupos como se describirá más adelante en el punto 2.4.5. (aplicación de la prueba principal, página 101).

2.4.3.3. Procedimiento en el estudio piloto

Para la aplicación de las pruebas se convino con la profesora a cargo del grupo una fecha. El día acordado estuve presente al inicio de la clase y esperé 20 minutos hasta que se había reunido el quórum para llevar a cabo los ejercicios. A petición mía, la profesora no les había informado a sus estudiantes que se resolverían ese día unas pruebas. Comencé explicando a los estudiantes que las pruebas eran parte de una investigación relacionada con el aprendizaje de la lengua alemana. Se evitó darles más información en ese momento sobre los objetivos y el tema de la investigación. Solamente se mencionó que las pruebas eran parte de una tesis de maestría. Todas las indicaciones se proporcionaron en español y se les mencionó que podían externar, en cualquier momento de la aplicación, dudas de toda índole, es decir, preguntar tanto por la tarea como por vocabulario. Únicamente se les pidió que no emplearan el diccionario, puesto que el uso de éste no hubiera permitido detectar dificultades de las pruebas. No se les dio límite de

⁶² Como se mencionó en la nota 57, página 71, este examen equivale al nivel *Threshold* y es requisito de admisión al sexto nivel del CELE.

tiempo, pues con esta aplicación se quería determinar el tiempo requerido para la contestación de los tests. También se aclaró que los resultados obtenidos no influirían de ninguna manera en su calificación del curso, pero que se les proporcionaría una retroalimentación para que ellos pudieran tener información sobre sus resultados.

Al comenzar la aplicación se encontraban 13 estudiantes en el salón de clases. Este grupo empezó a resolver las pruebas al mismo tiempo. Los otros cinco estudiantes llegaron en el transcurso de los siguientes cuarenta y cinco minutos, por lo que no pudieron resolver todas las partes de las pruebas. Por esta razón sólo se corrigieron éstas pero no se tomaron en cuenta los resultados de estos alumnos.

Treinta minutos después de haber empezado la aplicación, terminó el primer estudiante. Después de una hora se dio por concluida la prueba, dado que los trece alumnos que habían iniciado juntos ya tenían sus pruebas contestadas. Durante ese tiempo no hubo preguntas de ninguna especie. Únicamente una estudiante observó y mencionó que los ejercicios tenían relación con el orden de palabras.

Los resultados obtenidos en esta aplicación se presentan y comentan en el siguiente punto.

2.4.3.4. Presentación y discusión de los resultados del estudio piloto

El estudio permitió no sólo comprobar de manera parcial algunas de las hipótesis iniciales, sino también afinar detalles técnicos para la aplicación posterior de la prueba principal, como el tiempo necesario para la resolución de las pruebas. Dado que el estudiante más rápido del grupo piloto resolvió la prueba en treinta minutos, se determinó dar el doble de tiempo a los estudiantes de los otros niveles, al tomar en cuenta que los alumnos de tercero tienen tres semestres menos de experiencia que los del grupo piloto.⁶³

⁶³ Se consideró que el tiempo otorgado a los estudiantes para contestar las pruebas tenía que ser el mismo, sin importar el nivel que estuvieran cursando.

2.4.3.4.1. Resultados de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad

Los resultados en esta prueba estaban constituidos por los 450 juicios emitidos por los estudiantes al resolver los 25 reactivos que conformaban esta prueba. En la evaluación de la actividad se determinó otorgar puntos de acuerdo a la respuesta proporcionada por los alumnos, en donde los reactivos con OP erróneo recibían dos puntos, uno por la identificación de la oración agramatical y otro por la correcta colocación de la secuencia. Las respuestas con valores negativos, como el no distinguir estructuras o no marcar una respuesta, no recibían puntos. El reconocimiento acertado de una secuencia, con OP correcto o equivocado, recibía un punto. Los resultados se presentan en la tabla 14. El significado de las abreviaturas e incisos empleados en ésta y tablas subsecuentes se describe a continuación.

Las abreviaturas hacen referencia al tipo de patrón que sigue la oración del reactivo:

P1: Oración que sigue el patrón número uno: S V1 X V2

P2: Oración que sigue el patrón número dos: S V1 X V2 V3

P3: Oraciones que sigue el patrón número tres: S V1 X V2 + Nx S X V2 V1

D: Distractor con la siguiente estructura: S V1 X X

Los incisos engloban el tipo de respuesta que dio el estudiante al resolver el reactivo e indican si el estudiante:

- a) no marca la oración.
- b) no identifica una oración correcta y modifica la oración.
- c) no identifica una oración incorrecta y la marca como correcta.
- d) identifica una oración correcta.
- e) identifica una oración incorrecta pero no puede producir la versión correcta.
- f) identifica y corrige la oración incorrecta.⁶⁴

⁶⁴ La puntuación que recibieron los estudiantes de acuerdo a estas respuestas se encuentra más adelante en la tabla 27 de los resultados de la prueba 1, página 104.

Tabla 14
Estudio piloto

Desglose de resultados de la prueba 1 de acuerdo al tipo de respuesta ante el reactivo

No. de reactivo	a	b	c	d	e	f
1 (D)	0	3		15		
2 (P1)	0	3		15		
3 (P2)	2	6		10		
4 (P3)	0		1		1	16
5 (P1)	1		0		1	16
6 (P2)	1	1		16		
7 (P3)	0	0		18		
8 (D)	0		4		1	13
9 (P1)	0	1		17		
10 (P2)	1		4		2	11
11 (P3)	2	2		14		
12 (P1)	0	6		12		
13 (P2)	0	1		17		
14 (P3)	0	4		14		
15 (D)	0	10		8		
16 (P1)	1	6		11		
17 (P2)	1	2		15		
18 (P3)	2		2		1	13
19 (P1)	0		2		3	13
20 (P2)	0	2		16		
21 (P3)	0	1		17		
22 (D)	0		1		0	17
23 (P1)	1	4		13		
24 (P2)	1		8		1	8
25 (P3)	0	3		15		

De los 450 juicios emitidos, 78% fue correcto (350 respuestas), mientras que 22% fue equivocado (100 respuestas). Los puntajes obtenidos por el grupo piloto se distribuyeron como aparece en la escala 1, página 91.

Escala 1
Estudio piloto
Puntajes globales

31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17
1	3	0	1	3	2	2	2	0	0	1	0	1	1	1

Ningún estudiante obtuvo el puntaje máximo de esta prueba que era de 33. El puntaje más alto del grupo piloto fue de 31, alcanzado únicamente por un estudiante. No hubo estudiantes por debajo de los 17 puntos. El promedio obtenido por el grupo piloto fue 24, el cual equivale a 73% del total de la prueba.⁶⁵

Para observar con mayor detenimiento lo sucedido, se separaron los resultados que tenían un OP equivocado y que tenían que ser corregidos por los estudiantes (reactivos 4, 5, 8, 10, 18, 19, 22 y 24), tabla 16.

Tabla 16
Estudio piloto
Resultados de los reactivos erróneos de la prueba 1

No. de reactivo	a b c	d	e	f
4 (P3)	1		1	16
5 (P1)	1		1	16
8 (D)	4		1	13
10 (P2)	5		2	11
18 (P3)	4		1	13
19 (P1)	2		3	13
22 (D)	1		0	17
24 (P2)	9		1	8

De las 144 respuestas arrojadas en estos ocho reactivos, en 74% de los casos (107 respuestas) los estudiantes pudieron distinguir y corregir la secuencia equivocada de manera acertada, mientras que en 26% (37), las respuestas fueron equivocadas. De las contestaciones erróneas,

⁶⁵ Véase anexo V, tabla 15, página 175.

73% de los casos (27) se debió a que los estudiantes no identificaron el OP incorrecto y marcaron la secuencia como correcta. 27% (10) se debió a que los alumnos fueron incapaces de ofrecer una secuencia con un OP correcto.

Tabla 17
Estudio piloto
Frecuencia de equivocación en la
no identificación de un reactivo erróneo

Reactivos	Patrón	Incidencias
10 y 24	P2	7+10=17
18 y 4	P3	5+2=7
19 y 5	P1	5+2=7

El patrón más difícil, como se puede apreciar en la tabla 17, y de acuerdo con la frecuencia de equivocación de los alumnos fue el dos (con 17 equivocaciones), seguido del patrón número 3 y el uno (con 7 cada uno).

2.4.3.4.2. Resultados de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes

En la prueba de ordenamiento de constituyentes los resultados obtenidos fueron los siguientes. Se generaron 270 secuencias de las cuales 248 fueron correctas y 22 equivocadas, véase tabla 18.

Tabla 18
Estudio Piloto
Porcentaje de secuencias correctas e incorrectas de la prueba 2

Secuencias incorrectas	Porcentaje	Secuencias correctas	Porcentaje
22	8%	248	92%

Como se puede observar, el porcentaje de secuencias generadas de manera correcta fue muy alto. Gracias a esto, los puntajes obtenidos por los estudiantes fueron también bastante altos, como se presenta en la escala 2, página 93.

Escala 2

Estudio piloto

Puntajes globales

15	14	13	12	11
4	10	2	0	2

El puntaje promedio obtenido en esta prueba fue 14 y únicamente cuatro estudiantes (equivalente a 22% de la muestra en el estudio piloto) estuvieron por debajo de éste.⁶⁶

En cuanto a las preferencias de orden de palabras, presentadas en la tabla 19, de las secuencias, 180 correspondientes a oraciones simples, 83% fue construido de acuerdo al orden SVXV (con sujeto inicial), mientras que únicamente 17% seguía el orden XVSV (con complemento inicial).

Tabla 19

Estudio Piloto

Preferencias de OP

No. de reactivo	SVXV	XVSV
1 (P1)	17	1
2 (P1)	17	1
3 (P1)	18	0
4 (P2)	17	1
7 (P2)	12	6
8 (P1)	18	0
10 (P2)	8	10
11 (P2)	10	8
13 (P2)	15	3
14 (P1)	18	0
Totales	150	30

Las secuencias con OP equivocado que fueron generadas por los estudiantes se dieron en los reactivos 1 (5 errores), 4 (5), 5 (1), 6 (1), 8 (2), 10 (2), 11 (1), 12 (2) y 15 (3).

⁶⁶ Los datos para sacar el promedio se encuentran en el anexo V. Véase la tabla 19', página 175.

Tabla 20
Estudio piloto
Resultados por reactivo
de la prueba 1

No. de reactivo	Incorrectas
1 (P1)	5
2 (P1)	0
3 (P1)	0
4 (P2)	5
5 (P3)	1
6 (P3)	1
7 (P2)	0
8 (P1)	2
9 (P3)	0
10 (P2)	2
11 (P2)	1
12 (P3)	2
13 (P2)	0
14 (P1)	0
15 (P3)	3

De tal forma que el patrón uno sumó siete secuencias erróneas, el patrón dos, ocho y el patrón tres, siete.

2.4.3.4.3. Resultados de la prueba 3: Transformación

Los resultados obtenidos en el ejercicio de transformación fueron muy variados. El tipo de equivocaciones en las respuestas de los estudiantes va desde la declinación hasta la formación de los participios. Se le otorgó dos puntos al reactivo en el caso de que el estudiante realizara una transformación con un OP correcto y sin errores dentro del complejo verbal. No se tomaron en cuenta otra clase de errores. En caso de errores en el complejo verbal, únicamente se le daba un punto a la transformación. Con base en esto, se obtuvieron los resultados presentados en la escala 3, página 95.

Escala 3

Estudio piloto

Puntajes globales

12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
0	7	3	3	2	1	0	0	1	0	0	1	0

Ningún estudiante obtuvo la totalidad de los puntos. El promedio fue de 9, equivalente a 75% del puntaje de la prueba. Por debajo de este promedio hubo cinco estudiantes (28% de la muestra), mientras que 10 se colocaron por arriba de éste (56%). El puntaje más bajo fue de 1, obtenido por un estudiante.

En total se llevaron a cabo 108 transformaciones, de las cuales 67 fueron correctas (62%), mientras que las otras 41 (38%) se produjeron de manera errónea.

Tabla 21

Estudio piloto

Secuencias producidas en la prueba 3 organizadas según su puntaje

	2 puntos	1 punto	0 puntos
No. de transformaciones	67	28	13
En porcentaje	62%	25%	13%

De las 41 transformaciones equivocadas, únicamente en 13 (32% de los errores) el error estaba relacionado con el OP. Es decir, 13% de las respuestas de los estudiantes contenían un error de orden de palabras.

2.4.3.4.4. Resultados de la prueba 4: Combinación de oraciones

La prueba de combinación de oraciones contaba con los datos arrojados por la resolución de cuatro reactivos. En total se produjeron 72 combinaciones de las cuales únicamente siete (10%) fueron incorrectas. Los resultados obtenidos por los estudiantes se presentan en la tabla 22.

Tabla 22
Estudio piloto
Puntajes globales de la prueba 4

4	3	2	1	0
15	1	1	0	1

Fueron en total 15 estudiantes, equivalentes a 83% de la muestra, los que resolvieron de manera correcta los cuatro reactivos, mientras que únicamente uno obtuvo 3 puntos, es decir se equivocó en una de sus combinaciones, uno obtuvo dos, con dos combinaciones erróneas y sólo uno realizó todas las combinaciones de manera equivocada. El promedio obtenido por la muestra fue de 3.6.

2.4.3.4.5. Resultados globales del estudio piloto

Los resultados obtenidos por los 18 estudiantes de la muestra se condensan en la tabla 23, la cual muestra el puntaje obtenido por cada uno de ellos en las diferentes pruebas. Con ellos, se calculó cuál fue el promedio obtenido por el grupo piloto tras la aplicación de las pruebas. Las abreviaturas empleadas en esta tabla se explican a continuación:

EP: Estudio piloto. Va acompañada del número asignado al estudiante que participó en este estudio.

JG: Prueba 1: Juicios de Gramaticalidad. Debajo de ella se encuentra el puntaje total de esta prueba.

OC: Prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes. Debajo de ella se encuentra el puntaje total de esta prueba.

T: Prueba 3: Transformación. Debajo de ella se encuentra el puntaje total de esta prueba.

CO: Prueba 4: Combinación de Oraciones. Debajo de ella se encuentra el puntaje total de esta prueba.

Tabla 23
Estudio piloto
Puntajes globales de los participantes en cada prueba

Nivel y número	JG 33	OC 15	T 12	CO 4	Global 64
EP1	24	14	11	4	53
EP2	21	13	7	4	45
EP3	27	15	11	4	57
EP4	26	14	10	4	54
EP5	24	14	8	4	50
EP6	27	14	11	4	56
EP7	19	13	8	4	44
EP8	26	11	4	2	43
EP9	25	14	9	4	52
EP10	30	15	10	4	59
EP11	28	14	11	4	57
EP12	25	14	9	4	52
EP13	18	14	11	3	46
EP14	30	15	11	4	60
EP15	31	15	9	4	59
EP16	27	14	10	4	55
EP17	30	14	11	4	59
EP18	17	11	1	0	29

Ningún estudiante obtuvo el 100% del puntaje total. El promedio general de la prueba logrado por el grupo piloto fue de 52 (81%, tomando como base un total de 64 puntos de la suma de las cuatro pruebas).⁶⁷ Los puntajes logrados se distribuyeron de la siguiente manera: El mayor puntaje fue de 60 (94% del valor total de la prueba), fue obtenido por un solo estudiante, mientras que el menor fue de 29 (45%). La distribución del resto de los puntajes se presenta en la tabla 25.

⁶⁷ Véase anexo V, tabla 24, página 176.

Tabla 25
Estudio piloto
Distribución de
puntajes globales

Puntaje	No. de alumnos
29	1
43	1
44	1
45	1
46	1
50	1
52	2
53	1
54	1
55	1
56	1
57	2
59	3
60	1

Mientras que 10 estudiantes, 55% del grupo piloto, obtuvieron puntajes arriba de este promedio, 6 (33%) obtuvieron resultados por debajo de éste.

El análisis de los resultados por patrón de las pruebas 1 y 2 arrojó los resultados que se proporcionan en la tabla 26.

Tabla 26
Estudio piloto
Equivocaciones por patrón
Resultados globales

Patrón	Prueba 1	Prueba 2	Total
P2	17	8	25
P3	7	7	14
P1	7	7	14

El patrón que más respuestas equivocadas tuvo fue el número dos, con 25 errores, seguido de el tres y el uno, con 14 errores cada uno.

2.4.3.5. Discusión de los resultados y confirmación parcial de las hipótesis

La aplicación de la prueba a un grupo piloto permitió afinar algunas cuestiones técnicas para la aplicación de la prueba principal. Por una parte, se pudo determinar el tiempo en el que los estudiantes resolverían la prueba, el cual se fijó en 60 minutos, considerando especialmente a los estudiantes del semestre más bajo. Además de esto, se analizaron algunos errores cometidos por los estudiantes de sexto, sobre todo en el ejercicio de transformación, que no estaban relacionados con el orden de palabras. Se pudo observar que fueron pocos los casos en los que los errores se relacionaban con el orden de palabras. Por lo tanto, se consideró necesario simplificar más el ejercicio para evitar problemas por la formación de participios, al tomar verbos con participios de uso muy frecuente, o por la complejidad de la estructura, al emplear menos complementos.

En términos de las hipótesis planteadas al principio, el estudio piloto arrojó información que permite la comprobación parcial de las mismas como a continuación se describe.

H1: Como se previó en un principio, algunos estudiantes, a pesar de estar cursando el sexto semestre, presentaron problemas con el orden de palabras tanto en oraciones principales, como en oraciones subordinadas.

H2. Para corroborar esta hipótesis es necesario contar con los datos de los otros semestres para poder afirmar que la experiencia lingüística influye en la adquisición del OP y que los resultados obtenidos por el grupo piloto de sexto semestre fueron mejores que los obtenidos por los niveles más bajos. La información, en términos de esta hipótesis, podrá ser de utilidad más adelante.

H3. Con el apoyo de los datos de la tabla 26 se puede observar que las oraciones con más elementos verbales pueden ser más difíciles que las oraciones principales e incluso que las

subordinadas. En esta tabla se aprecia que el patrón más difícil fue el número dos, o sea el equivalente a una secuencia con tres elementos verbales: verbo modal, verbo auxiliar de pasiva y verbo en participio pasado.

H4. Los resultados obtenidos en el sexto semestre no nos ayudan a corroborar que la oración subordinada es más difícil que la simple. Se cometieron el mismo número de errores en el patrón uno y tres.

H5. Sí se pudo corroborar que las características de la tarea juegan un papel muy importante en el desempeño de la misma. En las tareas más dirigidas los estudiantes obtuvieron mejores puntajes y hubo un porcentaje más bajo de equivocación: 10% en combinación de oraciones y 8% en ordenamiento de constituyentes. En contraste, el porcentaje de equivocación se incrementó al tratarse de tareas más complejas, en donde se pedía también la producción: 26% en juicios de gramaticalidad y 38% en transformación.

2.4.4. Descripción de la población de la prueba principal

La población que participó en esta investigación estuvo conformada por una muestra de estudiantes representativa de los cursos de alemán de tercero, cuarto y quinto del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Se eligieron estos tres niveles tomando en consideración la progresión de los contenidos de aprendizaje, dado que la estructura pasiva se introduce en el tercer semestre y se repite y profundiza en el cuarto. Se consideró que al incluir también a los alumnos de quinto se podría observar las diferentes etapas en el proceso de adquisición del orden de palabras por las que pasan los alumnos.⁶⁸ Para tener un número de participantes equilibrado entre los tres niveles seleccionados y que se encontraran en un contexto de aprendizaje similar, se invitó a participar a los estudiantes de cuarto a quinto semestre en los

⁶⁸ El auxiliar de pasiva “werden” se estudia en la lección 17 del libro de texto *Moment mal! 2* (1997), pero no con su función de auxiliar, sino con su significado de verbo “llegar a ser”. Dos lecciones posteriores (*Moment mal! 2*, 1997: 30-37) se introduce la estructura pasiva, la cual se vuelve a tematizar hasta el capítulo 32 en el libro de texto *Moment mal! 3* (1998: 16-25) como parte de los contenidos de cuarto semestre.

horarios de 8 y 12 del día. No se realizó ningún tipo de selección previa, se tomó en cuenta a todos los estudiantes que asistieron a clase los días de aplicación.

En total resolvieron 81 estudiantes los tests. De estos, 28 estaban inscritos en tercer nivel, 27 en cuarto y 26 en quinto. Todos los participantes eran mexicanos a excepción de uno, cuya nacionalidad era peruana. El rango de edad oscilaba entre los 20 y los 30 años. Sólo en un grupo de cuarto nivel hubo un par de alumnos que rebasaban este rango de edad; se tiene el dato de un alumno de 63 años. Las carreras a las que los sujetos pertenecían eran muy variadas: letras, filosofía, ingeniería, diseño, arquitectura, relaciones internacionales, física, economía, administración, geofísica, filología, y ciencias de la comunicación. También se tiene el registro de que los alumnos de más de 30 años eran profesores en diferentes instituciones de la UNAM. Sus características de aprendizaje son, a decir de sus profesores, muy variadas.⁶⁹

El interés por la gramática y por recibir explicaciones lingüísticas fue una constante en todos los grupos. Entre las diferentes razones por aprender la lengua alemana, los profesores dijeron que a sus alumnos les motivaba llegar al nivel intermedio, la lectura de libros de su materia en alemán, la cultura, o bien, el realizar un posgrado en alguno de los países de habla alemana: Suiza, Austria o Alemania.

2.4.5. Aplicación de la prueba principal

Las pruebas se repartieron en seis grupos, divididos en tres días consecutivos. El procedimiento de aplicación en cada grupo fue el mismo. Con la experiencia obtenida en el estudio piloto se determinó que el inicio de la aplicación sería en la segunda hora de clase, de esta manera todos los estudiantes de un mismo grupo comenzarían a resolver las pruebas al mismo tiempo. Se les explicó a los alumnos, al igual que a los del estudio piloto, que los tests eran parte de una investigación de maestría en el área de alemán y que la información que se obtuviera tenía la finalidad de contribuir a la mejor enseñanza de la lengua. También se les aclaró que las

⁶⁹ Se pidió a los profesores de los grupos participantes hicieran una pequeña descripción de sus estudiantes por escrito.

pruebas no tendrían ninguna influencia en su calificación del curso, pero que se les mostraría los resultados obtenidos con una retroalimentación para que pudieran aprender de sus equivocaciones. Se les aclaró que podían preguntar en cualquier parte del examen y que se les respondería inmediatamente. La investigadora permaneció durante cada sesión de aplicación para controlar todo el proceso y tomar nota de las preguntas de los estudiantes. Se presentaron dos clases de interrogantes: las relacionadas con el vocabulario y las relacionadas con la tarea. Dentro del primer tipo de dudas, los alumnos de tercero y cuarto preguntaron por el significado de las palabras “*schrecklich*”, “*durchgeführt*”, “*der Mörder*”, “*der Gefangene*” y “*der Müll*”.⁷⁰ Dentro de la segunda clase de dudas, se preguntó si en el ejercicio de ordenamiento de constituyentes había que hacer alguna modificación a los constituyentes y en qué tiempo debían ir los verbos en el ejercicio de transformación. En cada uno de los casos se dio respuesta a las preguntas formuladas por los estudiantes. Cada aplicación se dio por terminada al haber transcurrido sesenta minutos. Se observó que el tiempo fue suficiente para que los alumnos resolvieran las pruebas en su totalidad. Los resultados de las aplicaciones se presentan y analizan en el capítulo siguiente.

⁷⁰ Feo, llevado a cabo, asesino, preso y basura. De éstas únicamente *Mörder* y *durchgeführt* no forman parte del vocabulario contenido en las lecciones de tercero y cuarto. “*schrecklich*” es una palabra de primer semestre (*Moment mal! 1*, capítulo 8), “*Gefangene*” de segundo (*Moment mal! 1*, capítulo 13) y “*Müll*” de mediados de tercero (*Moment mal! 2*, capítulo 19).

Presentación y discusión de los resultados

- 3.1. Resultados de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad
 - 3.1.1. Resultados globales
 - 3.1.2. Resultados por nivel
 - 3.1.3. Resultados por patrón
 - 3.1.4. Errores de los estudiantes
 - 3.1.5. Distractores

- 3.2. Resultados de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes
 - 3.2.1. Resultados globales
 - 3.2.2. Resultados por nivel
 - 3.2.3. Resultados por patrón
 - 3.2.4. Errores de los estudiantes

- 3.3. Resultados de la prueba 3: Transformación
 - 3.3.1. Resultados globales
 - 3.3.2. Resultados por nivel
 - 3.3.3. Resultados por patrón
 - 3.3.4. Errores de los estudiantes

- 3.4. Resultados de la prueba 4: Combinación de Oraciones
 - 3.4.1. Resultados globales
 - 3.4.2. Resultados por nivel
 - 3.4.3. Resultados por patrón
 - 3.4.4. Errores de los estudiantes

- 3.5. Resultados generales de la prueba
 - 3.5.1. Resultados individuales en el conjunto de las cuatro pruebas
 - 3.5.2. Resultados de las pruebas en conjunto
 - 3.5.3. Resultados generales por nivel
 - 3.5.4. Resultados generales por patrón (pruebas 1 y 2)

- 3.6. Discusión de los resultados
 - 3.6.1. Experiencia lingüística
 - 3.6.2. Complejidad de la estructura
 - 3.6.3. Complejidad de la tarea
 - 3.6.4. Etapas de adquisición e influencia de L1

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas. La organización de la información para su presentación y análisis se hizo de la siguiente manera:

- Los resultados se ofrecen agrupados por prueba.
- Para cada una de ellas, se recuerda brevemente en qué consistía la tarea y cuál era la finalidad de ésta.
- Con base en lo anterior, se describen los criterios que se tomaron en cuenta para la evaluación de la prueba y para otorgar los puntajes a cada reactivo.
- Los resultados se ofrecen en tres secciones diferentes para poder analizarlos posteriormente con base en las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo. Los datos se presentan:
 - a) de manera global
 - b) por grupo
 - c) por patrón
- Se describen los criterios empleados para la exclusión de datos en el análisis, tomando en cuenta la relevancia de los mismos de acuerdo a los objetivos de esta investigación.
- En cada una de ellas se analizan los resultados con base en las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo.

3.1. Resultados de la prueba 1: Juicios de Gramaticalidad

Los datos obtenidos en las respuestas de los estudiantes proporcionaron información tanto de las dificultades relacionadas con el OP como de otros problemas de índole diferente, algunos se vinculan con las dificultades de la estructura pasiva pero otros no. Se debe mencionar que, aunque no se abarque toda la problemática observada en las respuestas, la información recabada puede ser empleada para otros estudios posteriores.

Como se describió en el capítulo anterior (2.4.1.1., página 73), la tarea de los estudiantes en esta prueba consistía en identificar las oraciones agramaticales y realizar su corrección. Este ejercicio pretendía proporcionar información sobre las intuiciones de los estudiantes sobre el OP del alemán. En primer lugar, se quería observar si estos pueden reconocer alteraciones en lo que debería ser la estructura lineal correcta de una oración. En segundo lugar, se trata de verificar si son capaces de producir una versión con un OP, es decir, colocar los elementos oracionales en una secuencia correcta. Por este motivo, para la evaluación de la actividad se otorgó el puntaje que se describe en la tabla 27, de acuerdo a la respuesta proporcionada por los alumnos, en donde se daban dos puntos a la identificación de la oración agramatical y la correcta colocación de la secuencia. Las respuestas con valores negativos, como el no distinguir estructuras o no marcar una respuesta, no recibían puntos. El reconocimiento acertado de una secuencia, ya fuese correcta o no, recibía un punto.

Tabla 27

Distribución del puntaje de acuerdo a la respuesta del estudiante

Tipo de respuesta ante el reactivo. El alumno...	Puntaje
a) no marca la oración	0
b) no identifica una oración correcta y modifica la oración	0
c) no identifica una oración incorrecta y la marca como correcta	0
d) identifica una oración correcta	1
e) identifica una oración incorrecta pero no puede producir la versión correcta	1
f) identifica y corrige la oración incorrecta	2

El mayor puntaje que los estudiantes podían obtener en este ejercicio era de 33, como resultado de la identificación de las 17 oraciones correctas (un punto por reactivo), de la identificación de las 8 oraciones incorrectas (un punto por reactivo) y de la corrección de éstas (un punto por ofrecer la secuencia correcta).

3.1.1. Resultados globales

Los resultados obtenidos por la muestra de 81 estudiantes se distribuyó de la siguiente manera: ningún estudiante obtuvo un puntaje menor a nueve, como tampoco la totalidad de los puntos en esta prueba, 33. Por ese motivo, los valores de 1-8 y 33 no están representados en la escala 4:

Escala 4
Puntajes generales en la prueba de juicios de gramaticalidad

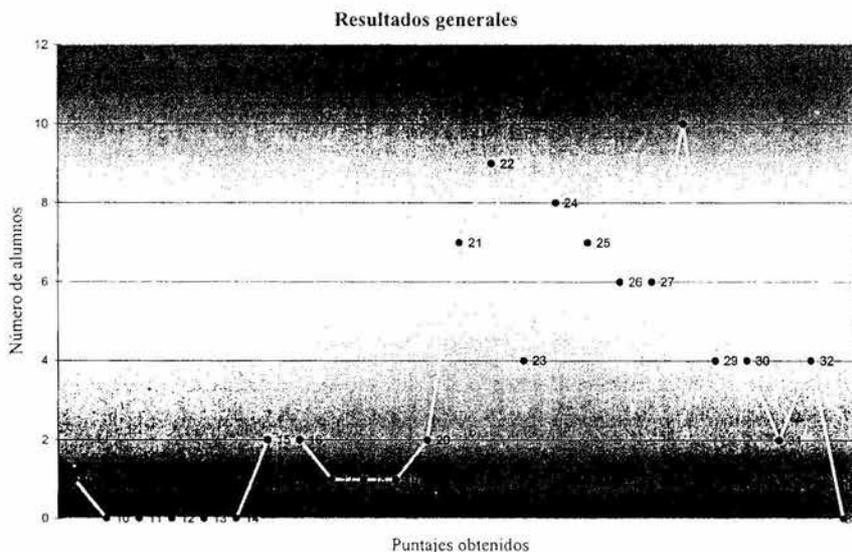
32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9
4	2	4	4	10	6	6	7	8	4	9	7	2	1	1	1	2	2	0	0	0	0	0	1

El promedio logrado por la muestra fue de 24.59⁷¹, correspondiente a 74 % del puntaje total de la prueba. Por debajo de este promedio se encontraron 30 estudiantes (37% de la muestra), mientras que (53%) obtuvieron puntajes por arriba del promedio.

La calificación que se alcanzó con mayor frecuencia, como se puede observar en la gráfica I, fue 28 puntos (equivalente a 84% de la prueba). Este resultado fue obtenido únicamente por 10 estudiantes (equivalente a 12% de la muestra).

⁷¹ Las tablas para la realización del cálculo estadístico se encuentran en la parte de los anexos. Se indicará después del párrafo, en qué anexo se encuentran los datos. Para el cálculo de las medias se empleó la fórmula $X = \text{Suma } xi \cdot ni / N$. Véase Anexo VI, página 177.

Gráfica 1



Esta distribución presentó una ligera variación al analizar los resultados obtenidos en los diferentes niveles. Esto se discutirá más a fondo en el inciso B de la presentación de la información obtenida en la prueba.

Para la realización de la estadística, se ordenaron las respuestas que tienen un valor de cero en una sola columna, ya que todas las agrupadas en ella mostraban indicios de deficiencias en el dominio de los conocimientos gramaticales, ya sea a nivel receptivo o productivo.

De manera general se observa que se obtuvieron 2025 respuestas⁷² de la participación de los 81 estudiantes que contestaron los 25 reactivos de esta prueba. De los juicios emitidos por los estudiantes, 80% fueron correctos (1604 respuestas), mientras que en 21% de los casos (421), se emitieron juicios equivocados (véase tabla 28, página 108).

⁷² Los reactivos en blanco, incidencias en el inciso a, fueron considerados respuestas equivocadas por lo que se les asignó un valor de cero puntos. Véase tabla 28, página 108.

Aunque a primera vista, el porcentaje de juicios correctos de todos los reactivos fue bastante alto, llamó la atención que al considerar únicamente los reactivos que debían marcar los alumnos como incorrectos y corregirlos (reactivos 4, 5, 8, 10, 18, 19, 22 y 24), el porcentaje de juicios correctos disminuyó.

Antes de presentar la tabla, recordemos brevemente la estructura de los patrones que se emplearon para la elaboración de los reactivos:

P1: oración pasiva simple con sujeto verbo auxiliar *werden*, complemento y verbo en participio pasado: S V1 X V2.

P2: oración simple con sujeto, verbo modal, complemento, verbo en participio pasado y verbo auxiliar *werden*: S V1 X V2 V3

P3: oración compuesta que posee una oración principal + una oración subordinada introducida por un nexos subordinante seguido de sujeto, complemento, verbo en participio pasado y verbo auxiliar *werden*: OPR + Nx S X V2 V1.

Tabla 28

Resultados globales de la prueba 1 por reactivo

No. de reactivo	0 puntos (a, b, c)	1 punto (d)	1 punto (e)	2 puntos (f)
1 (D)	28	53		
2 (P1)	11	70		
3 (P2)	20	61		
4 (P3)	20		8	53
5 (P1)	7		4	70
6 (P2)	12	69		
7 (P3)	19	62		
8 (D)	27		6	48
9 (P1)	11	70		
10 (P2)	25		29	27
11 (P3)	18	63		
12 (P1)	17	64		
13 (P2)	16	65		
14 (P3)	13	68		
15 (D)	19	62		
16 (P1)	25	56		
17 (P2)	20	61		
18 (P3)	12		16	53
19 (P1)	19		15	47
20 (P2)	8	73		
21 (P3)	6	75		
22 (D)	6		3	72
23 (P1)	21	60		
24 (P2)	31		22	28
25 (P3)	10	71		

Se tomaron en cuenta las 648 respuestas arrojadas en los reactivos antes mencionados. La muestra pudo identificar y ofrecer una versión gramaticalmente correcta de estas oraciones únicamente en 61% de los casos (398 respuestas), mientras que con 39% restante de los juicios (251 respuestas) sucedió lo siguiente: en 16% (103 respuestas) se identificó el valor incorrecto de la oración, sin embargo no se pudo ofrecer una versión con un OP correcto, mientras que en 23% (147 respuestas) ni siquiera se identificó que la oración era agramatical.

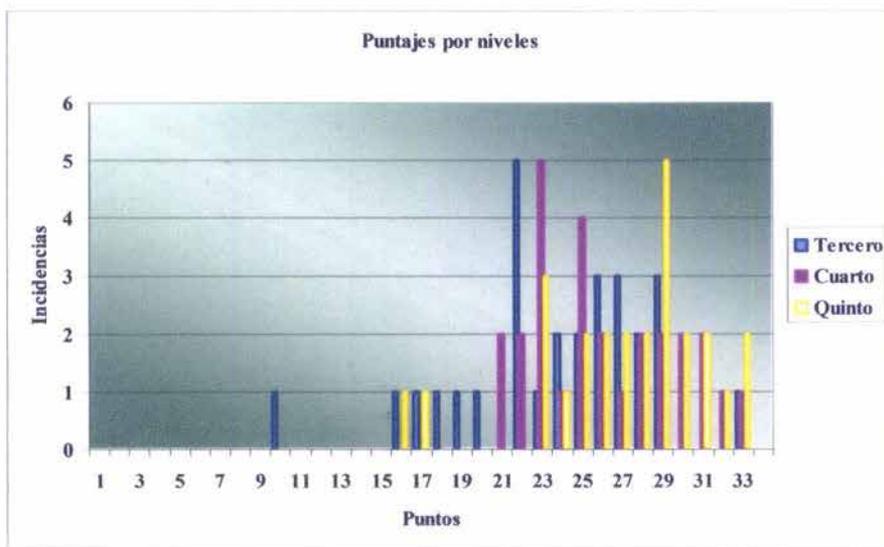
3.1.2. Resultados por nivel

En esta sección se pretende mostrar lo sucedido en los diferentes niveles en los que se aplicó esta prueba. Los resultados en el nivel superior (quinto) mostraron mayor incidencia en los puntajes altos, mientras que se observó una ligera tendencia a encontrar más alumnos con menores puntajes en el nivel más bajo (tercero).

Los promedios fueron 22.8, 25 y 26 (véase anexo VIII, página 179)⁷³, para tercero, cuarto y quinto respectivamente. En el tercer semestre, 43% de los estudiantes (12 de 28) estuvieron por debajo del promedio, mientras que en cuarto se observó un incremento en este porcentaje con 52% (14 de 27). Este porcentaje se reduce a 38% en el quinto semestre.

El puntaje con mayor número de incidencias, como se presenta en la gráfica 2, fue de 21, en el tercer nivel, 22 en el cuarto y 28 en el quinto. Los datos contenidos en esta gráfica muestran una tendencia a obtener mejores resultados en el nivel superior. La información empleada para la elaboración de esta gráfica fue tomada de las escalas (4-a, 4-b y 4-c), que aparecen en el anexo VII (página 178).

Gráfica 2



Se puede observar como las columnas correspondientes al tercer nivel se cargan hacia la izquierda de la gráfica, en donde se encuentran los puntajes más bajos, mientras que las de quinto tienen una tendencia hacia la derecha.

⁷³ El desglose de los resultados de acuerdo al tipo de respuesta ante el reactivo por nivel se presenta en las tablas 28-a', 28-b' y 28-c' del anexo XI, páginas 185-187.

El contraste de los resultados obtenidos en los diferentes niveles se muestra en la tabla 29.

Tabla 29
Contraste de resultados obtenidos en los diferentes niveles

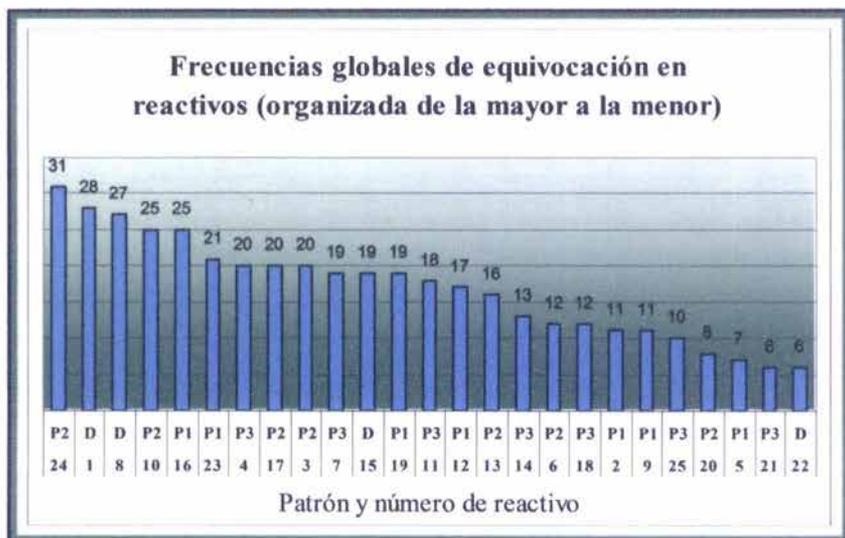
	Tercero	Cuarto	Quinto
A) Promedio sobre un total de 33 puntos	22.8	25	26
B) Porcentaje de juicios correctos (d, e, f)	520/700=74.28%	552/675=81.78%	532/650=81.84%
C) Porcentaje de juicios equivocados (a, b, c)	180/700=25.72%	123/675=18.22%	118/650=18.16%
D) Problemas de identificación y corrección en reactivos con OP equivocado (a, b, c y e)	104/224=46.42%	84/216=39%	62/208=30%
E) Reactivo con mayor frecuencia (con respuesta incorrecta por parte de los alumnos)	24	24	23

En los niveles inferiores (tercero y cuarto) el reactivo que causó mayor dificultad en la prueba fue el número 24 (patrón 2: S V1 X V2 V3), mientras que en el quinto semestre se dieron más respuestas incorrectas en el reactivo 23 (patrón 1: S V1 X V2). Veamos lo que sucedió mediante el análisis de los resultados de acuerdo a su patrón.

3.1.3. Resultados por patrón

En la gráfica 3 se incluyen las frecuencias completas que surgieron de la emisión incorrecta de juicios por parte de los alumnos.

Gráfica 3



Para alcanzar el objetivo de este trabajo, el cual estriba en determinar dificultades relacionadas con el OP, fue necesario eliminar todos los reactivos correctos para una mejor observación de la información en la interpretación de los datos.⁷⁴ Por ello, los resultados que se incluyen en la tabla 30 muestran únicamente la frecuencia con la que los estudiantes no identificaron reactivos equivocados tomando en cuenta el patrón de estos.

En esta tabla se colocaron los patrones de la prueba jerárquicamente, tomando en cuenta el número de veces en que los estudiantes no detectaron las alteraciones equivocadas en el OP de los reactivos.

Tabla 30

Tabla de frecuencias globales:

No identificación de reactivo incorrecto

Reactivos	Patrón	Incidencias
24 y 10	P2	$31+25=56$
4 y 18	P3	$20+12=32$
19 y 5	P1	$19+7=26$

Se puede observar que los estudiantes tuvieron dificultades relacionadas con mayor

⁷⁴ Las frecuencias completas se muestran en las tablas 30', 30-a, 30-b y 30-c del anexo XII, páginas 188-190.

frecuencia con la identificación de oraciones que seguían el patrón 2 (S V1 X V2 V3), como fue el caso de los reactivos 24 y 10. En segundo lugar de dificultad se encuentra el patrón número 3 (OPR + OS= Nx S X V2 V1). El patrón en el que menos se equivocaron los estudiantes fue el número 1, el cual tuvo 50% menos de incidencias con respecto al patrón colocado en primer lugar.

Los datos presentados hasta el momento en esta sección, corresponden únicamente al 58% de las respuestas incorrectas, las cuales surgieron de la no identificación de la oración con OP incorrecto. Se decidió cotejar estos resultados con el otro 42% de respuestas erróneas, el cual correspondía a los resultados relacionados con dificultades en la producción de la oración correcta. La finalidad de esta comparación era verificar que la dificultad de los patrones se dé en el mismo orden en ambas tareas (identificación y corrección).

Los resultados arrojados por los estudiantes se presentan en la tabla 31. En la elaboración de esta tabla, se tomaron en cuenta únicamente los errores relacionados con OP, dejando fuera de ella, aquellos errores que estuvieran relacionados con otros aspectos gramaticales (como la conjugación equivocada de verbos por mencionar algún ejemplo).

Tabla 31
Tabla de frecuencias globales
Producción de oración con OP equivocado

Reactivos	Patrón	Incidencias	Porcentajes
10 y 24	P2	29+22=51	43%
18 y 4	P3	16+8=24	22%
19 y 5	P1	16+4=20	18%

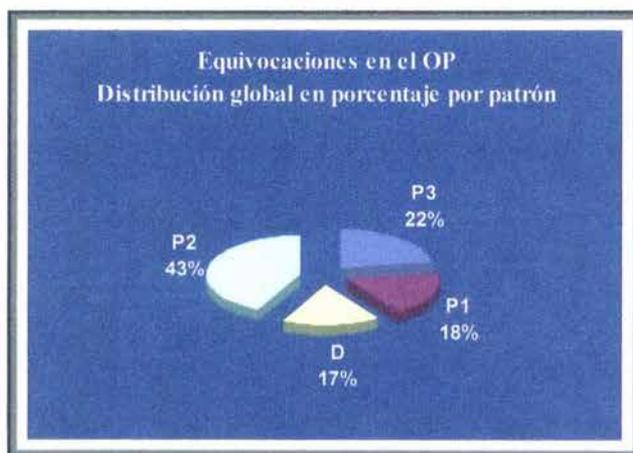
75

La información contenida en esta tabla permite constatar que, al igual que en la tarea de identificación, los reactivos 10 y 24 en la tarea productiva se colocaron en primer lugar con 29 y 22 respuestas incorrectas respectivamente.

⁷⁵ El porcentaje no incluido en esta tabla (17%) corresponde a los errores cometidos en los distractores.

Con la suma de las incidencias de respuestas equivocadas, tanto en la identificación como en la corrección de los reactivos equivocados, se pudo determinar que el patrón dos fue el más difícil, con un 43% de las respuestas erróneas, seguido del tres, con el 22%. El patrón uno y los distractores obtuvieron casi el mismo porcentaje de las respuestas incorrectas, 18% y 17% respectivamente como se muestra en la gráfica 4.

Gráfica 4



76

3.1.4. Errores de los estudiantes

24 % de los participantes no reconoció la agramaticalidad del reactivo 4, el cual seguía el patrón número 3, alterando su orden correcto $OPR + OS = Nx S X V2 V1$ a la secuencia incorrecta $OPR + OS = Nx S V1 X V2$, por lo que el verbo finito no fue colocado de acuerdo a su valor paramétrico final.

4) *Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau **wurde** von einem jungen Mann **getötet**. *Tradlit.* El hombre ha a la policía contado, que la mujer **fue** por un joven hombre **asesinada**.

⁷⁶ En el anexo XIII, página 191, se presentan las gráficas 4-a, 4-b y 4-c, las cuales muestran los porcentajes de equivocación en cada nivel.

La posición de V1 en la versión española es considerada gramatical, cosa que no sucede con la de V2. Sin embargo, se verá si esto tuvo alguna repercusión en el análisis de los resultados en la parte productiva de la tarea.

Sucedió lo mismo que en los dos casos anteriores con el reactivo 19, el cual presentaba un error cuyo equivalente es gramaticalmente correcto en español:

19) * Mein Vater **heute wird** interviewt.

Tradlit. Mi padre hoy es entrevistado.

El reactivo 18 causó menor dificultad a pesar de poseer la secuencia del patrón número 3 (de una oración subordinada), al igual que el reactivo 4.

18) *Der Arzt hat gesagt, dass diese Medikamente vor einer Operation **werden genommen**.

Tradlit. El médico ha dicho que esos medicamentos antes de una operación son tomados.

Sin duda, el tipo de error desempeñó un papel importante para que se presentara esta diferencia en el resultado. Es interesante notar que, a pesar de que el porcentaje de alumnos que no identificaron el reactivo fue relativamente bajo (14% de la muestra), en comparación con las oraciones anteriores, el porcentaje de estudiantes que pudieron obtener los dos puntos de este reactivo fue tan solo de 65%.

Se observó que los estudiantes no pudieron ofrecer la secuencia correcta S V1 X V2 V3 de las oraciones simples correspondientes a los reactivos 10 y 24. En lugar de ello, proporcionaron:

- Secuencias con el verbo modal al final en donde éste debería ser el verbo finito y por tanto ocupar la segunda posición:

*Ein Asteroid wird nur mit einer nuklearen Bombe zerstört können (3)

Tradlit. Un asteroide es sólo con una nuclear bomba destruido poder.

- Secuencias en donde se omite el auxiliar de pasiva *werden*:
 - *Das Problem müssen heute diskutiert.
 - Tradlit.* El problema tienen que hoy discutido.
 - *Das Problem muss heute diskutieren.
 - Tradlit.* El problema tiene que hoy discutir.
 - *Ein Asteroid könnte nur mit einer nuklearen Bombe zerstören. (5)
 - Tradlit.* Un asteroide podría sólo con una nuclear bomba destruir.
 - *Ein Asteroid könnte nur mit einer nuklearen Bombe zerstört. (5)
 - Tradlit.* Un asteroide podría solo con una nuclear bomba destruido.
- Intercambio de posición entre V2 y V3:
 - *Ein Asteroid können nur mit einer nuklearen Bombe wird zerstört. (3)
 - Tradlit.* Un asteroide pueden solo con una nuclear bomba es destruido.
- Cambio de forma verbal, dejando V1 y V3 en posición incorrecta como en el reactivo original:
 - *Das Problem wird heute diskutiert müsste. (3)
 - Tradlit.* El problema es hoy discutido tendría que.
 - *Das Problem wird heute diskutiert gemusst. (5)
 - Tradlit.* El problema es hoy discutido tenido que.
 - *Ein Asteroid wird nur mit einer nuklearen Bombe zerstören können. (4)
- Inversión de otro constituyente de la oración, dejando V1 y V3 en posición incorrecta como en el reactivo original:
 - *Heute wird das Problem diskutiert müssen. (5)
 - Tradlit.* Hoy es el problema discutido tener que.

En tercero y quinto lugar se colocaron los reactivos **18 y 4**, correspondientes al patrón número 3: OPR + OS=Nx S X V2 V1. Las dificultades que tuvieron los estudiantes para producir oraciones con constituyentes en secuencia correcta estuvieron relacionadas con la:

- Colocación de V1 después del nexo como en las oraciones simples (sobregeneralización de la regla V1 en segunda posición):

- Der Arzt sagt, dass werden diese Medikamente vor einer Operation genommen.

Tradlit. El médico dice, que son esos medicamentos antes de una operación tomados.

- Adopción de orden canónico SVO en oración subordinada.

* Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau wurde mit einem jungen Mann getötet.

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer fue con un joven hombre asesinada.

- Inversión de V1 y V2 en la posición final de la oración:

* Der Arzt sagt, dass diese Medikamente vor einer Operation wird genommen.

Tradlit. El médico dice, que esos medicamentos antes de una operación es tomado.

- Omisión del auxiliar de pasiva *werden*:

*Der Arzt sagt, dass diese Medikamente vor einer Operation genommen.

Tradlit. El médico dice, que esos médicos antes de una operación tomados.

De acuerdo a la dificultad, el patrón que ocupó el tercer lugar fue el uno, correspondiente a los reactivos 5 y 19 con una secuencia S V1 X V2. Los errores cometidos por los participantes en esta prueba estuvieron ligados a la:

- Corrección de otros elementos, dejando V1 en la posición incorrecta como en el reactivo original:

*Heute mein Vater wird interviewt. (3)

Tradlit. Hoy mi padre es entrevistado.

*Mein Vater heute wurde interviewt. (3, 4)

Tradlit. Mi padre hoy fue entrevistado.

- Colocación de V1 al final de la oración, como en el OP de las oraciones subordinadas (sobregeneralización de la regla V1 en posición final):

* Viele Chemikalien ins Wasser geworfen wurden. (3, 5)

Tradlit. Muchos químicos al agua arrojados fueron.

*Heute mein Vater interviewt wird. (5)

Tradlit. Hoy mi padre entrevistado es.

- Colocación equivocada de V1:

*Viele Chemikalien ins Wasser wurden geworfen. (3)

Tradlit Muchos químicos al agua fueron arrojados.

*Das Kind heute wird in die Schule gebracht von seinem Vater. (4)

Tradlit.

- Omisión del auxiliar de pasiva *werden* y colocación de V2 en segunda:

*Viele Chemikalien geworfen ins Wasser.

Tradlit. Muchos químicos arrojados al agua.

3.1.5. Distractores

También con los distractores, reactivos **8** y **22**, los estudiantes cometieron equivocaciones. A pesar de que el patrón de estos únicamente contenía un verbo finito, se pudieron apreciar errores ligados con la:

- Inversión de otros constituyentes, dejando V1 en la posición incorrecta como en el reactivo original:

*Heutzutage die Menschen sind sehr nervös. (3)

Tradlit. Hoy en día los hombres son muy nerviosos.

- Colocación de V1 al final de la oración, como en el OP de las oraciones subordinadas (*sobregeneralización de la regla V1 en posición final*).

*Auf dem Markt sie frisches Obst kauft. (3)

Tradlit. En el mercado ella fresca fruta compra.

El número de equivocaciones cometidas en estos reactivos se muestra en la tabla 32:

Tabla 32
Equivocaciones en distractores

Reactivos	Patrón	Incidencias
8	D	33
22	D	9

De estos errores, en 33 casos (27 correspondientes al reactivo 8 y 6 al reactivo 22) los estudiantes no identificaron que la oración tenía una secuencia equivocada, mientras que en los otros 9 (3 del reactivo 8 y 6 del reactivo 22) se dio la identificación pero no se pudo ofrecer la versión correcta a pesar de la sencillez de la estructura de ambos distractores como se presenta en la tabla 33: S V X X.

Tabla 33

Distribución de los constituyentes de los reactivos equivocados en la prueba de Juicios de Gramaticalidad: distractores

No.	Campo previo	V1	Campo medio	V2+V3
8.	*Die Menschen	heutzutage	sind sehr nervös.	-
<i>Tradlit.</i>	Los hombres	hoy en día	son muy nerviosos.	-
22.	*Sie	auf dem Markt	kauft frisches Obst.	-
<i>Tradlit.</i>	Ella	en el mercado	compra fresca fruta.	-

Mientras que la oración alemana presentada en el reactivo 8 es gramaticalmente incorrecta, por no respetar el fenómeno de verbo en segunda descrito en el marco teórico de esta investigación (1.1.5., página, 27), la versión en español de la misma no sólo es considerada gramaticalmente correcta, sino que es muy usual.

3.2. Resultados de la prueba 2: Ordenamiento de Constituyentes

En el capítulo anterior (2.4.1.2., página, 78) se presentó el objetivo de esta segunda prueba, el cual consiste en proporcionar información acerca de la forma en que los estudiantes ordenan los constituyentes en la producción guiada de oraciones simples y compuestas. Esto con la finalidad de arrojar luz a las dificultades que los estudiantes tienen en la organización de los constituyentes de la oración alemana, además de proporcionar información sobre la preferencia de OP en los estudiantes, es decir, se pretende establecer si existe una tendencia a formar oraciones que sigan el OP: sujeto, verbo y complemento (SVX), o, si optan por el OP comenzando con el

complemento (XVS). Para ello, como en ese mismo capítulo se describió, se les proporcionó a los sujetos los componentes en desorden de una oración por cada reactivo. El criterio empleado para la evaluación de las respuestas fue otorgar un punto por secuencia ordenada correctamente en cualquiera de sus variantes. Los resultados obtenidos fueron los que se describen a continuación.

3.2.1. Resultados globales

Los 81 sujetos que conformaban la muestra ordenaron las oraciones de los 15 reactivos que conformaban esta prueba con lo que se generaron 1215 secuencias. De la evaluación de éstas, se obtuvieron los puntajes que aparecen en la escala 5. Para sacar el promedio general no se tomaron en cuenta los puntajes de cero a 4, dado que ningún estudiante los obtuvo.

Escala 5										
Puntajes globales										
15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5
30	21	10	7	3	2	2	2	2	1	1

Se puede observar una tendencia muy positiva en los resultados. El puntaje promedio⁷⁷ en esta prueba fue de 13, el cual fue obtenido por 12% de la muestra (10 estudiantes). 63% de los participantes (51) estuvieron por arriba del promedio, mientras que sólo 25% (20) obtuvo resultados por debajo de éste. El puntaje obtenido con mayor frecuencia fue 15, alcanzado por 37% de la muestra (30 estudiantes).

⁷⁷ Véase la tabla 34-0 en el anexo XIV, página 192.

Tabla 34
Preferencias SVXV/XVSV

No. de reactivo	SVXV	XVSV
1 (P1)	72	3
2 (P1)	81	0
3 (P1)	79	1
4 (P2)	63	2
7 (P2)	64	5
8 (P1)	78	0
10 (P2)	53	19
11 (P2)	44	28
13 (P2)	56	17
14 (P1)	75	5
Totales	665	80

En esta tabla se excluyeron los reactivos 5, 6, 9, 12 y 15 por tratarse, en esos casos, de oraciones subordinadas. Únicamente se ofrece la información de las secuencias correctas.⁷⁸ Como se puede apreciar, hubo una tendencia generalizada a preferir la organización de las oraciones siguiendo el orden SVX, en 89% de las respuestas, mientras que únicamente 11% de éstas presentaron el orden XVS.

De las secuencias generadas, solamente 11.7% fue incorrecto, mientras que el 88.3% restante fue correcto, como se muestra en la tabla 35.

Tabla 35
Porcentaje de secuencias correctas e incorrectas

Secuencias incorrectas	Porcentaje	Secuencias correctas	Porcentaje
142	11.7%	1073	88.3%

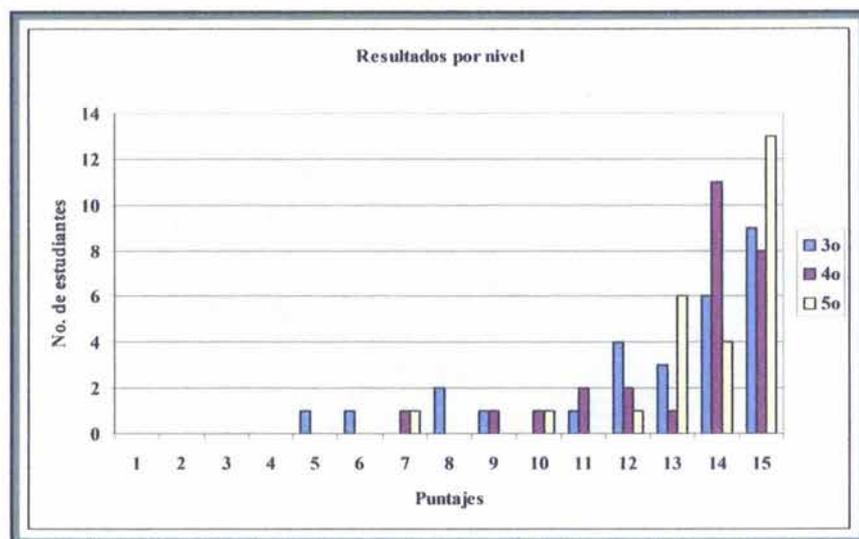
Al igual que en la prueba anterior, se detectaron variaciones en cuanto al desempeño de los estudiantes de acuerdo a su nivel, como se describe en la siguiente sección.

3.2.2. Resultados por nivel

Las 1215 secuencias se generaron de la siguiente manera: 420 en tercero, 405 en cuarto y 390 en quinto. Los resultados presentados en la gráfica 5, página 121, muestran que, al igual que en la prueba anterior, los puntajes más altos fueron obtenidos en el nivel superior, quinto semestre, mientras que en el nivel inferior se presentaron los puntajes más bajos.

⁷⁸ La tabla completa con los resultados por reactivo se presenta más adelante, en la sección C.

Gráfica 5



El eje vertical indica el número de estudiantes que obtuvieron las puntuaciones que aparecen en el eje horizontal. En esta gráfica se puede observar que la puntuación total (15 puntos) fue alcanzada por 13 estudiantes de quinto, por 8 de cuarto y por 9 de tercero, mientras que fueron más los estudiantes de tercer semestre que obtuvieron menores puntuaciones: un estudiante obtuvo 5 y uno 6.

Los alumnos de quinto semestre produjeron un número mayor de secuencias correctas (359) seguidos de los de cuarto (360). Los estudiantes de tercer nivel (354 secuencias correctas) tuvieron el porcentaje más alto en la producción de secuencias equivocadas con 16% (66 secuencias erróneas), mientras que los de quinto únicamente produjeron 8% de las secuencias de manera equivocada. La distribución de secuencias correctas e incorrectas en número y porcentaje se presenta en la tabla 36, página 122.

Tabla 36
Distribución de porcentajes por nivel

Tipo de dato	Tercero	Cuarto	Quinto
Secuencias correctas	354	360	359
Secuencias incorrectas	66	45	31
Porcentaje de respuestas correctas	84%	89%	92%
Porcentaje de respuestas incorrectas	16%	11%	8%

Se pretendía observar cuáles fueron los problemas que tuvieron los estudiantes en esta prueba, para lo cual se analizan en la siguiente sección los datos con base en los reactivos y sus respectivos patrones.

3.2.3. Resultados por patrón

Para analizar la información arrojada por las respuestas de los estudiantes, se elaboró, en primer lugar, una tabla que incluyera el número de respuestas correctas y de incorrectas desglosadas por reactivo. Por ello, la tabla número 37, página 123, consta de tres columnas. La primera columna contiene el número de reactivo y el patrón entre paréntesis que la oración de ese reactivo sigue. En la segunda, el número de secuencias incorrectas que se produjeron en dicho reactivo y en la tercera, la cantidad de oraciones que generaron los estudiantes de manera correcta.

A primera vista, se puede observar que los reactivos con menor número de equivocaciones correspondían a oraciones que seguían el patrón número uno, S VI X V2.

Tabla 37**Resultados por reactivo y patrón**

No. de reactivo	incorrectas	correctas
1 (P1)	6	75
2 (P1)	0	81
3 (P1)	1	80
4 (P2)	16	65
5 (P3)	16	65
6 (P3)	12	69
7 (P2)	12	69
8 (P1)	3	78
9 (P3)	15	66
10 (P2)	9	72
11 (P2)	9	72
12 (P3)	10	71
13 (P2)	8	73
14 (P1)	1	80
15 (P3)	24	57

Los reactivos que seguían el patrón uno fueron contestados de manera correcta por un porcentaje alto de los estudiantes. De manera que, el reactivo 2, con 81 aciertos, fue contestado correctamente por 100% de la muestra; el reactivo 3 y el 14, con 80 cada uno, por 99% de la muestra; el reactivo 8, con 78, por 96%. Por otra parte, el reactivo con mayor porcentaje de errores fue el 15 (patrón 3), el cual fue contestado equivocadamente por 30% de los estudiantes. Para verificar si esta tendencia se daba de manera general en toda la prueba, se elaboró una tabla de frecuencias (tabla 38), en la cual se mostró el número de secuencias equivocadas, organizadas de acuerdo a su patrón.⁷⁹

Tabla 38**Frecuencias de oraciones con OP equivocado de acuerdo a su patrón**

Patrón	Frecuencia	Porcentaje
P1	11	8%
P2	54	38%
P3	77	54%

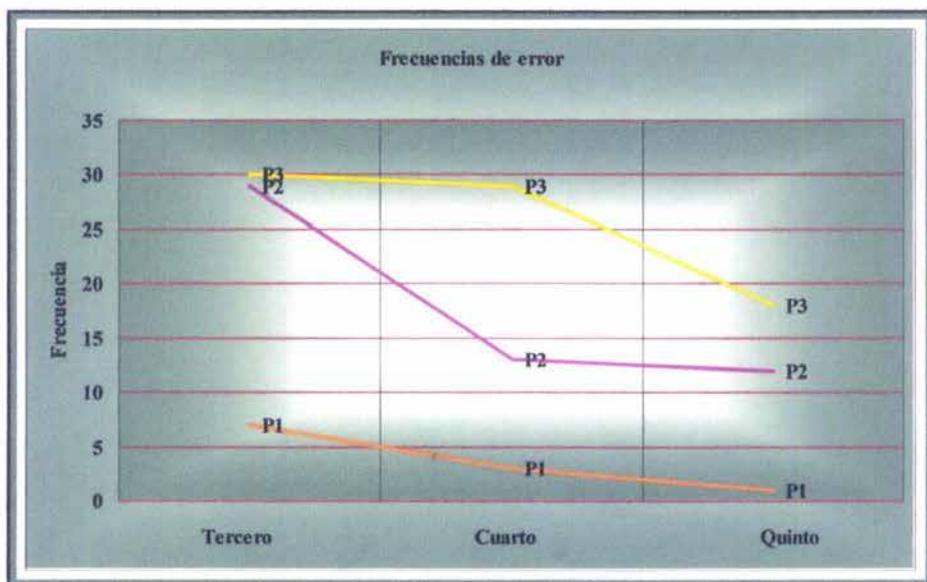
De las 142 oraciones generadas con un OP incorrecto, 54% correspondían a reactivos que seguían el patrón 3, 38% a reactivos pertenecientes al patrón 2 y únicamente 8% estaba vinculado al patrón 1. De la misma forma, la información arrojada por los resultados en los diferentes niveles, mostró que el patrón tres fue el más difícil para todos los niveles, seguido del dos y el uno. En la gráfica 6, página 124, se puede observar cómo, a pesar de que en quinto semestre se

⁷⁹ Las frecuencias en la producción de oraciones erróneas de acuerdo a su patrón se encuentran desglosadas por nivel en la tabla 38' del anexo XV, página 193.

produjeron mucho menos oraciones incorrectas a comparación de cuarto y tercero, la tendencia antes mencionada se mantiene.

La línea superior de la gráfica representa las incidencias de errores cometidos con relación al patrón número tres, la línea intermedia simboliza las equivocaciones cometidas en reactivos con estructura de patrón dos, mientras que la línea inferior representa las oraciones del patrón uno que se generaron equivocadamente. Se puede apreciar que, a pesar de las variaciones que las frecuencias tienen de acuerdo al nivel, en todos los casos, la línea del patrón tres queda por arriba de las demás.

Gráfica 6



Es interesante ver que la dificultad del patrón 3 y del 2 es casi la misma en los estudiantes del tercer semestre, mientras que en los estudiantes de cuarto, disminuye considerablemente la producción de errores en oraciones del patrón 2. Por el contrario, las dificultades para estructurar oraciones del patrón tres se mantiene en cuarto casi igual que en tercer semestre. Es hasta el quinto semestre en donde disminuye la frecuencia de oraciones equivocadas del patrón número 3.

3.2.4. Errores de los estudiantes

Las respuestas equivocadas proporcionadas por los estudiantes pudieron ser agrupadas de acuerdo al tipo de alteración que presenta la que debería ser la secuencia correcta de la oración en los diferentes reactivos de esta prueba. Se distinguieron básicamente nueve fenómenos enlistados en la tabla 39.

Tabla 39
Agrupamiento de las secuencias incorrectas de los estudiantes

Patrones en los que se presentó el error	Descripción de la alteración del orden de palabras correcto	Secuencia correcta	Alteración
P1 P2	1. Colocación del verbo finito (V1) de la oración simple en tercera posición.	S <u>V1</u> X V2 o S <u>V1</u> X V2 V3	S X <u>V1</u> V2/X S <u>V1</u> V2 o S X <u>V1</u> V2 V3/X S <u>V1</u> V2 V3
P1	2. Colocación consecutiva de los elementos verbales	S V1 X <u>V2</u>	S <u>V1</u> <u>V2</u> X
P1 P2	3. Colocación del verbo finito (V1) de la oración simple al final (asemejando el orden de una oración subordinada).	S <u>V1</u> X V2	S X V2 <u>V1</u>
P2	4. Intercambio de posición entre el verbo modal (V1) y el verbo auxiliar de pasiva (V3) en la oración simple.	S <u>V1</u> X V2 <u>V3</u>	S <u>V3</u> X V2 <u>V1</u>
P2	5. Intercambio de posición entre el verbo modal (V1) y el verbo auxiliar de pasiva (V3) en la oración simple, además de la colocación del verbo finito en tercera.	S <u>V1</u> X V2 <u>V3</u>	X S <u>V3</u> V2 <u>V1</u>
P2	6. Intercambio de posición entre el verbo auxiliar de pasiva (V3) y el verbo en participio pasado (V2) en la oración simple con tres elementos verbales, donde el verbo finito (V1) es el modal.	S V1 X <u>V2</u> <u>V3</u>	S V1X <u>V3</u> <u>V2</u>
P2	7. Intercambio de posición entre el verbo modal (V1) y el verbo en participio pasado (V2) en la oración simple con tres elementos verbales.	S <u>V1</u> O <u>V2</u> V3	S <u>V2</u> O <u>V1</u> V3
P3	8. Alteración del orden de los constituyentes de la oración subordinada por medio de la colocación del verbo auxiliar (V1) de pasiva después del nexo subordinante o después del sujeto.	NX S X V2 <u>V1</u>	NX <u>V1</u> S X V2 o NX S <u>V1</u> X V2
P3	9. Intercambio de posición entre el verbo auxiliar de pasiva (V1) y el verbo en participio pasado (V2) en la oración subordinada; con esto los verbos quedan consecutivos de la misma forma que en español.	NX S X <u>V2</u> <u>V1</u>	NX S X <u>V1</u> <u>V2</u>

Los ejemplos que se ofrecen a continuación fueron tomados de las respuestas de los estudiantes y pretenden ilustrar cada uno de los fenómenos descritos en la tabla anterior. El número que acompaña al ejemplo corresponde a cada grupo de dicha tabla, en donde la descripción de la alteración aparece con el mismo número. En la parte inferior a este ejemplo se proporciona la traducción literal al español:

1. *Heute die Prüfung **kann** mitgenommen werden.

Tradlit. Hoy la prueba **puede** llevada consigo ser.

2. *Experimente werden **durchgeführt** mit Studenten.

Tradlit. Experimentos son **llevados a cabo** con estudiantes.

3. *Experimente mit Studenten durchgeführt **werden**.

Tradlit. Experimentos con estudiantes llevados a cabo **son**.

4. *Ungefähr 20 Lieder **werden** auf eine CD aufgenommen **können**.

Tradlit. Aproximadamente 20 canciones **son** en un CD grabadas **poder**.

5. * In den U.S.A. einige Autoteile **werden** produziert **müssen**.

Tradlit. En USA algunas partes de auto **son** producidas **tener que**.

6. *Die Rechnung muss spätestens heute **werden bezahlt**.

Tradlit. La cuenta tiene que a más tardar hoy **ser pagada**.

7. *Die Fans **erkannt** an ihrer Kleidung **können** werden.

Tradlit. Las fanáticas **reconocidas** en su ropa **pueden** ser.

8. *Wir konnten nicht nach Manhattan fahren, weil die Brücke **wurde** nicht fertig gebaut.

Tradlit. Nosotros pudimos no a Manhattan ir, porque el puente **fue** no terminado construido.

9. *Ich habe gehört, dass der Mörder noch **wird** gesucht.

Tradlit. Yo he escuchado, que el asesino todavía **es** buscado.

3.3. Resultados de la prueba 3: Transformación

Las respuestas proporcionadas por los estudiantes en esta prueba, tal y como se esperaba, arrojaron mucha información alrededor del proceso productivo. Ésta incluye muchos aspectos que no se vinculan directamente con problemas del OP de los elementos verbales, por lo que únicamente se hará mención de estos datos de manera global en los resultados obtenidos por el grupo y no se discutirán más a fondo en este trabajo.

La evaluación de la tarea de esta prueba, la cual consistía en transformar una oración con estructura S V X X de activa a pasiva, se dio con base en un puntaje que permitiera clasificar el tipo de error de acuerdo a su naturaleza. Para ello, se le otorgaron 2 puntos a las respuestas que no contenían ninguna clase de error. Las transformaciones con errores fuera del complejo verbal, por ejemplo de declinación por el cambio de papeles sintácticos, no fueron tomadas en cuenta en la evaluación por no ser esta información relevante para el tema de investigación que ocupa este trabajo, mientras que a aquellas que contenían errores dentro del complejo verbal, pero que no afectaban el OP correcto, se les asignó 1 punto. Las respuestas que contenían errores en el ordenamiento de los constituyentes recibieron cero puntos. El mayor puntaje que podían lograr los estudiantes era 10. Con estos criterios se llegó a los siguientes resultados.

3.3.1. Resultados globales

De los 81 participantes en esta prueba, únicamente 15 (18.51% de la muestra) pudieron realizar todas las transformaciones sin ninguna clase de error, es decir, obtuvieron los 10 puntos de la prueba, mientras que 9 estudiantes (equivalente a 11.11% de la muestra) tuvieron errores en el OP en todas sus oraciones con lo que obtuvieron 0 puntos. Los resultados obtenidos se presentan en la escala 6, en la cual aparece en la parte superior el puntaje, mientras que en la

segunda línea se proporciona el número de alumnos que obtuvieron dicho puntaje. El promedio global alcanzado por la muestra fue de 7.⁸⁰

Escala 6

Puntajes globales

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
15	18	12	14	4	6	1	1	1	0	9

82% de la muestra cometió errores de diferentes tipos, los cuales, con base en los criterios de evaluación antes descritos, se distribuyeron como se presenta en la tabla 40. En esta tabla se proporciona el número de oraciones producidas de acuerdo al puntaje asignado a éstas al tomar en cuenta la corrección de las mismas. Como se mencionó con anterioridad, recibieron 2 puntos las transformaciones correctas, un punto las transformaciones con equivocaciones en el complejo verbal y cero aquellas con problemas en el OP.

Se puede observar en los resultados de la tabla 40 que, de todas las transformaciones, que fueron un total de 405, 55% de ellas (221 oraciones) fue producido de manera correcta, mientras que 45% de las transformaciones generadas (184) contenía errores de uno de las dos clases que se mencionaron antes.

Tabla 40

Resultados globales

	2 puntos	1 punto	0 puntos
No. de transformaciones	221	99	85
En porcentaje	55%	24%	21%

Un poco menos de la mitad de los errores cometidos corresponden a transformaciones con un OP incorrecto, (85 oraciones equivalentes a 21% de la producción total). El resto de las oraciones incorrectas (99 oraciones equivalentes a 24%) contenían errores dentro del complejo verbal, pero

⁸⁰ La tabla 40', que se encuentra en el anexo XVI, página 194, muestra las frecuencias globales.

que no estaban relacionadas con el OP. Las variaciones de los resultados de acuerdo al nivel se describen en la siguiente sección.

3.3.2. Resultados por nivel

De las 140 transformaciones producidas por los estudiantes de tercero, el 43% (60 oraciones) fue correcto, mientras que 57% restante contenía algún tipo de error. De ese porcentaje, las equivocaciones que tuvieron la frecuencia más alta, 36% (51), se originaron dentro del complejo verbal, mientras que únicamente 21% (29) del total de las transformaciones, estuvo vinculado con problemas del OP.

En la tabla 41, página 130, se puede observar cómo estos resultados variaron de acuerdo al nivel de los estudiantes. En el cuarto semestre se produjeron 135 transformaciones, las cuales fueron correctas en 48% de los casos. 18% (65 oraciones) de las demás tuvieron lugar en el complejo verbal, mientras que los errores relacionados con el OP estuvieron presentes en 29% (39) de los casos. Se observó que el número de transformaciones con un OP incorrecto se elevó en comparación con el del tercer semestre.

Por último, el quinto semestre obtuvo los siguientes resultados: 61% (80) de las transformaciones fueron correctas, 17% (23) presentó problemas relacionados con el complejo verbal y sólo 13% (17) de las oraciones generadas por los estudiantes tuvieron errores de OP.

El promedio en los diferentes niveles de un puntaje total de 10 fue de 6.4 para tercero, 6.8 para cuarto y 7.9 para quinto.⁸¹

⁸¹ Los promedios de tercero y cuarto semestres se encontraron por debajo del promedio general, mientras que el obtenido en quinto fue superior a éste. Las tablas de frecuencias por nivel (tabla 41-a para tercero, 41-b para cuarto y 41-c para quinto) se encuentran en el anexo XVII, páginas 195-196, junto con las escalas 6-a, 6-b y 6-c para tercero, cuarto y quinto respectivamente.

Tabla 41
Resultados obtenidos en los diferentes niveles

Nivel	2 puntos	1 punto	0 puntos	Porcentaje de oraciones con OP equivocado (0 puntos) en los diferentes niveles
Tercero	60	51	29	34%
Cuarto	71	25	39	46%
Quinto	90	23	17	20%

Llamó la atención que en el cuarto semestre el número de estudiantes que tuvo problemas en todas sus transformaciones se elevó a cinco, es decir, más del doble que en tercero y quinto (con 2 estudiantes en cada nivel). A pesar de que con ello los resultados arrojaron un mayor número de transformaciones con errores en el OP (con cero puntos), esto no modificó la tendencia, en general, de obtener mejores resultados de acuerdo a la experiencia lingüística del estudiante, es decir, de acuerdo a su nivel.

De un total de 85 transformaciones con errores en el OP, 34% de estas (29) fueron producidas en tercero, 46% en cuarto (39) y únicamente 20% (17) en quinto. Se observa que los estudiantes de tercero cometieron más errores en la forma del complejo verbal, mientras que las dificultades de los estudiantes de cuarto nivel se vinculan más con el OP que con la forma.

3.3.3. Resultados por patrón

Los reactivos en esta prueba, como se describió anteriormente en el capítulo 2 (2.4.1.3., página 81), únicamente seguían un patrón cuya estructura constaba de un sujeto, un verbo y dos complementos, de tal forma que la transformación de activa a pasiva arrojaba una estructura con un elemento más, el segundo verbo: S V1 X X V2.

Tomando en cuenta los objetivos de este estudio, esta sección considera únicamente las transformaciones que recibieron una calificación de cero puntos, es decir, aquellas que tenían una

alteración en el OP correcto. Éstas se cuantifican en la tabla 42, en la cual se menciona la frecuencia con la que se produjeron oraciones incorrectas en cada uno de los cinco reactivos que conformaban esta prueba.

Tabla 42
Equivocaciones en el OP

No. de reactivo	0 puntos
1	23
2	20
3	12
4	13
5	17

A pesar de que el patrón de las oraciones activas que debían ser transformadas era el mismo en los cinco casos: S V X X. Sin embargo, llama la atención que el reactivo que tuvo mayor número de respuestas equivocadas fue el número 1. Los errores que contenían las oraciones eran de diferente índole. Se considera que la causa del error podría estar vinculada con la etapa de adquisición del OP en la que el estudiante se encontraba en el momento de resolver la prueba.

3.3.4. Errores de los estudiantes

Se distinguieron básicamente tres tipos de secuencias incorrectas en los resultados arrojados por esta prueba, como se describen a continuación.

- 1.- Omisión del auxiliar de pasiva. En este tipo de error, el estudiante no incluye un elemento verbal en la segunda posición de la oración. Con ello, independientemente de que la oración no puede ser considerada pasiva, por la ausencia del auxiliar, se falta a la obligatoriedad de colocar un verbo en dicha posición.⁸²

⁸² Cfr. capítulo 2, 1.2.3. *La pasiva alemana*, página 48, y 1.1.5. *La colocación del verbo alemán*, página 27.

*10 Artikel über junge Leute geschrieben.

Tradlit. 10 artículos sobre joven gente escritos.⁸³

2.- Colocación del verbo finito en posición final. En esta clase de producciones, la estructura de la oración simple, la cual debe llevar el verbo finito en segunda posición, corresponde a la estructura de una oración subordinada.

*10 Artikel über junge Leute schreiben werden.

Tradlit. 10 artículos sobre joven gente escribir son.

*Das Design für die neuen Gebäude macht wurde.

Tradlit. El diseño para los nuevos edificios hace fue.

3. Rompimiento de la regla V-segunda con la colocación del verbo finito en tercera posición. Este fenómeno hace que los elementos verbales presenten una continuidad (semejante a la del español).

*Der Müll ins Meer wird geworfen.

Tradlit. La basura al mar es arrojada.

*Alten Schuhe in diesem Geschäft wurde verkauft.

Tradlit. Viejos zapatos en este negocio fueron vendidos.

Veamos por último qué sucedió con la prueba complementaria a esta prueba de transformación y cuáles fueron los resultados obtenidos.

⁸³ Cabe hacer notar que en este ejemplo, aunque el participio está mal formado, fue traducido con la forma correcta del español "escritos".

3.4. Resultados de la prueba 4: Combinación de Oraciones

La finalidad de esta prueba era obtener información sobre la capacidad de los estudiantes de reconocer el esquema de una oración subordinada y de ordenar sus constituyentes de manera correcta, llevando a cabo el cambio en la colocación del verbo finito.

Esta prueba, como se mencionó en el capítulo 2 (2.4.1.4., página 82) y en la prueba anterior (3.3., página 127), complementa a la prueba de transformación, al analizar únicamente una tarea en donde se pide la producción (sumamente guiada) de oraciones subordinadas.⁸⁴ Para la evaluación de esta actividad se decidió calificar de una manera muy sencilla. Dado que las dos únicas alternativas en esta prueba eran realizar bien las combinaciones o no, se decidió otorgarles un punto a las combinaciones con un OP correcto y cero a las incorrectas, obteniendo los resultados que se describen en las siguientes secciones.

3.4.1. Resultados globales

Se generaron en total 405 combinaciones de la resolución de los 5 reactivos por los 81 estudiantes que conformaban la muestra. De éstas, 362, equivalentes al 89% de las respuestas, fueron correctas y únicamente 43, 11%, incorrectas. Se obtuvieron muy buenos puntajes. Sin embargo, no hubo caso en el que la muestra completa de algún nivel realizara todas las combinaciones de forma correcta. Del total de la muestra (81 estudiantes), el 75% (61 estudiantes) obtuvo los 10 puntos totales, es decir, no cometió errores en ninguna de las oraciones combinadas, 5% (4) se equivocó en una de las cinco combinaciones realizadas, 2% (2) en dos de sus oraciones, 4% (3) presentó errores en tres de sus secuencias, mientras que el porcentaje más elevado con 14% (11) fue para los estudiantes que no recibieron puntos por haber cometido errores en la colocación de los elementos verbales tras haber llevado a cabo la subordinación de una de las dos oraciones (escala 7, página 134). Los once alumnos que se encontraban en este

⁸⁴ En las primeras dos pruebas (juicios de gramaticalidad y ordenamiento de constituyentes) la tarea incluía oraciones tanto simples como compuestas. A diferencia de ellas, la prueba tres (transformación) únicamente está relacionada con la oración simple, mientras que la cuatro (combinación de oraciones) sólo incluye reactivos en donde se generan oraciones subordinadas.

último caso equivalen a 55 % de los estudiantes que cometieron errores en esta prueba (se tomó como base para la elaboración de dicho porcentaje a los 20 estudiantes que cometieron de uno a cinco errores al combinar las oraciones).

Escala 7
Puntajes globales

5	4	3	2	1	0
61	4	2	3	0	11

El promedio obtenido por la muestra fue de 4 puntos (80% del puntaje) y únicamente 20% de ella (16 estudiantes) estuvo por debajo del promedio.

3.4.2. Resultados por nivel

Al igual que en las tres pruebas anteriores, la tendencia de un mejor dominio del OP en el nivel superior se mantuvo, aunque en esta ocasión la diferencia no fue tan marcada como en pruebas anteriores. Los promedios obtenidos fueron de 3.78, 3.96 y 4.6 para tercero, cuarto y quinto respectivamente.⁸⁵ En el tercer semestre 19 estudiantes obtuvieron todos los puntos, mientras que en cuarto fueron 20 y en quinto 22. En el caso de los estudiantes que obtuvieron todas sus secuencias incorrectas, 6 provenían de tercero, 4 de cuarto y únicamente uno era de quinto. En la tabla 43, página 135, se presentan los resultados obtenidos en los diferentes grupos.

⁸⁵ En las escalas 7-a, 7-b y 7-c del anexo XVIII, páginas 197, se puede ver cómo se distribuyeron los puntajes por nivel.

Tabla 43
Resultados por nivel

Descripción del dato	Tercero	Cuarto	Quinto
Combinaciones totales	140	135	130
Combinaciones correctas	106	107	120
Combinaciones equivocadas	34	28	10
Porcentaje de error	25%	21%	8%

El porcentaje de error va disminuyendo de acuerdo al nivel, en tercero 25% de las respuestas fue equivocado, 21% en cuarto y tan sólo 8% en quinto.

3.4.3. Resultados por patrón

Como se dijo en un principio, el patrón que debían seguir las secuencias producidas por los estudiantes era el de una oración subordinada: OPR + OS=Nx S X X V2 V1. Se consideraba de suma importancia tratar de arrojar luz en este punto, porque en la estructura de las oraciones subordinadas del español y del alemán se ve claramente la diferencia paramétrica entre ambas lenguas en el OP de los elementos verbales. Por ello es necesario analizar lo sucedido con base en los errores de los estudiantes, los que se describen en la siguiente sección.

3.4.4. Errores de los estudiantes

Básicamente se cometieron dos clases de errores en esta prueba. El primero consistió en la no realización del cambio de posición del verbo finito en la oración subordinada, de su posición

originaria, en segunda (al encontrarse la oración como simple), a la posición final tras la combinación de las oraciones (al darse la subordinación de una de ellas a la otra).⁸⁶

* Er hat gehört, dass seine Mutter wurde ins Krankenhaus gebracht.

Tradlit. El ha escuchado, que su madre fue al hospital llevada.

* Ich hoffe, dass die Autos werden schnell in dieser Werkstatt repariert.

Tradlit. Yo espero, que los autos sean rápido en el taller reparados.

El segundo error consistió en la omisión del verbo auxiliar tras la subordinación (no se dio de manera consecuente en los estudiantes que cometieron esta clase de error):

*In der Zeitung stand, dass die Autos schnell in dieser Werkstatt repariert.

Tradlit. En el periódico decía que los autos rápido en ese taller reparados.

*Ich kann mich erinnern, dass griechische Spezialitäten früher in diesem Restaurant serviert.

Tradlit. Yo puedo me acordar, que griegas especialidades antiguamente en este restaurante servidas.

Dada la diversidad en los resultados, se considera pertinente tomar en cuenta no sólo los datos arrojados por cada prueba. Se cree necesario incluir para el análisis de los datos el desempeño de los individuos de manera global en todas las pruebas. Con ello se pretende obtener un panorama general de lo ocurrido en torno al OP en cada individuo para poder llegar a conclusiones más acertadas. Por esta razón se presentan a continuación los resultados obtenidos en cada estudiante que conforma la muestra para posteriormente ofrecer una interpretación de los resultados.

⁸⁶ Cfr. Capítulo 1, 1.1.5. *La colocación del verbo alemán*, página 27.

3.5. Resultados generales de la prueba

En esta sección se presentan los resultados globales de la aplicación de las cuatro pruebas en conjunto para llevar a cabo posteriormente la discusión de los resultados.

3.5.1. Resultados individuales en el conjunto de las cuatro pruebas

Para facilitar la presentación de los resultados de todas las pruebas en conjunto en cada individuo se elaboró la tabla 44 en la que se incluye, en la primer columna el nivel y número asignado al estudiante, en la segunda el puntaje obtenido en la prueba de juicios de gramaticalidad (JG), en la tercera el obtenido en la prueba de ordenamiento de constituyentes (OC), en la cuarta el alcanzado en la prueba de transformación (T), en la quinta el logrado en la prueba de combinación de oraciones (CO) y en la última la suma de los puntajes alcanzados en las cuatro pruebas para tener un resultado global por individuo.

Tabla 44
Resultados por estudiante

Nivel y número	JG 33 puntos	OC 15 puntos	T 10 puntos	CO 5 puntos	Global 63 puntos
3.1	21	15	9	5	50
3.2	23	12	9	5	49
3.3	16	13	5	4	38
3.4	32	15	9	5	61
3.5	9	5	8	0	22
3.6	15	12	7	5	39
3.7	27	15	10	5	57
3.8	26	8	7	5	46
3.9	27	15	10	5	57

Nivel y número	JG 33 puntos	OC 15 puntos	T 10 puntos	CO 5 puntos	Global 63 puntos
3.10	24	15	5	5	49
3.11	21	9	7	5	42
3.12	19	11	7	4	41
3.13	25	14	7	4	50
3.14	21	12	9	5	47
3.15	26	14	8	5	53
3.16	28	15	2	5	50
3.17	22	14	5	3	44
3.18	17	6	6	0	29
3.19	18	12	4	0	34
3.20	21	14	7	0	42
3.21	21	13	5	0	39
3.22	25	13	7	5	50
3.23	27	15	8	5	55
3.24	22	8	0	5	35
3.25	26	14	7	5	52
3.26	23	15	10	5	53
3.27	24	14	6	5	49
3.28	21	15	5	0	41
4.1	22	10	7	0	39
4.2	20	7	5	0	32
4.3	25	14	5	5	49
4.4	26	14	10	5	55
4.5	22	14	9	5	50
4.6	28	15	10	5	58
4.7	31	14	10	5	60

Nivel y número	JG 33 puntos	OC 15 puntos	T 10 puntos	CO 5 puntos	Global 63 puntos
4.8	24	14	9	5	52
4.9	22	15	9	5	51
4.10	29	14	8	5	56
4.11	22	14	9	5	50
4.12	32	15	7	5	59
4.13	24	14	8	5	51
4.14	30	14	9	5	58
4.15	29	15	9	5	58
4.16	27	14	9	5	55
4.17	30	15	10	5	60
4.18	17	15	9	5	46
4.19	23	15	10	5	53
4.20	24	14	10	5	53
4.21	20	12	6	5	43
4.22	20	11	0	0	31
4.23	22	12	0	0	34
4.24	25	9	0	0	34
4.25	26	13	3	2	44
4.26	24	15	0	2	41
4.27	21	11	0	5	37
5.1	24	15	9	5	53
5.2	20	15	7	5	47
5.3	15	14	7	5	41
5.4	32	15	10	5	62
5.5	20	13	6	5	44
5.6	30	15	9	5	59

Nivel y número	JG 33 puntos	OC 15 puntos	T 10 puntos	CO 5 puntos	Global 63 puntos
5.7	28	15	8	5	56
5.8	28	13	6	5	52
5.9	25	15	9	5	54
5.10	27	13	9	5	54
5.11	21	15	10	5	51
5.12	27	10	9	5	51
5.13	26	15	10	5	56
5.14	29	15	10	5	59
5.15	28	14	8	5	55
5.16	25	13	10	5	53
5.17	26	15	8	5	54
5.18	26	14	9	5	54
5.19	28	13	8	5	54
5.20	27	15	8	5	55
5.21	24	15	10	4	53
5.22	22	13	8	4	47
5.23	24	14	8	0	46
5.24	16	7	0	5	28
5.25	22	12	0	5	39
5.26	28	15	10	2	55

La suma de los puntos de las cuatro pruebas ascendía a 63. Ningún alumno logró 100% de los puntos. Los mejores resultados, arriba de 90%, fueron alcanzados únicamente por doce estudiantes (cantidad equivalente a 14% de la muestra): tres de quinto, seis de cuarto y tres de tercero, los cuales obtuvieron los puntajes que se muestran a continuación en orden decreciente: 62 (estudiante 5.4), 61 (estudiante 3.4), 60 (estudiantes 4.7 y 4.17), 59 (estudiantes 4.12, 5.6, 5.14.), 58 (estudiantes 4.6, 4.14 y 4.15) y 57(estudiantes 3.7 y 3.9). Por otro lado, los estudiantes

que obtuvieron menos del 60% de los puntos de las pruebas en su conjunto (oscilando entre el 58% y el 32%) fueron once: cinco de tercero, cinco de cuarto y uno de quinto.⁸⁷

Se debe resaltar el hecho de que, tras una revisión minuciosa de los resultados en conjunto de cada individuo para determinar cuántos estudiantes, independientemente del puntaje obtenido, habían resuelto las pruebas sin tener errores relacionados con el OP, se pudo establecer que la cantidad de estudiantes exentos de problemas con el OP fue únicamente de 4, es decir, apenas 5% de la muestra (constituida por 81 participantes), mientras que 95% restante cometió errores de OP en alguna de las pruebas. Los estudiantes libres de equivocaciones pertenecían a los diferentes niveles que se examinaron: uno de tercero, dos de cuarto y uno de quinto.

3.5.2. Resultados de las pruebas en conjunto

El puntaje total de las pruebas en conjunto ascendía a 63. La tabla de frecuencia 45, que aparece en el anexo XX (página 201) fue empleada para sacar la media global de la prueba.

La muestra obtuvo un promedio de 48 puntos, equivalente a 76% de la prueba. 43% de los participantes, 35 estudiantes, obtuvo puntajes menores a los del promedio, mientras que 57% de ellos, es decir 46 estudiantes, alcanzó puntajes por arriba del promedio.

Ninguno de los estudiantes pudo obtener 100% de los puntos de la prueba y el puntaje más alto, como ya se mencionó anteriormente fue de 62, mientras que el más bajo fue de 22.

En la tabla 46, página 142, se muestra el resumen de los resultados obtenidos en la aplicación de las cuatro pruebas en conjunto.

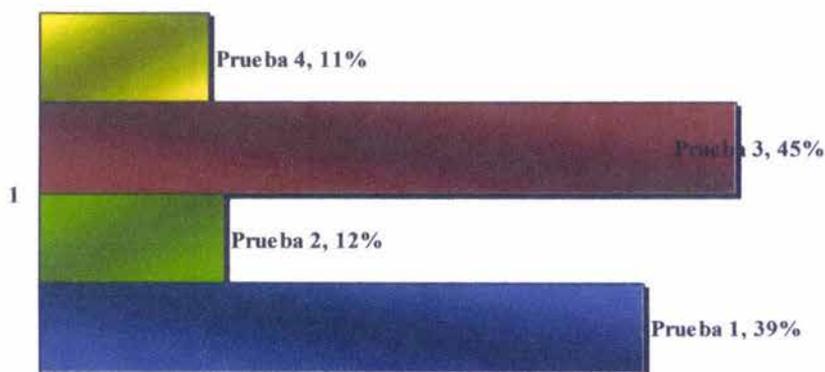
⁸⁷ Para ver los puntajes completos en orden ascendente, véase el anexo XIX, páginas 198-200.

Tabla 46
Resumen de resultados obtenidos

Resultados	Prueba 1 ⁸⁸	Prueba 2	Prueba 3	Prueba 4	Total
Respuestas de la prueba	648	1215	405	405	2673
Respuestas correctas	397	1073	221	362	2053
Respuestas incorrectas	251	142	184	43	620
Errores en porcentaje	39%	12%	45%	11%	23%

La prueba que tuvo el mayor número de equivocaciones en sus respuestas fue la número tres, la prueba de transformación, seguida de la dos, la prueba de juicios de gramaticalidad, con 45% y 39% de errores como se aprecia en la gráfica número 7.

Gráfica 7
Porcentaje de errores por prueba



En total se obtuvieron 2673 respuestas relacionadas con el orden de palabras. De estas, 2053 fueron correctas y 620 equivocadas, es decir, 23% de la prueba fue contestado de manera errónea.

⁸⁸ La cifra que se toma de la prueba de juicios de gramaticalidad incluye solamente las respuestas de los ocho reactivos con un OP equivocado y que tenían que ser corregidos por los estudiantes.

La tendencia observada en los diferentes niveles se presenta en el siguiente punto.

3.5.3. Resultados generales por nivel

Los resultados obtenidos de acuerdo al nivel de los participantes se presentan en las siguientes tablas: en la 47 y 48, los resultados de tercero; en la 49 y 50, los de cuarto y en la 51 y 52, los de quinto.

Tabla 47

Frecuencias de tercer nivel

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
22	1	22
29	1	29
34	1	34
35	1	35
38	1	38
39	2	78
41	2	82
42	2	84
44	1	44
46	1	46
47	1	47
49	3	147
50	4	200
52	1	52
53	2	106
55	1	55
57	2	114
61	1	61
	S=28	N=1274

En el tercer nivel, el promedio obtenido por los estudiantes fue de 44 puntos, cuatro puntos por debajo del promedio global de la muestra, un equivalente a 69% de la prueba. 11 estudiantes obtuvieron un promedio menor al promedio global, 39% de la muestra de tercer nivel, mientras que por arriba de este promedio fueron 16 estudiantes los que se colocaron, es decir, 57% de la muestra.

En total se produjeron 284 respuestas incorrectas de las 924 que arrojó esta muestra de tercer nivel, es decir, 44% de las contestaciones dadas por los estudiantes fueron incorrectas, es decir, fue 21% más elevado que el promedio de equivocaciones de la muestra en general. El resumen de los resultados obtenidos en las cuatro pruebas se puede observar en la tabla 48, página 144.

Tabla 48

Resumen de resultados obtenidos en tercer nivel

Resultados	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3	Prueba 4	Total
Respuestas de la prueba	224	420	140	140	924
Respuestas correctas	120	354	60	106	640
Respuestas incorrectas	104	66	80	34	284
Errores en porcentaje	46%	16%	57%	25%	44%

Tabla 49

Frecuencias de cuarto nivel

Puntaje Xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
31	1	31
32	1	32
34	2	68
37	1	37
39	1	39
41	1	41
43	1	43
44	1	44
46	1	46
49	1	49
50	2	100
51	2	102
52	1	52
53	2	106
55	2	110
56	1	56
58	3	174
59	1	59
60	2	120
	S=27	N=1309

El promedio obtenido en cuarto nivel fue más alto que el de tercero y ascendió a los 48 puntos, que fue el mismo puntaje promedio obtenido por el total de la muestra, equivalente a 76% del puntaje total. 37% de los participantes de cuarto nivel, 10 estudiantes, obtuvo puntajes por debajo del promedio, mientras que un 63%, 17 estudiantes, se colocó por arriba del promedio (tabla 49).

Con respecto al porcentaje de errores, el promedio de equivocaciones cometido por los estudiantes de este nivel fue de tan sólo 25%, 2% superior al promedio global de la muestra de los tres niveles, tabla 50, página 145.

Tabla 50

Resumen de resultados obtenidos en cuarto nivel

Resultados	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3	Prueba 4	Total
Respuestas de la prueba	216	405	135	135	891
Respuestas correctas	131	360	71	107	669
Respuestas incorrectas	85	45	64	28	222
Errores en porcentaje	39%	11%	47%	21%	25%

Tabla 51

Frecuencias de quinto nivel

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
28	1	28
39	1	39
41	1	41
44	1	44
46	1	46
47	1	52
51	1	62
52	2	94
53	3	159
54	2	110
55	2	112
56	2	118
59	3	159
62	5	270
	S=26	N=1334

Los resultados en el quinto semestre se dieron de la siguiente manera. El promedio de la muestra de este nivel fue superior al promedio general de la muestra de los tres niveles en tres puntos, 51 puntos, es decir 81% del puntaje total. Sólo 23%, 6 estudiantes, obtuvo puntajes por debajo de este promedio, mientras que 73%, es decir 19, logró obtener puntajes superiores al promedio.

En cuanto al porcentaje de errores, los participantes de quinto nivel cometieron errores sólo en 17% de sus respuestas, tabla 52, página 146.

Tabla 52
Resumen de resultados obtenidos en quinto nivel

Resultados	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3	Prueba 4	Total
Respuestas de la prueba	208	390	130	130	858
Respuestas correctas	146	359	90	120	715
Respuestas incorrectas	62	31	40	10	143
Errores en porcentaje	30%	8%	31%	8%	17%

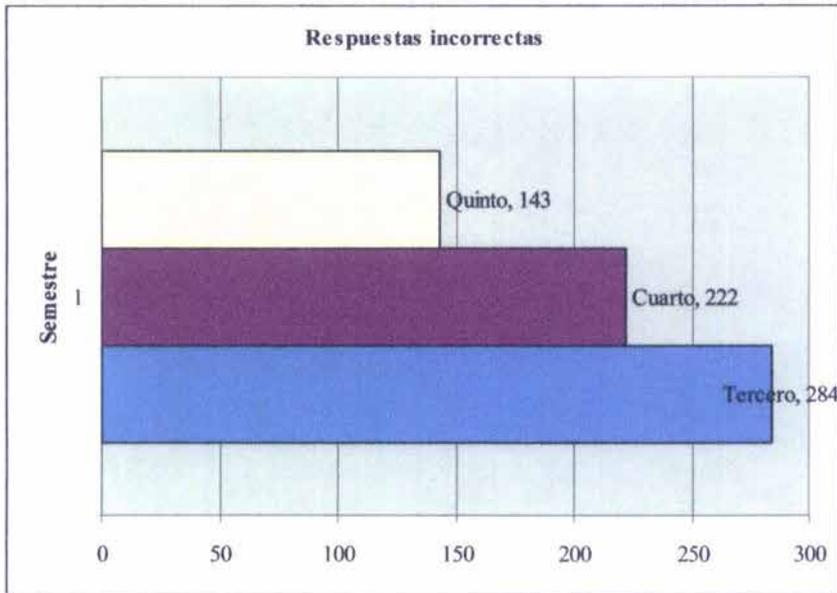
Los resultados de las pruebas en conjunto se presentan por nivel en la tabla 53, la cual permite comparar lo que sucedió en los diferentes niveles.

Tabla 53
Comparativo de los resultados de las cuatro pruebas por nivel

Resultados	Tercero	Cuarto	Quinto
Respuestas de las pruebas	924	891	858
Respuestas correctas	640	669	715
Respuestas incorrectas	284	222	143
Errores en porcentaje	44%	25%	17%
Promedio de la muestra sobre 63 puntos totales	44=69% del total	48=76% del total	51=81% del total

En la gráfica 8, página 147, se puede apreciar que la cantidad de errores cometidos por los estudiantes de quinto semestre fue mucho menor (143) a la de los de cuarto (222) y de tercero (284).

Gráfica 8
Cantidad de errores por nivel



3.5.4. Resultados generales por patrón (pruebas 1 y 2)

Para observar las tendencias en los patrones empleados en esta investigación, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas de juicios de gramaticalidad y de ordenamiento de constituyentes, las cuales estaban integradas por secuencias que seguían tres patrones diferentes (véase 2.4.1.1., página 73, y 2.4.1.2., página 78). El resumen de los resultados se presenta en la tabla 54, página 148.

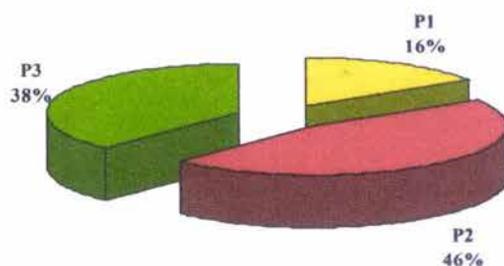
Tabla 54
Resultados globales por patrón

Patrón	Errores prueba 1	Errores prueba 2	Total errores por patrón
P1	46=22%	11=8%	57
P2	107=51%	54=38%	161
P3	56=27%	77=54%	133
Total errores por prueba (100%)	209	142	351

La suma de las equivocaciones cometidas por los estudiantes en la prueba uno y dos arrojó los siguientes resultados. El patrón uno tuvo 57 respuestas equivocadas, mientras que en el patrón dos se produjeron 161 contestaciones erróneas. Las respuestas del patrón número tres que no fueron acertadas ascendieron a 133. La distribución del porcentaje de los errores cometidos de acuerdo a los patrones de las pruebas se dio de la siguiente manera: de un total de 351 equivocaciones, equivalentes a 100%, 46% correspondió al patrón número dos, 38% al patrón tres y únicamente 16% al uno, como se representa en la gráfica número 9.

Gráfica 9

Distribución de porcentaje de errores por patrón



3.6. Discusión de los resultados

Los resultados arrojados en este estudio permitieron corroborar que, como se planteó en la hipótesis general de este trabajo, los estudiantes hispanohablantes que aprenden alemán como lengua extranjera tienen dificultades en el procesamiento del OP de la pasiva del alemán como L2 y en el dominio de éste. Ninguno de los estudiantes pudo obtener el puntaje total de las pruebas en conjunto, como se mostró en la tabla 44, página 137 (y en el anexo XIX, tabla 44', página 198). Las dificultades en la adquisición del OP tienen su origen en las características de la oración en cuanto a la colocación de los constituyentes del alemán y a la de ciertas estructuras gramaticales, como la pasiva alemana, la cual contrasta con la secuencia que se sigue en la L1 de los aprendientes, el español. Se puede descartar que, en el caso muy concreto de este estudio, las dificultades estén relacionadas con vocabulario, pues los reactivos de la prueba fueron elaborados principalmente con base en el vocabulario y la gramática de los participantes del semestre más bajo.⁸⁹ Las dificultades relacionadas con el OP fueron evidentes en mayor o menor medida en todas las pruebas pues, a excepción de una minoría limitada a 5% de la población que participó en esta investigación, todos los participantes cometieron errores relacionados con el OP en la resolución de las tareas contenidas en las cuatro pruebas. Con ello se confirmó la hipótesis número uno (H1) de este estudio, la cual planteaba que la gran mayoría de los alumnos, sin importar su nivel, iba a tener dificultades con el OP de los elementos del complejo verbal, ya fuese en oraciones simples o subordinadas.

La información recabada en las diferentes pruebas hizo posible observar que las dificultades con el OP no se dan necesariamente de la misma manera en las diferentes pruebas. Se determinó la influencia de diversos factores que pueden aumentar la dificultad y propiciar errores, mismos que se describen a continuación.

⁸⁹ A excepción de las palabras “asesino” (*Mörder*) y “llevados a cabo” (*durchgeführt*), que no son parte del vocabulario del nivel 3, pero que fueron explicadas durante la aplicación de las pruebas, al igual que otros vocablos que los estudiantes debían saber y por las que preguntaron.

3.6.1. Experiencia lingüística

Los resultados presentados en el punto 3.5.3. (página 143), permiten corroborar, como fue planteado en la segunda hipótesis de esta investigación (**H2**), que la experiencia lingüística en relación al tiempo de aprendizaje de L2, propicia la adquisición del orden de palabras en el alumno y se ve reflejado en su mejor actuación. El promedio del tercer nivel fue menor que el de los niveles superiores, de tal forma, mientras el puntaje promedio fue de 44, los de cuarto y quinto fueron 48 y 51 respectivamente. Los estudiantes de los niveles superiores cometieron, en general, menos equivocaciones que aquellos en niveles inferiores (tablas 48, 50 y 52, páginas 144, 145 y 146 respectivamente). De tal manera, en el quinto nivel únicamente se dio en promedio 17% de equivocaciones, mientras que en cuarto fue 25% y en tercero 23%. El dominio del OP fue mayor en los estudiantes de quinto, en promedio, que en los de cuarto y tercero.

No se debe perder de vista que los datos aquí presentados muestran tendencias generales manifestadas en los grupos. A pesar de que los resultados obtenidos por los estudiantes del quinto semestre fueron más altos, la clasificación general de desempeño de los 81 participantes, según los puntajes globales obtenidos por cada estudiante de la muestra en la resolución de las pruebas en conjunto (tabla 44' del anexo XIX, página 198), mostró que hubo estudiantes de niveles inferiores que obtuvieron puntajes por arriba de los de quinto nivel.

3.6.2. Complejidad de la estructura

Los resultados obtenidos en las pruebas que poseen oraciones con patrones diferentes (juicios de gramaticalidad y ordenamiento de constituyentes) permiten distinguir que existen secuencias que son más complejas que otras y que causan más dificultades a los estudiantes. Para corroborar esto se puede consultar los resultados de la tabla 54 (página 148), la cual resume lo ocurrido en las pruebas de juicios de gramaticalidad y de ordenamiento de constituyentes. De acuerdo con la información presentada en esta tabla, los estudiantes tuvieron más dificultades con la identificación de oraciones que seguían el patrón 2 (S V1 X V2 V3).

Estos resultados permiten afirmar que para los estudiantes es más difícil determinar el OP de oraciones que tienen una estructura compleja con tres verbos que de aquellas con menos elementos en el complejo verbal, tal como se planteó en la tercera hipótesis (H3) de esta investigación. Asimismo, como se previó en la cuarta hipótesis (H4), la oración subordinada (oraciones que seguían el patrón número 3) causó más dificultades, que las oraciones simples con dos o menos verbos (patrón 1). Con los datos presentados en esa misma tabla (54), se pudo corroborar que de manera general en ambas pruebas, juicios de gramaticalidad y ordenamiento de constituyentes, el orden de los patrones empleados en este estudio, de acuerdo a su grado de dificultad fue P2, P3 y P1, es decir, oración pasiva simple con tres elementos verbales, oración pasiva subordinada con dos elementos verbales y oración simple con dos elementos verbales.

3.6.3. Complejidad de la tarea

Se pudo comprobar, al comparar los resultados generales obtenidos en la aplicación de las cuatro pruebas, tabla 46 (página 142), que aunque en todas las pruebas se cometieron equivocaciones, el porcentaje de errores no se dio de manera proporcional, sino que estos variaron en cantidad de acuerdo al tipo de prueba. De tal modo, los resultados en la identificación de oraciones con OP equivocado (juicios de gramaticalidad) en donde 39% de los juicios emitidos fue incorrecto, lo que contrasta con los obtenidos en la segunda prueba (ordenamiento de constituyentes). En ésta última sólo 12% de las secuencias organizadas fue incorrecto. A diferencia de ésta última, la cantidad de errores en la tercera prueba (transformación) ascendió a 45%, sin embargo, sólo 22% de esta cifra estaba relacionado con errores de OP. Por último, el porcentaje de errores en la cuarta prueba (combinación de oraciones) fue el más bajo con 11%. Las pruebas como juicios de gramaticalidad y transformación tenían una parte interpretativa y otra productiva, además de no ser tan guiadas como las otras dos, la prueba de ordenamiento de constituyentes y la de combinación de oraciones. Además, la solución de la tarea en la prueba uno y la prueba tres hace que la atención del alumno deba estar en diversos puntos. Éste no puede concentrarse únicamente en el OP, sino que tiene que pensar en otras cuestiones como el empleo de formas verbales, la declinación, etc.

La prueba en la que se cometieron menos errores fue la número 4, combinación de oraciones, a pesar de consistir en la organización del OP de oraciones subordinadas. El buen desempeño de los estudiantes en esta prueba es atribuido a lo siguiente:

- En primer lugar, la tarea era totalmente dirigida y las respuestas mecánicas. En las instrucciones se les decía con qué nexos debían unir las oraciones. Además, lo único que los estudiantes tenían que considerar era el cambio de lugar de V de segunda posición al final. La tarea de esta prueba no era nada compleja, en contraste con, por ejemplo, la de juicios de gramaticalidad, en la que los estudiantes sabían que debían emitir un juicio de una oración y, en su caso, corregirla, sin embargo, desconocían cuándo iba a aparecer una oración errónea, cuál era el tipo de error que contenía la prueba y además, tenían que producir una secuencia correcta.
- En segundo lugar, la concentración de los estudiantes estaba dirigida únicamente a una actividad, el cambio de posición de VI. Aunque los participantes tenían que escribir oraciones, en verdad no era necesario llevar a cabo un proceso productivo en el cual los estudiantes se hubieran visto en la necesidad de prestar atención a diversos fenómenos como lo son la conjugación, la determinación del género de la palabra para su correcta declinación, y por supuesto el OP.

Lo expuesto anteriormente brinda elementos para comprobar que, como se planteó en la hipótesis número cinco (**H5**), las características de la tarea influyen en una mejor o peor actuación por parte de los estudiantes.

3.6.4. Etapas de adquisición e influencia de L1

En algunos de los errores cometidos por los estudiantes en la prueba de ordenamiento de constituyentes se pudo encontrar el origen del error en la transferencia de esquemas de la L1, tal como se plantea en el *enfoque de acceso indirecto a la Gramática Universal a través de la L1* que fue descrito en el capítulo 1 (1.3.1., página, 61). De tal modo, fenómenos como la colocación del verbo posterior a la segunda, tanto en oraciones simples como en subordinadas (ejemplos 2 y 3) o la colocación de los elementos del complejo verbal de manera consecutiva pueden ser atribuidos a la influencia del OP de la L1 en la adquisición del OP de la L2. Los datos arrojados por las pruebas permitieron una aproximación al interlenguaje de los estudiantes para observar las etapas de adquisición del OP del alemán como L2, tomando como base las respuestas erróneas de los estudiantes y con el apoyo del modelo propuesto por Clahsen, descrito en el capítulo 1, 1.3.2. (página 64), como a continuación se presenta en la página 154, tabla 55.

Tabla 55
Etapas de adquisición del OP del alemán

Etapas	Posición verbal	Ejemplo
Clahsen 1 (Influencia L1)	Colocación del verbo según el orden SVO	1. OC-1)*Experimente werden durchgeführt mit Studenten. <i>Tradlit.</i> Experimentos son realizados con estudiantes
Clahsen 2 (Influencia L1)	Colocación de adverbio al inicio, se le da preferencia al orden canónico sobre V2	2. OC-13)*Heute die Prüfung kann mitgenommen werden. <i>Tradlit.</i> Hoy la prueba puede llevada consigo ser.
Clahsen 3 (Influencia L1)	Separación del complejo verbal, el adulto sigue prefiriendo la secuencia oracional con orden canónico a pesar de: <ul style="list-style-type: none"> • anteposición de adverbio • oración subordinada 	3. JG.19)*Heute das Kind wird von seinem Vater in die Schule gebracht . <i>Tradlit.</i> Hoy el niño es por su padre a la escuela llevado. 4. OC-9)*Wir konnten nicht nach Manhattan fahren, weil die Brücke wurde nicht fertig gebaut . <i>Tradlit.</i> Nosotros pudimos no a Manhallan viajar, porque el puente fue aún no construido.
Clahsen 4	Colocación de V en segunda, tanto en oraciones simples como subordinadas	5. OC-14) Ins Mueseum wurden meine Kinder gebracht. <i>Tradlit.</i> Al musco fueron mis hijos llevados. 6. JG-4)*Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau wurde von einem jungen Mann getötet . <i>Tradlit.</i> El hombre ha a la policia contado, que la mujer fue por un joven hombre asesinado.
Clahsen 5	Colocación final de V en oraciones subordinadas	7. OC-12) Ich bin sicher, dass am 20. März alle Arbeiten abgegeben werden . <i>Tradlit.</i> Yo estoy segura, que el 20 de marzo todos los trabajos entregados son.

En la primera columna de esta tabla se numera la etapa de adquisición del OP, para posteriormente describir la posición del verbo en la segunda columna. Del lado derecho de la tabla, se proporcionan ejemplos extraídos de las respuestas de la muestra que participó en esta

investigación. Como se puede apreciar en esta tabla, se encontraron en los resultados de este estudio ejemplos que iban de acuerdo a las etapas que Clahsen y Muysken plantean. Sin embargo, es necesario hacer un par de observaciones.

En las primeras tres etapas, se cree que el OP de los aprendientes se debe a la preferencia de estos por el orden canónico, de acuerdo al modelo de Clahsen. Sin embargo, los datos obtenidos en la investigación muestran un orden SVO que podría corresponder a este orden canónico o a la influencia del español, la L1 de los estudiantes. A pesar de que en los resultados presentados en la tabla 34 (página 120), sobre las preferencias por la estructuración de oraciones de acuerdo al orden canónico, se observó la tendencia de los estudiantes a preferir el ordenamiento de secuencias con un orden SVO, 89% de las oraciones ordenadas, se considera que dicha preferencia es reflejo del orden de palabras básico del español. Es decir, las secuencias presentadas en los ejemplos 1, 2, 3 y 4 muestran que los alumnos se apoyan en las estructuras de su L1 y van incorporando el OP de la L2. Basándonos en las hipótesis del enfoque de *GU vía L1*, se puede considerar que los estudiantes que respondieron con secuencias erróneas como en estos ejemplos, al no tener un dominio de los parámetros operantes en la L2 (marcación del verbo en segunda, verbo final, separación de componentes del complejo verbal), hicieron uso de los de su L1 (no marcación del verbo finito en segunda, colocación consecutiva, o próxima, de los componentes del complejo verbal). Al igual que en el español, tanto en la primera como en la segunda etapa, los constituyentes aparecen como SVO y los elementos del complejo verbal se presentan de forma consecutiva (1), aún a pesar de la presencia de un complemento circunstancial inicial (2). En la tercera etapa, se da la separación verbal, sin que se presente el efecto de verbo en segunda, ni en la oración simple, ni en la subordinada. Aquí los esquemas de L1 ya no se reflejan del todo, pues en español no se presenta la separación del complejo verbal. Sin embargo, la posición de V1 es reflejo de la todavía presente influencia del OP de la L1 (3 y 4). En la cuarta etapa, se ven oraciones con V1 en segunda posición y es, de acuerdo con Clahsen y Muysken, hasta la quinta etapa, en la que las producciones de los adultos, presentan V final.

En resumen, se pudo observar que los alumnos cometen errores de todas las etapas, además de que se distinguieron también, además de estas etapas, otros fenómenos que se describen y ejemplifican en la tabla 56, página 156, y que no encajan en el modelo anterior.

Tabla 56

Otros fenómenos y etapas en la adquisición del OP del alemán

Fenómeno	Posición verbal	Ejemplo
Sobregeneralización de V final	El verbo finito aparece en posición final en oraciones simples	OC-1)* <i>Experimente mit Studenten durchgeführt werden.</i> <i>Tradlit.</i> Experimentos con estudiantes realizados son.
Etapas de omisión de V1	Omisión del verbo finito con lo que la posición dos queda vacía en la oración simple, o se llena con V2	T-1)*10 <i>Artikel über junge Leute geschrieben.</i> <i>Tradlit.</i> 10 artículos sobre joven gente escritos. JG-5)* <i>Viele Chemikalien geworfen ins Wasser.</i> <i>Tradlit.</i> Muchos químicos arrojados al agua.
Etapas previas a V2 final	Colocación de la segunda parte del complejo verbal (participio o infinitivo) más cerca de su posición final en oración simple; los elementos del complejo se separan, pero V2 no llega a la posición correcta; el efecto V1 en segunda no ha sido adquirido	JG-19EP)* <i>Das Kind heute wird in die Schule gebracht von seinem Vater.</i> <i>Tradlit.</i> El niño hoy es a la escuela llevado por su padre. ⁹⁰
Etapas previas a V-final	Colocación del verbo finito más cerca de su posición final en oración subordinada; el complejo verbal queda consecutivo como en L1	*OC-5)* <i>Ich habe gehört, dass der Mörder noch wird gesucht.</i> <i>Tradlit.</i> Yo he escuchado, que el asesino todavía es buscado.
Inversión de V finito y V infinitivo	Inversión de verbo finito y verbo en infinitivo	OC-11)* <i>Ungefähr 20 Lieder werden auf eine CD aufgenommen können.</i> <i>Tradlit.</i> Aproximadamente 20 canciones son en un CD grabadas poder. OC-10)* <i>In den U.S.A. einige Autoteile werden produziert müssen.</i> <i>Tradlit.</i> En U.S.A. algunas autopartes son producidas tener que.
Sobregeneralización de V en segunda	En oración subordinada se coloca el verbo finito tomando al nexos como elemento en posición I.	JG-18)* <i>Der Arzt sagt, dass werden diese Medikamente vor einer Operation genommen.</i> <i>Tradlit.</i> El médico dice, que son estos medicamentos antes de una operación tomados.

⁹⁰ El ejemplo fue tomado de los resultados del estudio piloto (EP, 2.4.3.4., páginas 88-99).

En esta tabla se presentan en la columna izquierda los fenómenos observados y se describe la posición de los verbos en la segunda. Estos fenómenos nos permiten advertir que la estructuración del OP en el interlenguaje del estudiante podría tener más etapas que las presentadas en el modelo anterior. Además, uno de los inconvenientes del modelo de Clahsen y Muysken (1986) sobre la adquisición del OP del alemán como L2, es que éste se entiende como un modelo que muestra una progresión lineal en la adquisición. De tal forma, cuando el alumno llega a la última etapa, en donde se da la colocación final del verbo finito en la oración subordinada, se presupone que la gramática de su interlenguaje ya estará estructurada como SVX/XVS, en oraciones simples, y NxSXV, en oraciones subordinadas. De seguir este esquema tal y como ellos lo proponen, en esta etapa los estudiantes estarían en posición de reconocer alteraciones en el orden correcto tanto de estructuras SVXV como NxSXV y de producir secuencias correctas en oraciones simples. Sin embargo, los resultados arrojados en este estudio no muestran una progresión tan clara. Por ejemplo, hubo alumnos que obtuvieron todos los puntos de la prueba 4, en la que formaban oraciones subordinadas, y a pesar de no haber cometido ni un solo error en esa prueba y de encontrarse aparentemente en la última etapa del modelo, en las otras pruebas, los alumnos podían cometer equivocaciones de diversos tipos. Por ejemplo, se apreció que algunos fueron incapaces de identificar secuencias incorrectas en las que V no está en la segunda posición como:

*Die Menschen heutzutage sind sehr nervös. (4.4)

Tradlit. Los hombres hoy en día son muy nerviosos.

*Mein Vater heute wird interviewt. (3.14)

Tradlit. Mi padre hoy es entrevistado.

*Sie auf dem Markt kauft frisches Obst. (5.1)

Tradlit. Ella en el mercado compra fresca fruta.

Se observó que los errores no fueron únicamente en la identificación, sino también en la producción de oraciones simples como:

*Heute die Prüfung kann mitgenommen werden. (3.2) (oración simple)

Tradlit. Hoy la prueba puede llevada ser.

También en las oraciones subordinadas se pudieron apreciar secuencias equivocadas como:

*Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau wurde von einem jungen Mann getötet. (5.2)

Tradlit. El hombre ha a la policía contado, que la mujer fue por un joven hombre matada.

Se observó que en algunos casos, a pesar de generar oraciones subordinadas correctas, podían seguir produciendo oraciones simples incorrectas como:

*Der Müll ins Wasser wird geworfen. (5.16)

Tradlit. La basura al agua es arrojada.

Esto advierte sobre la importancia que tiene el no ver a la adquisición de la lengua extranjera como un proceso lineal, además de que se debe tomar en cuenta la diversidad de los individuos que adquieren una L2 y del proceso mismo. Sin embargo, faltan más estudios que arrojen luz al proceso de adquisición del OP de los hispanohablantes.

**Implicaciones para la clase de alemán
como L2**

Al tomar en consideración que como resultado de la actuación paramétrica en ambas lenguas se originan las diferencias en el ordenamiento de los elementos verbales entre la L1 y la L2, se pueden pronosticar dificultades en la adquisición del OP de la L2. Por ello, la información que en esta investigación se proporciona, tanto de la manera en que se originan las diferencias entre el OP de ambas lenguas, como de las etapas de adquisición de éste por parte de los estudiantes hispanohablantes de tercero a quinto nivel, puede servir al profesor para dar cuenta del desarrollo lingüístico de sus estudiantes, así como para ayudarlo a prever dificultades y a planear actividades que propicien la adquisición del OP.

La información que esta investigación brinda podría ser tomada como base para el desarrollo de una gramática pedagógica que beneficie tanto al profesor como al aprendiente de alemán como L2. Es preciso elaborar propuestas que sirvan a los alumnos a superar dificultades que tienen en la adquisición del OP, de manera que se atiendan las necesidades de los diversos tipos de estudiantes que visitan los cursos de alemán del CELE de la UNAM y con ello se buscaría suavizar la heterogeneidad en la adquisición de la L2. Los errores de las respuestas de los estudiantes al resolver las pruebas del estudio (por ejemplo los de la tabla 39, página 125) muestran las dificultades que ellos tienen en la adquisición del OP, por lo que el diseño de las propuestas antes mencionadas podría tomar como punto de partida la información contenida en este estudio. Mediante el análisis de errores de los participantes se podría investigar la manera idónea de abordar el tema y de brindar múltiples posibilidades para practicar y desarrollar un esquema mental correcto en los estudiantes y con ello atender la problemática de las etapas descritas en 3.6.4. (páginas 152 y 154). Para ello, es necesario incluir una gran variedad de ejercicios que demanden el empleo de diferentes estrategias por parte de los estudiantes y que fomenten la conciencia lingüística⁹¹ en él, como las actividades de juicios de gramaticalidad y de ordenamiento de constituyentes, empleadas en las pruebas de este trabajo. Asimismo, se considera que una de las teorías empleadas en numerosas gramáticas alemanas, como se dijo en el marco teórico de este trabajo, y que podrían ser de gran utilidad en el desarrollo de materiales para la adquisición del OP podría ser la *topología de campos* (1.1.5.1., página 35). Dadas las características visuales y de organización en la distribución de los constituyentes oracionales

⁹¹ Tomando en cuenta que el conocimiento lingüístico conciente puede repercutir de manera positiva en la adquisición de una lengua extranjera por adultos en un contexto formal (Dulay, Burt y Krashen, 1982: 19-20).

desde esta perspectiva, secuencias de ejercicios basados en ella podrían propiciar la sistematización del OP alemán en el interlenguaje de los estudiantes, al promover un enfoque en la forma.

Este estudio revela la necesidad de realizar más investigaciones que busquen proporcionar amplia información sobre la secuencia de adquisición del OP en las etapas iniciales, así como de las variables⁹² que intervienen en los diferentes individuos y que pueden ser las causantes de las diferencias en la adquisición del OP.⁹³

⁹² Como las variables cognoscitivas de aptitud e inteligencia o variables afectivas como la motivación.

⁹³ De gran interés sería determinar qué variables influyen de manera positiva en el desarrollo de la L2.

Conclusiones

En el presente estudio se propuso investigar la adquisición del orden de palabras del alemán como lengua extranjera por un grupo de estudiantes hispanohablantes del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. El objetivo de esta investigación era averiguar, tomando como base estructural la pasiva alemana, cuáles son las dificultades vinculadas con la adquisición del OP de los elementos verbales del alemán como L2, así como la causa de los errores cometidos por los estudiantes. Para ello fueron desarrolladas las bases teóricas presentadas en el primer capítulo de esta investigación. En ellas se brindó un panorama de las características que tiene el OP del alemán y de las diferencias que existen entre éste y el OP de la L1 de los estudiantes, el cual se hizo con base en la tipología universal del orden de palabras, además de incluir aspectos de la gramática universal necesarios para entender las diferencias entre ambas lenguas. Se formularon hipótesis partiendo de una base empírica y se elaboraron pruebas que proporcionaran la evidencia necesaria para acercarnos al interlenguaje de los estudiantes. Se consultó también bibliografía con información sobre la colocación de los elementos verbales de ambas lenguas y se trató de observar si el estudiante mostraba un acceso a la L2 basándose en sus esquemas de la L1.

Esta investigación únicamente presenta los datos de un estudio transversal de una población de 81 estudiantes de los niveles tercero cuarto y quinto del Departamento de Alemán del CELE de la UNAM. Los resultados arrojados en este estudio permitieron confirmar que los estudiantes hispanohablantes tienen dificultades en la adquisición del OP de los elementos verbales de estructuras que poseen un complejo verbal, como es el caso de la pasiva alemana.

Conforme a lo planteado en la primera hipótesis de esta investigación (H1, página 69), la tendencia observada en 95% de la muestra fue la de cometer errores en la identificación u organización del OP correcto de las oraciones pasivas en por lo menos una de las cuatro pruebas (*cf.* 3.5.1., página 137-141). 35 estudiantes (equivalentes a 35% de la muestra) tuvieron un desempeño por debajo del promedio (48 puntos de 63), es decir, lograron resolver correctamente menos de 76% de las pruebas. Esto muestra la existencia de una problemática en la adquisición del OP del alemán (página 141-142), con la que algunos alumnos llegan incluso a los cursos de nivel intermedio del CELE.

Se pudo observar, de acuerdo a los resultados de la tabla 53 (página 146), que los estudiantes de quinto nivel tuvieron en conjunto menor porcentaje de respuestas incorrectas (8% menor que el de cuarto y 27% menor que el de tercero). Esto da cuenta de que existe una tendencia a tener mayor dominio del OP del alemán en los estudiantes del nivel más alto (gráfica 8, página 147).

Con base en el desempeño de los participantes en la solución de las pruebas, se llegó a la conclusión de que el tiempo de exposición del estudiante a la L2 sí propicia la adquisición (3.6.1., página 150), con lo que se tiene un mayor dominio del OP y, en general, las dificultades se van atenuando. De esta manera se pudo comprobar la primera parte de la segunda hipótesis planteada en el segundo capítulo de esta investigación (H2, página 69).

En la tercera y cuarta hipótesis de este estudio se sugirió la existencia de un grado de dificultad vinculado a características sintácticas de las oraciones alemanas, a saber, el número de elementos verbales presentes en una oración (H3, página 70), y la colocación del verbo finito de acuerdo al contraste entre dos secuencias diferentes, la de la oración simple y la de la subordinada (H4, página 70). Para investigar esta dificultad se incluyeron tres diferentes patrones en las pruebas 1 y 2 (véase tabla 10, página 75, y tabla 11, página 79) y se compararon las frecuencias de equivocaciones cometidas por los estudiantes al resolver ambas pruebas (véase tabla 54, página 148). Tal y como se planteó en la tercera hipótesis, el mayor porcentaje de errores cometidos por los participantes (46%) se dio en los reactivos cuya estructura seguía el patrón 2. La tendencia en los resultados mostró que los estudiantes cometieron más errores al tratar de determinar el OP de oraciones de este tipo con lo que se pudo comprobar que las oraciones con tres elementos verbales causan más dificultades a los estudiantes que aquellas que poseen menos (gráfica 9, página 148). Asimismo, se demostró que el OP de las oraciones subordinadas causa mayores problemas (con 38% de los errores) que el de las oraciones simples (con únicamente 16% de las equivocaciones), con lo que se confirmaron tanto la tercera como la cuarta hipótesis del estudio.

Se observó que el porcentaje más alto de errores cometidos en las pruebas⁹⁴ se dio en la prueba de transformación. El tipo de tarea llevaba consigo otras dificultades que no estaban

⁹⁴ Véase la gráfica número 7, página 142.

relacionadas únicamente con el OP. La realización de la transformación de la oración activa a la pasiva posee otras dificultades que tiene esta estructura, las cuales están ligadas a las características morfológicas, sintácticas y semánticas de la misma y que fueron descritas en el capítulo 1 de este trabajo (1.2.3., páginas 48-59). Esta actividad de producción dirigida condujo a los estudiantes a cometer más errores que en la solución de las otras pruebas, con lo que se pudo comprobar la quinta hipótesis de este estudio (H5, página 70).

A diferencia de otros estudios hechos en Alemania sobre adquisición de OP en contexto natural, esta investigación se llevó a cabo en un país donde el aprendizaje de la L2 es posible únicamente en el contexto formal, por tanto, en la adquisición de la lengua por nuestros estudiantes intervenían variables diferentes a las de los participantes en los estudios de los que surge el modelo de adquisición del OP propuesto por Clahsen y Muysken. No obstante, los datos obtenidos en este trabajo nos llevan a la conclusión de que las secuencias de adquisición del OP de los estudiantes hispanohablantes en el contexto del salón de clase son parecidas a las de los individuos que aprenden la lengua en un contexto natural.

Se encontró evidencia de cada una de las etapas propuestas en este modelo (tabla 55, página 154), donde cabe resaltar que en algunas secuencias correspondientes a las primeras tres etapas se observó una influencia de la L1 de los estudiantes. Se considera que la colocación equivocada del verbo finito en algunas secuencias producidas por los estudiantes de los diferentes semestres es producto de la admisión de esta posición del verbo finito en el español, lo que da indicios de la adquisición del OP a través de la lengua materna de los estudiantes. Esta influencia de la lengua materna derivó en tres tipos de errores en la organización de oraciones por los estudiantes:

1. La colocación consecutiva de los elementos del complejo verbal en oraciones.
2. La colocación del verbo finito en tercera posición tras la inclusión de un adverbio al inicio de la oración.
3. La permanencia del verbo finito en la misma posición que ocupa en la oración simple, a pesar de tratarse de una oración subordinada.⁹⁵

⁹⁵ Ejemplos de estos grupos se pueden encontrar en la tabla 55, página 154.

Secuencias con las características de los dos primeros tipos son típicas de las etapas 1-3 del modelo de Clahsen y Muysken, sin embargo se encontraron producciones de este tipo en estudiantes de todos los niveles, con lo que se comprobó la segunda parte de la H2.

Estos fenómenos, junto con los descritos en la tabla 56 (página 156), permiten concebir de una manera distinta las etapas en el proceso de adquisición del OP del alemán. La información que esta investigación proporciona enriquece el modelo de etapas de Clahsen y Muysken (1986) con lo que se amplían los conocimientos en este campo. Esta aportación a la teoría de adquisición del OP puede apoyar al profesor en su labor docente. El estudio tal vez brinda pautas para reconocer la problemática de la colocación de los elementos verbales en la oración alemana simple y subordinada, porque, como se expuso en la parte teórica de este trabajo, la lengua alemana posee un carácter mixto en la posición de las partes del complejo verbal, lo cual afecta la adquisición del OP. Posiblemente esta particularidad, originada por el parámetro de movimiento verbal que no actúa de la misma manera en español, hace más difícil el procesamiento de las estructuras. Los datos de nuestro estudio apuntan a pensar que desde la perspectiva de la GU se da un acceso parcial a los parámetros en la adquisición de la lengua extranjera, como se describió en el marco teórico (1.3.1., página 63), y que los estudiantes se apoyan en el español en las primeras etapas de adquisición del OP de los elementos verbales.

En conclusión, se considera necesaria la conjunción de varios elementos para propiciar la adquisición del OP del alemán como L2. Al tomar en cuenta las diferencias entre el OP de ambas lenguas, se cuenta con el apoyo de la parte pedagógica por parte del maestro, en ésta se pueden ofrecer explicaciones orientadas al problema lingüístico del estudiante y se buscará dar solución con base en reglas de enseñanza (por medio del énfasis de las posiciones segunda y final, marcando campos o recurriendo al empleo de colores, por mencionar algunas). Esta búsqueda de soluciones se ve limitada por los requerimientos institucionales (como la realización de diferentes actividades curriculares o el cubrir un programa de enseñanza lineal). Sumado a lo anterior, las características del alumnado juegan un papel decisivo para el éxito de la labor docente y el aprendizaje. Es por ello que se considera necesario el desarrollo de estrategias para la toma de conciencia del estudiante sobre el OP del alemán, a través de la realización de ejercicios como los

de juicios de gramaticalidad y ordenamiento de constituyentes, con lo que se puede propiciar la adquisición del OP.

Es un hecho que la problemática de la colocación de los elementos del complejo verbal no es exclusiva sólo para las oraciones pasivas, sino para cualquiera que posea un complejo verbal que conste de varios componentes, como sucede con el *Perfekt*⁹⁶ por mencionar un ejemplo. En éste se observa una problemática similar a la de la pasiva en lo que concierne al OP de los elementos verbales.

Diane Larsen-Freeman (1991, 280) propone que al llevar a cabo las consideraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua se tomen en cuenta las tres dimensiones que componen el lenguaje, pues en estas dimensiones se ven reflejados componentes esenciales del lenguaje: la forma, el uso y el significado. Para Larsen-Freeman la caracterización más satisfactoria de la enseñanza de la gramática es aquella que mezcla de manera armónica la idea del desarrollo de la competencia comunicativa, poniendo al alumno de lengua en condiciones que le permitan usar formas lingüísticas de manera correcta, significativa y apropiada. Por tanto, el diseño de actividades para el aprendizaje de estructuras gramaticales deberá contemplar tanto la forma como el significado y el uso. Es por ello recomendable que se realicen secuencias de ejercicios relacionados con el OP cada vez que se enseñe puntos gramaticales que posean las mismas características en cuanto a la colocación de los elementos verbales (aquí entran oraciones en pasiva al igual que oraciones en *Perfekt* u otros tiempos verbales compuestos, oraciones con verbos separables o con verbos modales, entre otras). Para sistematizar la adquisición del OP en estas diferentes estructuras se puede adoptar una perspectiva, como la topología de campos, que deberá ser empleada de manera frecuente y metódica desde las primeras etapas de adquisición del alemán y que sea la misma durante el tiempo de aprendizaje formal del estudiante.

Por último, cabe hacer mención de algunas inquietudes que surgieron a lo largo de esta tesis y que no pudieron ser abordadas en este trabajo, pero que podrían ser tomadas en cuenta para

⁹⁶ En el trabajo "Nadie es Perfekto" (García, 1995: 16-17) se expone que una de las dificultades "sintáctico-morfológicas" del tiempo perfecto del alemán, en esta lengua *Perfekt*, radica precisamente en la colocación de los elementos verbales: auxiliar y participio. Asimismo, se mencionan otras construcciones similares como el pluscuamperfecto, el futuro I, el futuro II, presente y pretérito de verbos separables.

futuras investigaciones. A pesar de que la tendencia en los resultados mostró un mayor dominio del OP por parte de los estudiantes del nivel superior, la experiencia lingüística no fue suficiente para la adquisición del OP en casos particulares (estudiante 5.24 y 5.25) y hubo alumnos de los niveles inferiores que obtuvieron mejores resultados, como se pudo apreciar en la tabla 44' del anexo XIX, página 198, en donde se observa que el estudiante 3.4 obtuvo el segundo mejor puntaje del estudio por arriba de los otros 79 participantes. Esto puede ser atribuido a las características particulares de los aprendientes. Es necesario arrojar luz al desarrollo del OP en el interlenguaje de los estudiantes, con ello se podría determinar cuáles son y en qué orden se dan las etapas de adquisición del OP en los estudiantes desde los primeros contactos con la lengua alemana. De esta manera se intentaría averiguar por qué algunos estudiantes de niveles inferiores (como el 3.4 con 61 puntos, el 4.17 y el 4.7 con 60 puntos cada uno) pudieron obtener resultados muy por arriba de otros de niveles superiores (5.24 con 24 puntos, el 5.25 con 39 y el 5.3 con 41). Aunque los datos en este estudio no son suficientes para responder a estas interrogantes, se cree que la actuación de las variables individuales tuvo un papel decisivo en el desempeño de los estudiantes y, tomando en cuenta que la adquisición de una lengua es un proceso gradual que puede durar de pocos meses hasta muchos años (tanto en un contexto natural como en el del salón de clases), es preciso tener más información sobre esas etapas iniciales en la adquisición del OP, así como realizar estudios que exploren la influencia de las variables individuales en la adquisición del OP, mismas que hacen que este proceso se manifieste de forma heterogénea. Con ello se podría elaborar una propuesta pedagógica seria que en verdad propicie la adquisición del OP en los estudiantes con mayores dificultades.

Estas inquietudes nos muestran la necesidad de realizar más investigación en el campo del OP y de su adquisición, por lo que este estudio sirve como base para futuros trabajos. En el caso concreto de la autora de esta tesis, se piensa continuar la investigación en este campo en un proyecto doctoral en Alemania.

Anexo I
Prueba 1
JUICIOS DE GRAMATICALIDAD

Alemán

Nombre: _____

Nivel: _____

Lea con atención las siguientes oraciones. Determine tras la lectura de cada una de ellas si la oración es gramaticalmente **CORRECTA** (c) o **INCORRECTA** (i) y márquelo con una cruz en las casillas del lado derecho. **Corrija** los errores volviendo a escribir las oraciones que haya marcado como INCORRECTAS en los renglones inferiores.

1. Es gab auf dieser Straße einen schrecklichen Unfall.

c	i
---	---

2. Dieses Automodell wird nicht mehr produziert.

c	i
---	---

3. Acht Milliarden Euro konnten im letzten Jahr ausgegeben werden.

C	i
---	---

4. Der Mann hat der Polizei erzählt, dass die Frau wurde von einem jungen Mann getötet.

c	i
---	---

5. Viele Chemikalien geworfen ins Wasser wurden.

c	i
---	---

6. Euro und Dollar können auf der Bank gekauft werden.

c	i
---	---

7. Ich habe in der Zeitung gelesen, dass das deutsche Schulsystem radikal reformiert wird.

c	i
---	---

8. Die Menschen heutzutage sind sehr nervös.

c | i

9. Eine Brücke wurde durch den Fluss zerstört.

c | i

10. Das Problem wird heute diskutiert müssen.

c | i

11. Die Situation der Firma ist stabiler geworden, weil die Produkte in den Supermärkten verkauft werden.

c | i

12. Das Museum wird von einem bekannten Ingenieur gebaut.

c | i

13. Express-Pakete der Deutschen Post können mit Kreditkarte bezahlt werden.

c | i

14. Wir mussten am Strand schlafen, weil das Hotelzimmer nicht reserviert wurde.

c | i

15. Ich erkannte den Sohn meiner Freundin im Fernsehen.

c | i

16. Die Maya-Tempel aus Mexiko werden in dieser Sendung gezeigt.

c | i

17. Meine Mutter musste dreimal operiert werden.

c | i

18. Der Arzt sagt, dass diese Medikamente vor einer Operation werden genommen.

c | i

19. Mein Vater heute wird interviewt.

c | i

20. Das Wasser kann mit Filtern gereinigt werden.

c | i

21. Der alte Mann hat uns erzählt, dass das Geld im Keller gefunden wurde.

c | i

22. Sie auf dem Markt kauft frisches Obst.

c | i

23. Was wird für die Zukunft der Straßenkinder getan?

c | i

24. Ein Asteroid wird nur mit einer nuklearen Bombe zerstört können.

c | i

25. Ich habe heute gehört, dass wir von dem Direktor geprüft werden.

c | i

Anexo II
Prueba 2
ORDENAMIENTO DE CONSTITUYENTES

Forme con los siguientes elementos oraciones completas.

durchgeführt mit Studenten Experimente
werden

1. _____

von der Polizei wurde er gesucht

2. _____

er wird geliebt von seinen Eltern

3. _____

werden können an ihrer Kleidung erkannt
die Fans

4. _____

der Mörder ich habe gehört

dass noch wird gesucht

5. _____

der Lehrer hat gesagt
jetzt werden korrigiert dass die Hausaufgaben

6. _____

die Rechnung bezahlt werden muss
spätestens heute

7. _____

wurde Thomas getötet mit einem Messer

8. _____

nicht fertig die Brücke weil
gebaut wurde wir konnten nicht nach Manhattan fahren

9. _____

einige Autoteile in den USA werden müssen
produziert

10. _____

können
auf eine CD ungefähr 20 Lieder werden aufgenommen

11.

dass ich bin sicher abgegeben
am 20. März alle Arbeiten werden

12.

die Prüfung werden mitgenommen heute
kann

13.

ins Museum wurden meine Kinder
gebracht

14.

wenn wird Robinson Crusoe will nicht sehen
gegessen der Gefangene von den Kannibalen

15.

Anexo III
Prueba 3
TRANSFORMACIÓN

Transforme por favor las oraciones que a continuación se presentan de activa a pasiva. No mencione la persona que realizó el suceso en la oración pasiva. Por ejemplo en español la oración “Yo vendí el auto” quedaría de la siguiente manera: “El auto fue vendido”. De esta forma no se menciona quién lo hizo.

1) **Der Journalist schreibt 10 Artikel über junge Leute.**

2) **Der Architekt macht das Design für die neuen Gebäude.**

3) **Meine Tante gibt mir ein altes Bild.**

4) **Wir verkaufen unsere alten Schuhe in diesem Geschäft.**

5) **Die Industrie wirft den Müll ins Meer.**

Anexo IV
Prueba 4
COMBINACIÓN DE ORACIONES

Combine las oraciones que se encuentran en el recuadro izquierdo con las del derecho para formar oraciones compuestas. No olvide usar el nexa "dass".

Ich habe gelesen,
In der Zeitung stand,
Ich hoffe,
Ich kann mich erinnern,
Er hat gehört,

Seine Mutter wurde ins Krankenhaus gebracht.
In diesem Lokal wird am Wochenende bis Mitternacht getanzt.
Viel Bier wird jedes Jahr auf dem Oktoberfest getrunken.
Die Autos werden schnell in dieser Werkstatt repariert.
Griechische Spezialitäten wurden früher in diesem Restaurant serviert.

- 1) _____

- 2) _____

- 3) _____

- 4) _____

- 5) _____

Anexo V

Tablas del Estudio Piloto

Tabla 15

Estudio piloto

Media ponderada de la prueba 1

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
17	1	17
18	1	18
19	1	19
20	0	0
21	1	21
22	0	0
23	0	0
24	2	48
25	2	50
26	2	52
27	3	54
28	1	28
29	0	0
30	3	90
31	1	31
32	0	0
	N=18	S=428

Media ponderada: 428/18=24

Tabla 19'

Estudio piloto

Media ponderada prueba 2

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
11	2	22
12	0	0
13	2	26
14	10	140
15	4	60
	N=18	S=248

Media ponderada: 248/18=14

Tabla 24
Estudio piloto
Media ponderada global

Puntaje xi	Incidencias= ni	Totales xi.ni
29	1	29
43	1	43
44	1	44
45	1	45
46	1	46
50	1	50
52	2	104
53	1	53
54	1	54
55	1	55
56	1	56
57	2	114
59	3	177
60	1	60
	N=18	S=930

Media global de todas las pruebas: $930/18=52$

Juicios de gramaticalidad

Anexo VI

Media ponderada global

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
9	1	9
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	2	30
16	2	32
17	1	17
18	1	18
19	1	19
20	2	40
21	7	147
22	9	198
23	4	92
24	8	192
25	7	175
26	6	156
27	6	162
28	10	280
29	4	116
30	4	120
31	2	62
32	4	128
	N=81	S=1993

$$\bar{X} = \frac{\text{Suma } xi \cdot ni}{N} = \frac{1993}{81} = 24.6$$

Moda: 28

Mediana: 20

**Anexo VII
Promedios por nivel**

Escalas de puntaje por nivel

Escala 4-a: Puntajes tercero

33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9
0	1	0	0	0	3	2	3	3	2	2	1	5	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1

Escala 4-b: Puntajes cuarto

33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9
0	1	1	2	2	2	2	1	2	4	1	5	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Escala 4-c: Puntajes quinto

33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9
0	2	1	2	2	5	2	2	2	2	1	3	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

Anexo VIII

Media ponderada 2
Tercero

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
9	1	9
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	1	15
16	1	16
17	1	17
18	1	18
19	1	19
20	0	0
21	5	105
22	1	22
23	2	46
24	2	48
25	3	75
26	3	78
27	2	54
28	3	84
29	0	0
30	0	0
31	0	0
32	1	32
	N=28	S=638

Media: $638/28=22.8$

Media ponderada 3
Cuarto

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni	Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
9	0	0	9	0	0
10	0	0	10	0	0
11	0	0	11	0	0
12	0	0	12	0	0
13	0	0	13	0	0
14	0	0	14	0	0
15	0	0	15	1	15
16	0	0	16	1	16
17	0	0	17	0	0
18	0	0	18	0	0
19	0	0	19	0	0
20	2	40	20	0	0
21	2	42	21	0	0
22	5	110	22	3	66
23	1	23	23	1	23
24	4	96	24	2	48
25	2	50	25	2	50
26	1	26	26	2	52
27	2	54	27	2	54
28	2	56	28	5	140
29	2	58	29	2	58
30	3	90	30	2	60
31	1	32	31	1	31
32	1	32	32	2	64
	N=27	S=676		N=26	S=677

Media: $677/27=25$

Media Ponderada 4
Quinto

Media: $677/26=26$

Anexo IX

Resultados globales de la prueba por reactivo en porcentajes

No. de reactivo	0 puntos (a, b, c)	1 punto (d)	1 punto (f)	2 puntos (g)
1 (D)	34.56%	65.44%		
2 (P1)	13.58%	86.42%		
3 (P2)	23.47%	54.33%		
4 (P3)	24.7%		9.9%	65.4%
5 (P1)	7.40%		4.9%	86.41%
6 (P2)	14.81%	85.2%		
7 (P3)	23.46%	76.54%		
8 (D)	33.34%		7.40%	59.26%
9 (P1)	13.58%	86.42%		
10 (P2)	30.86%		35.80%	33.34%
11 (P3)	22.22%	77.78%		
12 (P1)	21%	79%		
13 (P2)	19.75%	80.25%		
14 (P3)	16.05%	83.95%		
15 (D)	23.46%	76.54%		
16 (P1)	30.86%	69.14%		
17 (P2)	24.69 %	75.31%		
18 (P3)	14.81%		19.75%	65.4%
19 (P1)	23.46%		19.75%	56.79%
20 (P2)	9.87%	90.13%		
21 (P3)	7.41%	92.59%		
22 (D)	7.40%		3.72%	88.88%
23 (P1)	25.92%	74.08%		
24 (P2)	38.27%		27.16%	34.57%
25 (P3)	12.34%	87.65%		

Anexo X

Tabla 28'

Desglose de resultados globales de acuerdo al tipo de respuesta ante el reactivo

No. de reactivo	a	b	c	d	e	f
1 (D)	2	26		53		
2 (P1)	2	9		70		
3 (P2)	2	17		44		
4 (P3)	1		19		8	53
5 (P1)	0		7		4	70
6 (P2)	1	11		69		
7 (P3)	0	19		62		
8 (D)	0		27		6	48
9 (P1)	4	7		70		
10 (P2)	0		25		29	27
11 (P3)	5	13		63		
12 (P1)	4	13		64		
13 (P2)	3	13		65		
14 (P3)	1	12		68		
15 (D)	4	15		62		
16 (P1)	3	22		56		
17 (P2)	3	17		61		
18 (P3)	0		12		16	53
19 (P1)	0		19		16	46
20 (P2)	0	8		73		
21 (P3)	0	6		75		
22 (D)	0		6		3	72
23 (P1)	4	17		60		
24 (P2)	0		31		22	28
25 (P3)	2	8		71		

Anexo XI

Tabla 28-a

Resultados globales de la prueba por nivel

TERCERO

No. de reactivo	0 puntos (a, b, c)	1 punto (d)	1 punto (e)	2 puntos (f)
1 (D)	8	20		
2 (P1)	6	22		
3 (P2)	9	19		
4 (P3)	11		0	17
5 (P1)	3		2	23
6 (P2)	4	24		
7 (P3)	9	19		
8 (D)	10		2	16
9 (P1)	5	23		
10 (P2)	10		14	4
11 (P3)	8	20		
12 (P1)	9	19		
13 (P2)	9	19		
14 (P3)	5	23		
15 (D)	7	21		
16 (P1)	10	18		
17 (P2)	11	17		
18 (P3)	7		6	15
19 (P1)	8		8	12
20 (P2)	3	25		
21 (P3)	3	25		
22 (D)	1		2	25
23 (P1)	5	23		
24 (P2)	12		8	8
25 (P3)	7	21		

Tabla 28-b

Resultados de la prueba por nivel

CUARTO

No. de reactivo	0 puntos (a, b, c)	1 punto (d)	1 punto (e)	2 puntos (f)
1 (D)	10	17		
2 (P1)	1	26		
3 (P2)	4	23		
4 (P3)	6		4	17
5 (P1)	4		0	23
6 (P2)	4	23		
7 (P3)	4	23		
8 (D)	8		3	16
9 (P1)	2	25		
10 (P2)	11		9	7
11 (P3)	4	23		
12 (P1)	3	24		
13 (P2)	4	23		
14 (P3)	5	22		
15 (D)	7	20		
16 (P1)	7	20		
17 (P2)	6	21		
18 (P3)	1		4	22
19 (P1)	7		5	15
20 (P2)	2	25		
21 (P3)	1	26		
22 (D)	4		0	23
23 (P1)	5	22		
24 (P2)	13		6	8
25 (P3)	0	27		

Tabla 28-c

Resultados de la prueba por nivel

QUINTO

No. de reactivo	0 puntos (a, b, c)	1 punto (d)	1 punto (e)	2 puntos (f)
1 (D)	10	16		
2 (P1)	4	22		
3 (P2)	7	19		
4 (P3)	3		4	19
5 (P1)	0		2	24
6 (P2)	4	22		
7 (P3)	6	20		
8 (D)	9		1	16
9 (P1)	4	22		
10 (P2)	4		6	16
11 (P3)	6	20		
12 (P1)	5	21		
13 (P2)	3	23		
14 (P3)	3	23		
15 (D)	5	21		
16 (P1)	8	18		
17 (P2)	3	23		
18 (P3)	4		6	16
19 (P1)	4		3	19
20 (P2)	3	23		
21 (P3)	2	24		
22 (D)	1		1	24
23 (P1)	11	15		
24 (P2)	6		8	12
25 (P3)	3	23		

Tabla 28-a'

Desglose de resultados de acuerdo al tipo de respuesta ante el reactivo por nivel

TERCERO

No. de reactivo	0 puntos a	0 puntos b	0 puntos c	1 punto d	1 punto e	2 puntos f
1 (D)	1	7		20		
2 (P1)	1	5		22		
3 (P2)	2	7		19		
4 (P3)	1		10		0	17
5 (P1)	0		3		2	23
6 (P2)	1	3		24		
7 (P3)	0	9		19		
8 (D)	0		10		2	16
9 (P1)	0	5		23		
10 (P2)	0		10		14	4
11 (P3)	2	6		20		
12 (P1)	0	9		19		
13 (P2)	2	7		19		
14 (P3)	0	5		23		
15 (D)	1	6		21		
16 (P1)	1	9		18		
17 (P2)	2	9		17		
18 (P3)	0		7		6	15
19 (P1)	0		8		8	12
20 (P2)	0	3		25		
21 (P3)	0	3		25		
22 (D)	0		1		2	25
23 (P1)	2	3		23		
24 (P2)	0		12		8	8
25 (P3)	1	6		21		

Tabla 28-b'

Desglose de resultados de acuerdo al tipo de respuesta ante el reactivo por nivel

CUARTO

No. de reactivo	0 puntos a	0 puntos b	0 puntos c	1 punto d	1 punto e	2 puntos f
1 (D)	1	9		17		
2 (P1)	0	1		26		
3 (P2)	0	4		23		
4 (P3)	0		6		4	17
5 (P1)	0		4		0	23
6 (P2)	0	4		23		
7 (P3)	0	4		23		
8 (D)	0		8		3	16
9 (P1)	2	0		25		
10 (P2)	0		11		9	7
11 (P3)	1	3		23		
12 (P1)	2	1		24		
13 (P2)	1	3		23		
14 (P3)	1	4		22		
15 (D)	2	5		20		
16 (P1)	1	6		20		
17 (P2)	1	5		21		
18 (P3)	0		1		4	22
19 (P1)	0		7		5	15
20 (P2)	0	2		25		
21 (P3)	0	1		26		
22 (D)	0		4		0	23
23 (P1)	0	5		22		
24 (P2)	0		13		6	8
25 (P3)	0	0		27		

Tabla 28-c'

Desglose de resultados de acuerdo al tipo de respuesta ante el reactivo por nivel

QUINTO

No. de reactivo	0 puntos a	0 puntos b	0 puntos c	1 punto d	1 punto e	2 puntos f
1 (D)	0	10		16		
2 (P1)	1	3		22		
3 (P2)	0	7		19		
4 (P3)	0		3		4	19
5 (P1)	0		0		2	24
6 (P2)	0	4		22		
7 (P3)	0	6		20		
8 (D)	0		9		1	16
9 (P1)	2	2		22		
10 (P2)	0		4		6	16
11 (P3)	2	4		20		
12 (P1)	2	3		21		
13 (P2)	0	3		23		
14 (P3)	0	3		23		
15 (D)	1	4		21		
16 (P1)	1	7		18		
17 (P2)	0	3		23		
18 (P3)	0		4		6	16
19 (P1)	0		4		3	19
20 (P2)	0	3		23		
21 (P3)	0	2		24		
22 (D)	0		1		1	24
23 (P1)	2	9		15		
24 (P2)	0		6		8	12
25 (P3)	1	2		23		

Anexo XII

Tabla 30'

Tabla de frecuencias globales

Reactivo	Patrón	Incidencias
24	P2	31
1	D	28
8	D	27
10	P2	25
16	P1	25
23	P1	21
4	P3	20
17	P2	20
3	P2	20
7	P3	19
15	D	19
19	P1	19
11	P3	18
12	P1	17
13	P2	16
14	P3	13
6	P2	12
18	P3	12
2	P1	11
9	P1	11
25	P3	10
20	P2	8
5	P1	7
21	P3	6
22	D	6

Anexo XII'

Tablas de frecuencias por niveles

Tabla 30-a

Tabla 30-b

Tercero

Cuarto

Reactivo	Patrón	Incidencias	Reactivo	Patrón	Incidencias
24	P2	12	24	P2	13
4	P3	11	10	P2	11
17	P2	11	1	D	10
8	D	10	8	D	8
10	P2	10	15	D	7
16	P1	10	16	P1	7
3	P2	9	19	P1	7
7	P3	9	4	P3	6
12	P1	9	17	P2	6
13	P2	9	14	P3	5
11	P3	8	23	P1	5
19	P1	8	5	P1	4
1	D	8	6	P2	4
15	D	7	7	P3	4
18	P3	7	11	P3	4
25	P3	7	13	P2	4
2	P1	6	22	D	4
9	P1	5	3	P2	3
14	P3	5	12	P1	3
23	P1	5	9	P1	2
6	P2	4	20	P2	2
20	P2	3	2	P1	1
21	P3	3	18	P3	1
5	P1	3	21	P3	1
22	D	1	25	P3	0

Tabla 30-c**Quinto**

Reactivo	Patrón	Incidencias
23	P1	11
1	D	10
8	D	9
16	P1	8
3	P2	7
7	P3	6
11	P3	6
24	P2	6
12	P1	5
15	D	5
2	P1	4
6	P2	4
9	P1	4
10	P2	4
18	P3	4
19	P1	4
4	P3	3
13	P2	3
14	P3	3
17	P2	3
20	P2	3
25	P3	3
21	P3	2
22	D	1
5	P1	0

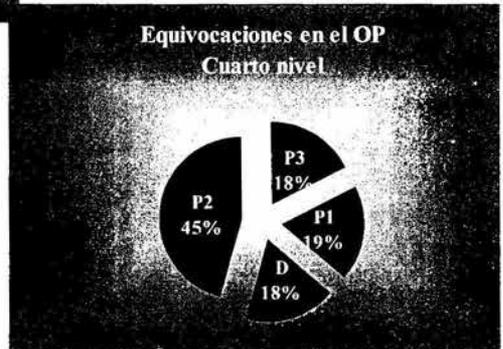
Anexo XIII

Porcentajes de equivocaciones en los diferentes niveles de acuerdo al patrón

Gráfica 4-a



Gráfica 4-b



Gráfica 4-c



Ordenamiento de Constituyentes

Anexo XIV

Tabla 34-0

Media ponderada

Puntaje xi	Incidencia s ni	Totales xi.ni
5	1	5
6	1	6
7	2	14
8	2	16
9	2	18
10	2	20
11	3	33
12	7	84
13	10	130
14	21	294
15	30	450
	N=81	S=1070

Promedio= 13.20

Anexo XV

Tabla 38'

Desglose de frecuencias en la producción de oraciones erróneas por patrón y por nivel

Patrón	Tercero	Cuarto	Quinto
P1	7	3	1
P2	29	13	12
P3	30	29	18

Transformaciones

Anexo XVI

Tabla 40'

Tabla de frecuencias globales

Puntaje x_i	Incidencias n_i	Totales $x_i \cdot n_i$
0	9	0
1	0	0
2	1	2
3	1	3
4	1	4
5	6	30
6	4	24
7	14	98
8	12	96
9	18	162
10	15	150
	N=81	S=569

Media: 7

Anexo XVII

Tablas de frecuencias por nivel

Tabla 41-a

Tercero

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
0	2	0
1	0	0
2	1	2
3	0	0
4	1	4
5	5	25
6	1	6
7	9	63
8	3	24
9	4	36
10	2	20
	N=28	S=180

Media: 6.4

Tabla 41-b

Cuarto

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
0	5	0
1	0	0
2	0	0
3	1	3
4	0	0
5	1	5
6	1	6
7	3	21
8	2	16
9	8	72
10	6	60
	N=27	S=183

Media: 6.8

Tabla 41-c

Quinto

Puntaje xi	Incidencias ni	Totales xi.ni
0	2	0
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	2	12
7	2	14
8	7	56
9	6	54
10	7	70
	N=26	S=206

Media: 7.9

Escalas por nivel

Escala 6-a

Tercero

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
2	4	3	9	1	5	1	0	1	0	2

Escala 6-b

Cuarto

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
6	8	2	3	1	1	0	1	0	0	5

Escala 6-c

Quinto

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
7	6	7	2	2	0	0	0	0	0	2

Combinación de Oraciones

Anexo XVIII

Escalas de puntajes por nivel

Escala 7-a

Tercero

5	4	3	2	1	0
19	2	1	0	0	6

Escala 7-b

Cuarto

5	4	3	2	1	0
20	0	1	2	0	4

Escala 7-c

Quinto

5	4	3	2	1	0
22	2	0	1	0	1

Anexo XIX**Tabla 44'**

Clasificación según los puntajes globales obtenidos por cada estudiante de la muestra en la resolución de las pruebas en conjunto, organizados de menor a mayor

Nivel y número	JG	OC	T	CO	Globales
3.5	9	5	8	0	22
5.24	16	7	0	5	28
3.18	17	6	6	0	29
4.22	20	11	0	0	31
4.2	20	7	5	0	32
3.19	18	12	4	0	34
4.23	22	12	0	0	34
4.24	25	9	0	0	34
3.24	22	8	0	5	35
4.27	21	11	0	5	37
3.3	16	13	5	4	38
3.6	15	12	7	5	39
3.21	21	13	5	0	39
4.1	22	10	7	0	39
5.25	22	12	0	5	39
3.12	19	11	7	4	41
3.28	21	15	5	0	41
4.26	24	15	0	2	41
5.3	15	14	7	5	41
3.11	21	9	7	5	42
3.2	21	14	7	0	42
4.21	20	12	6	5	43
3.17	22	14	5	3	44
4.25	26	13	3	2	44

5.5	20	13	6	5	44
3.8	26	8	7	5	46
4.18	17	15	9	5	46
5.23	24	14	8	0	46
3.14	21	12	9	5	47
5.2	20	15	7	5	47
5.22	22	13	8	4	47
3.2	23	12	9	5	49
3.1	24	15	5	5	49
3.27	24	14	6	5	49
4.3	25	14	5	5	49
3.1	21	15	9	5	50
3.13	25	14	7	4	50
3.16	28	15	2	5	50
3.22	25	13	7	5	50
4.5	22	14	9	5	50
4.11	22	14	9	5	50
4.9	22	15	9	5	51
4.13	24	14	8	5	51
5.11	21	15	10	5	51
5.12	27	10	9	5	51
3.25	26	14	7	5	52
4.8	24	14	9	5	52
5.8	28	13	6	5	52
3.15	26	14	8	5	53
3.26	23	15	10	5	53
4.19	23	15	10	5	53
4.2	24	14	10	5	53
5.1	24	15	9	5	53
5.16	25	13	10	5	53
5.21	24	15	10	4	53
5.9	25	15	9	5	54
5.1	27	13	9	5	54
5.17	26	15	8	5	54

5.18	26	14	9	5	54
5.19	28	13	8	5	54
3.23	27	15	8	5	55
4.4	26	14	10	5	55
4.16	27	14	9	5	55
5.15	28	14	8	5	55
5.2	27	15	8	5	55
5.26	28	15	10	2	55
4.1	29	14	8	5	56
5.7	28	15	8	5	56
5.13	26	15	10	5	56
3.7	27	15	10	5	57
3.9	27	15	10	5	57
4.6	28	15	10	5	58
4.14	30	14	9	5	58
4.15	29	15	9	5	58
4.12	32	15	7	5	59
5.6	30	15	9	5	59
5.14	29	15	10	5	59
4.7	31	14	10	5	60
4.17	30	15	10	5	60
3.4	32	15	9	5	61
5.4	32	15	10	5	62

Anexo XX

Tabla 45

Frecuencias de los promedios obtenidos

Puntaje (xi)	Incidencias (ni)	Totales (xi.ni)
22	1	22
28	1	28
29	1	29
31	1	31
32	1	32
34	3	102
35	1	35
37	1	37
38	1	38
39	4	156
41	4	164
42	2	84
43	1	43
44	3	132
46	3	138
47	3	141
49	4	196
50	6	300
51	4	204
52	3	156
53	7	371
54	5	270
55	6	330
56	3	168
57	2	114
58	3	174
59	3	177
60	2	120
61	1	61
62	1	62

N=81

S=3915

Bibliografía

- Abraham, W. (ed.) (1982). *Satzglieder im Deutschen. Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- (1992). "Wortstellung im Deutschen – theoretische Rechtfertigung, empirische Begründung". En: Hoffmann, L. (ed.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1991, Berlin-New York.
- Admoni, W. (1990). *Historische Syntax des Deutschen*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Aufderstraße, H. et al. (2000). *Themen neu 2. Kursbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- (2000). *Themen neu 2. Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- (2002). *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Beedham, Ch. (1982). *The Passiv Aspect in English, German and Russian*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Behaghel, O. (1932). *Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung*. En 4 tomos. Germanische Bibliothek, Heidelberg.
- Bello, A. (1982 [1945]). *Gramática de la lengua castellana*. Sopena, Buenos Aires.
- Beristáin, H. (1984). *Gramática Estructural de la Lengua Española*. UNAM, México D.F.
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. En 3 volúmenes. ESPASA, Madrid.
- Brinker, K. (1971). *Das Passiv im heutigen Deutsch, Form und Funktion*. Max Hueber Verlag, München.
- (1977). *Modelle und Methoden der strukturalistischen Syntax*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz.
- Brucart, J. M. (1990). "Pasividad y atribución en español: un análisis generativo". En: Demonte, V. y Garza Cuarón, B. (eds.): *Estudios de Lingüística de España y México*. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM y Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, COLMEX, México, D. F.
- Cartagena, N. y Gauger, M. (1989). *Vergleichende Grammatiken. Teil 1 und 2*. Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.

- Castell, A. (2001). *Gramática de la lengua alemana*. Editorial Idiomas, España.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton and Co., Publishers, The Hague, The Netherlands.
- (1970). *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*. Editorial Alianza, Madrid.
- (1986). *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. Pantheon, New York.
- (1990). *Barreras*. Paidós Comunicación, Barcelona.
- (1995). *El programa minimalista*. Alianza Editorial, Madrid.
- Clahsen, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Clahsen, H., Meisel, J. y Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Contreras, H. (1983). *El orden de palabras en español*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- Cook, V.J. (1989). *Chomsky's Universal Grammar. An Introduction*. Basil Blackwell, Worcester.
- Corder, P (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, New York.
- Dallapiazza, R. et al. (1999). *Tangram. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch 2 A*. Max Hueber Verlag, Ismaning.
- Deutsch für Studenten. Lesegrammatik* (1993). Verlag für Deutsch, Ismaning/München.
- Dreyer, H. y Schmitt, R. (1999). *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung*. Verlag für Deutsch, Ismaning.
- Drosdowski, Günter et al. (1984). *DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language 2*. Oxford University Press, New York.
- Eckman, F. R. (1985). "The Markedness Differential Hypothesis: Theory and Applications".
En: B. Wheatley et al. (eds.): *Current Approaches to Second Language Acquisition*. University Linguistics Club, Bloomington, Indiana.
- Eisenberg, P. (1989). *Grundriss der Deutschen Grammatik*. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

Engel, U. (1970). "Regeln zur Wortstellung". En: *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache* 5. IDS, Mannheim.

----- (1972). "Regeln zur Satzgliedfolge. Zur Stellung der Elemente im einfachen Verbalsatz". En: *Linguistische Studien 1 (Sprache der Gegenwart 6)*, Düsseldorf.

----- (1977). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

----- (1988). *Deutsche Grammatik*. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

----- (2002). *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*. Iudicium, München.

Eroms, H. (1986). *Funktionale Satzperspektive*, Niemeyer, Tübingen.

----- (2000). *Syntax der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter, Berlin-New York.

Eunen, K. van et al. (1994). *Grammatikbogen. Fiktionale Texte mit Aufgaben und Lösungsschlüsseln für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, Berlin-München-Wien-Zürich-New York.

Faistauer, R. (2001). "Zur Rolle der Fertigkeiten". En: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. y Krumm, H. (eds.): *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*, 2. Halbband, pp. 864-871, Walter de Gruyter, Berlin-New York.

Fandrych, C. y Tallowitz, U. (2000). *Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch*. Klett Internaciona, Tübingen.

Flämig, W. (1991). *Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur und Wirkungszusammenhänge*. Akademie Verlag, Berlin.

García Ll., C. (1995). Tesina para obtener el título de Licenciada en Lengua y Literatura Modernas (Alemanas) "Nadie es Perfekte". Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Gili Gaya, S. (1983 [1961]). *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf S.A., Barcelona.

Greenberg, J. (1963). "Some Universals of Grammar with particular Reference to the Order of Meaningful Elements". En: K. Dennig y S. Kemmer (eds.): *On language: Selected Writings of Joseph H. Greenberg*. Stanford University Press, Stanford.

Griesbach, H. (1991). *Bauplan Deutsch. Eine Übungsgrammatik zum Selbststudium und für den Unterricht mit "Satzbauhelfer"*. Klett Edition Deutsch, München.

Gutiérrez Bravo, R. (2002). *Structural Markedness and Syntactic Structure: A Study of Word Order and the Left Periphery in Mexican Spanish*. Ph. D. Dissertation. University of California, Santa Cruz.

- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Arco Libros, Madrid.
- Gutterer, G. y Latour, B. (1986). *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*. Max Hueber Verlag, München.
- Haider, H. (1993). *Deutsche Syntax – generativ. Vorstudien zur Theorie einer projektiven Grammatik*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London.
- Hartung, W. (1966). "Die Passivtransformation im Deutschen". En *Studia Grammatica* 1, pp. 90-114, Berlin.
- Haspelmath, M. et al. (2001). *Sprachtypologie und sprachliche Universalien*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Hawkins, R. (2001) *Second Language Syntax*. Blackwell, Oxford.
- Helbig, G y Buscha, J. (1991 [1970]). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Verlag Enzyklopädie Langenscheidt, Leipzig-Berlin-München.
- (1998). *Kurze Grammatik für Ausländer*. Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- Helbig, G. y Heinrich, G. (1972). *Das Vorgangspassiv*. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- Helbig, G. y Kempster, F. (1973). *Das Zustandspassiv*. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
- (1997). *Das Passiv. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie, Leipzig-Berlin-München-Wien-Zürich-New York.
- Heringer, H. (1970). *Theorie der deutschen Syntax*. Max Hueber Verlag, München.
- (1988). *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Max Niemer Verlag, Tübingen.
- Hoberg, U. (1981). *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache*. Max Hueber Verlag, München.
- Hoberg, R. y Hoberg, U. (1997). *Der kleine DUDEN. Deutsche Grammatik*. Dudenverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich.
- Ignatieva S., N. (1991). "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje". En: *Actas del Encuentro AMMMLEX A. C.*, México.

----- (1994). "La gramática universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras?". En: *VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas*. CELE-UNAM, México.

----- (en prensa). *Adquisición de segundas lenguas: Problemas y perspectivas*.

Ignatieva, N. y Majmutova, S. (2000). "Interpretación del orden de palabras inverso en ruso por hispanohablantes". En: *Estudios de Lingüística Aplicada*. Edición especial, núm 30/31, CELE-UNAM, México.

Jackendoff, R. (1977). *X-Bar-Syntax. A Study of Phrase Structure*. Cambridge/Mass.

Jacobs, J. (1988). "Fokus-Hintergrund-Gliederung und Grammatik". En: H. Altmann (ed.): *Intonationsforschungen*. Max Niemeyer Verlag. Tübingen.

Jung, W. (1990). *Grammatik der deutschen Sprache*. Bibliographisches Institut, Mannheim-Leipzig.

Kaltenbacher, M. (2001) *Universal Grammar and Parameter Resetting in Second Language Acquisition*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Kars, J. y Häusserman, U. (1992). *Grundgrammatik Deutsch*. Verlag Moritz Diesterweg y Verlag Sauerländer, Frankfurt am Main-Aarau.

Kolioussi, L. (2000). *Estudio sobre la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por alumnos hispanohablantes*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, México.

Lakoff, R. (1971). "Passive Resistance". En: Adams, D. et al. (eds.): *Papers from the 7th Regional Meeting*, pp. 149-162, Chicago Linguistics Society, Chicago.

Latour, B. (1992). *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, München.

Latzel, S. (1982) *Das Deutsche Passiv als Lernproblem*. Goethe-Institut, München.

Larsen-Freeman, D. (1991). "Teaching Grammar". En: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, Massachusetts.

Lernerz, J. (1977). *Zur Abfolge nominaler Satzglieder im Deutschen*. Studien zur deutschen Grammatik 5, Stauffenburg, Tübingen.

Liceras, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor, Madrid.

----- (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Editorial Síntesis, Madrid.

López G., A. (copia s/f). *Gramática del español*. Editorial Arco Libros, Madrid.

Lötzsch, R y Růžička, R (eds.) (1976). *Satzstruktur und Genus Verbi*. Studia Grammatica 13, Berlin.

Luscher, R. (2001). *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Anfänger*. Max Hueber Verlag, Ismaning.

Lühr, R. (1990). *Neuhochdeutsch*. Wilhelm Fink Verlag, München.

Majmutova, S. (1999). *Estudio sobre la adquisición del orden de palabras inverso del ruso por alumnos hispanohablantes: análisis y propuesta didácticos*. Tesis para obtener el Grado de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM, México.

Mebus, G., Rall, M. y Pauldrach, A. (1996). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. Klett Edition Deutsch, München.

Mijáilovna, O. y Tánich, K. (s/f). *El orden de palabras en español, ruso y ucraniano*. Un análisis contrastivo y traductológico. En:

<http://ashda.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt2/libros/librodpdf/chered/ordepal.pdf>

Moliner, M. (s/f). *Estudios de Gramática Española*. En:

<http://www.angelfire.com/de/hispania/>

----- (1996). *Diccionario de uso del español*. Gredos, Madrid.

Müller, M. et al. (1997). *Moment mal! 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, München.

Müller, S. (1999). *Deutsche Syntax deklarativ. Head Driven Phrase Structure Grammar für das Deutsche*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Newmeyer, F. (1982). *Linguistic Theory in America. The First Quarter-Century of Transformational Generative Grammar*. University of Washington Academic Press, Seattle, Washington.

Neuner, G. et al. (1994). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt, München.

Pandolfi, A. M. et al. (1994). *Análisis contrastivo-comparativo de la voz pasiva*. Trabajo de la carrera de Traducción Alemán-Español de la Universidad de Concepción, Chile, s/E.

Paul, H. (1955). *Deutsche Grammatik*. En 4 tomos. Halle/Saale.

Rall, D., Rall, M. y Zorrilla, O. (1980). *Diccionario de valencias verbales. Alemán-español*. Günter Narr Verlag, Tübingen.

Rall, D. y Rall, M. (1981). "Gramática pedagógica del alemán para hispanohablantes: las reglas de posición de la oración alemana". En: *Estudios de Lingüística Aplicada*. Número 1, CELE-UNAM, México.

Rall, M. (1990). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache. Handbuch für den Unterricht*. Klett Edition Deutsch, München.

----- (1996). "Das Forschungsprojekt 'Pädagogische Grammatik'". En: D. Rall y M. Rall (eds.): *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos*, pp. 442-462, FFyL/CELE-UNAM, México.

Rall, M., Engel, U. y Rall, D. (1985). *DVG für DaF. Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Real Academia Española (1970). *Diccionario de la lengua española*. Tomo V. Espasa-Calpe, S.A., Madrid.

----- (1984 [1771]). *Gramática de la lengua castellana*. Editorial Nacional, Madrid.

Reimann, M. (1996). *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag, München.

Reis, M. (ed.) (1993). *Wortstellung und Informationsstruktur*. Max Niemeyer. Tübingen.

Schachter, J. (1996). "Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition". En: W. Ritschie y T. Bhatia (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press, San Diego.

Scherling, T. et al. (1998). *Moment mal! 3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt, München.

Schulz, D. y Griesbach, H. (1980). *Grammatik der Deutschen Sprache*. Max Hueber Verlag, München.

Schoenthal, G. (1976). *Das Passiv in der deutschen Standardsprache*. Max Hueber Verlag, München.

Siewierska, A. (1994). "Word Order and Linearization". En: R. Asher (ed.): *The Encyclopedia of Language and Languages*. Pergamon, Oxford.

Vorderwülbecke, A. et al. (1996). *Stufen International 2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart-München-Düsseldorf-Leipzig.

Zifonun, G. et al. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter, Berlin-New York.

Zurdo, Maria Teresa (2001). "Kontrastive Analysen Deutsch-Spanisch: eine Übersicht". En: Burkhardt/Steger/Wiegand (eds.) *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Walter de Gruyter, Berlin-New York.