

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**POSGRADO EN LINGÜÍSTICA**



**LA ADQUISICIÓN DEL ORDEN INVERSO DE PALABRAS EN ORACIONES SIMPLES, EN LA  
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN**

**LINGÜÍSTICA APLICADA**

**PRESENTA**

**EUCARIO PÉREZ BORDA**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

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

Deseo agradecer en primer lugar a mi asesora, la Dra. Natalia Ignatieva, por su apoyo desde el inicio hasta el final de este proyecto. Sin ella no hubiera sido posible culminarlo. Gracias Doctora por su paciencia y espera.

A mis sinodales, la Dra. Rosa Esther Delgadillo, la Dra. Marianne Akerbeg, a la Dra. Noelle Groult y a la Mtra. Ana Lilia Villegas Pacheco, por sus comentarios y las observaciones, los cuales fueron de mucha ayuda.

A mi familia, mi esposa y mis tres hijos, quienes comprendieron mi ausencia en casa durante la elaboración de esta tesis.

A mis padres y hermanos, quienes siempre han estado apoyándome. Deseo seguir contando con su apoyo, especialmente con el de mi Sra. madre, la Profa. Reynalda Borda Miranda, de quien aprendí las primeras letras y ha sido pilar fundamental en mi vida.

A mis maestros de la licenciatura en Letras Hispánicas, por haber despertado en mí el interés por superarme y el amor a la carrera.

A mis maestras del CEPE, durante el diplomado en español, quienes fueron las primeras que me motivaron a cursar el programa de la maestría.

A mis profesores de la maestría, quienes influyeron en mí de manera determinante para superarme y a ayudarme a encontrar mis centros de interés en la investigación.

A la Universidad Autónoma de Sinaloa y al Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa por su apoyo.

Al personal docente y directivo del CEPE por las facilidades que me brindaron para aplicar mi instrumento.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por el apoyo (beca) que recibí durante el curso de la maestría.

A la Mtra. Blanca Estela Solís Valdespino, excoordinadora de la biblioteca "Stephen A. Bastien" del CELE y al personal que estuvo a su cargo por su apoyo, ya que de manera profesional realizan un trabajo ejemplar en la atención al usuario.

Y de una manera especial, a mis tíos Lucía Borda y Santiago Portugal por su invaluable apoyo en la etapa final de este proyecto.

## DEDICATORIAS

A mi padre, el Profr. Eucario Pérez Lara, quien estuvo apoyándome durante el curso del programa de la maestría y al inicio de la elaboración de este proyecto. A pesar que ya no pudo ver la culminación de esta tesis, sé que se hubiera sentido muy orgulloso al verme terminarla.

A mi hermana Nohemí, con quien pasé buena parte de mi infancia y con quien en innumerables ocasiones jugamos a ser grandes.

## S I N O P S I S

El orden básico de los constituyentes en español es sujeto, verbo y objeto (SVO) y admite diversas combinaciones, lo que hace que una misma idea se pueda expresar de diversa forma, dependiendo qué elemento se desea resaltar más que otro, esto es, en ocasiones no se sigue el orden lineal SVO. De acuerdo a lo observado en clase, los alumnos de español como lengua extranjera tienden a procesar una oración con orden invertido como si fuera una oración con el orden lineal, es decir, tienden a considerar el primer sustantivo que aparece en la oración como si fuera el sujeto, lo cual conlleva a interpretaciones erróneas. O bien, en ocasiones no consiguen llegar a una interpretación correcta al presentárseles una oración con orden de palabras inverso.

En el presente trabajo de investigación se tiene como propósito estudiar la manera cómo los alumnos de español como lengua extranjera interpretan diversas oraciones con el orden de palabras inverso. Para ello se trabajó con distintas hipótesis relativas al grado de dificultad que ofrecían los distintos patrones de combinación de palabras, la mayor o menor dificultad de resolución que ofrecieron cada una de las actividades donde aparecían las oraciones con orden de palabras invertido y el desempeño que se tuviera por niveles en los grupos de los alumnos evaluados. Con la ayuda de la estadística se presentan los resultados obtenidos y se hace una explicación detallada de ellos. Como fundamento teórico se recurrió a la visión tipológica de orden de palabras y a la perspectiva cognoscitiva en la adquisición de segundas lenguas. A la vez que se hizo una revisión de trabajos que han abordado el tema de orden de palabras y lo que las gramáticas en español dicen al respecto.

Referente a la metodología, se diseñó un instrumento consistente en cuatro actividades, el cual se piloteó y posteriormente se aplicó a 104 alumnos regulares del Centro de Enseñanza Para Extranjeros de la UNAM. En una de las actividades, los alumnos tenían que señalar como correcta o incorrecta cada oración; en otra, deberían marcar el sujeto, previo a una definición dada; en otra actividad más, se les presentó dos interpretaciones posibles de cada oración con orden de palabras inverso y ellos debían marcar la correcta, y una última, donde se les presentó dos imágenes, de las cuales una de ellas representaba la interpretación correcta de la oración con orden de palabras inverso. Al final se determinó qué actividad y qué patrón resultaron más difíciles de procesar por parte de los alumnos. Los datos obtenidos nos ayudaron a confirmar nuestras hipótesis y concluir que el tema puede investigarse más para contribuir en el estudio de la adquisición del orden de palabras inverso en español.

# Í N D I C E G E N E R A L

## Sinopsis

### Índice general

Pág.

## CAPÍTULO I. Introducción

1.1. Introducción.....	1
1.2. Planteamiento del problema. ....	1
1.3. Objetivo general. ....	2
1.4. Antecedentes. ....	2
1.5. Importancia y justificación del estudio. ....	2
1.6. Estructura de la tesis. ....	3

## CAPÍTULO II. Marco teórico

2.1. Descripción lingüística. ....	5
2.1.1. Visión tipológica del orden de palabras. ....	5
2.1.2. El orden de palabras en español. ....	7
2.1.2.1.. El orden de palabras en las gramáticas del español. ....	7
2.1.2.1.1. La perspectiva funcional. ....	9
2.1.2.1.2. Los patrones en español. ....	13
2.1.3. Estudios sobre el orden de palabras en español. ....	15
2.2. Perspectiva cognoscitiva y adquisición de segundas lenguas. ....	18
2.2.1. Perspectiva cognoscitiva en el procesamiento del lenguaje. ....	18
2.2.2. Adquisición de segundas lenguas.....	23
2.2.3. Procesamiento de segundas lenguas. ....	25
2.2.3.1. La teoría de Bill VanPatten. ....	25
2.2.4. Estudios sobre adquisición de orden de palabras. ....	27
2.2.5. Estudios sobre adquisición de orden de palabras en español. ....	29

## CAPÍTULO III.- Objetivos y metodología de la investigación

3.1. Metodología. ....	34
3.2. Objetivo del estudio. ....	34
3.3. Planteamiento de las hipótesis. ....	34
3.4. Justificación de las hipótesis. ....	35
3.5. El instrumento. ....	35
3.5.1. Actividad uno. ....	36
3.5.2. Actividad dos. ....	37
3.5.3. Actividad tres. ....	37
3.5.4. Actividad cuatro. ....	38
3.6. Descripción de la población. ....	38
3.7. Validación. ....	39

3.8. Pilotaje. ....	40
3.8.1. Resultados del pilotaje. ....	40
3.8.2. Modificaciones al instrumento. ....	42
3.9. El estudio. ....	44
3.9.1. Procedimiento de la aplicación ....	44

## **CAPÍTULO IV. Resultados de la investigación**

4.1 Presentación de los datos. ....	45
4.1.1. Presentación de los datos por nivel. ....	45
4.1.2. Presentación general de los datos por actividad. ....	47
4.1.2.1. Presentación detallada de resultados por actividad. ....	47
4.1.2.1.1. Actividad uno. ....	48
4.1.2.1.2. Actividad dos. ....	49
4.1.2.1.3. Actividad tres. ....	50
4.1.2.1.4. Actividad cuatro. ....	50
4.1.3. Presentación de datos por patrón. ....	51
4.1.3.1. El patrón OVS. ....	52
4.1.3.2. El patrón SOV. ....	52
4.1.3.3. El patrón OSV. ....	53
4.2. Análisis y discusión de los resultados. ....	53
4.2.1. Resultados a nivel grupal. ....	53
4.2.2. Resultados por actividades. ....	54
4.2.3. Resultados por patrón. ....	56
4.3. Confirmación de hipótesis. ....	56
4.4. Conclusiones. ....	57
<b>Anexos.</b> ....	61
<b>Bibliografía.</b> ....	75

## ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y ESQUEMAS

	<b>Pág.</b>
Esquema de modelo de procesamiento básico de Bill VanPatten. ....	25
Tabla de la descripción de la muestra usada en el estudio. ....	39
Tabla de resultados obtenidos de manera conjunta en el pilotaje. ....	40
Tabla de resultados obtenidos en cada prueba y en cada nivel en el pilotaje. ....	41
Tabla de distribución de patrones usados por actividad en el estudio. ....	43
Tabla de concentrado total de resultados por niveles. ....	45
Tabla de resultados obtenidos por actividad. ....	47
Tabla de resultados de la actividad uno en los tres niveles. ....	48
Tabla de número de oraciones con OP inverso convertidas al orden lineal. ....	48
Tabla de resultados de la actividad dos en los tres niveles. ....	49
Tabla de número de oraciones donde se señaló el primer sustantivo como sujeto. ....	49
Tabla de resultados de la actividad tres en los tres niveles. ....	50
Tabla de resultados de la actividad cuatro en los tres niveles. ....	50
Tabla de resultado general por patrón en los tres niveles. ....	51
Tabla de resultados de los tres niveles respecto al patrón OVS. ....	52
Tabla de resultados de los tres niveles respecto al patrón SOV. ....	52
Tabla de resultados de los tres niveles respecto al patrón OSV. ....	53
Gráfica comparativa de tres estudios acerca del grado de dificultad para procesar los distintos patrones de OP inverso en español. ....	58



## **CAPÍTULO I. Introducción.**

### **1.1. Introducción.**

El español es considerado tradicionalmente como una lengua del tipo Sujeto, Verbo y Objeto (SVO), pero también se caracteriza por tener una amplia libertad en cuanto a la combinación de dichos componentes. Esta libertad está relacionada con la existencia de medios alternativos para indicar las relaciones sintácticas entre los constituyentes de la oración.

Nuestro interés se enfoca principalmente en el orden de los componentes de la oración; cómo sujeto, verbo y objeto se combinan para expresar una idea y cómo distintas combinaciones son posibles en el español. Más aún, nuestro estudio se centra en la adquisición de los distintos patrones de combinación por parte de alumnos extranjeros. Se debe reconocer que el patrón SVO sirve para establecer una base a partir de la cual se analiza la oración, sin embargo, pocas veces se estudia como fenómeno.

### **1.2. Planteamiento del problema.**

El interés principal por el tema de esta investigación surgió debido a que durante las clases de español como segunda lengua, se observó que diversos alumnos fallaban al momento de interpretar una oración con orden inverso. Además, se notó la falta de ejercicios relacionados con el tema en los libros de texto, a pesar de que éstos manejan oraciones con diversos patrones de combinación.

Llamaremos oraciones con orden de palabras inverso a todas aquellas construcciones que no siguen el patrón lineal SVO. Y así tenemos por ejemplo que la oración *José visitó a Karla* (SVO) podemos modificarla por *A Karla visitó José* (OVS), o bien, *Visitó José a Karla* (VSO), más aún, por *José a Karla visitó* (SOV) o *A Karla José la visitó* (OSV). Estas últimas construcciones alteran el orden lineal de la oración y son las que causan problemas de procesamiento en los alumnos de español como segunda lengua.

Los componentes de la oración pueden combinarse dependiendo de qué elemento de ella se desea resaltar. Al cambiar el orden de los componentes, la oración ya no se interpreta de manera lineal y se hace necesario prestar atención para identificar cada uno de sus componentes, esto es, cuál es el

agente y cuál el paciente (sujeto-objeto). Como veremos más adelante, es común que en español se empleen diversos patrones de combinación, los cuales llegan a ser permisibles para determinados contextos. Consideramos que un no nativohablante del español debe saber que se pueden combinar los componentes de la oración de diversas formas y que existen marcas gramaticales, como las preposiciones, las cuales indican el papel que juega alguno de sus elementos.

Por otro lado, nos interesa saber qué estrategias siguen los estudiantes de español como segunda lengua al tratar de interpretar una oración con orden de palabras inverso. Más aún, qué patrón de combinación se le dificulta más y por qué. Consideramos que el estudio de este fenómeno contribuirá en buena medida a conocer mejor el tema de orden de palabras en la adquisición de segundas lenguas.

### **1.3. Objetivo general.**

En el presente trabajo se investiga la forma en que alumnos de español como segunda lengua procesan oraciones simples con orden de palabras inverso, ya que se ha observado que se les dificulta en las clases de español como segunda lengua, lo que conlleva a dificultades al tratar de obtener una óptima comunicación.

### **1.4. Antecedentes.**

Esta investigación forma parte de un proyecto mayor que desarrolló la Dra. Natalia Ignatieva, titulado “Estudio paramétrico de adquisición de orden de palabras en L2”, el cual consistió en investigar el proceso de adquisición del orden de palabras (OP) en la oración simple y en la frase nominal por estudiantes de idiomas. Todo ello con el propósito de examinar la adquisición de OP en los idiomas como el ruso, el griego, el inglés, francés y español y llegar a propuestas pedagógicas para dichas lenguas (Ignatieva et al. 2003: 31).

### **1.5. Importancia y justificación del estudio.**

El tema de orden de palabras, en lingüística aplicada, no ha sido ampliamente desarrollado hasta la fecha. Como lo señala Contreras (1983) “existe una carencia de alguna teoría que explique cómo los

constituyentes de una oración son combinados para hacer que ésta tenga sentido, o bien, para dar más énfasis a una parte de ella que a otra con fines específicos” (Contreras. 1983: 13). En este último aspecto se involucraría también la pragmática.

En el trabajo docente cotidiano del español como L2, se muestra a los alumnos aspectos fundamentales de la lengua, como es el caso de ciertos elementos para establecer relaciones entre sus componentes (como las preposiciones). Esto último favorece a que los componentes de la oración puedan combinarse de diferente manera y, a la vez, conlleva cierta dificultad para procesarlas por parte de los alumnos extranjeros.

Ahora bien, tras revisar diversos textos para la enseñanza del español a extranjeros, como: *Así hablamos* (Delgadillo et al 2007), *Pido la Palabra* (Ehnis et al, 2001), *¡Estoy listo!* (Canuto et al, 1999), *Dos mundos* (Terrel et al, 1986), entre otros, nos percatamos que existen escasas actividades que muestren la variabilidad de combinación de los componentes de la oración. Incluso, se manejan varios patrones de combinación de elementos de la oración sin alguna actividad específica para que el alumno se percate de ello y conozca las diferentes combinaciones que puedan tener dichos elementos de la oración en español. Ver ejemplos (1):

(1) ¿Para qué necesita Rosa un vestido? (Canuto, 1999: 194)

V            S            O  
A Rogelio lo detuvieron dos hombres de la policía (Terrell et al, 1986: 190)  
O            V            S

Por otro lado, las gramáticas del español consultadas tampoco registran suficiente información acerca del tema de orden de palabras; incluso, gramáticas diseñadas para extranjeros, como la de MatteBon (2007), apenas lo menciona. Solamente las gramáticas de Gili Gaya y de la Real Academia Española (RAE), entre otras, abordan aspectos que tienen que ver con la combinación de los constituyentes de la oración. Es por ello que nos propusimos investigar el tema, revisar bibliografía relevante y hacer una reflexión respecto al tema de orden inverso de palabras.

## 1.6. Estructura de la tesis

Hemos organizado el contenido de esta tesis en cuatro tres capítulos. En el primero, se hace una introducción y se plantea el tema. Asimismo, se determina el objetivo general de la investigación, se mencionan sus antecedentes y se explica la importancia y la justificación del estudio.

En el segundo capítulo se sientan las bases teóricas de la investigación. Se parte de dos perspectivas fundamentales: la visión tipológica del orden de palabras y la perspectiva cognoscitiva en la adquisición de segundas lenguas. Asimismo, se hace un análisis del estudio del orden de palabras en español, tanto en gramáticas como en trabajos enfocados a ello; así como también, se explican brevemente algunos trabajos relativos a la adquisición de orden de palabras.

En el capítulo tres se explica la metodología utilizada para el presente trabajo, se determina el objetivo del estudio, se plantean y justifican las hipótesis y se describe el estudio realizado con fin de obtener información relevante para nuestro estudio, posterior a su pilotaje.

En el cuarto capítulo, se presentan los datos obtenidos desde diferentes perspectivas. Se presentan gráficas para observar el comportamiento de cada nivel de estudiantes en cuanto a su desempeño en el procesamiento de orden de palabras inverso en español. Se determina qué actividad y qué patrón causaron mayor dificultad a los estudiantes y qué estrategias parecen haber seguido los alumnos en el procesamiento de oraciones con orden de palabras inverso. Asimismo, se analiza y discute dicha información con el propósito de llegar a datos concluyentes que nos ayudaron a confirmar nuestras hipótesis.

En el apartado de Anexos, se incluyen las actividades que conformaron nuestro instrumento, tanto en el estudio piloto como en el confirmatorio. Y por último, anexamos la bibliografía consultada para la elaboración del presente trabajo.

## **CAPÍTULO II.- Marco teórico**

Para el desarrollo de la presente investigación, hemos decidido considerar una base teórica consistente en dos líneas: la visión tipológica del orden de palabras y la perspectiva cognoscitiva de la adquisición y el procesamiento del lenguaje, pues consideramos que ambas líneas nos pueden dar una visión más completa de la magnitud del fenómeno.

### **2.1 Descripción lingüística.**

#### **2.1.1. Visión tipológica del orden de palabras.**

Desde el punto de vista de la tipología de lenguas, cada idioma tiene un orden básico de palabras que se expresan en los constituyentes Sujeto (S), Objeto (O) y Verbo (V). Se considera el español como una lengua cuyo orden básico es SVO, o bien, como lo menciona Fernández Soriano (1993), una lengua *configuracional*, pues los sintagmas en español se estructuran de modo que el núcleo se sitúa a la izquierda de los complementos, por lo que los objetos siguen al verbo y la estructura oracional no marcada es S-V-O (Fernández, 1993: 119).

La perspectiva tipológica de lenguas tiene que ver con la formulación de universales aplicables al mayor número de lenguas posibles. Se basa en analizar datos concretos de los idiomas que existen, los compara y posteriormente hace generalizaciones por medio de postulados implicativos. Uno de los principales referentes en este campo es, sin duda alguna, J.H. Greenberg.

Greenberg (1963:43), tras tomar una muestra de 30 lenguas, llegó a postular 45 universales, de los cuales los 28 primeros tienen que ver con el orden de palabras. Para ello tomó en cuenta principalmente los siguientes parámetros:

- a).- El orden relativo de los constituyentes de la oración: Sujeto, Verbo y Objeto (SVO)
- b).- El orden de los constituyentes del sintagma nominal

Para nuestro trabajo nos interesa el primer parámetro, ya que es lo relativo al orden de constituyentes de la oración. De este patrón podemos formar seis combinaciones posibles: SVO, SOV, VSO, VOS, OVS y OSV, de los cuales, los dos primeros son bastantes frecuentes y junto con el tercer tipo

constituyen el 98% de las lenguas en el mundo (Rutherford 1987: 31). El cuarto tipo es poco común y los dos últimos son muy raros.

Por su parte Comrie (1989), establece también que los primeros tres patrones (SVO, SOV y VSO) son lo más comunes en las lenguas del mundo; sin embargo, reconoce la existencia de lenguas con los patrones restantes (Comrie, 1989: 87).

Greenberg (1963:43) aclara que la distribución de estos seis tipos en las lenguas del mundo se inclina hacia los tres primeros. Esta observación lo llevó a formular el siguiente universal:

Universal 1: En las oraciones afirmativas con el sujeto y el objeto nominales, el orden dominante es casi siempre aquél donde el sujeto precede al objeto.

Se dice que el español responde al orden dominante SVO (Hernanz y Brucart, 1987: 75). La Academia señala que en este orden lineal el elemento determinante sigue al determinado, esto es, en una construcción lineal, el sujeto irá seguido del verbo y a éste seguirán los complementos directo, indirecto y circunstanciales; cada uno de estos elementos sintácticos llevaría inmediatamente detrás sus determinantes propios (RAE, 1978: 394). Otros, como Slobin D. (1982) lo denominan orden canónico, por ser un patrón latente en varios idiomas.

Sin embargo, Pottier, B. (1988) cuestiona si en realidad el español sea una lengua SVO y muestra construcciones con el orden VO. Él argumenta que está tan generalizada esta última forma (especialmente con la segunda personal del singular y con la primera del plural), ya que en muchas ocasiones se conoce el sujeto de antemano; además de que la forma verbal ya denota la persona gramatical correspondiente. Ejemplo (2):

(2) a). ¿Dónde está tu hermano?  
b). Se fue a casa VO

a). ¿Van a ir a la fiesta?  
b). Tenemos tarea VO

En nuestro estudio adoptaremos la visión más tradicional, esto es, tomaremos la forma SVO en oraciones simples, ya que es el patrón que en la mayoría de las gramáticas aparece.

Ahora bien, es importante señalar que en el presente trabajo hablaremos de orden de palabras, aunque Matthews (1981) hace la distinción entre orden de palabras y orden de constituyentes. Lo anterior, debido a que en nuestro idioma un componente oracional (como los sintagmas nominales en función de sujeto o de objeto directo) no es susceptible a ser fragmentado o dividido, como en el caso del ruso, el cual acepta la separación de palabras dentro de una frase (ver ejemplos en Ignatieva, N. y Majmutova, S., 2012). Por tal motivo, consideramos los sintagmas o frases nominales por su función (sujeto-objeto) y los tomamos como componentes de la oración. De hecho, en el área de tipología se utiliza más el término de orden de palabras que el de orden de constituyentes.

En cuanto a los universales propuestos por Greenberg podemos decir que el parámetro de orden de palabras es aplicable sólo a las lenguas donde existen relaciones gramaticales de sujeto y objeto. Asimismo, podemos clasificar las lenguas existentes a partir del patrón de combinación predominante en cada una de ellas. Parece ser, sin embargo, que existen idiomas en el mundo donde no se manifiesta un orden básico de palabras; o bien, donde no existe la categoría del sujeto (ver Majmutova, 1999:9).

En el caso del español, la forma lineal SVO está muy latente, tanto en el habla oral como en la escrita; sin embargo, también podemos encontrar otras combinaciones por lo que en el presente trabajo nos ocuparemos de otros patrones de combinación que más adelante mencionaremos.

### **2.1.2. El orden de palabras en español.**

#### **2.1.2.1. El orden de palabras en las gramáticas del español.**

En el siguiente apartado, hacemos un análisis de cómo las gramáticas del español han abordado el tema de orden de palabras. Como se verá no es un tema muy recurrente en ellas.

Samuel Gili Gaya señala que en el orden constructivo de la oración no sólo interviene la exigencia lógica, sino también factores expresivos (por parte del hablante) ajenos a la lógica misma, los cuales están ligados a la atención hacia determinados elementos oracionales, a la voluntad de destacar unos y atenuar otros, o bien, “a necesidades o hábitos rítmicos que dejan sentir la influencia del hablante

de un modo constante dentro de una comunidad lingüística, y de un modo variable según la situación y el estilo personal del que habla y escribe" (Gili Gaya, 1986: 132).

Roca Pons (1989), por su parte, en su obra reconoce que el orden de las palabras es uno de los más difíciles de la sintaxis y de la gramática en general. Sostiene que el orden en diferentes tipos de frase viene determinada por la necesidad de claridad, y también, por factores afectivos y rítmicos diversos (Roca, 1989: 337). Por otro lado, Roca Pons argumenta que, al producir una oración, se deben tomar en cuenta dos aspectos: la norma y la funcionalidad. Cita el ejemplo *Se me ha caído*, el cual está apegado a la norma. En cambio, *me se ha caído*, sería funcional, mas no normal y *me ha caído se*, no sería funcional ni normal (Roca, 1989: 238).

Como podemos ver, el orden de palabras en la oración tiene una importancia gramatical y a la vez funcional, pues ambos aspectos son importantes para poder procesarla.

MatteBon (2007) argumenta que el principio fundamental que rige el funcionamiento del OP se basa en el grado de contextualización que ha alcanzado el elemento o la información de la que se trata o el grado de contextualización que le quiere atribuir el hablante; consiste esencialmente en que los elementos más contextualizados van antes que los elementos nuevos; se parte siempre de lo más conocido, los elementos de los que ya se está hablando, para introducir posteriormente la información nueva o los elementos de los que todavía no se había hablado. Cita estos ejemplos (3):

- (3)
1. - Hola, ¿qué hay? *Te ha llamado tu hermano.* (VS)
  2. - Hola
    - Hola. ¿Te has acordado de comprar el periódico?
    - Sí, *ha muerto John Wayne.* (VS)
  3. - ¿Ya están todos?
    - No, todavía no. *Tú hermano sí ha llegado* (SV); pero los demás, todavía no.
  4. - ¿Sabes? Acabo de ver a John Wayne aquí abajo.
    - Pero ¿cómo iba a ser John Wayne, si *John Wayne murió hace años!* (SV)

En las oraciones 1 y 2, el sujeto (tu hermano y John Wayne) sigue al verbo porque se trata de informaciones inesperadas para el interlocutor, que se refieren a sujetos en los que el destinatario del



mensaje puede no haber estado pensando hasta ese momento. Al contrario en los ejemplos 3 y 4, los sujetos ya estaban contextualizados, por lo que preceden al verbo (MatteBon, 2007: 309)

Por último, la RAE (2009) menciona que en situaciones no marcadas los enunciados presentan una *progresión informativa*, desde la información conocida a la nueva y que existen, a la vez, recursos sintácticos para alterarla. Así, por ejemplo, en *Eso mismo quisiera hacer yo*, altera dicha progresión, puesto que sitúa en primer plano la información que se destaca o se resalta como nueva (*Eso mismo*). La RAE reconoce que esta variación de lo que se desea resaltar más en la oración como información nueva dependerá de diversos factores extraoracionales (RAE, 2009: 2965-66).

#### **2.1.2.1.1. La perspectiva funcional.**

Respecto a la función que desempeñan los constituyentes de la oración, Brucart y Hernanz (1987), abordan los conceptos de *tema* y *rema* (también conocido como “información dada” e “información nueva”, según Contreras, 1983).

En su obra, Brucart y Hernanz definen como *tema* aquello de lo que trata la oración y *rema* o *tesis* lo que se enuncia acerca del tema. Por ejemplo, en las oraciones *Dalila traicionó a Sansón* y *A Sansón lo traicionó Dalila*, en ambas el sujeto es *Dalila* y el predicado *traicionó a Sansón* (o bien, *a Sansón lo traicionó*); sin embargo, varían en cuanto el grado de información que aporta cada uno de ellos. En el caso de la primera oración, el tema coincide con el sujeto (*Dalila*), mientras que en la segunda, el elemento sobre que se afirma algo es el complemento directo (*a Sansón*). En otras palabras, el tema es el primer constituyente y el rema es el segundo en cada una de las oraciones.

Las distintas combinaciones de los dos ejemplos anteriores refleja, según los autores, una jerarquía de prioridades de la que el único responsable es el emisor, ya que “lo que éste da como información conocida o tema aparece al principio, seguido del rema o información nueva” (Brucart y Hernanz, 1987: 79).

Sin embargo, ellos mismos afirman que este orden tema-rema puede no respetarse cuando la oración se encuentra condicionado por factores externos como el énfasis que el hablante le da a un componente. Por ejemplo, en el caso de la misma oración si se enfatiza en el objeto o en el sujeto,

éste será el rema, pues son los que aportarán, a juicio del hablante, la información nueva (las mayúsculas representan el énfasis) (4):

- (4) a). DALILA traicionó a Sansón
- b). A SANSÓN traicionó Dalila

A la combinación tema + rema, los autores la llaman orden objetivo, y a la combinación rema + tema, la llaman orden subjetivo. Lenguas como el inglés, donde impera el orden sujeto-predicado, pertenecen al orden objetivo, pues el sujeto suele identificarse con tema y el predicado con el rema. En el caso del español, la relación sujeto-tema y predicado-rema dista de ser sistemática, pues como veremos más adelante los componentes de la oración pueden tener diversas combinaciones

Estos conceptos de tema-rema de los que nos hablan Brucart y Hernanz nos ayudan, en buena medida, a diferenciar entre dos oraciones que aparentemente son equivalentes. Lo ejemplifican de la siguiente manera (5):

- (5) a). Se enojó Ramón
- b). Ramón se enojó

Estas dos oraciones articuladas en entonación normal se ajustan al orden tema-rema. Sin embargo, dicen los autores, el lugar distinto que ocupa el sustantivo Ramón (primero como objeto y luego como sujeto) nos indica que en el primer caso es un constituyente remático y en el segundo actúa como tema o información conocida (Ibdem: 80). Lo anterior lo comprueban elaborando estas preguntas (6):

- (6) a). ¿Quién se enojó? Ramón se enojó (Ramón es rema).
- b). ¿Qué pasó con Ramón? Ramón se enojó (Ramón es tema)

Como se puede apreciar, en cada caso lo que se desea resaltar (dar como información nueva) es diferente.

Asimismo, los autores desarrollan el concepto de *tematización* y lo definen como “aquel mecanismo sintáctico en virtud del cual el tema –sea o no el sujeto- aparece en un lugar periférico dentro de la

oración, que suele coincidir con la posición inicial” (Ibdem: 82). Obsérvese los siguientes ejemplos donde las cursivas señalan qué elemento de la oración cumple la función temática (7):

- (7)
- a). *En el jardín* los niños se divierten mucho
  - b). *Del examen* nadie ha hablado todavía
  - c). *Inteligente* no lo es mucho
  - d). *A Pedro* le escribiremos una carta

Brucarts y Hernanz señalan que estos elementos que aparecen al inicio son entidades que forman parte de la información de la que dispone el interlocutor, ya sea porque dicha información se encuentra presente en el contexto lingüístico previo o porque es suficientemente relevante en el contexto extralingüístico de la enunciación, lo que demuestra que una de las principales razones del por qué el OP en español es variable es debido al contexto lingüístico-discursivo o pragmático.

Otra de las gramáticas consultadas es la de López García (1996), quien reconoce en su apartado relativo al OP que se podría pensar que al enunciar una oración la información se ordena de manera lineal, esto es, de lo conocido a lo menos conocido. Y así suena más lógico la oración *Los estudiantes se examinaron de Física ayer* a *De Física, los estudiantes se examinaron ayer* (o *De Física ayer se examinaron los estudiantes*). A su vez, el autor señala que el sujeto tiene el carácter de elemento temático y el objeto el de remático, pues es más común la oración *El perro mordió a Juan* (SVO) a *A Juan mordió al perro* (OVS), donde la frase nominal *El perro* es tema, en el primer caso; y rema, en el segundo (López, 1996: 455).

Para afirmar lo anterior, López García se apoya en el argumento de Contreras (1983) respecto a la supremacía que tiene el objeto (paciente) respecto al sujeto (agente) en lo relativo al papel remático. López García cita el siguiente ejemplo (8) de Contreras:

- (8) Ella está procurando enseñarte

Menciona López García que al hacerse las siguientes preguntas (respecto a la oración anterior) y al analizar sus respuestas, el paciente aparece en las tres, lo que demuestra que tiene más carácter remático que el agente (9):

- (9)
- a). ¿Qué está procurando ella? Enseñarte (Sólo el paciente es rema).
  - b). ¿Qué hace ella? Está procurando enseñarte (El verbo y el paciente son rema).
  - c). ¿Qué pasa? Ella está procurando enseñarte (Toda la oración es rema).

Sin embargo, más adelante el autor agrega que en otros casos, dependiendo del tipo de verbo que se emplee en la oración, será el orden que tengan sus constituyentes. En el caso de verbos que tienen el significado de existencia, aparición o comienzo y nociones parecidas, se pospone el sujeto. Y así tenemos oraciones como “Pronto empezará *el carnaval*”, “Llegaron *las lluvias*” y “Había *tres barcos*”. O bien, verbos que denoten pasión o emoción anteponen el objeto indirecto (en cursivas). Ejemplos: “A *María* le gusta su vecino” y “*Me* alegra que haya venido”.

Zubizarreta (1999), por su parte, aborda los conceptos *tema* y *foco*. Define tema como aquello de lo que trata la oración y distingue dos tipos: el tema oracional y el discursivo. El primero es una expresión contenida en la oración (sujeto gramatical) y el segundo proporciona información sobre el tema, es decir, comenta acerca de él. Cita el siguiente ejemplo (10):

- (10) El Sr. González es un científico muy erudito, pero su originalidad deja mucho que desear.

Menciona la autora que la frase *El Sr. González* es el tema oracional y la frase *La habilidad científica del Sr. González* puede ser el tema discursivo. Agrega que éste último puede funcionar como tema de unidades más amplias que la oración y puede ser abstracto (Zubizarreta, 1999: 4218).

Respecto a *foco*, lo define en términos de la noción discursiva de ‘presuposición’: el foco es la parte no presupuesta de la oración. A saber, la parte presupuesta de la oración es la información compartida por el hablante y el oyente en el momento en que se emite la oración en un discurso dado (lo que ya saben); mientras que las presuposiciones están constituidas por un grupo de proposiciones que el hablante y el oyente consideran verdades, y éstas pueden ser modificadas o incrementadas subsecuentemente (Ibdem: 4224).

Para ejemplificar lo anterior, Zubizarreta recurre al método de pregunta y respuesta para identificar los límites de una oración en términos de foco y presuposición. A pregunta expresa ¿Qué ocurrió?, se respondería *El gato se comió al ratón* (SUJETO+VERBO+OBJETO); en este caso toda la oración sería foco. Si preguntamos en cambio “¿Qué hizo el gato?”, el foco sería *se comió un ratón*

(VERBO + OBJETO). Y si la pregunta fuera “¿Qué se comió el gato?”, el foco sería *un ratón* (OBJETO) (Ibdem: 4225).

Más adelante la autora reconoce que la ubicación del foco se ubicará en el elemento que se quiera destacar en términos prosódicos, esto es, en la palabra de mayor prominencia preceptiva dentro del grupo melódico de la oración, lo cual traerá como consecuencia las distintas combinaciones de los constituyentes de la oración en español.

### 2.1.2.1.2. Los patrones en español.

Respecto a los patrones que se utilizan en español, Sánchez y Sarmiento (1997) afirman que toda oración que posee sujeto, verbo y complemento (SVC) ofrece seis posibilidades de combinación. Ver ejemplo (11)

(11)

Julia vive en Madrid SVC  
En Madrid vive Julia CVS  
Vive en Madrid Julia VCS

Vive Julia en Madrid VSC  
Julia en Madrid Vive SCV  
En Madrid Julia vive CSV

(Sarmiento y Sánchez, 1997: 86)

Sin embargo, los mismos autores reconocen que no todas estas combinaciones son igualmente usadas en cualquier contexto e incluso, afirman, pueden no estar permitidas por el sistema lingüístico por muy diversas razones.

Gutiérrez (2002), por su parte, menciona que cuando un hablante desea comunicarse utiliza las unidades y las reglas que le proporciona el código de la lengua. Sin embargo, en ocasiones no sólo se comunica, sino que cuenta sus experiencias a sus interlocutores, esto es, informa (Gutiérrez, 2002: 164).

Informar, dice Gutiérrez, significa ordenar la representación inicial en virtud de las necesidades cognoscitivas de su interlocutor. Este ordenamiento no modifica la estructura formal y semántica de los enunciados. Agrega que el análisis en funciones formales y semánticas es idéntica en todas las secuencias siguientes: Ver ejemplo (12)

- (12) Pepe calculó el interés con el ordenador.  
El interés lo calculó con el ordenador Pepe.  
Pepe con el ordenador calculó el interés.

Gutiérrez afirma que todas estas oraciones dicen lo mismo, pero no informan lo mismo. Añade que al informar el hablante pone en juego funciones pragmáticas, pues en su configuración intervienen los actores de discurso: el emisor ordena el mensaje de acuerdo a las necesidades informativas que considera tiene el destinatario (Gutiérrez, 2002: 165). Como podemos ver, Gutiérrez deja abierta la posibilidad que los componentes de la oración se combinen de diversas maneras, pues cada una de ellas informará aspectos distintos.

Bogard (2010), por su parte, asevera que cuando el sujeto y el objeto directo se expresan con frases nominales plenas, el español presenta un grado alto de flexibilidad. Menciona que con el patrón SVO formaliza una oración en la que el argumento realizado como sujeto presenta un mayor grado de topicalidad. En cambio, cuando el sujeto es pospuesto al objeto directo (OVS) se invierte la naturaleza topical de los argumentos de un verbo transitivo, de manera que una oración con ese orden relativo manifiesta, asumiendo los argumentos prototípicos de una oración transitiva, a un paciente/tema con un mayor grado de topicalidad que el agente (Bogard, 2010: 70).

Ahora bien, Fernández (1993) menciona por su parte que siendo el español lengua típica con el patrón SVO, se utilizan también las combinaciones VSO y VOS. Ver ejemplo (13)

- (13) Ha comprado Juan el periódico VSO  
Ha comprado el periódico Juan VOS

(Fernández, 1993: 121)

Señala la autora que cada una de estas oraciones ofrece posibilidades interpretativas distintas, pero que todas son perfectamente posibles. Gili Gaya (1983: 83), por su parte, considera aceptable las combinaciones SVO, VSO, VOS y OVS; sin embargo, Contreras (1991) señala que oraciones como \**A María José vio ayer* (OSV), son aceptadas agregando un pronombre en la oración. Y así tenemos como aceptable la oración *A María la vio José ayer*, donde el pronombre *la* refuerza al objeto directo.

Como podemos ver, son diversos los factores que intervienen en el OP en español. Más adelante explicaremos qué patrones usaremos en nuestro estudio y trataremos de explicar qué estrategias siguen los alumnos de español como LE para procesar las oraciones con OP inverso en español.

### 2.1.3. Estudios sobre el orden de palabras en español.

Como se había mencionado con anterioridad, el tema de orden de palabras no ha sido plenamente investigado. A continuación presento dos trabajos recientes al respecto. Uno es relativo a la posición del sujeto en oraciones transitivas y otro tiene que ver con la anteposición de la frase nominal como objeto directo.

En el primer caso, Milagros Alfonso y Chantal Melis (Bogard, 2010) analizaron un corpus de verbos para analizar el comportamiento sistemático de algunos de ellos (intransitivos), con la finalidad de identificar en qué medida los criterios sintácticos, semánticos y pragmáticos son relevantes para explicar la variación en el orden del sujeto. Los verbos fueron tomados del *Corpus de inferencia del español actual* y se localizaron en diversas obras literarias. Se dividieron en transitivos e intransitivos.

Alfonso y Melis, tras su análisis, establecen que las construcciones con verbo intransitivo el sujeto tiende anteponerse, contrario dicen ellos, a lo que se esperaban. Ver figura (14):

(14)	Posición del sujeto en la oración intransitiva		
	Sujeto antepuesto	59 %	(651/1106)
	Sujeto pospuesto	41 %	(455/1106)

Alfonso y Melis (Bogard, 2010: 42)

Argumentan los autores que proponer como orden no marcado para la oración intransitiva la posposición del sujeto puede resultar pertinente siempre y cuando se le compare con la oración transitiva, pero es relativo cuando se analiza en el uso como construcción sintáctica en la oración intransitiva. Es muy frecuente la aparición pospuesta del sujeto en los ejemplos mostrados por los autores. Y en el caso de los verbos transitivos, es más común la anteposición del sujeto.





transcripciones, divididas en dos grupos: la primera, organiza las conversaciones en prototípicas y en periféricas; la segunda, las organiza por niveles socioculturales (bajo, medio y alto). El tiempo total de las grabaciones es poco más de tres horas y se hicieron sin que se dieran cuenta los interlocutores que estaban siendo grabados para asegurar la espontaneidad.

De las 19 transcripciones que constituían el corpus, Padilla seleccionó seis (cuatro del primer grupo y dos del segundo), pues se aseguró que éstas contaran con el factor dinámica interactiva, es decir, que dichas grabaciones reflejaran conversaciones en las que la dinámica conversacional fuera narrativa, expositiva o dialógica (en esta última incluyó la riña o discusión) y además que tuvieran un buen grado de representatividad para que los datos fueran fiables y significativos.

El trabajo de Padilla (2001) tuvo como objetivo principal establecer cómo se producen los patrones de orden de palabras básicos en las conversaciones que los hablantes mantienen todos los días de forma cotidiana y señalar las razones pragmáticas que conducen a los hablantes a realizar determinados cambios en el orden de palabras.

Padilla (2001) asume que el español es una lengua del tipo SVO, según los estudios tipológicos. Además, que el español cumple con otros parámetros, como poseer preposiciones, tener la asociación de núcleo + genitivo (*la casa de mis padres*) y nombre + adjetivo (*casa roja*). Incluso, afirma que el patrón SVO es la forma más común y también la más básica.

Los resultados concluyentes del trabajo de Padilla (2001) mostraron que el patrón más común en el español coloquial fue el (S)VO, el cual lo toma como una variante del SVO. Y el hecho de que el sujeto pueda no aparecer lo atribuye a que éste sea información dada. El autor argumenta que en estas construcciones el contexto y la situación comunicativa permiten la recuperación de dicho sujeto.

Otros patrones que aparecieron, menos frecuentes, fueron el SV y el VS. En el primer caso, con el patrón SV, dice Padilla, el sujeto de la oración inicia algo nuevo y tiene, por lo tanto, una menor dependencia del contexto enunciativo. En el segundo caso, en el patrón VS, el sujeto es reintroducido con algún fin específico (recordarlo, volver hablar de él). También es común este mismo patrón en construcciones con verbos intransitivos. Por ejemplo, Mientras se extendía el fuego, surgió una luna

redonda, donde los verbos *se extendía* y *surgió* anteceden a los sujetos *el fuego* y *luna redonda*, debido al valor presentativo de dichos verbos.

Padilla sostiene que los hablantes no realizan cambios de posición arbitrarios, sino que se guían por la importancia perceptiva y pragmática de posiciones muy concretas (la primera y la última del enunciado específicamente). Agrega que lo sintáctico y lo pragmático están en tensión en todo acto conversacional y esto afecta muy de lleno al orden de palabras.

## **2.2. Perspectiva cognoscitiva y adquisición de segundas lenguas.**

### **2.2.1. Perspectiva cognoscitiva en el procesamiento del lenguaje.**

Otra perspectiva de análisis de nuestro tema es la cognoscitiva. Se dice que la teoría cognoscitiva está basada en el trabajo de la psicología y la psicolingüística. Según McLaughlin (1987), la psicología cognitiva estudia los procesos mentales que se encuentran inmersos en la adquisición del conocimiento. Estudia la manera cómo el conocimiento se organiza y cómo se interpreta la nueva información dentro de la estructura ya establecida. Asimismo, se concibe al individuo como un actor que emplea estrategias para comprender, almacenar y producir lenguaje.

Dentro de este marco de trabajo, el aprendizaje de una segunda lengua es vista como la adquisición de una habilidad cognitiva compleja, ya que varios aspectos de la lengua deben ser practicados e integrados al sistema; esto último requiere, según McLaughlin (1987: 133), de la automatización de subhabilidades. El aprendizaje es un proceso cognitivo porque se involucran en él representaciones internas que guían y regulan el desempeño (*performance*). Estas representaciones están basadas en el sistema del lenguaje e incluyen procedimientos para seleccionar vocabulario, reglas gramaticales y convenciones pragmáticas, por parte del alumno, que gobiernan el uso de la lengua. Al mejorar el rendimiento del alumno, existe una constante reestructuración y de esa manera el aprendiente logra incrementar control sobre sus representaciones internas. Estos dos conceptos –automatización y reestructuración- son centrales en la teoría cognitiva del autor. La reestructuración se da cuando el alumno requiere organizar y estructurar la nueva información que adquiere, puesto que cuando se produce el aprendizaje las representaciones cognitivas se modifican y se reestructuran. En otras palabras, el alumno debe coordinar y organizar la nueva información con la ya existente.

Después de un tiempo, estas habilidades se aprenden y llegan a ser rutina. Se dice entonces que la información pasa de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. A partir de que dicha información puede ser procesada con un mínimo esfuerzo, se dice que se ha automatizado y se habrá generado un nuevo aprendizaje.

Para comprender mejor lo anterior, McLaughlin (1987) cita la disertación que hicieron Shiffrin y Schneider (1977) respecto a la memoria, quienes se la imaginaron como una extensa colección de nudos que llegan a ser interasociados de manera compleja a través del aprendizaje. Cada nudo es un conjunto de elementos de información. La mayoría de los nudos están inactivos y pasivos; cuando se encuentran en ese estado, el sistema de interconectado de nudos es llamado reserva de largo plazo.

Ahora bien, según Shiffrin y Schneider (1977), existen dos maneras de activarse este sistema nodular. Uno es mediante un proceso controlado, esto es, si en una secuencia se requiere de la atención del alumno y tiempo de procesamiento para ello sin interferencia. El otro es el proceso automatizado, el cual se da si ante el *input* apropiado, un mismo grupo de nudos son activados cada vez, utilizando una serie más o menos permanentes de conexiones. Para que los procesos se aprendan y pasen a la memoria de largo plazo con el fin de que se unan a la información ya existente, se requiere que se automaticen, lo cual exige un considerable entrenamiento, pero una vez automatizados se realizan rápidamente. Para McLaughlin, entonces, el aprendizaje es la automatización de un proceso al que se llega mediante la repetición de procesos controlados.

Otro autor que explica cómo los alumnos aprenden una lengua desde una perspectiva psicolingüística, es Peter Skehan. Él realza el papel que juega la memoria a corto y largo plazo. Skehan (2000: 43-48) retoma a Atkinson y Schifffrin (1968) para explicar las dos etapas que están implicadas en el aprendizaje. Por un lado, está la memoria de corto plazo (también llamada trabajo de memoria), la cual es limitada en capacidad y requiere esfuerzo consciente y control. Además, es probable que opere serialmente. El sistema de memoria de largo plazo, en contraste, tiene una gran capacidad; puede operar de manera paralela y quizá no siempre sea susceptible a un control consciente. Se asume que la memoria de corto plazo es la entrada a la de largo plazo con la transferencia del material más antiguo al más nuevo, producto de la repetición mental. Los autores

citan como ejemplo la repetición de un número de teléfono, el cual es transferido lentamente a la memoria de largo plazo.

Por otro lado, los autores señalan que cuando el *input* es recibido por el alumno, éste solo tiene un sistema de memoria de capacidad limitada y que tal limitación afecta la forma en que el *input* es manejado. El trabajo de memoria debe extraer de dicho *input* (lingüístico, visual, contextual o de otro tipo) material relevante para el desarrollo de la comprensión.

Por su parte, Schmidt (1990), citado por Skehan (2000: 48-52), propone un constructo denominado la presta de atención (*notice*) para explicar la forma en la cual no todo el *input* tiene igual valor y sólo el *input* al cual se le presta atención llega a estar disponible para el *intake* y para el procesamiento efectivo. Agrega que el grado de conciencia es importante antes que el material sea incorporado al sistema de desarrollo del interlenguaje. Sin embargo, reconoce Schmidt, se necesitan ciertos aspectos para que la presta de atención suceda. Entre dichos aspectos destacan la igualdad, la cual consiste en que las formas repetidas iguales tienen más posibilidad que se integren al sistema del interlenguaje; la instrucción, se puede trabajar con más de una forma compleja al resaltar los aspectos menos obvios del *input* para que el alumno de esa manera se enfoque en ellos; habilidad para el procesamiento, lo cual tiene que ver con la mayor capacidad de atención del alumno y su mayor capacidad de trabajo de memoria, o bien, porque los procesos analíticos los ha llevado a gran velocidad y, por último, la exigencia en las tareas, que se relaciona con las actividades más demandantes.

El autor menciona que una tarea donde se le exige al alumno mayor capacidad, es más probable que le preste atención a otra que no lo sea. Pone de ejemplo una actividad donde se cuestiona a los alumnos acerca de la familia. Los estudiantes emplearán estructuras sencillas y utilizarán información de sus parientes. En cambio, si es una tarea donde se exige la abstracción o imaginación para resolver un problema, se enfocará (le prestará mayor atención) a las formas o estructuras que empleará.

Como podemos ver, la presta de atención no es sólo una función (o característica) del *input*, sino que es afectado por algunas características del aprendiente, las cuales influyen en cómo es procesado. En

este sentido, la presta de atención es el resultado de la existencia del sistema de conocimientos y las capacidades de procesamiento, constriñendo lo que el alumno puede atender de manera efectiva.

Para concluir Schmidt (1990) menciona que la presta de atención realmente se llevará a cabo dentro de la memoria a corto plazo, como 'foco de atención' a la conciencia, por lo que el trabajo de memoria proveerá (por diferentes influencias) lo que está activado y, por ende, llegará a estar susceptible a incorporarse a la memoria de largo plazo.

Skehan (2000: 14-15), por otro lado, retoma y adapta el cuadro de Anderson y Lynch (1988) para explicar desde otra perspectiva la comprensión del *input* lingüístico. Ellos señalan que la comprensión depende de tres fuentes del conocimiento. A saber:

1. Conocimiento esquemático.
  - Conocimiento de fondo (factual y sociocultural)
  - Conocimiento procedimental (cómo el conocimiento es usado en el discurso).
2. Conocimiento contextual.
  - Conocimiento de situación (escenario físico, participantes, etc.).
  - Conocimiento de contexto (lo que se ha dicho, lo que será dicho).
3. Conocimiento sistemático
  - Conocimientos sintáctico, semántico y morfológico.

Señalan los autores, que estos recursos son empleados de manera interactiva para lograr la comprensión. Agregan que los aprendientes construyen significados tras utilizar un amplio rango de estas fuentes, incluyendo tanto conocimiento contextual como esquemático.

Skehan (2000: 15) agrega que la comprensión es una mezcla de estos procesos de arriba-abajo y de abajo hacia arriba, con el uso más eficaz de los procesos de arriba hacia abajo, lo cual implica que la comprensión puede estar parcialmente separado del sistema sintáctico subyacente y de la producción. Sin embargo, Skehan más adelante reconoce que el no atender el conocimiento sistemático en un corto plazo le es efectivo al aprendiente, pero a la larga no atender la gramática traerá efectos negativos en el proceso y desarrollo del interlenguaje (Skehan, 2000: 43).

Debemos reconocer que estos recursos para procesar la información fueron explicados originalmente para personas que adquirirían su lengua materna, sin embargo, Skehan menciona que se pueden aplicar a los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua o una lengua extranjera, ya que se trata de personas que no les hace falta el conocimiento esquemático, pero que tienen limitado su conocimiento de sistema. Tales aprendientes, cuando son confrontados con problemas de comprensión, tienden a explotar alguna habilidad donde ellos son mejores, cambiando o movilizándolo su conocimiento contextual a los conocimientos esquemáticos relevantes para cubrir sus limitaciones del conocimiento del sistema (Skehan, 2000: 15).

Otro de los autores que nos interesó para el desarrollo de la presente investigación fue Michael Harrington (2001), quien explicó tres modelos para el procesamiento de oraciones. Este autor menciona que la investigación del procesamiento de oraciones busca entender los procesos responsables para la comprensión y producción de las mismas en tiempo real. Además, señala que en estos procesos están involucrados diferentes recursos de conocimiento lingüístico y extralingüísticos, los cuales interactúan en el campo del significado. Y como toda cognición, dichos procesos están sólo indirectamente disponibles para su análisis en una mínima escala de tiempo (Harrington, 2001: 91).

Los tres métodos o modelos para procesar oraciones de Harrington son el método basado en principios, el basado en la limitación (*constraint-based*) y el referencial.

El método o modelo basado en principios da un rol central a la estructura, ya que el conocimiento sintáctico es aplicado antes e independientemente de otro tipo de conocimiento del mundo real o lingüístico en el transcurso de la interpretación. Para ello, existen dos formas, según Fraizer y Fodor (1978). La primera consiste en un procesador sintáctico de la cadena de palabras que se basa sólo en información de categorías sintácticas (por ejemplo, determinante, sustantivo, verbo). La segunda, es el procesador temático, donde la información discursiva, semántica y léxica contribuye a la interpretación de la oración.

El método basado en la limitación es un proceso interactivo en el cual interactúan información semántica conceptual, léxica y semántica para restringir la comprensión. Las restricciones léxicas incluyen tanto categorías sintácticas mayores como información de estructura argumentativa, por

ejemplo, la frase *El mesero* puede ser asociada con el rol de agente, apareciendo también en argumento transitivo o intransitivo o como tema de una estructura. Las restricciones conceptual-semánticas incluyen información en el discurso que puede predecir o predisponer a la interpretación, la frecuencia con la cual un término aparece, sola o en una estructura determinada, así como el conocimiento del mundo real o creencias. Por ejemplo, los objetos o seres animados hacen cosas, mientras los inanimados no. Los autores citan el ejemplo de *El mesero sirve la pizza*, donde se procesará como es el mesero quien sirve la pizza y no a la inversa.

Y por último el modelo referencial comparte características de los modelos anteriores. Éste se enfoca en el rol que el contexto previo juega en el desarrollo del procesamiento.

Como podemos ver, diversas fuentes del conocimiento (sintáctico, léxico, de referencia) interactúan durante el procesamiento de forma paralela. Y como dice Harrington, la comprensión es el resultado de satisfacción de restricciones basadas en la información y relacionadas con dichas fuentes del conocimiento (Harrington, 2001: 118).

### **2.2.2. Adquisición de segundas lenguas.**

No podemos dejar de abordar el tema de adquisición de segundas lenguas (ASL), pues la consideramos relevante para nuestro tema de investigación. Se considera a esta disciplina relativamente nueva, pues surge alrededor de la segunda mitad del S. XX.

Según Ignatieva (2005), el término de ASL “se refiere a los procesos conscientes o inconscientes por medio de los cuales una lengua distinta a la lengua materna, se aprende de una manera natural o escolar. Esto incluye el desarrollo de la fonología, el léxico, la gramática y la pragmática, pero frecuentemente se limita a la sintaxis” (Ignatieva, 2005: 16).

Tenemos entonces que la ASL analiza cómo los alumnos crean un nuevo sistema en su mente, esto es, lo que Selinker (1972) llamó *interlenguaje* o *interlengua*. También estudia cómo es que un estudiante no llega a tener un dominio de una segunda lengua (L2) como su primer idioma. Además, se interesa en por qué solo algunos aprendientes alcanzan un dominio de L2 que se aproxima al de los nativohablentes, en otras palabras, podemos decir que la ASL trata de describir el proceso de

adquisición de una L2 y de explicar las razones de porqué la lengua se adquiere de una manera y no de otra. Todo esto hace que la ASL esté interconectada con varias disciplinas, entre ellas están la lingüística, la psicología, la sociolingüística, el análisis del discurso, la pedagogía, entre otras.

Ahora bien, como se sabe, en el aprendizaje de una lengua extranjera intervienen diversos factores. Pastor (2004) señala entre dichos factores variables como las de contexto (si la lengua se adquiere en un lugar donde es lengua oficial o no), las del alumno (edad, actitud, aptitud, entre otras) y las de motivación por el aprendizaje, estas últimas dependen tanto del alumno como de factores externos extralingüísticos (Pastor, 2004: 101).

Otros aspectos que influyen son el tipo de *input* y los procesos cognitivos del alumno. Referente al tipo del *input* (muestras de la lengua meta al que es expuesto el estudiante), éste puede ser modificado o auténtico. La ASL busca determinar con qué tipo de *input* se facilita el aprendizaje. Y referente a los procesos cognitivos, se estudian para ver cómo los estudiantes extraen información del *input* de la L2, por ejemplo, notar y darse cuenta de que en las preguntas en inglés el orden de palabras cambia y requiere de verbos auxiliares para construir exitosamente una pregunta (Ignatieva, 2005: 18).

El estudio de la ASL está, entonces, estrechamente vinculado con el proceso aprendizaje de una L2. Sin embargo, Pastor (2004) realza la importancia de su estudio al vincularlo con la enseñanza. La autora menciona que al estudiar la ASL se beneficia la propia enseñanza lingüística. Y se benefician, en primer lugar los propios alumnos (a través de los propios profesores), que son los verdaderos protagonistas tanto del aprendizaje como de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y si se parte de la base de que una correcta enseñanza de la L2 no debe ir en contra de los procesos naturales, la única manera de acceder a ella (a la enseñanza), será a través de un conocimiento profundo de tales procesos (Pastor. 2004: 98).

Respecto a la adquisición de OP, Ignatieva (2012) menciona que la mayor parte de estos estudios se refieren al análisis de los problemas de transferencias interlingüísticas en el proceso de adquirir el OP en L2. Las transferencias pueden ser positivas o negativas. Es la influencia de L1 sobre el OP en L2 (o de L2 a L3). Y la mayor parte de este tema se refiere a la discusión de qué es lo que se transfiere y

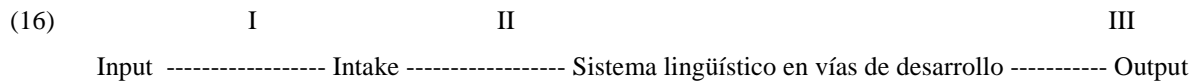


por qué. Sin embargo, la misma Ignatieva (2009) reconoce que la transferencia es un proceso complicado y controvertido, pues cuando se espera que se dé la interferencia en ocasiones no se da.

### 2.2.3. Procesamiento de segundas lenguas.

#### 2.2.3.1. La teoría de VanPatten.

Mención aparte requiere la teoría de Bil VanPatten (1996), quien propuso un modelo de procesamiento básico con el fin de identificar los procesos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico de una segunda lengua, donde el input juega un papel fundamental y lo representa de la siguiente forma (16):



VanPatten (1996: 154)

Como podemos ver en el esquema, el *input* consiste en muestras de la lengua que se le presentan de diversas formas al alumno. Son los datos lingüísticos necesarios para la adquisición. El *intake* es la parte del *input* que es atendido, comprendido y analizado o procesado. Son datos que sirven para el desarrollo del sistema lingüístico o interlenguaje. Para el autor no todo el input es procesado.

Por otro lado, VanPatten (1996) distingue tres diferentes conjuntos de procesos que convierten el *input* en *intake*. A saber:

- I = Los procesos que utilizan el *intake* en la construcción del sistema gramatical en vías de desarrollo.
- II = Los procesos necesarios para acceder al sistema en desarrollo para la producción del lenguaje.
- III = Los procesos necesarios para acceder al sistema en desarrollo para la producción oral.

El primer proceso (I) se lleva a cabo cuando el *input* se transforma en interlenguaje; el segundo (II), cuando el *intake* se acomoda en el sistema lingüístico y el tercero (III) cuando se da la producción. Es importante señalar que para VanPatten (2004), el procesamiento del *input* es solo una parte del proceso de adquisición; es el punto de inicio. El procesamiento del *input* permite que éste se

convierta en *intake*, al proponer que el aprendiente filtra *input* para que únicamente una pequeña cantidad de él se convierta en *intake*. Una parte importante del procesamiento puede ser reducida a un solo proceso, por lo que VanPatten (2004) señala que la adquisición de L2 es mayormente concebida como el involucramiento de procesos múltiples que pueden contener subprocesos que se localizan en cada una de las etapas de adquisición. El autor considera que el modelo de procesamiento del *input* no debe considerarse un modelo de adquisición, sino más bien como una parte de dicho proceso.

Por otro lado, VanPatten (1996) desarrolló una serie de principios o estrategias que usan los alumnos al procesar el *input* de una lengua extranjera. Propuso algunas hipótesis al respecto y distingue varias estrategias. Por ejemplo (17):

- (17) “Los aprendientes prefieren procesar los elementos lexicales que los gramaticales (como las marcas morfológicas) para obtener la información semántica”.

(VanPatten, B. 1996: 14)

Entre estas estrategias (llamados también principios) se encuentra “la estrategia del primer sustantivo”, formulada por Lee y VanPatten de la siguiente manera:

- “Los aprendientes tienden a procesar cadenas del input como sujeto-verbo-objeto y asignan el estatus de sujeto el primer sustantivo (o frase nominal) que encuentran”.

(Lee & VanPatten, 1995:97)

Por observaciones hechas en clase, podemos afirmar que esta última estrategia se confirma y los alumnos tienden a tomar como sujeto al primer sustantivo que aparece en la oración. Más adelante retomaremos este tema.

Consideramos que los autores hasta aquí citados, pueden ser buenos referentes para saber un poco más acerca de cómo los alumnos de español como lengua extranjera procesan las oraciones con orden inverso. Más adelante volveremos a este punto para detallar un poco más nuestra investigación.

#### 2.2.4. Estudios sobre adquisición de orden de palabras.

En este apartado citaré brevemente dos trabajos que abordan el tema de adquisición de orden de palabras. El primero, con respecto al OP del pronombre del objeto directo en francés por parte de alumnos hispanos; y el segundo, respecto a la adquisición de OP en ruso también por parte de alumnos hispanohablantes.

En el primer caso, Angelina P. Mejía (2006) realizó una investigación con el fin de indagar los problemas de aprendizaje en relación con el pronombre de complemento de objeto directo en oraciones simples en alumnos de francés como lengua extranjera. Mejía parte de la hipótesis de que la posición del complemento de objeto directo en francés causa problemas en cualquier nivel de enseñanza, pero que dicho problema disminuye conforme avanza el nivel de aprendizaje.

Para este estudio la autora elaboró un instrumento consistente en tres actividades donde investigó si los alumnos podían reconocer el lugar correcto del complemento de objeto directo en las oraciones simples en francés y también si los alumnos identificaban el sujeto como el que realiza la acción y el pronombre como la persona que la recibe.

Los resultados concluyentes de Mejía (2006) mostraron que a los alumnos hispanohablantes de francés como LE de todos los niveles les causó problemas el orden del complemento de objeto directo, pues obtuvieron bajo puntaje en las pruebas. Asimismo, Mejía establece que el problema disminuye conforme avanza el alumno en sus estudios, pues a niveles más altos tendrá mayor conocimiento del idioma.

Por otro lado, Mejía menciona que el patrón donde no tuvieron problemas los estudiantes fue en el SVO y lo atribuye a que dicho patrón sigue el orden sintáctico del español y por tener solo tres componentes. En cambio, el patrón que causó mayores dificultades fue el SVOV. Ver ejemplo (18):

- (18) *Je peux la voir* SVOV  
Yo la puedo ver. SOVV

Los alumnos fallaron al aceptar como correcta la oración *Je la peux voir\**, colocando el pronombre de objeto directo antes y no después del verbo principal. Esto la autora lo atribuyó a transferencia negativa que hacen los alumnos del español al francés en relación con la sintaxis de ambas lenguas. Se puede decir entonces, dice la autora, que tanto el patrón como el nivel de aprendizaje influyen en la adquisición del orden del pronombre de complemento de objeto directo en francés (Mejía, 2006: 60).

El otro trabajo es el que desarrolló Majmutova (1999), quien examinó a cincuenta estudiantes de ruso como LE respecto a la adquisición de orden de palabras. La autora elaboró un instrumento, en el cual incluyó actividades dirigidas a la interpretación de las oraciones con el OP inverso, y también otras actividades que ayudaban a los alumnos a analizar las estructuras con dicho fenómeno. Majmutova tomó para su estudio los patrones OVS y OSV en ruso.

El ruso, a diferencia del español, no sólo presenta un orden libre entre los elementos que componen una oración, sino que existe también libertad entre sus constituyentes, ya que dentro de las frases existe también mucha libertad, pues las relaciones gramaticales entre sus componentes se manejan mediante casos (nominativo, acusativo, dativo, etc).

Los resultados del estudio demostraron que los estudiantes tuvieron dificultades de interpretar las oraciones con orden inverso. Estas dificultades se manifestaron en las distintas actividades y en los distintos niveles en que se aplicó el instrumento, aclarando que a mayor nivel de dominio del ruso los errores fueron menos.

La prueba demostró también que los estudiantes interpretan el primer sustantivo o frase nominal como el sujeto y de esta forma asignan un significado incorrecto a la oración con el OP inverso. Asimismo, afirma la autora que los estudiantes se limitaron, en algunos casos, a procesar información léxica, cuando pudieron construir la adecuada interpretación de la oración con la información dada. Por último, Majmutova señala que la prueba también evidenció que los alumnos tienen problemas para reconocer la estructura temática-remática en una oración. Todo ello le llevó a concluir que se requiere este último aspecto una enseñanza más explícita en el aula.

Ambos trabajos citados nos muestran la complejidad del tema de orden de palabras y las dificultades que presentan los alumnos para procesar oraciones con OP inverso en los respectivos idiomas. Esperamos que dichas investigaciones nos den más elementos para realizar nuestra investigación y llegar a resultados significativos en el área.

### **2.2.5 Estudios sobre adquisición de orden de palabras en español.**

Como lo mencioné con anterioridad, escasean los trabajos que abordan el tema de orden de palabras y, más aún, los que tratan el tema de adquisición de OP en español; sin embargo citaré algunos que están relacionados con nuestra investigación. Son estudios relacionados a la adquisición de OP tanto en L1 como en L2.

Urrutia (1988) realizó un trabajo donde se compara el aprendizaje de dos lenguas con una estructura sintáctica muy diferente: el español con SVO y el euskera con orden básico SOV. El autor aplicó ejercicios donde los niños deberían desarrollar una serie de habilidades y destrezas en todo el proceso, partiendo del concepto de competencia comunicativa de base generativista.

El objetivo central de Urrutia fue analizar las fases por las que pasan los niños bilingües para adquirir el orden de palabras. El niño bilingüe debe compaginar dos esquemas sintácticos básicos muy distintos, es decir, una lengua indoeuropea como el español (similar al francés o el inglés), que opone las nociones de sujeto (agente o paciente) a la de OD, las llamadas lenguas nominativo-acusativas; y otra, como el euskera, similar al maya, que opone sólo la noción de agente a la de paciente, las llamadas lenguas de tipo ergativoabsolutivo.

Según el autor, el orden canónico del euskera (SOV) no adquiere especial relieve hasta la edad de siete años, ya que, hasta entonces, la influencia del orden castellano (SVO) es muy importante. Aunque el niño escucha diversos órdenes por parte de los adultos (según el *focus* predominante), todos -hasta los siete años- utilizan la secuencia SVO idéntica a la del español. Este hecho -en opinión de Urrutia- es similar a lo que ocurre en ruso, que también tiene orden libre y marcas formales para las funciones sintácticas. Esto demuestra que los niños que aprenden lenguas altamente flexivas no tienen por qué mantener el orden de palabras de los primeros años (de hecho, los niños euskaldunes bilingües no lo hacen). Sin embargo, el orden SVO no sólo debe explicarse por la

influencia del castellano en niños bilingües vasco-castellano, sino por una tendencia general de aprendizaje de la lengua por el niño (Urrutia, 1988: 70).

A partir de esta tendencia general de aprendizaje, Urrutia plantea la hipótesis, en función de los resultados empíricos de su corpus, de una especie de *jerarquía de comprensión cognitiva* de los distintos órdenes posibles: el más fácil es SVO, después SOV y OSV, y, por último, OVS. Lo que parece estar claro, según demuestran los datos, es que la posposición del sujeto al verbo produce confusión en los niños más pequeños. Los niños de 5 a 10 años están aún en proceso de adquirir conocimientos y estrategias que les permitan utilizar y comprender las diferentes estructuras sintácticas, y esto explica determinados procesos y características del lenguaje infantil. En definitiva, podemos establecer una relación estrecha entre la madurez gramatical, la edad de los sujetos y los estímulos culturales que éstos reciben en su entorno (en este caso bilingüe). Por último, la adquisición o la menor o mayor facilidad en el proceso nos permite abundar en la idea de la existencia de órdenes básicos o, al menos, más básicos que otros.

En otro estudio comparativo que desarrolló Josep M. Bernal (2003) respecto al OP en griego y en español, llegó a la conclusión de que ambas lenguas presentan numerosas similitudes con respecto al orden de los componentes de la oración. Según los resultados de este estudio, los alumnos griegos de español como lengua extranjera no manifestaron grandes dificultades a la hora de producir e interpretar los diversos órdenes de palabras en español. Señala el autor que tanto el griego como el español se caracterizan por tener cierta libertad de combinar los elementos de la oración.

Una de las principales diferencias entre dichas lenguas, según Bernal, es la posición del foco, el cual puede variar. Por ejemplo, en una conversación telefónica, en griego, el que llama suele darse a conocer anteponiendo el nombre al verbo; esto es, el foco (señalado con cursivas) suele estar en posición inicial; y en español, al final (19).

(19)

Griego: *El Juan soy.*

Español: Soy *Juan.*

También, esta característica se manifiesta en el lenguaje periodístico griego, donde es habitual situar al principio el núcleo de interés informativo y ello da a lugar a oraciones que no pueden ser traducidas literalmente al español (20).

- (20) Griego: *Silenciosa amenaza que conduce a dolencias cardíacas es la diabetes.*  
Español: *La diabetes es una amenaza silenciosa que conduce a dolencias cardíacas.*

El autor menciona que los estudiantes griegos que aprenden español como LE, deben estar conscientes de las diferencias entre ambas lenguas, ya que al conocerlas podrán evitar un estancamiento del interlenguaje basado en la percepción exclusiva de afinidades (Bernal, 2003:3).

Otro trabajo que aborda el tema de adquisición de OP, es el de José Camacho (1999), quien retomó el estudio de Liliana Parades (1993), donde entrevistó a quince nativohablantes del quechua que procedían de diferentes comunidades y que habían aprendido el español en distintas edades. De este *corpus*, Camacho redujo su análisis a aquellas personas que adquirieron el español antes de los ocho años. Las entrevistas fueron respecto a varios tópicos relacionados con la vida de las comunidades rurales de donde procedían.

Al contrastar el quechua con el español, se percata que ambos tienen el OP básico lineal (SVO). La diferencia estriba en que mientras el quechua estructura sus frases con la cabeza (núcleo) al final, el español las estructura con la cabeza al principio.

Camacho llega a la conclusión de que existen dos posibles parámetros involucrados en la transferencia del OP entre los nativohablantes del quechua cuando aprenden español como lengua extranjera (LE). El primero tiene que ver con la disponibilidad de objetos nulos con antecedentes específicos. Ejemplo: A pregunta expresa de *¿Quieres pan?*, en español se responde *“Sí quiero”*, donde no aparece el pronombre que se relacione con pan. A esto el autor le llama objeto pronominal nulo. Y se puede omitir debido a que en la pregunta, *pan* aparece como un sustantivo (antecedente) indefinido. Nótese que si la pregunta fuera *¿Quieres el pan?*, la respuesta debe ser *Sí lo quiero*, donde aparece el pronombre (*lo*) de OD. Lo que demuestra, dice Camacho, que el pronombre nulo se presenta sólo cuando el antecedente es indefinido (Camacho, 1999: 126).

En cambio, en el interlenguaje de los nativohablantes del quechua este pronombre no aparece, independientemente si se menciona o no el antecedente. Cita el siguiente ejemplo (obsérvese la respuesta) (21):

- (21) a). *¿Y tú vuelves a Ayacucho para ayudar a tus padres en la chacra –en el campo-?*  
b). *Sí, claro (...) maíz para sembrar*

Donde *b* carece de OD (*sembrarlo*), lo que demuestra que los hablantes del quechua asemejan este tipo de estructura al de su lengua materna (LM), pues así la poseen (Ibdem: 125). El autor menciona que este parámetro del español los estudiantes difícilmente lo refijan, lo que conlleva a la producción agramaticales en español.

Y el segundo parámetro tiene que ver con el movimiento del objeto hacia el foco oracional. Menciona que en una oración producida por un nativohablante del quechua, donde el foco (información nueva) debe ser el objeto, el hablante lo convierte en foco oracional (pues toda la oración contiene información nueva) esto es, sigue el orden (S)OV, tal como lo hace en su LM. En cambio, dice Camacho, en español es común que el patrón para estos casos sea SVO (Ibdem: 127).

Sin embargo, agrega el autor, tras exponerlos a diversos ejemplos de la lengua meta, los nativohablantes no presentan problemas para refijar este parámetro.

En otro estudio que llevó a cabo con niños chilenos, Echeverría (1978) comprobó que la combinación SVO (orden lineal) no causó problemas para interpretar oraciones; sin embargo, con aquellas donde el orden no era lineal se equivocaron. Este autor llegó a la conclusión de que el orden de adquisición (en el caso de los niños hispanohablantes) de los patrones de combinación es el siguiente: SVO, SOV, OSV y OVS; esto es, el patrón OVS fue el más difícil, mientras que el orden lineal fue el más fácil. Nosotros tomaremos en cuenta estos datos del trabajo de Echeverría para saber si, en el caso de los extranjeros, también se les dificulta estas combinaciones.

Por último, en un trabajo de González (1995), donde evaluó a poco más de trescientos estudiantes anglosajones adultos que estudiaban español como lengua extranjera en la Universidad de Iowa, respecto a orden de palabras, concluyó que dichos estudiantes siguieron las mismas etapas de adquisición en los patrones que siguen los nativohablantes del español. Su trabajo se compara con el de Echeverría (1978) y llega a la misma conclusión: mientras que el patrón SVO es el más fácil de



procesar, el patrón OVS fue el que causó mayor problemas a los anglosajones, al igual que a los nativohablentes del español.

Como podemos ver, de los trabajos citados varios coinciden con el hecho de que el patrón lineal de OP no causó problemas de procesamiento a los estudiantes. Además, nos podemos percatar que en el proceso de adquisición del OP en español parece seguirse una ruta, una secuencia, pues tanto el trabajo de Urrutia (1988) como el de Echeverría (1978) y el de González (1995) muestran la misma secuencia en dicha adquisición. Todo ello nos hace pensar que existen ciertas áreas de un idioma, donde una propiedad de una lengua determinada puede ser descrita como más marcada que otra. Por ejemplo, Keenan y Comrie (1977), citados por McLaughlin (1987: 85), desarrollan el concepto de *Accesibilidad jerárquica para la relativización*, donde argumentan que en la adquisición de ciertas estructuras existen jerarquías. Citan el siguiente ejemplo (22):

(22) *Yo conozco al hombre que llegó tarde.*

Keenan y Comrie (1977) mencionan que relativizar sobre una frase en particular se refiere al rol que juega dicha frase dentro de una cláusula subordinada y no en la principal. Es por ello que en la oración *Yo conozco al hombre que llegó tarde*, la relativización es sobre un sujeto (*el hombre*) y no sobre un objeto directo (*el hombre que llegó tarde*). En otras palabras, el hecho relevante es que *el hombre* es sujeto de la cláusula subordinada y no objeto directo de la oración principal.

Los autores explican que a los alumnos se les hará más fácil comprender la frase nominal en función de sujeto que en la de objeto directo, objeto indirecto e incluso, como objeto de una preposición. En este caso, la frase nominal en función de sujeto es lo menos marcado y en función de objeto de una preposición es lo más marcado. Afirman los autores, que los alumnos que no presenten problemas con las frases más marcadas, no tendrán problemas con las menos marcadas. En eso consiste la jerarquía.

Consideramos que los trabajos citados nos pueden aportar elementos para comprender mejor el porqué de la dificultad de los extranjeros para interpretar oraciones con orden inverso; y más aún, si siguen un orden jerárquico en cuanto la adquisición de estructuras gramaticales.

## **CAPÍTULO III. Objetivo y metodología de la investigación.**

### **3.1. Metodología.**

La metodología que se aplicó al presente trabajo consiste en un estudio exploratorio, el cual se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento que abarcó cuatro actividades. La primera de ellas busca evaluar el juicio de gramaticalidad de los estudiantes; la segunda, consiste en que el alumno identifique el sujeto de cada oración presentada; la tercera, el estudiante deberá elegir entre dos posibles interpretaciones de una oración, y en la cuarta, se le presenta al alumno una oración y dos dibujos donde él deberá elegir el adecuado, según el contenido de la misma. Los detalles de cada actividad se explicarán más adelante.

Se diseñaron estas cuatro actividades con el fin de analizar y comprender los datos arrojados por ellas para determinar cómo procesan las oraciones con orden inverso los estudiantes de español como lengua extranjera.

### **3.2. Objetivo del estudio**

El objetivo del presente estudio es analizar el procesamiento de oraciones con OP inverso por estudiantes de español como L2 y determinar las estrategias que utilizan cuando procesan dichas oraciones.

### **3.3. Planteamiento de las hipótesis**

El estudio del fenómeno del orden inverso de palabras en español y su papel en la adquisición como L2, se hace con base en un instrumento que evalúa los conocimientos que poseen los estudiantes extranjeros de diferentes niveles. Para ello se formularon las siguientes hipótesis:

H1. El orden de palabras inverso en español como L2 causa problemas de procesamiento a los alumnos.

H2. Los alumnos de español como L2 no reconocen oraciones con orden inverso como correctas.

H3. Los alumnos de español como L2 procesan las oraciones de orden inverso de manera lineal debido a que toman al primer sustantivo de la oración como sujeto de la misma y no ponen atención a las marcas gramaticales.

H4. Los alumnos del primer nivel de español como L2 mostrarán mayor dificultad que los del segundo y éstos a la vez mayor dificultad que los del tercer nivel en cuanto al procesamiento de oraciones con orden de las palabras inverso.

### **3.4. Justificación de las hipótesis**

Las hipótesis uno, dos y cuatro se basan principalmente en lo que observamos en las clases de español como lengua extranjera, donde los estudiantes manifiestan dificultad para procesar oraciones con orden inverso y tienden a interpretarlas de manera lineal. La hipótesis tres está basada en el estudio de Bil VanPatten (1996), quien realizó un estudio con anglohablantes que aprendían español.

Asimismo, las cuatro hipótesis están basadas en los trabajos de investigación realizados previamente como parte del proyecto “Estudio paramétrico de adquisición de orden de palabras en L2” (Ignatieva y Buck, 2003).

Por otro lado, este aspecto de la gramática del español no se enseña explícitamente en los libros de texto que se utilizan en el salón de clases, a pesar de que los estudiantes encuentran tales construcciones en los textos que ellos leen.

### **3.5. El instrumento.**

Para examinar cómo los alumnos extranjeros procesan las oraciones en español con orden inverso, se diseñó un instrumento consistente en cuatro actividades y se aplicó a alumnos regulares inscritos en el programa de español del Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE). El propósito fue contar con un instrumento confiable y válido que cubriera nuestras expectativas en relación con las dificultades observadas en los alumnos extranjeros respecto al procesamiento de OP inverso.

En cuanto a los patrones a utilizar, nos apegamos al estudio hecho por Echeverría (1978), quien evaluó este mismo aspecto (procesamiento de oraciones con orden inverso), pero con niños

nativohablantes del español y de nacionalidad chilena. Como lo mencionamos anteriormente, Echeverría llegó a la conclusión de que a los niños se les facilitó comprender oraciones con orden lineal SVO; con el patrón SOV, tuvieron un poco de dificultad; con el OSV, un poco más y el que más se les dificultó fue el OVS.

Asimismo, Echeverría no da cuenta del patrón VOS ni del VSO; ni siquiera explica por qué no los contempló. Queremos suponer que son combinaciones poco usuales en el idioma y es por ello que consideró no tomarlos en cuenta. Para nuestro estudio, nosotros decidimos incluirlos y excluir el orden lineal (SVO), pues consideramos que los alumnos extranjeros no tendrían problemas para interpretar dichas oraciones. A continuación se detallan las actividades.

### 3.5.1. Actividad I

La primera actividad contempló quince oraciones y tuvo como fin evaluar el juicio gramatical de los alumnos, ya que una de nuestras hipótesis consiste en afirmar que los alumnos no reconocen como correctas las oraciones con OP inverso.

Se les presentó a los alumnos oraciones con el orden invertido y ellos tenían que determinar si eran correctas o incorrectas (C/I). Ver ejemplos (1)

- |     |                                    |              |
|-----|------------------------------------|--------------|
| (1) | A mi papá, Betty lo invita al cine | C/I<br>_____ |
|     | A Lupita, lo abraza José           | _____        |

En cuanto a los patrones usados para esta primera actividad, empleamos en total cuatro: OVS, SOV, OSV y VOS con tres oraciones con cada uno de ellos. En total fueron doce oraciones (ver anexo 1). Esta actividad tuvo tres oraciones con errores de concordancia, las cuales fungieron como distractores, con el fin de evitar que los alumnos se enfocaran en el punto que se examinó en la prueba. Confiamos en que esta actividad consistente en valorar el juicio de gramaticalidad del estudiante, reflejará de manera indirecta su competencia lingüística.

### 3.5.2. Actividad II.

La segunda actividad consistió en que el alumno identificara, previa definición dada, el sujeto de la oración (ver anexo 2). Para ello, elaboramos trece construcciones donde, además de los patrones usados en el primer ejercicio, agregamos VSO. Con los patrones OVS y SOV diseñamos cuatro oraciones de cada uno; con los patrones VOS y VSO, dos y con el patrón OSV, una oración. Ejemplo (2).

(2) En las siguientes oraciones, subraya la palabra que consideres que sea el sujeto de la oración. Recuerda que el sujeto “es la persona o cosa de la cual decimos algo” (RAE, 1989).

1. El pelo Marcela se pinta.
2. Terminó Luis su carrera hace dos semanas.

### 3.5.3. Actividad III.

La tercera actividad fue retomada del de Bill VanPatten (1995), quien evaluó a norteamericanos que estaban aprendiendo español, por lo que parte de la actividad está en inglés. Los patrones usados fueron SOV, OVS, OSV y VOS, presentando tres oraciones para el primer y segundo patrón y una oración de cada patrón restante (ver anexo 3). El ejercicio consistió en que los alumnos tenían que responder a una pregunta eligiendo entre dos opciones, las cuales interpretan otra oración presentada con anterioridad. Dichas interpretaciones se contraponen. Ejemplo (3).

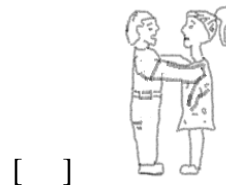
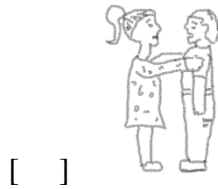
(3) Te escriben tus padres  
Who writes to whom?  
a). You write to your parents ( )    b). Your parents write to you ( )

Los padres no nos entienden en la actualidad  
Who doesn't understand whom?  
a). Parents don't understand us ( )    b). We don't understand our parents ( )

### 3.5.4. Actividad IV

La cuarta y última actividad consistió en presentar una oración con dos posibles interpretaciones con dibujos. Un dibujo expresaba una idea contraria a la del otro y los alumnos tenían que elegir el dibujo que expresara lo que indicaba la oración (ver anexo cuatro). Para este ejercicio se usaron las combinaciones, OVS (cuatro oraciones), OSV (una oración), SOV (una oración) y VSO (una oración). Ver ejemplo (4).

(4) A la señora abraza el señor



### 3.6. Descripción de la población.

La población de este estudio estuvo compuesta por 104 alumnos regulares del CEPE, de los cuales 47 eran del sexo masculino y 57 del femenino. Pertenecían a los niveles uno (35 alumnos), dos (35 alumnos) y tres (34 alumnos). Consideramos que en el nivel cero, a los alumnos les hubiera sido prácticamente imposible comprender las actividades puesto que no manejan la lengua aún y es por ello que no los contemplamos.

Asimismo, decidimos tomar en consideración los tres primeros niveles porque deseábamos conocer el avance de dominio en el procesamiento de orden de palabras. Creemos que a los alumnos del primer nivel se les dificultaría más procesar las oraciones con orden inverso que a los de tercer nivel. A la vez, quisimos saber el tiempo de estudio-promedio de español de los alumnos encuestados y también la edad. Obtuvimos los siguientes datos (ver tabla de la figura 1).

NIVEL	SEXO		TIEMPO PROMEDIO DE ESTUDIO (en meses)	EDAD PROMEDIO (en años)
	Masc.	Fem.		
I	20	15	3.8	29.3
II	17	18	10.5	26.1
III	10	24	16.7	27.9

FIGURA 1. Tabla donde se resume la descripción de la muestra que se utilizó en el estudio

Como podemos apreciar, la mayoría de nuestra población era del sexo femenino (54.8 %) y el tiempo de estudio promedio varía según el nivel. Los alumnos del tercer nivel han tenido más contacto con la lengua meta que los de segundo nivel y éstos últimos más que los de primer nivel.

### 3.7. Validación.

Previo a la aplicación, decidimos validar nuestro instrumento con nativohablantes del español para detectar algunas posibles imprecisiones, principalmente en la instrucción de cada actividad (si eran claras) y si cada prueba cumpliría el objetivo de analizar cómo procesan las oraciones los estudiantes.

Alderson, et al (1995), nos hablan de una validez *aparente* (*face validity*), la cual es útil en cuanto a juicios intuitivos sobre el contenido de la prueba por personas que no son expertas. Dichos juicios se refieren a la prueba como un todo, aunque también pueden centrarse en elementos particulares, como instrucciones poco claras o límites de tiempo poco realistas en la aplicación de la prueba (Alderson, et al, 1995: 172).

En nuestro caso, elegimos seis estudiantes de la Escuela Normal Superior de Sinaloa, específicamente de la Licenciatura en educación media superior con especialidad en Español, quienes respondieron a las pruebas y manifestaron dificultad para comprender algunas oraciones con OP inverso, lo que nos demostró que las pruebas cumplían el objetivo.

### 3.8. Pilotaje.

Antes de llevar a cabo nuestro estudio, decidimos pilotear nuestro instrumento para verificar que en realidad íbamos a obtener la información que deseábamos. Esta aplicación se llevó a cabo en el mismo Centro de Enseñanza Para Extranjeros (CEPE) de la UNAM. Se eligieron los tres primeros niveles del programa que se ofrecen en la institución para conocer cómo progresan en cuanto al dominio de procesamiento de oraciones con orden inverso.

Además, se seleccionaron dos grupos por cada nivel, cuyos integrantes oscilaron entre 8 ó 10 alumnos por grupo. La mayoría de ellos eran asiáticos y su lengua materna era el chino o el japonés. Otros alumnos tenían como L1 el francés, alemán o el inglés; y otros menos, el ruso, el polaco, el italiano, el vietnamita, entre otros idiomas.

#### 3.8.1. Resultados del pilotaje.

Para procesar los datos obtenidos del pilotaje, se tomó en cuenta el número total de oraciones de cada patrón (y de cada actividad) y el número total de sujetos encuestados. Lamentablemente, la mayoría de los alumnos no dominaba el idioma inglés por lo que la tercera actividad fue descartada y no se tomó en cuenta.

En primer término, presentamos los resultados por nivel en su conjunto. La tabla en la figura 2 nos muestra los aciertos obtenidos y el total de reactivos, en las tres pruebas, por cada uno de los tres niveles. Recordemos que la actividad número tres estaba en inglés y nuestros sujetos no pudieron resolverla por lo que no se tomó en cuenta. De cuatro actividades que contemplaba nuestro instrumento, quedaron tres (ver tabla de la figura 2).

Tres actividades	Nivel I			Nivel II			Nivel III			Promedio		
	Aciertos	Total	%	Aciertos	Total	%	Aciertos	Total	%	Aciertos	Total	%
	468	735	63.63	369	504	73.21	834	656	78.65	1671	1895	71.84

FIGURA 2. Tabla donde se muestran número y porcentajes de aciertos obtenidos por cada grupo en las tres actividades de manera conjunta en el pilotaje



De acuerdo con la tabla de la figura 2, del porcentaje del nivel uno al dos hay una diferencia de 9.58, y del nivel dos al tres, hay una diferencia de 5.44 puntos porcentual. Además, también podemos observar que el porcentaje de aciertos del nivel uno está por abajo del promedio 8.21; mientras que el nivel dos está ligeramente por encima 1.37 y el nivel tres está 6.81 puntos porcentual.

En cambio, la tabla de la figura tres nos muestra el número y porcentaje de aciertos en cada prueba obtenida por cada uno de los tres niveles y el promedio de cada nivel.

Nivel	Actividad uno			Actividad dos			Actividad cuatro			Promedio		
	Aciertos	Total	%	Aciertos	Total	%	Aciertos	Total	%	Aciertos	Total	%
I	110	276	39.85	259	298	86.91	99	161	61.49	468	735	63.67
II	75	164	45.73	183	221	82.80	111	119	93.27	369	504	73.21
III	167	312	53.52	310	338	91.71	179	184	97.28	656	834	78.65

FIGURA. 3. Número y porcentaje de aciertos en cada prueba y promedio obtenido en cada nivel

De acuerdo con la tabla de la figura dos, en el nivel uno, el porcentaje de aciertos en la actividad uno fue el menor de las tres, pues registró 23.82 % menor que el promedio. El de la actividad dos fue 23.24 % mayor que el promedio y el de la actividad cuatro estuvo 2.18 por debajo del promedio. De lo que se deriva que los grupos del nivel uno tuvieron más dificultad en la primera actividad, consistente en valorar el juicio de gramaticalidad en los estudiantes respecto a las oraciones con orden inverso.

Respecto al nivel dos, el porcentaje de aciertos más bajo fue también el de la actividad uno, muy por debajo del promedio (27.48 %). En cuanto a la actividad dos, fue superior 9.59 y en la actividad cuatro, 24.07 %. Y en cuanto el nivel tres, también el porcentaje de aciertos más bajo fue el de la actividad uno, registrando 25.16 % por debajo del promedio; en la actividad dos y cuatro 13.06 % y 18.63 %, respectivamente por arriba del promedio. Como podemos ver, la actividad uno (juicio de gramaticalidad) fue la que más se dificultó a todos los niveles, pues es la que muestra más bajo porcentaje de aciertos.

Como podemos ver en la tabla de la figura uno, existe un avance ascendente en cuanto los resultados por nivel en las tres pruebas en su conjunto, esto es, los del nivel tres tuvieron mejor desempeño que

los del nivel dos y éstos a su vez, que los del nivel uno. Por otro lado, podemos ver que la variación, en cuanto el desempeño, entre el nivel uno y dos es del 9.58 %; mientras que entre el nivel dos y tres la variación es de 5.44 %, lo que nos hace deducir que el procesamiento de oraciones con OP está en su etapa de desarrollo inicial en el nivel uno; en el nivel dos continúa el desarrollo y ya en el nivel tres dicho desarrollo ya es notable, pues a pesar de que aún hubo errores, es donde mejor se desempeñaron los alumnos.

Asimismo, en la tabla de la figura dos, podemos ver también el ascenso en el porcentaje de aciertos de un nivel a otro, actividad por actividad, excepto en la actividad dos, nivel dos, donde el resultado baja 4.11 % con respecto al primer nivel, pero en el nivel tres sube 8.91 %. Esto último suponemos tiene que ver con los patrones usados. En el estudio confirmatorio haremos el análisis patrón por patrón y consideramos que podremos hacer una mejor y mayor valoración.

También podemos ver en la tabla de la figura dos que la actividad cuatro fue la que resultó más fácil a los estudiantes de los niveles dos y tres, mas no para los del nivel uno, quienes tuvieron su mejor desempeño en la actividad dos. Pudiéramos pensar que es debido a que los alumnos del nivel uno no estaban completamente familiarizados con el vocabulario de dicha actividad, pues las imágenes empleadas son de mucha ayuda para resolver dicha actividad.

En términos generales podemos ver que el pilotaje cumplió con el propósito, pues da cuenta de las dificultades que tienen los estudiantes de español como L2 en procesar oraciones con OP inverso. Asimismo, muestran, en término generales, cómo a mayor nivel la dificultad disminuye. En la aplicación del instrumento, haremos un análisis más detallado de cada actividad y, más aún, analizaremos qué patrón (o qué patrones) causó mayor dificultad a los evaluados.

### **3.8.2. Modificaciones al instrumento.**

Posterior al pilotaje y tras analizar los resultados que éste nos arrojó, decidimos modificar parte de nuestro instrumento para obtener más y mejor evidencia que nos ayudara a comprobar nuestras hipótesis. En primer lugar, optamos por reducir el número de patrones, pues decidimos que la información obtenida no estuviera tan dispersa, pues en el pilotaje usamos cinco patrones. Nos quedamos con los patrones SOV, OSV y el OVS, los mismos que utilizó Echeverría (1978) en su

estudio (exceptuando nosotros el orden lineal, como ya lo habíamos dicho) y elaboramos cinco oraciones con cada uno de ellos en cada actividad. Ver tabla de la figura 4.

PATRÓN	ACTIVIDAD	TOTAL DE REACTIVOS
OVS	I	5
	II	5
	III	5
	IV	5
SOV	I	5
	II	5
	III	5
	IV	5
OSV	I	5
	II	5
	III	5
	IV	5
TOTAL DE REACTIVOS		60

Figura 4. Distribución de patrones por actividad y número de reactivos.

Asimismo, en la actividad uno, donde se le pidió al alumno que marcara como correcta o incorrecta una oración con orden de palabra inverso, agregamos una línea donde escribiría, en caso de marcarla como incorrecta, la forma correcta, esperando que la reconstruyera siguiendo el orden lineal. (Ver anexo cinco). Esto con el fin de corroborar que los alumnos no reconocen como correcta la oración con OP inverso y sí como correcta la oración con orden lineal.

La actividad dos no sufrió cambio alguno excepto la reducción de los patrones (ver anexo seis). La actividad tres, la cual está basada en la de Bill VanPatten, optamos por traducirla completamente al español con el fin de que los estudiantes la contestaran (ver anexo siete) y la actividad 4 no sufrió cambios, excepto la reducción a tres patrones (ver anexo ocho).

Es importante señalar que cada una de las cuatro actividades de nuestro instrumento tiene el mismo peso en la prueba, ya que cada ejercicio tiene quince oraciones. Asimismo, para elaborar dichas oraciones se eligieron verbos transitivos, cuyos objetos directos y sujetos eran sustantivos propios (a

excepción de algunas). Además, se procuró utilizar un vocabulario y una sintaxis con los que ya estuvieran familiarizados los alumnos.

### **3.9. El estudio.**

Después de modificar nuestro instrumento, decidimos aplicarlo ya reformado (mediante un estudio confirmatorio) para obtener datos acerca de la adquisición de orden de palabras inverso por alumnos extranjeros del CEPE de la UNAM.

Según Pike y López (1979,:31), la finalidad de un estudio confirmatorio consiste en confirmar o rechazar una hipótesis o aproximación teórica, y llegar a conclusiones generales con respecto a dicho fenómeno. En nuestro caso, con esta aplicación buscamos confirmar o rechazar las hipótesis planteadas al inicio de este trabajo.

#### **3.9.1. Procedimiento de la aplicación.**

El instrumento se aplicó en horas normales de clases, previa solicitud de permiso a la encargada del departamento del español en el CEPE. Se procuró estar presente en casi todas las aplicaciones de los grupos en los tres niveles. Sin embargo, hubo ocasiones en que las maestras nos ayudaron. Las instrucciones fueron dadas en español y se auxilió al alumno cuando tuvo dudas. La mayoría contestó en un lapso de 45 minutos en promedio y se les aclaró que la prueba no influiría en su evaluación, ya que únicamente se requerían los datos para realizar un trabajo de investigación.

Además se les pidió a los alumnos que contestaran de una manera objetiva y se les pidieron algunos datos como edad, nacionalidad, tiempo de estar estudiando el español, entre otros. Los maestros nos dieron su hora de clase, por lo que los estudiantes tuvieron suficiente tiempo para contestar. Además, se tuvo el cuidado que realizaran la actividad de manera individual. Todo ello para que las actividades diseñadas arrojaran resultados confiables.

## Capítulo IV. Resultados de la investigación.

### 4.1. Presentación de los datos.

Los datos que arrojaron esta aplicación se analizaron desde varias perspectivas. Primero se presentarán los datos obtenidos por niveles. Después, los presentaremos por actividades y por último, por patrones.

Vale la pena mencionar que, al presentar los resultados a nivel grupal, a cada reactivo de cada actividad se le dio un valor de dos puntos; de tal forma que si algún alumno no falló en ninguna, obtendría 30 puntos por ejercicio y 120 en total (por las cuatro actividades).

En las demás formas de presentar los resultados, a cada reactivo se le dio un punto para facilitar el procesamiento de los datos.

#### 4.1.1. Presentación de los datos por nivel.

En cuanto a la puntuación total obtenida, tenemos que los de segundo nivel tuvieron un desempeño muy similar a los del tercero, ya que sus respuestas oscilaron en el mismo rango. En cambio, los del primer nivel tuvieron un menor desempeño en la prueba. En la tabla de la figura cinco, se muestra la frecuencia de distribución de puntaje y su respectivo porcentaje en aciertos. A cada reactivo se le dio el valor de dos puntos.

RESULTADO GRUPAL. NIVEL I		
PUNTOS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
101-120	***** **	25.7%
81-100	***** **	34.2%
61-80	***** **	22.8%
41-60	*****	14.2%
21-40	*	2.9%
0-20	-	-
MEDIA = 86 Puntos		Muestra: 35 sujetos

<b>RESULTADO GRUPAL. NIVEL II</b>		
<b>PUNTOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
101-120	*****	37.1%
81-100	*****	51.4%
61-80	***	8.6%
41-60	*	2.9%
21-40	-	-
0-20	-	-
<b>MEDIA = 95.9 Puntos</b>		<b>Muestra: 35 sujetos</b>

<b>RESULTADO GRUPAL. NIVEL III</b>		
<b>PUNTOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
101-120	*****	50.0%
81-100	*****	41.2%
61-80	**	5.8%
41-60	*	2.9%
21-40	-	-
0-20	-	-
<b>MEDIA = 99.1 Puntos</b>		<b>Muestra: 34 sujetos</b>

FIGURA 5: Tabla de concentrado total de resultado por niveles

También podemos observar que la diferencia en puntos entre la media del segundo y el tercer nivel es de 3.2. Mientras que la diferencia entre el nivel uno y el dos es de 9.9, lo que nos muestra que del segundo al tercer nivel no hay mucha diferencia en cuanto a la habilidad de procesar oraciones con OP inverso.

Asimismo, la tabla del figura cinco nos muestra que los del primer nivel fueron muy pocos los que alcanzaron el rango de mayor puntaje (sólo el 25.7 %). Mientras que los del tercer nivel sólo la mitad lo obtuvieron.

#### 4.1.2. Presentación general de resultados por actividad.

Respecto a los resultados obtenidos por actividad, hemos visto que la primera les resultó más difícil que las demás a los alumnos de todos los niveles. En la tabla de la figura seis se detallan los resultados obtenidos por actividad en cada nivel y su respectivo porcentaje de aciertos. Ver figura 6.

NIVEL	Act. I			Act. II			Act. III			Act. IV			PROMEDIO		
	Aciertos/Total	%		Aciertos/Total	%		Aciertos/Total	%		Aciertos/Total	%		Aciertos/Total	%	
I	250	525	47.6	366	525	69.7	456	525	86.8	433	525	82.4	1505	2100	71.6
II	227	525	43.2	466	525	88.7	509	525	96.9	489	525	93.1	1691	2100	80.5
III	250	510	49.0	464	510	90.9	491	510	96.2	477	510	93.5	1682	2040	82.4

FIGURA 6: Tabla de resultados obtenidos por actividad

Podemos apreciar que el porcentaje de aciertos de la actividad uno está muy por debajo del promedio en los tres niveles: en el nivel uno, 24 %; en el nivel dos, 37.3 y en nivel tres, 33.4 %, por lo que podemos afirmar que de los tres niveles, fue al primero al que se le dificultó más. Asimismo, la tabla de la figura 6 nos muestra que la actividad más fácil para los tres niveles fue la número tres, pues fue en la que obtuvieron mayor puntaje de los cuatro ejercicios. Dicha actividad consistió en procesar la oración con OP inverso a partir de dos posibilidades, donde el alumno tenía que elegir una.

Esta aplicación también demostró que para los tres niveles el grado de dificultad por actividad fue la misma en todos los niveles, esto es, la actividad más difícil fue la uno; le sigue la dos, luego la cuatro y por último la tres que, como habíamos mencionado, fue la más fácil.

##### 4.1.2.1. Presentación detallada de resultados por actividad.

Nos propusimos analizar también los resultados de cada actividad en cada nivel para conocer la variación de resultados en cada una de ellas.

#### 4.1.2.1.1. Actividad I

Como lo habíamos mencionado, la actividad uno fue la de mayor grado de complejidad para todos los niveles. Esta actividad consistió en que los alumnos identificaran las oraciones como OP inverso como gramaticalmente correctas y si la consideraban incorrecta, la corrigieran. La tabla de la figura 7 muestra el número de aciertos y su respectivo porcentaje de los tres niveles.

Nivel	No. de respuestas correctas	Porcentaje	Total de reactivos
Todos los niveles	727	46.60	1560

Figura 7. Tabla de resultados de la actividad uno en los tres niveles.

Como podemos observar en la tabla de la figura 7, los tres niveles en su conjunto no pudieron ni contestar correctamente el 50 % de los reactivos de la prueba. Y como la instrucción de la actividad uno era que las oraciones que señalaran como incorrectas las relaboraran, el cuadro de la figura ocho muestra cuántas oraciones con OP inverso construyeron los alumnos siguiendo el patrón lineal, esto es, SVO.

Nivel	Total de oraciones convertidas al patrón SVO	Porcentaje	Total de reactivos
I	130	24.7	525
II	220	41.9	525
III	201	39.4	510
Totales	551	35.3	1560

Figura 8: Número de oraciones con OP inverso convertidas al orden lineal.

Podemos apreciar en la tabla de la figura ocho, que poco más del 35 % la totalidad de las oraciones del ejercicio uno, los alumnos las convirtieron en orden lineal. Y más aún, fueron los del segundo nivel los que pudieron hacer más la conversión; le siguieron los del tercero y por último los del primer nivel.

Respecto a los reactivos que funcionaron como distractores, los cuales eran oraciones que tenían errores de concordancia, podemos decir que los alumnos no tuvieron mucha dificultad, excepto los de primer nivel, ya que fueron éstos precisamente los que obtuvieron el mayor porcentaje de error,



con un 29.52 %. Le siguieron los del segundo nivel, con 18 % y el tercer nivel no presentó ningún caso de error.

#### 4.1.2.1.2. Resultados de la actividad II.

En cuanto a la actividad dos, que consistió en que los alumnos señalaran el sujeto de la oración con OP inverso, los estudiantes obtuvieron los resultados que muestra la tabla de la figura 9.

Nivel	No. de respuestas correctas	Porcentaje	Total de reactivos
Todos los niveles	1296	83.07	1560

Figura 9. Tabla de resultados de la actividad dos en los tres niveles.

Podemos ver que la actividad dos fue, como lo habíamos mencionado, la segunda donde tuvieron un poco de menos dificultad los estudiantes, pues obtuvieron poco más del 87 % de aciertos. Asimismo, esta actividad tenía como propósito ver si los alumnos marcarían como primer sustantivo de la oración como el sujeto de la misma. Al respecto, se obtuvieron los siguientes resultados. Ver tabla de la figura diez.

Nivel	No. de oraciones donde se marcó el 1er. sust. sujeto	Porcentaje	Total de reactivos
I	102	19.4	525
II	47	8.9	525
III	37	7.2	510
Totales	173	11.9	1560

Figura 10: Número de oraciones donde se señaló al primer sustantivo como sujeto.

Se aprecia que fue una cantidad de oraciones no muy elevada donde los alumnos identificaron el primer sustantivo como sujeto de la oración (casi un 12 % de la totalidad). Sin embargo, podemos percatarnos que fueron los alumnos del primer nivel los que manifestaron más dicho fenómeno; les siguieron los del segundo y por último los del tercer nivel.

#### 4.1.2.1.3. Resultados de la actividad III.

Respecto a la actividad tres, que consistió en que los alumnos eligieran entre dos posibles interpretaciones de una oración con el OP inverso, los estudiantes obtuvieron los resultados que muestra la tabla de la figura 11.

Nivel	No. de respuestas correctas	Porcentaje	Total de reactivos
Todos los niveles	1456	93.33	1560

Figura 11. Tabla de resultados de la actividad tres en los tres niveles.

Como lo habíamos mencionado, la prueba tres fue en la que mejor salieron evaluados los alumnos de los tres niveles, pues acertaron en poco más del 93 % de la prueba. Y si analizamos la tabla de la figura 6, podemos ver que hay una diferencia de 10.1 % entre el nivel uno y el dos; mientras que entre el nivel dos y el tres es mínima, pues sólo hay un 0.6 % de diferencia entre ellos, lo que nos demuestra que es en el primer nivel donde más trabajo les cuesta procesar este tipo de oraciones, donde se les presenta dos posibles interpretaciones de una oración con OP inverso.

#### 4.1.2.1.4. Resultados de la actividad cuatro.

Respecto a la actividad cuatro, la cual fue muy similar a la tres, consistió en que los alumnos eligieran también entre dos posibles interpretaciones de una oración con el OP inverso, pero en este caso se les mostró dos dibujos. Uno de ellos representaba la forma correcta de la oración. Los estudiantes obtuvieron los resultados que muestra la tabla de la figura 12.

Nivel	No. de respuestas correctas	Porcentaje	Total de reactivos
Todos los niveles	1399	89.6	1560

Figura 12. Tabla de resultados de la actividad cuatro en los tres niveles.

También como ya se había dicho, esta actividad cuatro fue la segunda en la que mejor salieron evaluados los estudiantes, sólo después de la actividad tres. En esta prueba los alumnos casi obtienen el 90 % de aciertos. Consideramos que son de mucha ayuda los dibujos que representan el contenido de la oración con OP inverso. Y si comparamos el resultado de la prueba entre los tres niveles, podremos ver (figura 6), el mismo comportamiento de la prueba tres, esto es, los alumnos del

segundo y tercer nivel tuvieron un desempeño similar, ya que mientras los del tercer nivel obtuvieron 95.5 %, los del segundo obtuvieron 93.1 % (sólo 2.4 % de diferencia). Los del primer nivel, en cambio, obtuvieron 82.4 %, el porcentaje más bajo.

#### 4.1.3 Presentación de los resultados por patrón.

Otra manera de presentar y analizar nuestros resultados fue por patrón. Como dijimos, en este estudio confirmatorio utilizamos tres patrones: OVS, SOV y OSV. Primero presentamos los resultados de manera general, tomando en cuenta el total de aciertos de las cuatro actividades (patrón por patrón) y nivel por nivel. Ver tabla de la figura 13.

P A T R O N												
NIVEL	OVS			SOV			OSV			PROMEDIO		
	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/Total	%	Aciertos/Total	%	Aciertos/Total	%
I	479	700	68.42	506	700	72.28	524	700	74.85	1509	2100	71.85
II	547	700	78.14	547	700	78.14	587	700	83.85	1681	2100	80.04
III	551	680	81.02	566	680	83.23	606	680	89.11	1723	2040	84.46

Figura 13. Tabla de resultado general por patrón en los tres niveles

Como podemos observar en la tabla de la figura No. 13, el patrón donde fallaron más los estudiantes de los tres niveles fue con el OVS, pues en él fue donde obtuvieron más bajo número de aciertos. A la vez, el patrón que les resultó más fácil fue el OSV.

En el caso del primer nivel, sólo el patrón OVS estuvo por abajo del promedio, lo que demuestra su mayor grado de dificultad. En el caso del nivel dos y del nivel tres, los patrones OVS y el SOV estuvieron por debajo del promedio, lo que nos demuestra que, en términos generales, en ambos patrones tuvieron dificultad los alumnos en procesar las oraciones con dichos patrones.

También podemos ver en la tabla de la figura 13 que existe una diferencia significativa entre los niveles uno y dos, ya que el primero obtuvo en promedio 71.85%, mientras que el segundo 80.04 %, esto es, 8.19 % de diferencia. En cambio, entre los niveles dos y tres la diferencia es 4.42 %.

#### 4.1.3.1. El patrón OVS

A continuación, presentamos los resultados que obtuvieron los alumnos de los tres niveles respecto al patrón OVS, en cada una de las actividades. Aquí podemos observar en qué actividad les resultó más difícil a los alumnos dicho patrón. Ver figura 14.

PATRÓN	Act. I			Act. II			Act. III			Act. IV			PROMEDIO		
	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%
OVS	260	520	50.0	426	520	81.92	462	520	88.84	439	520	84.42	1587	2080	76.29

Figura 14. Tabla de resultados de los tres niveles respecto al patrón OVS

Según la tabla de la figura 14, el patrón OVS resultó más difícil para los alumnos en la actividad uno, pues apenas alcanzaron el 50 % de aciertos de dicha prueba, 26.29 % por debajo del promedio. En cambio, podemos percatarnos que fue en la actividad tres donde dicho patrón causó menos dificultad, pues fue donde obtuvieron mayores aciertos. Atendiendo el promedio general, 76.29 %, nos podemos percatar que este patrón fue el que causó mayor dificultad de los tres.

#### 4.1.3.2. El patrón SOV

Ahora, los resultados que obtuvieron los estudiantes en cada actividad respecto al patrón SOV, el cual, habíamos dicho, fue el segundo en cuanto a grado de dificultad.

PATRÓN	Act. I			Act. II			Act. III			Act. IV			PROMEDIO		
	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%	Aciertos/	Total	%
SOV	203	520	39.03	458	520	88.07	486	520	93.46	472	520	90.76	1619	2080	77.83

Figura 15. Tabla de resultados de los tres niveles respecto al patrón SOV.

Podemos ver en la figura 15, que la actividad donde se les dificultó más el patrón SOV a los estudiantes fue nuevamente la uno, pues obtuvieron apenas el 39.03 % de aciertos de la prueba. En cambio, fue en la actividad tres donde se desempeñaron mejor al obtener el más alto porcentaje.

También podemos apreciar que la diferencia de resultado entre la actividad tres y cuatro es de 2.7 %, pues ambas pruebas son muy similares por lo que consideramos que su grado de dificultad es parecida.

#### 4.1.3.3. El patrón OSV

Por último, los resultados del patrón OSV, el cual como habíamos comentado, fue con el que los alumnos tuvieron menos dificultades. Ver tabla de la figura 16.

PATRÓN	Act. I		Act. II		Act. III		Act. IV		PROMEDIO						
	Aciertos/Total	%	Aciertos/ Total	%	Aciertos/Total	%	Aciertos/Total	%	Aciertos/Total	%					
OSV	264	520	50.76	433	520	83.26	501	520	96.34	488	520	93.84	1686	2080	81.05

Figura 16. Tabla de resultados de los tres niveles respecto al patrón OSV.

Como podemos observar, el promedio general de los alumnos con este patrón fue el más elevado. Sin embargo, al igual que los demás patrones, los alumnos tuvieron dificultad en la actividad uno, pues apenas alcanzaron poco más del 50 % de aciertos en dicha prueba. Asimismo, también podemos ver que los resultados de los tres patrones tuvieron el mismo comportamiento que las actividades, esto es, en la actividad donde obtuvieron mayor puntuación (en la tres), también lo obtuvieron respecto a los tres patrones; y en la actividad donde salieron más bajos, ocurrió lo mismo con los tres patrones.

## 4.2. Análisis y discusión de los resultados

### 4.2.1. Resultados a nivel grupal.

A partir de los resultados obtenidos podemos decir que en términos generales el procesamiento de OP inverso de palabras en español se les dificulta a los alumnos de los tres niveles, aunque más a los del nivel básico. Como podemos ver en la tabla de la figura 5 (pág. 46), poco más del 17 % de los alumnos del primer nivel no obtuvo calificación aprobatoria, al obtener de 21 a 60 puntos (el instrumento constaba de 120 puntos) en las cuatro actividades y el 22.8 % apenas consiguió la mínima de pase.

En cambio, los del segundo y tercer tuvieron casi el mismo grado de dificultad, pues en ambos casos el 2.9 % de los evaluados no obtuvo un resultado aprobatorio y, en el caso de los del segundo nivel, el 8.6 % obtuvo la mínima de pase, mientras que en el tercer nivel, el 5.8 %. Lo anterior nos muestra que el conocimiento acerca del procesamiento del OP inverso en español, apenas se está desarrollando en el primer nivel, pues vemos una diferencia significativa entre los resultados del primer al segundo nivel.

En lo que se refiere a los resultados del nivel dos comparándolos con los del nivel tres, podemos decir que el conocimiento relativo al procesamiento de OP inverso *se estanca*, esto es, no sufre cambios relevantes, pues como dijimos, su desempeño fue muy similar. Una posible explicación es la siguiente: A pesar de que las horas-clase son las mismas en cada nivel, 90, los estudiantes tienen la opción de tomar cursos adicionales como de arte, danza, historia, entre otros, lo cual nos hace pensar que algunos de ellos (los de segundo y tercer nivel, específicamente) aprovechan mejor dichas horas de práctica con la lengua meta y esto hace que tengan un mayor desarrollo de su competencia y de su actuación lingüística, en comparación con los del primer nivel, quienes al no tener un buen manejo del idioma no aprovechan lo suficiente las horas extra de clase y esto explique su menor desempeño en las pruebas que les aplicamos referente a orden de palabras inverso.

#### **4.2.2. Resultados por actividades.**

En torno a los resultados por actividad, como ya lo habíamos mencionado fue la actividad uno la que más se dificultó a los alumnos de todos los niveles (ver figura seis). Dicha actividad fue la prueba de juicio de gramaticalidad, donde el estudiante debía identificar como correcta o incorrecta una oración con OP inverso. El estudio nos muestra que es precisamente esta capacidad de identificar la oración con OP inverso como correcta la que más tiempo le toma al alumno desarrollar.

Respecto a la conversión de las oraciones con OP inverso al orden lineal en esta actividad uno, podemos apreciar que poco más del 35 % de los estudiantes hizo la conversión, lo que demuestra que el patrón SVO está muy latente en los alumnos y por ello tienden a interpretar las oraciones con OP inverso con el orden lineal.

Por otro lado, como también ya lo habíamos dicho, la actividad que les resultó más fácil fue la tres, donde tenían que procesar la oración con OP inverso a partir de la selección de una entre dos posibles explicaciones. Podemos afirmar que al presentar el ejercicio donde se le ofrecen dos opciones de respuesta de procesamiento, el alumno presta mayor atención y tiende menos a equivocarse.

La tabla de la figura 6 nos muestra también que el grado de dificultad para procesar oraciones con OP inverso es cada vez menor según a como vayan subiendo de nivel los alumnos, ya que el promedio sube del nivel uno al dos y del dos al tres. Podemos apreciar que el promedio general del nivel uno es inferior al del dos en 8.9 %; y el del nivel dos con respecto al nivel tres es de 1.9 %, esto es, en el paso del nivel dos al tres la diferencia es mínima. Esto último también nos demuestra que la adquisición de OP inicia en el nivel uno y se consolida en los niveles dos y tres, pues si bien el problema no desaparece, tiende a disminuir considerablemente a mayor conocimiento de la lengua. De acuerdo a nuestros resultados, fue en el nivel uno donde los alumnos tuvieron menor desempeño en todas las pruebas y mejoran de manera considerable en el nivel dos conservando un porcentaje similar en el nivel tres.

Respecto a la segunda actividad más fácil, esto es, la cuatro, la cual consistía en procesar la oración con OP inverso a partir de dos imágenes, podemos observar en la tabla de la figura seis que los del nivel dos y tres casi obtienen los mismos resultados, ya que los del tercer nivel estuvieron cuatro décimas por encima de los del segundo nivel. Podemos deducir entonces también que la adquisición de OP inverso se consolida a partir del nivel dos, pues los del nivel uno fueron los que obtuvieron menor puntaje en esta actividad.

Y referente a la actividad dos, consistente en que los alumnos señalaran el sujeto de la oración con OP inverso previa definición dada, podemos ver también en la tabla de la figura seis que la diferencia de resultados entre el nivel dos y tres es de 2.2 %; mientras que la diferencia del nivel uno al dos es de 19 %, lo cual también nos demuestra que es a partir del nivel dos que la adquisición de OP inverso se consolida.

### **4.2.3. Resultados por patrón.**

Como lo habíamos mencionado, el patrón más difícil en todos los niveles fue el OVS, pues fue donde obtuvieron menor porcentaje (76.29 %) en todas las pruebas (ver tabla de la figura 14). Podemos afirmar que la anteposición del objeto seguido del verbo y sujeto causa dificultad en los extranjeros a la hora de procesar las oraciones con dicha combinación.

Nuestro estudio muestra coincidencia con los de Echeverría (1978) y con el de Urrutia (Padilla, 2001), en cuanto el patrón más difícil para los alumnos. Ambos, en sus estudios, confirman que dicho patrón es el que causa mayor dificultad de adquirir y, por ende, para procesar. Podemos decir que los estudiantes de español como L2 tienen las mismas dificultades (al menos en este patrón) que los nativohablantes del español como lengua materna en cuanto el OP inverso.

Referente al patrón SOV, en el cual los estudiantes obtuvieron 77.83 % de aciertos, esto es, 1.54 puntos porcentuales más que el patrón OVS, podemos afirmar que el grado de dificultad fue poco menos quizá porque la oración inicia con el sujeto, seguido del objeto y el verbo (muy parecido al orden lineal). Sin embargo, debemos señalar que con este patrón los estudiantes obtuvieron el nivel más bajo en la actividad uno, referente a la prueba de gramaticalidad, ya que mientras con los patrones OVS y el OSV los resultados fueron muy similares (50.0 y 50.76 %, respectivamente), en dicha prueba, con el patrón SOV obtuvieron 39.03 % (ver tabla de figura 15). Esto último sería materia de análisis para un estudio posterior más detallado.

Para finalizar, el patrón OSV fue, como ya lo mencionamos con anterioridad, el más sencillo, pues los alumnos obtuvieron 81.05 % de aciertos en todas las pruebas en su conjunto. Llama la atención que las oraciones que inician con el objeto seguidas del sujeto y del verbo no causó demasiada dificultad, a excepción, como ya lo dijimos, en la actividad uno, donde obtuvieron 50.76 % de aciertos de dicha prueba (ver tabla de la figura 16).

### **4.3. Confirmación de hipótesis.**

Tras analizar los resultados de nuestro estudio, podemos afirmar que nuestras hipótesis se confirmaron. Para empezar, la hipótesis uno, la cual menciona que el orden de palabras inverso en



español como L2 causa problemas de procesamiento a los alumnos, la comprobamos al analizar los resultados de la aplicación de nuestro instrumento en los tres niveles, los cuales tuvieron diverso grado de dificultad en cada una de las pruebas, tal como lo muestra la tabla de la figura 6.

Respecto a la hipótesis dos, la cual establece que los alumnos de español como L2 no reconocen oraciones con orden inverso como correctas, lo comprobamos con la prueba de juicio gramatical, pues como vimos, fue donde tuvieron más bajo desempeño nuestros estudiantes. En promedio, los tres niveles alcanzaron 46.6 % de aciertos en dicha prueba.

Referente a la hipótesis tres, la cual establece que los alumnos extranjeros procesan el primer sustantivo de una oración con OP inverso como sujeto, pudimos ver que ésta se comprobó con apenas un 12 % de las oraciones de la actividad dos. Consideramos que los alumnos no cometieron dicho error de manera persistente debido a la instrucción clara que contenía una definición de lo que es el sujeto en una oración, lo cual les ayudó bastante para buscar en cada una de las construcciones el constituyente en cuestión.

Y por último, la hipótesis cuatro que tiene que ver con el grado ascendente de dificultad de procesar oraciones con OP inverso, de menor a mayor nivel de estudio, lo pudimos comprobar al contrastar los resultados generales de los tres niveles. Observamos que del nivel uno al dos hay una diferencia significativa, y del nivel dos al tres dicha diferencia persiste, aunque ya no tan significativa. Comprobamos que a mayor nivel de estudio de la lengua, los errores de procesamiento de oraciones con OP inverso tienden a disminuir.

#### **4.4. Conclusiones.**

Posterior a nuestro estudio, y tras comparar nuestros resultados con los de Echeverría (1978) y los de Urrutia (1988), podemos afirmar que en términos generales los nativohablantes del español cuando adquieren su L1 y alumnos extranjeros cuando lo adquieren como LE, pasan más o menos por las mismas etapas, pues si bien es cierto que el estudio de Urrutia fue con niños bilingües (español y euskera), el de Echeverría fue con niños chilenos, los resultados fueron similares. Ambos autores tomaron el patrón lineal (SVO) en sus trabajos y observaron que no causó muchas dificultades a sus encuestados.

Como lo mencionamos al inicio de nuestra investigación, nosotros decidimos no incluirlo por esa misma razón. Supusimos que no les causaría dificultad alguna a nuestros alumnos extranjeros. Sin embargo, después del orden lineal, tanto Urrutia como Echeverría reportaron que el patrón más fácil fue el SOV, el cual nosotros lo reportamos como el intermedio, esto es, está entre el más fácil y el más difícil. Lo único que no coincidió entre el estudio de ellos y el nuestro fue el patrón OSV, pues mientras que para nosotros fue el más fácil de los tres patrones que usamos, para ellos fue el penúltimo de los cuatro patrones que usaron; en otras palabras, está uno antes del más difícil (ver gráfica de la figura 17, donde de manera convencional medimos la dificultad de procesamiento de cada patrón en escala del cero al cinco).

(17)

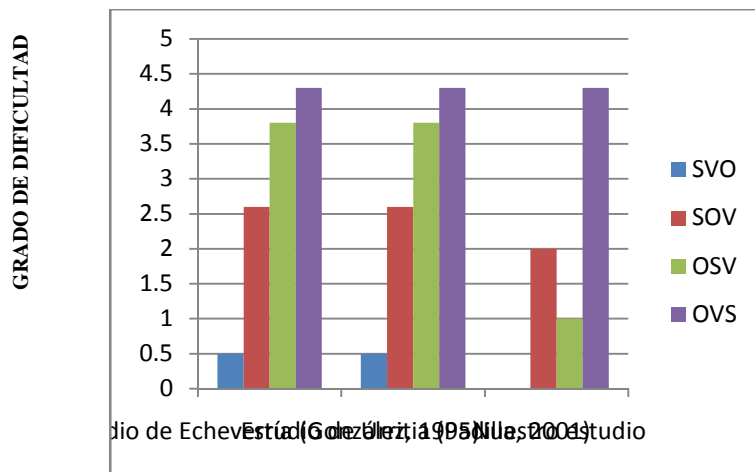


Fig. 17. Gráfica comparativa de tres estudios acerca del grado de dificultad para procesar los distintos patrones de OP inverso en español.

Por otro lado, los resultados de nuestro estudio comprobaron también que una de las estrategias usadas por alumnos extranjeros de español para procesar una oración con OP inverso es la de asignar el rol de sujeto al primer sustantivo de una oración, pues como vimos un porcentaje de los alumnos lo hicieron en la actividad dos, en la cual se le pidió al alumno señalar el sujeto de cada una de las oraciones.

Asimismo, podemos afirmar que un buen número de los alumnos extranjeros encuestados usaron una de las estrategias explicadas por Bill VanPatten (1996), la cual establece que los alumnos prefieren

procesar elementos lexicales antes que los gramaticales para obtener información semántica de las construcciones. Esto lo pudimos ver en los errores que presentaron en la actividad cuatro, pues al ver el dibujo con una representación contraria al contenido de la oración con OP inverso, lo marcaron y no se percataron de la marca gramatical (preposición) que indicaba la introducción del objeto en la oración.

Ahora bien, podemos decir que cuando el alumno presta atención al *input* (a partir de la manera en que se le presenta), tiende a fallar menos en la interpretación que le dé a dicha estructura. Esto lo comprobamos en las actividades tres y cuatro, (la que resultó más fácil y la que le sigue de fácil, respectivamente), donde tuvieron menos dificultades para procesar las oraciones con OP inverso, pues hacen que el alumno presten más atención a las construcciones y esto orilla a que fallen menos. Esto último lo asociamos con lo explicado por Schmidt, citado por Kehan (2000) en nuestro marco teórico, cuando mencionamos lo de la presta de atención (*notice*). Schmidt menciona que sólo el *input* al cual se le presta atención llega a estar disponible para el *intake* y para el procesamiento efectivo de la construcción.

A la vez, la tercera actividad de nuestro instrumento que lo retomamos de Bill VanPatten (1996) donde se presenta una oración con orden invertido y se le dan al alumno dos posibles interpretaciones fue, como dijimos, la que más se les facilitó. Comprobamos con ella lo abordado en nuestro marco teórico por dicho autor, en el sentido de que solo una parte del *input* que es atendido, analizado y procesado correctamente se convierte en *intake*. Con esta actividad hicimos que nuestros alumnos se centraran en el orden de los componentes y la relación que establecen entre ellos mismos (agente-paciente), logrando con ello que se equivocaran menos al interpretar las oraciones.

Podemos afirmar también que el patrón SOV con el cual la mayoría de los estudiantes no tuvo muchos problemas para procesarlo, es uno de los cuales Greenberg (1963) consideró para formular sus universales lingüísticos, ya que es uno de los más comunes en la mayoría de las lenguas del mundo. Es probable que dicho patrón exista en las lenguas maternas de nuestros encuestados y haya habido una interferencia positiva al momento de procesar las oraciones con ese patrón.

Consideramos que en el proceso de adquisición del OP inverso en español influyen tanto el patrón de combinación, así como el nivel de estudio de los alumnos, por lo que se hace indispensable trabajar

en el tema para diseñar material didáctico específico con el fin de que los alumnos de español como LE puedan procesar las oraciones con OP inverso adecuadamente. Estamos confiados que con los resultados del presente trabajo se sientan las bases para realizar a futuro estudios más profundos acerca de orden de palabras y podamos tener una visión más completa de la magnitud del fenómeno y el peso que éste tiene en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, ya que como vimos, el tema de orden de palabras no solo afecta estructuras básicas de la lengua, sino que también entran en juego otros factores y variables.

# A N E X O S

INSTRUCCIONES: Contesta de manera individual cada una de los siguientes ejercicios. NO ES UN EXAMEN Y LOS RESULTADOS SERÁN CONFIDENCIALES.

EDAD: \_\_\_\_\_ NIVEL: \_\_\_\_\_ PAÍS DE ORIGEN: \_\_\_\_\_  
SEXO: \_\_\_\_\_ NACIONALIDAD: \_\_\_\_\_ LENGUA MATERNA: \_\_\_\_\_  
TIEMPO QUE LLEVA ESTUDIANDO ESPAÑOL: \_\_\_\_\_

\* Lee cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y escribe sobre la línea si es **correcta (C)** o **incorrecta (I)**.

- 1.- Un florero rompió la señora \_\_\_\_\_
- 2.- Juan compran un auto nuevo \_\_\_\_\_
- 3.- Alberto a Lupita la visitó anoche. \_\_\_\_\_
- 4.- A Jesús su mamá lo regañó \_\_\_\_\_
- 5.- Golpeó a Carmen Lulú en la cabeza \_\_\_\_\_
- 6.- A José conoció Carmen ayer \_\_\_\_\_
- 7.- La viejp casa está abandonado \_\_\_\_\_
- 8.- El profesor los exámenes entregó esta mañana \_\_\_\_\_
- 9.- Muchos regalos mi papá traerá el sábado \_\_\_\_\_
- 10.- Comió muchos dulces mi hermano en la escuela \_\_\_\_\_
- 11.- A nosotros nos llamó la profesora anteayer \_\_\_\_\_
- 12.- Él y yo llegarán a las ocho \_\_\_\_\_
- 13.- Carlos a Lupita la besa en la fiesta \_\_\_\_\_
- 14.- A Elisa José la engañó con su mejor amigo \_\_\_\_\_
- 15.- Cenaron varias quesadillas mis amigos \_\_\_\_\_

**ANEXO 1. Actividad uno diseñada para evaluar el juicio de gramaticalidad en los estudiantes de español como L2.**

**INSTRUCCIONES:** En las siguientes oraciones subraya la palabra que consideres que sea el sujeto de la oración. Recuerda que el sujeto “es la persona o cosa de la cual decimos algo” (RAE, 1989).

- 1.- El pelo Marcela se pinta
- 2.- Terminó Luis su carrera hace dos semanas.
- 3.- Los maestros a los alumnos regañaron
- 4.- A Pedro lo felicitó Carmen por su aniversario de bodas
- 5.- Consultará al médico mi papá en el hospital
- 6.- Ustedes a mis amigas no conocieron
- 7.- A Lupita besa Francisco en la mejilla
- 8.- Abraza José a Carlos por su cumpleaños
- 9.- Marcela a Daniel lo visitó anoche en el hospital
- 10.- A mis hermanos llamaron ustedes ayer
- 11.- Acompañarán a Juan sus hermanos
- 12.- José a Susana la vio en el cine
- 13.- A Pepe lo buscaban sus hermanos el sábado

**ANEXO 2. Actividad dos elaborada para que los estudiantes de español como L2 identificaron el sujeto gramatical de la oración.**

INSTRUCTION: Select with an (x) the correct interpretation of following sentences. Keep in mind that Spanish has flexible word order and does not necessarily follow subject-verb-object order like English.

1.- Mi primo nos visita constantemente  
Who visits whom?

a.- We visit my cousin ( )

b.- My cousin visits us ( )

2.- Te escriben tus padres  
Who writes to whom?

a.- You write to your parents ( )

b.- Your parents write to you ( )

3.- Me conocen bien mis hermanos  
Who knows whom well?

a.- My siblings know me ( )

b.- I know my siblings ( )

4.- Los padres no nos entienden en la actualidad  
Who doesn't understand whom?

a.- Parents don't understand us ( )

b.- We don't understand our parents ( )

5.- Me visita mi amigo cada fin de semana  
Who visits whom every weekend?

a.- I visit my friend every weekend ( )

b.- My friend visits me every weekend ( )

6.- Mi novia me invitó a la fiesta  
Who invites whom to the party?

a.- My girlfriend invited me to the party ( )

b.- I invited my girlfriend to the party ( )

7.- Abrazaba a Luis Helena en la escuela  
Who holds to whom?

a.- Luis holds Helena at school ( )

b.- Helena holds Luis at school ( )

8.- A Lupita Carlos miró en el cine  
Who saw whom?

a.- Lupita saw Carlos at movie ( )

b.- Carlos saw Lupita at movie ( )

**ANEXO 3. Actividad tres donde los estudiantes de español como L2 eligieron entre las dos posibilidades de interpretación de la oración con OP inverso, retomada Bill VanPatten (1996).**

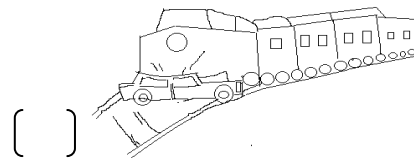
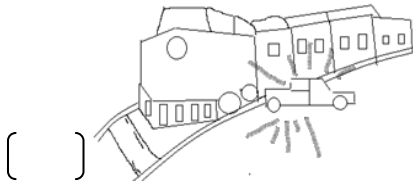


INSTRUCCIONES.- Lee cuidadosamente cada oración y señala con una (x) el dibujo que la representa, según su interpretación correcta.

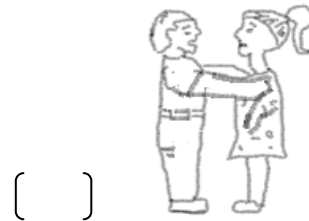
1. Al niño sigue el perro



2. Choca el auto al tren



3. A la señora abraza al señor



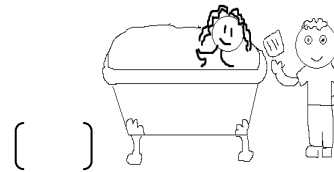
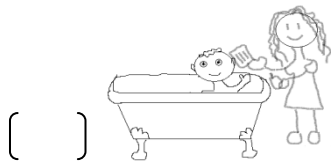
4. Jorge a su hermana peina



5. A Efrén su novia lo besa en la frente



6. A Pablito lo baña Dunia en la tina



7. A María llama Carlos por teléfono



**ANEXO 4. Actividad cuatro utilizada para que los estudiantes de español como L2 eligieron entre las dos posibilidades de interpretación de la oración con OP inverso, usando imágenes.**

INSTRUCCIONES: Contesta de manera individual cada una de los siguientes ejercicios. NO ES UN EXAMEN Y LOS RESULTADOS SERÁN CONFIDENCIALES.

EDAD: \_\_\_\_\_ NIVEL: \_\_\_\_\_ PAÍS DE ORIGEN: \_\_\_\_\_

SEXO: \_\_\_\_\_ NACIONALIDAD: \_\_\_\_\_ LENGUA MATERNA: \_\_\_\_\_

TIEMPO QUE LLEVA ESTUDIANDO ESPAÑOL: \_\_\_\_\_

\* Lee cuidadosamente cada una de las siguientes oraciones y escribe sobre la línea si es **correcta (C)** o **incorrecta (I)**. En caso de ser incorrecta, escribe sobre la línea la forma correcta.

1.- Un florero rompió la señora en la fiesta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OVS \_\_\_\_\_

2.- Carlos a Lupita la besa en la frente \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SOV \_\_\_\_\_

3.- Juan compran un auto nuevo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ DISTRACTOR \_\_\_\_\_

4.- A Eloísa, José la engañó con su mejor amigo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OSV \_\_\_\_\_

5.- Alberto a Carmen la visitó anoche \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SOV \_\_\_\_\_

6.- A nosotros nos llamó la profesora ayer \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OVS \_\_\_\_\_

7.- La viejo casa está abandonado \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ DISTRACTOR \_\_\_\_\_

8.- A Carlitos, Marisol lo duerme por las noches \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OSV \_\_\_\_\_

9.- La profesora, los exámenes entregó esta mañana \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SOV \_\_\_\_\_

- 10.- A José lo conoció Carmen la semana pasada \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OVS \_\_\_\_\_
- 11.- Muchos regalos mi papá traerá para la fiesta \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OSV \_\_\_\_\_
- 12.- Él y yo llegarán a las ocho \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ DISTRACTOR \_\_\_\_\_
- 13.- Carmen a Luisito lo baña en la tina \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SOV \_\_\_\_\_
- 14.- A Ramón lo golpeó el niño con la escoba \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OVS \_\_\_\_\_
- 15.- A mi mamá, Lupita la sueña todas las noches \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OSV \_\_\_\_\_
- 16.- Eduardo a Pepe lo vio en el cine \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ SOV \_\_\_\_\_
- 17.- Al bebé lo carga la muchacha en los brazos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OVS \_\_\_\_\_
- 18.- A mi papá, Bety lo invita al cine \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ OSV \_\_\_\_\_

**ANEXO 5. Actividad uno modificada posterior al pilotaje, la cual fue utilizada en el estudio para evaluar el juicio de gramaticalidad de los estudiantes de español como L2.**

**INSTRUCCIONES:** En las siguientes oraciones, subraya la palabra que consideres que sea el sujeto de la oración. Recuerda que el sujeto “es la persona o cosa de la cual decimos algo” (RAE, 1989).

- 1.- Un libro compró mi hermano ayer
- 2.- José a Carmen la felicita por su cumpleaños
- 3.- A mi tío, Julián lo llevará al parque
- 4.- Al médico visitará mi papá la próxima semana
- 5.- Rosita a su novio lo empujó en las escaleras
- 6.- A ellos la policía los detuvo por escandalosos
- 7.- A Pepito lo regaña su mamá por travieso
- 8.- Mi abuelo, muchos dulces trajo para la fiesta
- 9.- A Karla, Pepe la abraza en la fiesta
- 10.- Al bebé lo duerme mi hermana por las tardes
- 11.- Susana a Gabriel llamó por teléfono
- 12.- A Jesús, Adela lo peina todas las mañanas
- 13.- Varias sillas comprarán mis abuelos para la casa
- 14.- Adriana a María la engañó en días pasados
- 15.- Las tareas la profesora nos dio este martes

**ANEXO 6. Actividad dos modificada posterior al pilotaje y que fue utilizada en el estudio donde los estudiantes de español como L2 identificaron el sujeto gramatical de la oración con OP inverso.**

INSTRUCCIONES: De las dos opciones que se te presentan, selecciona con una (x) la que interprete correctamente la oración.

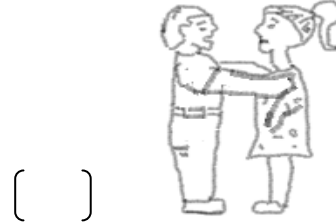
- 1.- A María la visitó Juan en el hospital  
¿Quién visitó a quién?  
 Juan visitó a María                       María visitó a Juan
- 2.- Laura a Nora la invita a la fiesta  
¿Quién invitó a quién?  
 Nora invitó a Laura                       Laura invitó a Nora
- 3.- A José, Lupita lo ama apasionadamente  
¿Quién ama a quién?  
 Lupita ama a José                       José ama a Lupita
- 4.- A Karla, la aconseja el Padre en la iglesia  
¿Quién aconseja a quién?  
 Karla aconseja al Padre                       El Padre aconseja a Karla
- 5.- A Milagros, Pedro la regaña por su conducta  
¿Quién regaña a quién?  
 Pedro regaña a Milagros                       Milagros regaña a Pedro
- 6.- Jesús a Perla la carga en los hombros  
¿Quién carga a quién?  
 Jesús carga a Perla                       Perla carga a Jesús
- 7.- A Marisol la quiere mucho Macario  
¿Quién quiere a quién?  
 Macario quiere a Marisol                       Marisol quiere a Macario
- 8.- A Marta, Arturo la golpea constantemente  
¿Quién golpea a quién?  
 Marta golpea a Arturo                       Arturo golpea a Marta
- 9.- Lupita a Ernesto lo engañó con su mejor amigo  
¿Quién engañó a quién?  
 Lupita engañó a Ernesto                       Ernesto engañó a Lupita
- 10.- Al perro lo persigue el gato en la cocina  
¿Quién persigue a quién?  
 El perro persigue al gato                       El gato persigue al perro
- 11.- A nosotros, los amigos nos ayudaron con la tarea  
¿Quién ayudó a quién?  
 Nosotros ayudamos a los amigos                       Los amigos nos ayudaron a nosotros
- 12.- Carlos a Nohemí la vio en el cine  
¿Quién vio a quién?  
 Carlos vio a Nohemí                       Nohemí vio a Carlos
- 13.- A ti te escriben tus padres cada mes  
¿Quién escribe a quién?  
 Tú escribes a tus padres                       Tus padres te escriben a ti
- 14.- A mis hermanos, tus tíos los felicitaron por sus calificaciones  
¿Quién felicitó a quién?  
 Mis hermanos felicitaron a tus tíos                       Tus tíos felicitaron a mis hermanos
- 15.- La policía a los vecinos llamó ayer  
¿Quién llamó a quién?  
 Los vecinos llamaron a la policía                       La policía llamó a los vecinos

**ANEXO 7. Actividad tres modificada posterior al pilotaje donde los alumnos de español como L2 eligieron entre dos interpretaciones de una oración con OP inverso (adaptación a la de Bill VanPatten, 1996).**

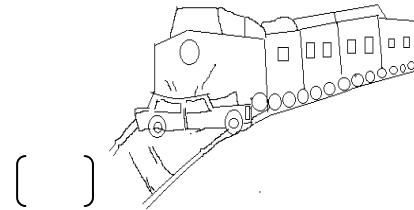
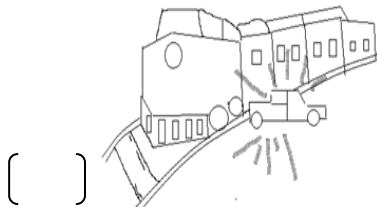
Pérez, La adquisición del orden inverso de ...

INSTRUCCIONES.- Lee cuidadosamente cada oración y señala con una (x) el dibujo que representa, según su interpretación correcta.

1.- A José Lupita lo abraza en la fiesta OVS



2.- El auto al tren choca SOV



3.- A la niña, la señora peina OSV



4.- Al perro sigue el señor OVS



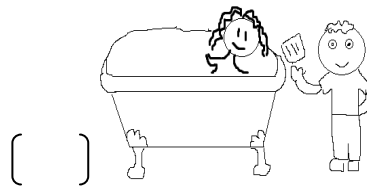
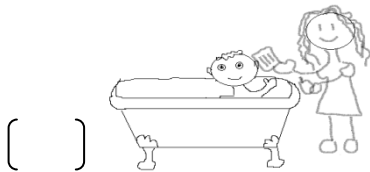
5.- La señora a la niña mece en la hamaca SOV



6.- A la señora besa el señor en la frente OSV



7.- A Pablito lo baña Dunia en la tina OVS



8.- Joel a su novia sueña por las noches SOV





9.- A Efrén, Ana lo carga en los brazos

OSV



10.- A Karla la empuja Pedro en las escaleras

OVS



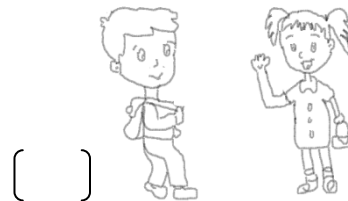
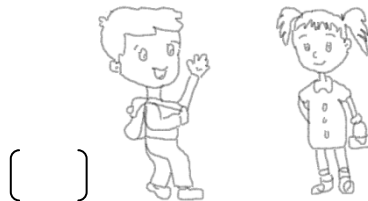
11.- Tomás a Thalía la mira en la televisión

SOV



12.- A Mercedes Fidencio la saluda

OSV



13.- A Luis lo golpea Maricruz con una escoba

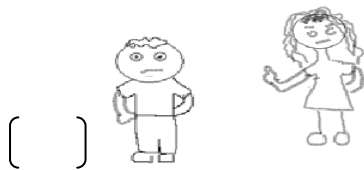
OVS



14.- Mario a Marisol llama por teléfono SOV



15.- A Eduardo la profesora lo regaña OSV



**ANEXO 8. Actividad cuatro modificada posterior al pilotaje, la cual fue utilizada en el estudio, donde los estudiantes de español como L2 eligieron entre las dos posibilidades de interpretación de la oración con OP inverso, usando imágenes.**

## B I B L I O G R A F Í A

- Alderson J. Ch. et al. (1995) *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: University Press.
- Bernal, J. M. (2003) El orden de palabras de la oración simple en español y en griego. *Revista electrónica didáctica*. URL [www.mepsyd.es/redele/revista9/redele\\_JMBernal.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/revista9/redele_JMBernal.pdf)
- Bogard, S. Ed. (2010) *Semántica, pragmática y prosodia. Reflejos en el orden de palabras en español*. México: COLMEX.
- Camacho, J. (1999) From SVO to SVO: the grammar of interlanguage word order. *Second Language Research*. 15, 2
- Canuto, J. (1999) *¡Estoy listo!* México: CEPE-UNAM.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistics Typology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Contreras, H. (1983) *El orden de palabras en español*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Contreras, H. (1991) On the position of subjects. En *Perspectives on Phrase-Structure: Heads and Licensing, Syntax and Semantics*, 25. San Diego. Academic Press.
- Delgadillo, R. E. et al (2007) *Así hablamos*. México: Ed. Santillana.
- Echeverría, M. (1978) *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Concepción-Chile: Universidad de Concepción.
- Ehnis, E. et al (2001) *Pido la palabra*. México: CEPE-UNAM.
- Fernández S., O. (1993) Sobre orden de palabras en español. DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica. No. 11.
- González, N. (1995) Spanish word order and complement subject interpretation in control structures by adult english native speakers. *Lenguas modernas*. No. 22.
- Gili Gaya, S. (1986) *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. Bibliograf.
- Greenberg, J. H. (1990) Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. Denning, K. and Kemmer, S. (Eds.) *On language: Selected writings of Joseph H. Greenberg*. Stanford: Stanford University Press.
- Gutiérrez, S. (2002) *De pragmática y semántica*. Madrid: Ed. Arco Libros.

Harrington, M. (2001) Sentence processing. Robison, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.

Hernanz, Ma. L. y Brucart, Ma. J. (1987) *La sintaxis*. Madrid: Ed. Crítica.

Ignatieva, N. (2012) Enfoques teóricos en el orden de palabras y la adquisición de segundas lenguas. Ignatieva, N. (Ed.). *Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas: teoría y aplicación*. México: UAEM-UNAM.

\_\_\_\_\_ (2005) Adquisición de segundas lenguas: Problemas y perspectivas. *Antología del XVII foro de especialistas universitarios en lenguas extranjeras*. México: UAEM.

\_\_\_\_\_ (1991). Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje. México: Actas. Encuentro AMMMLEX A.C.

Ignatieva, N. y Buck, M. (2003). Líneas de investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada. *Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada*. México: CELE-UNAM.

Ignatieva S., Natalia y Majmutova K., Saniya. (2012) Procesamiento del orden de palabras en una oración simple rusa por hispanohablantes. Ignatieva, N. (Ed.). *Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas*. México: UAEM-UNAM

Lee, J. & VanPatten, B. (1995) *Making communicative language teaching happen*. McGraw Hill

Liceras, J. M. (1996) *La adquisición de segundas lenguas y la GU*. Madrid: Ed. Síntesis.

López García, A. (1996) *Gramática del español*. Tomo II. La oración simple. Madrid: Ed. Arco/Libros

Majmutova, K.S. (1999) Estudio sobre la adquisición del orden de palabras inverso en ruso por alumnos hispanohablantes: análisis y propuesta didácticos. Tesis de maestría. México: CELE-UNAM

McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.

Maqueo, A. M. (1995) *Español para extranjeros*. Tomo dos. México: Ed. Limusa.

MatteBon, F. (2007) *Gramática comunicativa del español*. Tomo II. Madrid: Edelsa

Matthews, P. H. (1981) *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mejía, F. A. (2006) La posición del pronombre de complemento de objeto directo en francés: Problemas de adquisición para alumnos hispanohablantes. Tesis de maestría. México: CELE. UNAM.
- Muntzel, M. C. (1995) Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿un conflicto de interés? *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 21/22 México: CELE-UNAM
- Padilla, G. X. (2001) El orden de palabras en el español coloquial. Tesis doctoral. URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-orden-de-palabras-en-el-espanol-coloquial--0/>
- Pastor, S. (2004) *Aprendizajes de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de Idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pottier, B. (1988) ¿Es el español una lengua S-V-O? *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Vol. 36. No. 1.
- Real Academia Española (1978) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*. Madrid
- Robinson, P. (2001) Editor. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press.
- Roca-Pons, J. (1989) *Introducción a la gramática*. Madrid: Ed. Teide.
- Rooper, T. (1973) Theoretical Implications of Word Order, Topicalization and inflections in Language Acquisition. Slobin, D. y Ferguson, Ch. *Studies of child language development*. Rinehart and Winston Inc.
- Rutherford, W. E. (1982). Functions of Grammar in a Language Teaching Syllabus. W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (eds.). *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Reading*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- \_\_\_\_\_ (1987) *Second language grammar: Learning and teaching*. New York: Longman
- Sarmiento, R y Sánchez, A. (1997) *Gramática básica del español*. Madrid: Ed. Sociedad Gral. Español de Librería.
- Skehan, P. (2000) *A cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Slobin, Dan y Bever T. (1982) Children use canonical sentence schemas: A crosslinguistic study of word order and inflections. *Cognition*. Vol. 12 No. 3 Año 1982.
- Terrell, D. et al. (1986) *Dos mundos. A communicative Approach*. New York: Randon House.
- Urrutia C. (1988) Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de la lengua materna. *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Santander.

VanPatten B (1995) Attending to form and content in the input. *Searching Second Language Acquisition*. Vol. 12. No. 3.

\_\_\_\_\_ (1996) *Input processing and grammar instruction*. New Jersey: Publishing Corporation. Nerwood.

\_\_\_\_\_ (2004) *Processing instruction*. New Jersey: Mahwak.

Zubizarreta, M.L. (1999) Las funciones informativas: tema y foco. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. III. I. Bosque y V Demonte (Eds.). Madrid: RAE/Espasa Calpe.