



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**“ESTUDIO DEL PROCESAMIENTO DE LA FRASE NOMINAL EN  
INGLÉS POR ALUMNOS HISPANOHABLANTES EN UN CURSO DE  
COMPRENSIÓN DE LECTURA”**

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:  
**ARACELI MEJÍA OLGUÍN**

TUTORA:  
DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA  
(CELE, UNAM)

MÉXICO, D. F., SEPTIEMBRE DE 2014



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 Sebastián y Alexei**

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la **Dra. Natalia Ignatieva Kosminina** por su generosidad, disposición, paciencia y dedicación invaluable durante la realización de esta investigación. Gracias a su presencia y orientación fue un proceso de aprendizaje muy gratificante. Ha sido un gran honor tenerla como mi directora de tesis.

Agradezco a los sinodales, **Dra. Ellen Marianne Akerberg Afzelius, Dra. María Teresa Peralta Estrada, Dra. Mary Elaine Meagher Sebesta, Mtra. Ana Lilia Villegas Pacheco** y **Dra. Natalia Ignatieva Kosminina**, por sus comentarios certeros y sugerencias valiosas que enriquecieron tanto el trabajo como mi perspectiva sobre el mismo.

Agradezco profundamente a **Héctor** por su apoyo incondicional, su paciencia infinita, su amor inmenso, su comprensión constante y por alentarme siempre que mi alma lo requiere.

Agradezco a **Sebastián** y **Alexei** por el tiempo que me han regalado, por sus enseñanzas, por existir; gracias a ustedes la vida es más interesante y divertida.

Agradezco a mis padres, **Consuelo** y **Alberto**, quienes han sido una inspiración para resolver las dificultades de la vida; a mis hermanos, **Jannette, Nancy** y **Alberto**, por su ejemplo de valentía, superación, perseverancia e inteligencia -recuerden que siempre están en mi corazón-.

Agradezco a **Luz María, Ana Lilia** y **Carlo** por ser un apoyo importante en todo momento, por sus consejos y por su impulso para continuar realizando sueños.

Finalmente, quiero agradecer a todos los que, de alguna u otra manera, me han escuchado y apoyado y han estado conmigo siempre.

A todos, GRACIAS.

**ARACELI**

## ÍNDICE

	Página
Índice de cuadros	iv
Índice de figuras	v
SINOPSIS	1
INTRODUCCIÓN	2
i) Justificación del estudio	2
ii) Planteamiento del problema	4
iii) Objetivos	6
iv) Preguntas de investigación	6
v) Antecedentes	7
vi) Estructura de la tesis	9
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	12
1.1 La Frase Nominal	12
1.1.1 Descripción lingüística de la FN en inglés	12
1.1.2 Constituyentes de la frase nominal en inglés	13
1.1.3 Tipos de frase nominal en inglés	14
1.1.3.1 La frase genitiva en inglés	15
1.1.3.2 Los sustantivos compuestos en inglés	17
1.1.3.3 La frase nominal premodificada con adjetivos en inglés	18
1.1.3.4 La frase nominal posmodificada de participio pasado más complementos en inglés	19
1.1.4 Descripción lingüística de la FN en español y su contraste en inglés	20
1.1.4.1 La frase genitiva en español y su contraste en inglés	22
1.1.4.2 Los sustantivos compuestos en español y su contraste en inglés	23
1.1.4.3 La posición del adjetivo en español y su contraste en inglés	25
1.1.4.4 Participios y construcciones participiales en español y su contraste en inglés	26
1.2 Teorías Cognitivas en la Adquisición de Segundas Lenguas	28
1.2.1 La Gramática Universal y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)	29
1.2.1.1 Teoría de <i>X-barra</i>	34

1.2.1.2 El parámetro del núcleo	36
1.2.2 Enfoques de Procesamiento	37
1.2.2.1 Modelo de ACT (Control Adaptativo de Pensamiento) de Anderson	38
1.2.2.2 Modelo de Competencia de Brian MacWhinney	39
1.2.2.3 Modelo de Procesamiento de Información de McLaughlin	43
1.2.2.4 Modelo de Procesamiento del <i>Input</i> Estructurado de VanPatten	47
1.2.3 Consideraciones finales	52
CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO	54
2.1 Metodología	54
2.1.1 Planteamiento de las hipótesis	54
2.1.2 Justificación de las hipótesis	54
2.1.3 La institución	56
2.1.4 Los sujetos	59
2.1.5 El instrumento	59
2.1.5.1 Justificación de la metodología	62
2.1.5.2 Piloteo del instrumento	64
2.1.5.3 Aplicación del instrumento	66
2.1.5.4 Calificación del instrumento	67
2.1.6 Metodología para el análisis de datos	67
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	69
3.1 Resultados	69
3.2 Discusión	82
CAPÍTULO 4. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y PROPUESTA DIDÁCTICA	93
4.1 Definición de Gramática Pedagógica	94
4.2 Componentes de una Gramática Pedagógica	98
4.3 El <i>input</i> y la instrucción gramatical tradicional	100
4.4 El modelo de Instrucción por Procesamiento de VanPatten	101
4.5 Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos compuestos en inglés	104
4.6 Consideraciones didácticas	110

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	112
BIBLIOGRAFÍA	120
APÉNDICE 1 Instrumento	124
APÉNDICE 2 Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos compuestos en inglés con base en el modelo de Instrucción por Procesamiento del <i>Input</i> Estructurado	133

## Índice de cuadros

<b>No. Cuadro</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
Cuadro 1	Tipos de frases nominales del estudio.	59
Cuadro 2	Reactivos de las tres secciones del instrumento. Los reactivos con asterisco corresponden a las oraciones agramaticales en la primera sección.	60
Cuadro 3	Total de reactivos y puntos por sección del instrumento.	67
Cuadro 4	Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo y patrón de FN.	71
Cuadro 5	Diferencia en la dificultad de procesamiento por tipo y patrón de FN.	73
Cuadro 6	Comparación de grupos con diferente dominio de inglés por patrón y tipo de FN.	74
Cuadro 7	Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo de FN en los alumnos de segundo y cuarto semestre.	75
Cuadro 8	Estadísticas descriptivas por sección del instrumento.	78
Cuadro 9	Comparación de dificultad entre las tres secciones del instrumento.	79
Cuadro 10	Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo y patrón de FN en cada sección del instrumento.	80



## Índice de figuras

No. Figura	Título	Página
Figura 1	Elementos de una FN. Tomado y modificado de Quirk <i>et al.</i> , 1985:62.	13
Figura 2	Estructura de la FN en inglés (Leech y Svartvik, 1975:251).	15
Figura 3	Proyección de barra. Tomado de Chomsky, 1995:90.	35
Figura 4	Representación arbórea de las FNs en inglés y en español. Tomado de Ignatieva (2012:25).	37
Figura 5	Esquema de los procesos básicos en la adquisición de segundas lenguas. Tomado de VanPatten (2004:26).	48
Figura 6	Porcentaje de aciertos y errores de los sujetos del piloteo en el reconocimiento del núcleo de las FNs en las tres secciones del instrumento.	66
Figura 7	Total de alumnos evaluados por semestre.	69
Figura 8	Distribución del puntaje total de aciertos en el instrumento.	70
Figura 9	Porcentaje de aciertos y errores de los alumnos de los dos semestres en el instrumento.	71
Figura 10	Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo y patrón de FN.	72
Figura 11	Comparación de grupos con diferente dominio de inglés por patrón y tipo de FN.	74
Figura 12	Comparación de grupos en el puntaje promedio de aciertos del instrumento.	76
Figura 13	Comparación de grupos en el puntaje promedio de aciertos en la sección 1 del instrumento.	77
Figura 14	Comparación de grupos en el puntaje promedio de aciertos en los reactivos del tipo y patrón NN.	77
Figura 15	Distribución del número de aciertos por sección del instrumento.	78
Figura 16	Dificultad promedio e intervalos de confianza para la FN genitiva.	80
Figura 17	Dificultad promedio e intervalos de confianza para la FN de sustantivos compuestos.	81
Figura 18	Dificultad promedio e intervalos de confianza para la FN de participio pasado.	81
Figura 19	Dificultad promedio e intervalos de confianza de la FN premodificada AAN.	82

Figura 20	Diagrama de las interrelaciones entre el profesor y el alumno en una propuesta de GP. Tomado de Corder (1974:172).	96
Figura 21	Diagrama tridimensional para la enseñanza de las FNs con el patrón NN diseñado a partir de Larsen-Freeman (1991).	105

## SINOPSIS

El objetivo del presente trabajo es analizar, por primera vez, el procesamiento de cuatro tipos de FN en inglés (frases genitivas, sustantivos compuestos, combinación de adjetivos y sustantivo y la frase posmodificada de participio pasado más complementos) por alumnos hispanohablantes, en un curso de comprensión de lectura en la L2, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM. Para el estudio, se utilizaron propuestas de la corriente cognitiva por su relevancia en explicar los procesos de adquisición de segundas lenguas, particularmente la Gramática Universal, el modelo de ACT de Anderson, el modelo de Procesamiento de Información de McLaughlin, el modelo de Competencia de MacWhinney y el modelo de Procesamiento del *Input* de VanPatten. Se diseñó un instrumento de 52 reactivos en tres secciones, cada una con diferente actividad, para medir el conocimiento de los alumnos sobre las FNs en inglés. Los resultados muestran que los alumnos cometieron el 46.68% de errores al identificar el núcleo de la frase. El genitivo y el participio pasado más complementos resultaron ser los tipos de FN menos difíciles de procesar, mientras que los sustantivos compuestos y la combinación AAN (Adjetivo + Adjetivo + Sustantivo) fueron los más difíciles. Los alumnos con mayor número de horas de instrucción resultaron ser mejores procesadores de las FNs en inglés. La sección 3 del instrumento fue la más difícil de realizar, particularmente en el procesamiento de las FNs de participio pasado más complementos y premodificada AAN. Estos resultados parecen indicar que los alumnos se enfocan en los ítems léxicos de contenido porque esta fuente de significado referencial les permite formular hipótesis sobre lo que leen. Los alumnos no atienden la forma gramatical, en este caso, el orden de palabras, probablemente debido a la capacidad limitada de la memoria de trabajo que está enfocada en procesar los ítems de contenido. Los resultados también muestran que existe una tendencia particular de asignarle a la primera palabra de la FN el papel de núcleo, lo cual es una extensión de la estrategia del Primer Sustantivo (VanPatten, 2004). La generalización de esta estrategia aunada al desconocimiento de la L2 podría producir interpretaciones inadecuadas. En el caso del tipo de FN posmodificada, analizada en el estudio, se sugiere que los alumnos utilizan la estrategia del Primer Sustantivo extendida al verbo al asignarle el papel de verbo y no de modificador al participio pasado. El tipo de actividad parece influir en el grado de dificultad de procesamiento. En la sección 3 hay actividades donde el reactivo y las opciones se encuentran en la lengua meta y, por lo tanto, los alumnos no cuentan con el apoyo de su lengua materna para formular hipótesis adecuadas. Existe la posibilidad de que los alumnos utilicen la transferencia de la L1, en la cual los estudiantes comienzan la adquisición con procedimientos de parcelación de la lengua materna. Las diferencias sintácticas y semánticas en las FNs en inglés y en español, particularmente el orden de formación, podría ser el principal problema para que los alumnos hispanohablantes no las procesen adecuadamente. A partir de los resultados de la investigación, se elaboró una propuesta pedagógica para la enseñanza de los sustantivos compuestos en inglés, con base en el modelo de Procesamiento del *Input* de VanPatten. La propuesta enfatiza la importancia de hacer conexiones de forma-significado apropiadas durante la comprensión, lo cual podría ayudarles a modificar sus estrategias de procesamiento para facilitar la adquisición en la L2.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo se enfoca en el procesamiento de tres tipos de frases nominales premodificadas (genitivas, sustantivos compuestos y combinación de adjetivos más sustantivo) y un tipo de frase nominal posmodificada (participio pasado más complementos) en inglés, por alumnos hispanohablantes, en un curso de comprensión de lectura (CL) en la L2, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM, durante el ciclo escolar 2008-2009. El trabajo surge, principalmente, a partir de las observaciones realizadas durante la práctica docente, acerca de las dificultades en la identificación del núcleo en algunos tipos de frase nominal (FN).

Estas dificultades se deben, primordialmente, al diferente orden de palabras de las FNs premodificadas de los tipos seleccionados en ambas lenguas, así como la estructura y los elementos que las integran, lo cual no solo genera problemas de adquisición en los alumnos sino también problemas pedagógicos para los profesores que se enfrentan con el reto en sus clases.

### **i) Justificación del estudio**

En el CCH no se han realizado estudios sobre el procesamiento de modelos sintácticos durante la lectura de textos en inglés, por lo que se desconoce cómo los alumnos hispanohablantes procesan estos modelos con diferente estructura en la lengua meta.

Por otro lado, en los programas de estudio de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I-IV del Colegio<sup>1</sup> se sugiere que los contenidos lingüísticos deben estar

---

<sup>1</sup> Estos programas se llevaron a cabo del 2003 al 2009, fecha en que se cambió la orientación de CL a las cuatro habilidades. Cabe mencionar que los programas vigentes se encuentran en una versión preliminar y que seguirán modificándose durante la consulta con la comunidad docente, estudiantil y administrativa del Colegio en el transcurso del 2014.

supeditados a la lectura, a diferencia de las propuestas en la enseñanza de las cuatro habilidades. Al respecto, cabe señalar que la enseñanza de la gramática ha adoptado diversos papeles dependiendo de los enfoques<sup>2</sup>. En la actualidad, la instrucción de la gramática tradicional involucra la explicación y la práctica oral subsecuente. Este enfoque presumiblemente resulta en una representación mental de la gramática que subyacerá la actuación comunicativa (*communicative performance*). Sin embargo, con el énfasis en la práctica oral, este enfoque tradicional ignora el papel crucial del *input* en la adquisición de la L2, pues los aprendices no están obteniendo el *input* necesario para construir la representación mental de la forma. El *input* orientado al significado es la lengua a la que el aprendiz está expuesto (oye o ve) y que se usa para comunicar un mensaje, sin requerir de explicaciones por parte de los instructores o profesores acerca de cómo funciona la L2 (VanPatten, 1996:5-6).

Tanto en el enfoque tradicional de instrucción de la gramática en la modalidad de cuatro habilidades<sup>3</sup> como en los programas de Comprensión de Lectura (CL) en Inglés del CCH del 2003, no hay actividades adecuadas donde los alumnos sean dirigidos a atender propiedades de la forma mientras escuchan o ven la lengua que expresa algún

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, en el 'enfoque de traducción y gramática', que prevaleció hasta mediados del siglo XX, se analizaban las reglas gramaticales detalladamente y después se aplicaba este conocimiento a la tarea de traducir los enunciados. Posteriormente, surgió el 'método audiolingual' con la finalidad de desarrollar las habilidades del lenguaje oral en la Segunda Guerra Mundial. Este método estaba apoyado por los estructuralistas y la teoría del conductismo, en donde se evitaba la instrucción de la gramática explícita. En los 60s, empezó a surgir el aprendizaje de la codificación cognitiva, el cual sostenía que el alumno debería conocer lo que estaba aprendiendo y tener alguna representación mental consciente antes de comenzar a practicar. A principios de los 70s se diseñó la taxonomía de Paulston que establece que la práctica mecánica precede a la práctica significativa y ésta precede a la práctica comunicativa para cualquier estructura lingüística o rasgo gramatical, lo cual es aún vigente en los libros de texto actuales (VanPatten, 1996:2-4).

<sup>3</sup> Enfoque tradicional que se presenta en la propuesta de los Programas de Inglés I-VI en la modalidad de cuatro habilidades en el CCH, entregada en noviembre de 2013 a la Dirección General, para su consulta entre la comunidad de esa institución.

significado. Las sugerencias didácticas que ofrecen los programas de CL se limitan a que el maestro explique brevemente la estructura gramatical, que los alumnos subrayen en el texto varios ejemplos y den su equivalente en español. En mi experiencia docente, he encontrado que los materiales didácticos no tienen un enfoque apropiado para abordar la gramática en un curso de comprensión de lectura y, por ello, surge la necesidad de ofrecer una propuesta pedagógica, particularmente en el procesamiento de las frases nominales en inglés.

## **ii) Planteamiento del problema**

Los estudiantes del CCH son adolescentes hispanohablantes que en el ciclo escolar 2008-2009 estudiaban cuatro semestres de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés, cuyo objetivo general era “desarrollar en los alumnos las estrategias y habilidades necesarias para leer y comprender textos auténticos en esa lengua extranjera, así como manejar la información obtenida para satisfacer sus necesidades académicas” (CCH, 2003:5).

El proceso de comprensión de lectura (CL) es una habilidad cognitiva en la que el lector debe construir significados utilizando todos los recursos disponibles del texto y de sus conocimientos previos. Estos recursos ayudan a los lectores a utilizar el léxico y la sintaxis, recuperar significados a partir de su léxico mental, hacer inferencias y emplear sus esquemas mentales. La correcta implementación de estos recursos puede ayudar a los lectores en la comprensión exitosa de lo que leen. Sin embargo, el inadecuado procesamiento de la información ortográfica, léxica, semántica y sintáctica puede influir negativamente en la interpretación final del texto en lengua extranjera (LE), por lo que es

necesario diseñar y establecer métodos de instrucción para el reconocimiento de dicha información, particularmente de los modelos sintácticos.

Durante mi experiencia docente en los cursos de CL, percibí que los alumnos tenían dificultades en el procesamiento<sup>4</sup> de las diferentes formas y combinaciones de las frases nominales en inglés, lo cual afectaba negativamente la reconstrucción de significados de los textos que se leían en clase.

En el programa de estudio del primer semestre<sup>5</sup> se contemplaba el conocimiento de las FNs premodificadas para conocer la descripción de elementos. Sólo se incluían dos tipos: la combinación de uno o dos adjetivos más un sustantivo y la frase genitiva. Sin embargo, no se daba atención a la estructura de la FN y tampoco se consideraban otros tipos, por lo que los alumnos continuaban con dificultades en el procesamiento de ambos patrones de FN a lo largo de los tres siguientes cursos.

Según algunos estudios (Choreño, 2004; Villegas, 2004; Yong, 2005; Ignatieva, 2012), uno de los problemas que los alumnos hispanohablantes enfrentan en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es el procesamiento de FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español (de izquierda a derecha), mientras que algunos tipos de las FNs inglesas se ramifican de derecha a izquierda. Desde la perspectiva del procesamiento, algunos tipos de FNs premodificadas en inglés se ramifican a la izquierda y, consecuentemente, el procesamiento de estas frases tiene la misma dirección, es decir, de derecha a izquierda. En español, la ramificación y, por consiguiente, el procesamiento de sus equivalentes es a la derecha. La ramificación a la izquierda casi

---

<sup>4</sup> Procesamiento se refiere a hacer una conexión entre la forma y el significado (función), de manera parcial o completa (VanPatten, 2004:6).

<sup>5</sup> El programa al que se hace referencia es el de 2003. Cabe señalar que la orientación de la materia cambió de comprensión de lectura a las cuatro habilidades en el CCH, a partir de agosto de 2009.

no existe en español. La premodificación, que es bastante reducida en español, ocupa un lugar importante en la construcción de algunos tipos de FNs en inglés que causan dificultades en su procesamiento, debido a que todos estos elementos se encuentran antes del núcleo formando parte de ella y la frase resultante está incompleta, pues carece de complemento. A partir de estas observaciones se plantearon los siguientes objetivos.

### **iii) Objetivos**

El objetivo del presente estudio es conocer las estrategias del procesamiento de cuatro tipos de la frase nominal en inglés, con base en los textos que alumnos hispanohablantes utilizan en su clase de CL en esa lengua extranjera (LE). Asimismo, el trabajo tiene la finalidad de diseñar una propuesta pedagógica de la FN en inglés que podría mejorar la interpretación de esta estructura sintáctica.

### **iv) Preguntas de investigación**

Este estudio pretende dar respuesta a cuatro preguntas de investigación:

- ❖ ¿Los alumnos procesan las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español (de izquierda a derecha)?
- ❖ ¿El grado de dificultad en el procesamiento de las FNs depende de su tipo y patrón?
- ❖ ¿Los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE son mejores procesadores de las FNs en inglés?
- ❖ ¿El tipo de actividad en el que aparecen las FNs en el instrumento puede influir en el grado de dificultad para su procesamiento e interpretación?



El estudio analizó las estrategias que los estudiantes utilizan para procesar las FNs a través de un instrumento, dividido en tres secciones, que arrojó resultados sobre el conocimiento de los tipos de frases seleccionados. El alto porcentaje de errores en el reconocimiento del núcleo de la frase motivó el diseño de una propuesta didáctica basada en el modelo del *input* estructurado de Van Patten (2004), en aras de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **v) Antecedentes**

En el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM se realizaron dos proyectos relacionados con el tema de orden de palabras (OP): “Estudio paramétrico de la adquisición del OP por estudiantes de L2” y “Los parámetros de la gramática universal en la adquisición de segundas lenguas” (Ignatieva *et al.*, 2003). El primero tuvo como objetivo investigar cómo adquieren y procesan el OP los alumnos de lenguas extranjeras. El segundo proyecto se inició poco después como respuesta a algunas inquietudes que surgieron en el proceso de investigación del primero y se puede considerar como una continuación de éste debido a que se profundizó más en los aspectos teóricos de la adquisición, buscando bases en aquellos parámetros de la gramática universal (GU) relacionados con el OP. El objetivo principal de ambos fue analizar el procesamiento del OP por estudiantes de lenguas dentro de dos estructuras sintácticas: la oración simple y la frase nominal (Ignatieva, 2012).

Con respecto a esta última, se realizaron tres trabajos dedicados a investigar los problemas de adquisición en las FNs premodificadas: “Procesamiento de las frases genitivas en inglés por alumnos hispanohablantes: problemas de comprensión y

producción” (Villegas, 2004), “Estudio sobre el procesamiento de la frase nominal premodificada en inglés por alumnos hispanohablantes” (Choreño, 2004) y “Procesamiento y adquisición de sustantivos compuestos en inglés como L2 por hispanohablantes” (Yong, 2005). Los tres trabajos apuntan al funcionamiento del Principio del Primer Sustantivo de VanPatten (2004) a nivel de FN, en los alumnos hispanohablantes del inglés.

Como continuación de los dos proyectos del DLA en el CELE sobre OP, se desarrolló el proyecto “El orden de palabras en segundas lenguas y sus implicaciones en la enseñanza de comprensión de lectura en inglés en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, aprobado por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME PE403207), el cual fue diseñado en colaboración con el CELE y el CCH y se llevó a cabo en el periodo 2008-2010. El presente estudio forma parte de este proyecto que continúa la línea de trabajo al examinar el conocimiento de cuatro tipos de FN: tres premodificadas, algunos de cuyos patrones fueron estudiados por Villegas, Choreño y Yong (genitivas-N's N, combinación de adjetivos y sustantivo-AAN, y los sustantivos modificados por sustantivos-NN, respectivamente), en estudiantes de licenciatura; sin embargo, es la primera vez que el análisis se aplica a alumnos de uno de los subsistemas del bachillerato de la UNAM, el CCH, y la primera vez que se aplica para los cursos de comprensión de lectura en inglés. El cuarto tipo es la FN posmodificada de participio pasado más complementos que también se examina por primera vez. En el trabajo se analiza cómo los alumnos del CCH procesan los cuatro tipos de FN y qué estrategias utilizan con el apoyo de las teorías y modelos expuestos en el marco teórico.

## **vi) Estructura de la tesis**

La investigación se encuentra dividida en cinco capítulos. El primero es el marco teórico donde se ofrece la descripción lingüística de la FN en inglés y su contraste con el español, particularmente de los cuatro tipos de FN seleccionados para el estudio. Se reafirma que las diferencias sintácticas y semánticas de las FNs en ambas lenguas, particularmente el orden de formación, es el aspecto más complicado para que los alumnos no las procesen adecuadamente. En este primer capítulo, también se incluye información sobre las teorías cognitivas que ayudan a explicar el fenómeno de estudio: la Gramática Universal y su impacto en la ASL y, dentro de ésta, la Teoría de *X-barra* y el parámetro del núcleo, para explicar que el orden de palabras de los enunciados en las lenguas tiene una estructura interna jerárquica y el parámetro que permite distinguir diferencias en este orden es el parámetro del núcleo. Asimismo, se consideraron teorías cognitivas que tratan de explicar el procesamiento de información como: el Modelo de Control Adaptativo de Pensamiento de Anderson, el Modelo de Competencia de Brian MacWhinney, el Modelo de Procesamiento de Información de McLaughlin y el Modelo de Procesamiento del *Input* Estructurado de VanPatten. Estos modelos sostienen que existe una interacción entre el alumno y el *input* para formular hipótesis acerca de la L2 y que la capacidad limitada de la memoria de trabajo de los seres humanos para el procesamiento de la lengua hace que la información transite por procesos de automatización y acomodación. Los modelos de MacWhinney y VanPatten predicen el procesamiento de rasgos lingüísticos basados en las pistas que los elementos ofrecen para el significado de los enunciados y, por lo tanto, para la comprensión de la L2. VanPatten, además, describe las estrategias que los alumnos utilizan para procesar significados en la L2 y que en

ocasiones no son pertinentes para procesar las formas involucradas, en este caso, el orden de palabras.

En el capítulo 2 se presenta la metodología del estudio, en la cual se describe el planteamiento y justificación de las hipótesis, la institución, los sujetos de estudio y el instrumento para la colecta de datos. Con respecto a este último, se describe la justificación de la metodología empleada para el diseño del instrumento, así como su validación, aplicación y calificación. El instrumento se aplicó a tres grupos de segundo semestre y a tres de cuarto semestre del CCH, Plantel Vallejo; en total, 247 alumnos que estudiaban el curso de comprensión de lectura en inglés. Se considera que la metodología empleada fue pertinente porque las pruebas en el instrumento ofrecieron datos sobre la estructura sintáctica de las oraciones, lo cual permitió medir el conocimiento de los cuatro tipos de FN analizados.

En este segundo capítulo, también se describe la metodología para el análisis de datos, la cual consiste básicamente de una serie de análisis de estadística descriptiva, para obtener el puntaje promedio de aciertos de los alumnos, así como la prueba de distribución  $t$  de Student para muestras apareadas, con la finalidad de comparar el rendimiento de los estudiantes en los diferentes tipos de FN, en los dos niveles de instrucción (segundo y cuarto semestres) y en las tres secciones del instrumento.

En el capítulo 3 se describen los resultados y la discusión de las cuatro hipótesis del estudio. Se destaca el alto porcentaje de error en el reconocimiento del núcleo en las FNs en inglés.

El capítulo 4 contiene la propuesta pedagógica basada en los fundamentos de la gramática pedagógica y el modelo de Instrucción por Procesamiento de VanPatten. Se enfatiza en las propuestas que enfocan la atención del alumno en la forma, aunque esta

concientización no asegura la adquisición automática de la misma. Para incrementar las posibilidades de adquisición, se consideró el modelo de VanPatten que propone la enseñanza de la gramática por medio del procesamiento de un *input* que aleja a los alumnos de las estrategias de procesamiento no óptimas y que los estimula a hacer conexiones de forma-significado. Las actividades de la propuesta son a nivel de comprensión y nunca se les pide producir la forma. La propuesta pedagógica está dirigida a la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos compuestos en inglés porque es una forma poco frecuente en español y por el orden de elementos diferente en ambas lenguas. Se espera que la propuesta estimule a los profesores a reflexionar sobre el problema de adquisición de las FNs y apoye su labor en el aula, pues no existe un material didáctico enfocado en este tema para los alumnos del CCH.

El capítulo 5 presenta las conclusiones de la investigación destacando que, efectivamente, los alumnos hispanohablantes tienen dificultades en procesar las FNs en inglés, que utilizan naturalmente estrategias para obtener significados en la L2, y que se requiere de material didáctico apropiado para el tratamiento de esta estructura gramatical en el aula. Finalmente, en los apéndices se incluye: a) el instrumento y b) la propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos compuestos en inglés.

## **CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO**

Este capítulo se divide en dos partes: primero se hace una descripción lingüística de la FN en inglés y su contraste con el español, particularmente de los cuatro tipos de FN seleccionados (genitivo, sustantivos compuestos, premodificada con adjetivos y posmodificada de participio pasado más complementos). Posteriormente, se describen teorías de adquisición de segundas lenguas (ASL) que ayudan a explicar el fenómeno de estudio.

### **1.1 La Frase Nominal**

Las diferencias sintácticas y semánticas en las frases nominales (FNs) en inglés y en español constituyen el aspecto más conflictivo para que los alumnos hispanohablantes no las procesen adecuadamente en inglés. En esta sección se hace una descripción lingüística de la FN en ambas lenguas, así como de los cuatro tipos que conforman el estudio.

#### **1.1.1 Descripción lingüística de la FN en inglés**

La frase nominal (FN) consiste de un núcleo que típicamente es un sustantivo y elementos que (ya sea obligatoriamente u opcionalmente) lo determinan y (opcionalmente) lo modifican o complementan otro elemento en la frase (Figura 1):

	Determinante	Premodificador	Núcleo	Postmodificador
I remember			him	
			Peter	
	Alice's		wedding	
	that		girl	with the red hair
	all those	fine warm	days	in the country last year
	a	better	story	than that
	the	best	trip	that I ever had
	a	good	trip	that I once had

Figura 1. Elementos de una FN. Tomado y modificado de Quirk *et al.*, 1985: 62.

### 1.1.2 Constituyentes de la frase nominal en inglés

Al describir las FNs se distinguen las siguientes partes constituyentes (Quirk *et al.*, 1985:1238-1239):

- A. El **núcleo**, alrededor del cual los otros constituyentes se agrupan y el que dicta la concordancia y otros tipos de congruencia con otras partes del enunciado.
- B. El **determinante** que incluye:
  - a) predeterminantes, es decir, todos los ítems que pueden preceder a cualquier determinante central en una FN;
  - b) determinantes centrales como *this*, *some* y los artículos;
  - c) postdeterminantes, que siguen a los determinantes centrales pero preceden a los premodificadores, por ejemplo, los adjetivos. Los postdeterminantes incluyen los numerales cardinales y ordinales y varios cuantificadores (*many*, *few*, *several*).
- C. La **premodificación**, la cual comprende todos los ítems colocados antes del núcleo –notablemente adjetivos (o frases adjetivales) y sustantivos.

D. La **postmodificación**, que comprende todos los ítems colocados después del núcleo:

- a) frases preposicionales: *the car **outside the station***
- b) cláusulas no finitas: *the car **standing outside the station***
- c) cláusulas relativas: *the car **that stood outside the station***
- d) complementación: *a **bigger car than that***

### 1.1.3 Tipos de frase nominal en inglés

La FN típicamente funciona como sujeto, objeto y complemento de cláusulas o como complemento preposicional. Ejemplos (Quirk *et al.*, 1985:245; Leech y Svartvik, 1975:251):

- |  |   |                      |
|--|---|----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>The girl</i></li> <li>b) <i>The blonde girl</i></li> <li>c) <i>The blond girl in blue jeans</i></li> <li>d) <i>The blonde girl wearing blue jeans</i></li> <li>e) <i>The blond girl who is wearing blue jeans</i></li> <li>f) <i>She</i></li> </ul> | } | <i>is my sister.</i> |
|--|---|----------------------|

Los enunciados (a-e) son similares por tener el mismo sustantivo (*girl*) como núcleo de la FN. La frase nominal en (a) tiene la estructura más simple y consiste de solo el artículo definido y el núcleo; en (b) hay un adjetivo premodificador (*blonde*); en (c-e) la frase nominal tiene, además, postmodificación: en (c) se presenta una frase preposicional (*in blue jeans*); en (d) una cláusula no finita (*wearing blue jeans*); y en (e) una cláusula relativa (*who is wearing blue jeans*). En (f) la frase nominal consiste de solo una palabra (*she*), la cual pertenece a una de las clases de palabras gramaticales llamada pronombres personales. Tales pronombres pueden actuar en representación de las



frases nominales y, por lo tanto, no pueden normalmente ocurrir con determinantes como el artículo definido, premodificador o postmodificador: \**the blonde she* ?*she in blue jeans*.

Así pues, la estructura de la FN en inglés puede expresarse de la siguiente manera (Figura 2):

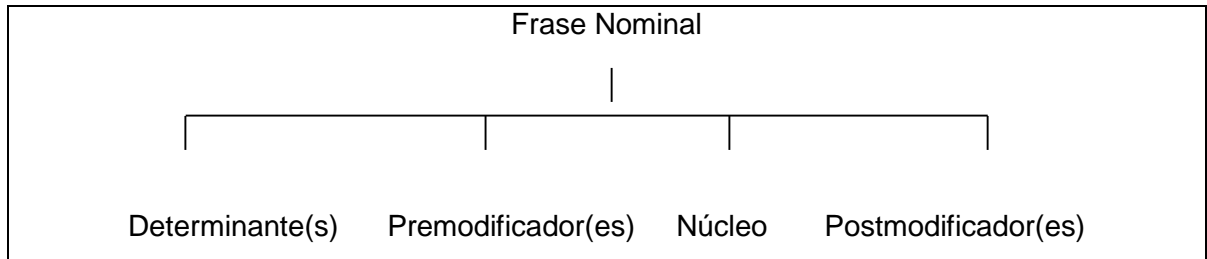


Figura 2. Estructura de la FN en inglés (Leech y Svartvik, 1975:251).

Los determinantes y los modificadores pueden omitirse. Sin embargo, los determinantes son más esenciales para la estructura de la frase nominal que los modificadores.

Como se puede apreciar, existen diferentes tipos de FN en inglés, pero en el presente trabajo sólo se describen las que integran el estudio por considerarse frecuentes en esa lengua extranjera y por ser de difícil procesamiento para los alumnos hispanohablantes: la frase genitiva, los sustantivos compuestos, la frase nominal premodificada con adjetivos y la frase nominal posmodificada de participio pasado más complementos, las cuales se describen a continuación.

### 1.1.3.1 La frase genitiva en inglés

De acuerdo con Swan (1995:379), en la estructura *noun + 's + noun*, el primer sustantivo modifica o describe al segundo: a *child's bicycle*. Esta expresión frecuentemente

corresponde a la estructura en la que el primer sustantivo es un sujeto poseedor y el segundo es un objeto que se posee.

En la escritura, la inflexión de los sustantivos regulares se realiza en el singular por el -'s y en el plural poniendo un apóstrofo después del plural s (Quirk y Greenbaum, 1973:93, Leech y Svartvik, 1975:230-231). Por su parte, un sustantivo irregular como *man* conserva una distinción de número independientemente de las distinciones entre el genitivo singular y el genitivo plural: *man's, men's* (Quirk y Greenbaum, 1973:94).

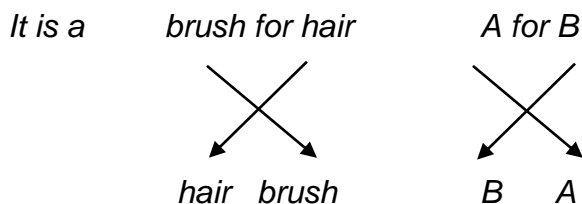
En muchos casos hay una similitud funcional (así como identidad semántica) entre un sustantivo en el caso genitivo y el mismo sustantivo como núcleo de una frase preposicional con *of*. Esto se refiere al genitivo -s para la inflexión y al genitivo -of para la forma preposicional; por ejemplo: *What is **the ship's** name? / What is the name **of the ship**?* Aunque hay razones para preferir una u otra construcción (ambas gramaticalmente aceptables), el grado de similitud y traslape ha permitido a los expertos en gramática considerar a las dos construcciones como formas variantes del genitivo (Quirk y Greenbaum, 1973:94).

Generalmente, el genitivo -s está favorecido por las clases que son más altas en la escala de género como los sustantivos animados, en particular personas y animales con características de género personal. El uso del posesivo está especialmente asociado con el genitivo -s y sucede porque pensamos en la 'posesión' principalmente en términos de nuestra propia especie. Otro factor que influye la elección del genitivo es el foco en la información: en el genitivo -s, el foco está en el sustantivo final, en el genitivo *of*, el foco está en otro sustantivo. Por ejemplo (Quirk y Greenbaum, 1973:96): *The explosion damaged **the ship's funnel**. / Having looked at all the funnels, he considered that the most handsome was **the funnel of the Orion**.*

### 1.1.3.2 Los sustantivos compuestos en inglés

En la premodificación de un ítem se pueden encontrar las FNs constituidas por dos sustantivos. Por ejemplo: *I visited **his country cottage*** (*His cottage is in the country*). Los premodificadores de sustantivos están frecuentemente asociados con el núcleo y son considerados como sustantivos compuestos. En muchos casos, parecen estar relacionados con postmodificadores preposicionales (Quirk y Greenbaum, 1973:399): *The question of partition ~ The partition question; A village in Sussex ~ A Sussex village*.

McArthur (1972:5) señala que el compuesto más común se forma de dos sustantivos, A (*brush*) y B (*hair*), que se invierten en el patrón BA, con énfasis en el sustantivo B:



Lo que responde a la pregunta: *What kind of brush is it? It is a **hair brush***.

Por su parte, Swan (1995:379) señala que el primer sustantivo generalmente modifica o describe el segundo en forma similar como los adjetivos. Estas expresiones frecuentemente corresponden a estructuras en las que el primer sustantivo es el objeto y el segundo es el sujeto, lo opuesto a la estructura *noun + 's + noun*. El primer sustantivo va en singular, aún y cuando tenga un significado plural: *a **shoe** shop* (*a shop that sells **shoes***), *a **horse** race* (*a race for **horses***). Los artículos pertenecientes al primer sustantivo (modificador) desaparecen en la combinación *noun + noun*: *Officers in **the** **army** are well paid. **Army** **officers** are well paid.* (NOT \* *The **army** **officers** are well*

*paid*). Más de dos sustantivos pueden colocarse juntos. Un grupo de dos sustantivos puede modificar un tercero; éstos pueden modificar un cuarto y así sucesivamente: *oil production costs, road accident research center*. Este tipo de estructura es muy común en encabezados de periódicos porque ahorra espacio.

Givón (1993:260) menciona que los sustantivos a menudo forman compuestos con el sustantivo núcleo, debido a dos factores: a) los sustantivos tienden a codificar significados inherentes; b) los sustantivos tienden a ser colocados junto al sustantivo núcleo.

### 1.1.3.3 La frase nominal premodificada con adjetivos en inglés

El patrón de la FN premodificada es altamente productiva en inglés. En el caso de los adjetivos, Jackson (1982:67) menciona que su función es amplificar el sustantivo núcleo y se ubican después de los identificadores y numerales/cuantificadores. En la FN en inglés, se pueden encontrar adjetivos, los cuales tienen un cierto orden. Por ejemplo, los hablantes nativos consideran a *the big red fox* como gramatical, pero a *\*the red big fox* como agramatical.

El orden en que se utilizan los distintos modificadores es de suma importancia en la FN en inglés. De acuerdo con Thompson y Martinet (1986:35), muchas variaciones son posibles, pero un orden bastante común es:

- a) Tamaño / Talla (excepto *little*)
- b) Descripción general (excepto los adjetivos de personalidad, emoción, etcétera)
- c) Edad (y el adjetivo *little*)
- d) Forma
- e) Color

- f) Material
- g) Origen
- h) Propósito (generalmente se usan gerundios para formar sustantivos compuestos:  
*walking stick, riding boots*)

Ejemplos de este patrón son: *a long sharp knife; new hexagonal coins; an old plastic bucket; a small round bath; blue velvet curtains; an elegant French clock.*

En el caso de *little, old* y *young*, estos autores mencionan que con frecuencia se utilizan no para dar información, sino como parte de una combinación de adjetivo-sustantivo y, por ello, se ubican al lado de los sustantivos; por ejemplo: *Your nephew is a nice little boy; That intrepid young man drives too fast.*

#### **1.1.3.4 La frase nominal posmodificada de participio pasado más complementos en inglés**

De acuerdo con Quirk y Greenbaum (1973:115), los adjetivos algunas veces pueden ser pospositivos, es decir, pueden seguir al ítem que modifican. Un adjetivo postmodificado (junto con cualquier complemento que pudiera tener) se puede considerar como una cláusula relativa reducida, por ejemplo:

- *The house ablaze is next door to mine.*
- *The people involved were not found.*

Como se observa en el segundo ejemplo, se pueden encontrar FNs con participio pasado usado como adjetivo. Los adjetivos en participio pasado (*amused, horrified, tired*) son pasivos y significan 'afectado en esta forma' (Thomson y Martinet, 1986:33). Por ejemplo:

- *The audience **bored** by that bad picture.*
- *The customers **horrified** by bank thieves.*

Quirk y Greenbaum (1973:385) mencionan que el participio *-ed* está ligado firmemente con la voz pasiva. Por ejemplo, en:

*The only car that*  $\left\{ \begin{array}{l} \textit{will be repaired} \\ \textit{is (being) repaired} \\ \textit{was (being) repaired} \end{array} \right\}$  *by that mechanic is mine*

*The only car **(being) repaired by that mechanic** is mine*

Se observa que este último se interpreta, de acuerdo con el contexto, como equivalente de una de las versiones más explícitas anteriores. En la siguiente sección, se describen los cuatro tipos de FN en español y su contraste con el inglés.

#### 1.1.4 Descripción lingüística de la FN en español y su contraste en inglés

De acuerdo con Demonte (1999:133), la frase nominal en español se forma cuando el adjetivo (como atributo o modificador) se une al sustantivo y a sus determinantes y cuantificadores. Todos estos elementos han de concordar en género y número con el sustantivo modificado: *Me gustan [estas soleadas mañanas], \*Me gustan [estos soleado mañanas].*

Por su parte, Mozas (1992:108-109) y Beristáin, *et al.* (1979:94) mencionan que el núcleo de la FN puede ir modificado por: adjetivos, determinante o actualizador (posesivos, demostrativos, numerales e indefinidos y artículos), complemento adnominal y aposición.

Según Lamiquiz (1987:142), toda FN en español se estructura en tres zonas posibles que ofrecen la siguiente ordenación en linealidad constructiva horizontal:

presentadores – sustantivo – atribuciones. Entre los presentadores, incluye el grupo de los actualizadores (artículo, demostrativo y posesivo) y el grupo de los cuantificadores (numerales y extensivos), mientras que los adjetivos calificativos se sitúan en el campo de las atribuciones, junto con otros amplificadores del grupo nominal introducidos por demarcadores como la preposición *de* o el pronombre relativo *que*.

La mayoría de los manuales de gramática inglesa proponen como estructura típica de una FN la siguiente: (DET) + (PREM) + N + (POM). Según este esquema, el único elemento necesario para la existencia de una FN es el núcleo (el sustantivo). Los demás elementos (determinantes, premodificadores y postmodificadores) son opcionales (Ramón, 2003:62). En inglés, existe una diferencia entre las unidades caracterizadoras premodificadoras y las postmodificadoras. Por un lado, los premodificadores presentan formas más condensadas para expresar la información, mientras que las estructuras postmodificadoras son, en general, mucho más largas; y, por otro lado, esa condensación de información en pocas palabras hace que la premodificación sea mucho menos explícita, dejando que sea el interlocutor quien infiera cuál es la relación semántica entre el modificador y el sustantivo modificado (Ramón, 2003:63-64).

El inglés es una lengua donde la posición no marcada de un adjetivo es la antepuesta al sustantivo al que modifica, mientras que en español es la de postmodificación. En inglés, tradicionalmente, se considera que la premodificación de sustantivos, sea por medio del recurso que sea, en especial por medio de adjetivos, está asociada a un tipo de caracterización primordialmente implícita, en la que los elementos caracterizadores se adhieren al sustantivo modificado sin ningún tipo de nexo formal y en los que la relación caracterizadora debe ser a menudo inferida por el interlocutor del discurso. Por su parte, el uso de recursos postmodificadores, como frases

preposicionales y oraciones relativas, implica una relación modificadora mucho más explícita y claramente establecida de modo formal por los nexos empleados: las preposiciones o los pronombres relativos. El caso del español es completamente diferente, ya que la premodificación representa un porcentaje ínfimo, con lo cual la tendencia es a la modificación explícita (Ramón, 2003:60).

#### 1.1.4.1 La frase genitiva en español y su contraste en inglés

En español, según Picallo y Rigau (1999) y Andrade (2002), existen frases que determinan la propiedad o pertenencia o el material del que está hecha una cosa. Picallo y Rigau (1999:976-979) señalan que el genitivo en español se va a manifestar a través de frases que incluyen adjetivos posesivos, pronombres posesivos, de la preposición *de* y del verbo *tener*. Los adjetivos posesivos tienen manifestaciones de número (singular y plural), así como de género (masculino y femenino). Las frases que conforman, regularmente pueden ejercer casi todas las funciones gramaticales que se asocian típicamente a una frase nominal: sujeto, objeto de verbo, de adjetivo o de preposición y de predicado. Por ejemplo: ***Nuestros amigos*** vienen a cenar; ***Publicaron tu traducción***; ***Fueron responsables de su captura***; ***Isabel es mi hermana***; ***Juan lo consideraba su igual***.

Martínez (2001:206) menciona que la preposición *de* sustituye al genitivo latino, el cual tiene diversas funciones, pero destaca dos principales en español: denotar la relación de posesión que tradicionalmente se le llama genitivo y la de expresar la procedencia o la separación. Cuando desempeña la primera función, enlaza un sustantivo con otro (*la casa del padre*). Este autor también señala que cuando *de* es de genitivo, se pueden distinguir dos relaciones fundamentalmente distintas: una de ellas es



la que indica la propiedad, posesión o pertenencia en diversos matices (como en *la casa de mi padre*) y otra es la que denota la materia de que una cosa está hecha (*una pluma de oro*) o la calidad (*gente de fuste*). Otra significación importante es la que se refiere a la autoría (como en *una novela de Cervantes*).

En relación al genitivo, entre las diferencias sustanciales formales en inglés y en español se encuentra el uso del apóstrofo s ('s), el cual no tiene un símil en español, así como el orden de los elementos de estas frases y los diversos usos al señalar la posesión; por ejemplo:

- a) *Maria's sister*
- b) *La hermana de María*

En a) se coloca en primer término al poseedor (Maria) que contiene el apóstrofo s ('s) para señalar la posesión, seguido del ítem que se posee. En cambio en b), se emplea el artículo (la) en posición anterior al ítem que se posee, el cual tiene que coincidir en género y número con este ítem, posteriormente se emplea la preposición *de* para indicar la posesión y, finalmente, se sitúa al poseedor (Villegas, 2004:33).

#### **1.1.4.2 Los sustantivos compuestos en español y su contraste en inglés**

Los compuestos nominales en español resultan, de acuerdo con Seco (1980:130-137), de la unión más o menos íntima de dos o más palabras sencillas o simples. Para este autor, la composición consiste en dos palabras que significan cosas distintas, se unen y forman una tercera que tiene una significación única, la cual no coincide con ninguna de las dos anteriores.

Val Álvaro (1999:4759) menciona que el proceso de composición de palabras es menos productivo en español que en otras lenguas como en las germánicas y que la mayor parte de las combinaciones son nombres constituidos por la fusión de dos sustantivos: *aguamiel, coliflor, vasodilatación*. Este autor (1999:4778) señala que la formación de N+N puede presentar las siguientes modalidades: a) compuestos perfectos, cuyos constituyentes están sólidamente fusionados formando una sola palabra fonológica (*sureste*); b) compuestos imperfectos, cuyos constituyentes no han llegado a amalgamarse fonológicamente (*café teatro, hombre rana, buque hospital*). Aunque ambas son muy escasas, a) es más escasa que b) y es esta segunda modalidad la que se investiga en el presente trabajo debido a que en inglés el orden de elementos es a la inversa: *hombre araña / spiderman*.

Tanto en inglés como en español, existe la posibilidad de emplear sustantivos para caracterizar a otros sustantivos, aunque la frecuencia de uso de este recurso y su productividad es muy diferente en las dos lenguas. Debido a que la tendencia general es la colocación de los adyacentes del nombre precediendo al sustantivo en inglés, y siguiéndolo en español, los sustantivos que modifican a otros sustantivos ocupan también, por lo general, estas posiciones (Ramón, 2003:97).

En ocasiones, la lengua inglesa permite la alineación de una serie de compuestos nominales con función de adjetivo delante de un único sustantivo para aunar la fuerza expresiva y la economía lingüística. La facilidad para la composición nominal en la lengua inglesa permite a los hablantes ser muy creativos y así inventar con gran naturalidad nuevas combinaciones muy expresivas y muy precisas, apropiadas para cada ocasión (Ramón, 2003:101).

### 1.1.4.3 La posición del adjetivo en español y su contraste en inglés

La terminología empleada para designar a la posición de los adjetivos es similar a la anglosajona. El adjetivo se puede referir al sustantivo de modo atributivo (Demonte, 1999:133). Dentro de la posición atributiva, en español tradicionalmente se ha distinguido entre adjetivos explicativos o no restrictivos (los que generalmente, pero no siempre, preceden al sustantivo) y adjetivos especificativos o restrictivos (los que generalmente, pero no siempre, siguen al sustantivo) (Ramón, 2003:74).

En las gramáticas españolas se menciona que, en principio, cualquier adjetivo descriptivo español puede ir antepuesto o pospuesto a cualquier sustantivo. La explicación tradicional es de base semántica y establece que el adjetivo pospuesto (especificativo) corresponde a la adición de rasgos semánticos, expresados por el adjetivo y añadidos al valor designativo del sustantivo (Lamiquiz, 1987:142); por ejemplo: *estuche azul, hombre joven*. Por otro lado, si el adjetivo va antepuesto (adjetivo explicativo o epíteto), esto supone subrayar un rasgo semántico, expresado por el adjetivo pero ya incluido en el conjunto designativo del sustantivo (Lamiquiz, 1987:143); por ejemplo: *la mansa oveja, la blanca nieve*. Esta es la razón por la cual este autor sitúa los adjetivos antepuestos dentro de la zona del propio sustantivo y no los considera como atribuciones calificativas propiamente dichas. Es decir, un adjetivo pospuesto es, por naturaleza, restrictivo, mientras que el tipo de modificación expresada por un adjetivo antepuesto suele ser no restrictiva (Ramón, 2003:74). Cabe señalar que la producción de los adjetivos antepuestos al sustantivo en español es menor debido a se encuentran, principalmente, en lengua literaria para expresar afectividad, dar la visión impresionista de una realidad o por necesidades rítmicas y estéticas (Romero, 1989:97); por lo que la

mayor producción se encuentra en los adjetivos pospuestos, los cuales tienen el orden de palabras inverso en la FN de este tipo en inglés (Adjetivo + Sustantivo).

La posición no marcada de los adjetivos no es la misma en español y en inglés. En general, se advierte una oposición entre las lenguas germánicas que anteponen normalmente el adjetivo (así como el sustantivo en los compuestos nominales), y las lenguas románicas, que tienden a posponerlo, pero permitiendo una gran libertad en esta colocación. En español es más libre, aunque no caprichosa, la colocación de los adjetivos, y su variación permite expresar matices significativos y estilísticos de gran precisión (Criado del Val, 1972:40). De hecho, esta diferencia de colocación del adjetivo con respecto al sustantivo al que modifica directamente constituye una de las principales diferencias entre las dos lenguas que se están contrastando. La tendencia más común en español es posponer el adjetivo al sustantivo al que modifica, mientras que la posición más frecuente y la no marcada en inglés es la contraria: el adjetivo precediendo al sustantivo al que acompaña. Sin embargo, ambas lenguas permiten también la inversión de este orden normal en el caso de algunos adjetivos y con ciertos matices semánticos (Ramón, 2003:71-72).

#### **1.1.4.4 Participios y construcciones participiales en español y su contraste en inglés**

Tradicionalmente, las formas verbales no personales se han correspondido con significados propios de otras categorías gramaticales cuando no ejercían una función verbal. Así, los infinitivos se identificaban con funciones nominales, los participios con adjetivos y los gerundios con adverbios (Ramón, 2003:76).

Existen unidades léxicas que por naturaleza son adjetivos como *strong*, *blanco*, etcétera, y existen otras unidades (los participios) que comparten con los adjetivos todas las características formales, semánticas y funcionales de éstos cuando no forman parte de una forma verbal compuesta: *una persona cansada*, *a very tired man* (Ramón, 2003:76).

En inglés, frecuentemente se puede encontrar una forma en *-ed* para la cual no existe, en la lengua actual, ningún verbo en forma de infinitivo como en: *his talented friends*. En este caso, se habla de adjetivos calificativos en el sentido estricto, puesto que no son participios de ningún verbo. En español, existen casos ambiguos como *pueblo civilizado* (que es civilizado o que ha sido civilizado por alguien) o *edición reducida* (que es reducida o que ha sufrido reducción) donde no es posible determinar si se trata de un participio o un adjetivo propiamente dicho (Picallo y Rigau, 1999:252-253).

Cuando los participios están a su vez modificados por algún adverbio o frase preposicional, formando lo que se conoce como construcciones de participio, se tiene lo siguiente:

- *Mañana podaré los árboles plantados el año pasado.*
- *A report written by my colleague appeared last week.*

Según algunos autores, éstos son casos de cláusulas de participio que funcionan como oraciones de relativo debido a que su función es propiamente adjetiva. La tradición gramatical inglesa también reconoce este parecido y denomina estas estructuras a menudo como cláusulas relativas reducidas (Quirk *et al.*, 1985: 1263). De hecho, estas oraciones de participio se podrían sustituir sin problema por oraciones de relativo (Ramón, 2003:77):

- *Mañana podaré los árboles **que plantamos el año pasado**.*
- *A report **that was written by my colleague** appeared last week.*

Dentro de la escala de lo implícito y lo explícito, las construcciones de participio son menos explícitas que las oraciones de relativo porque no incluyen una forma verbal conjugada ni un nexo de unión entre el sustantivo y el modificador (Ramón, 2003:78).

De acuerdo con la información de la descripción de la FN en inglés y su contraste en español, se observa que las diferencias sintácticas y semánticas en ambas lenguas, particularmente el orden de formación, podría ser el aspecto más conflictivo para que los alumnos hispanohablantes no las procesen adecuadamente en inglés. A continuación se presentan algunas teorías de ASL que ayudan a explicar el fenómeno de estudio.

## **1.2 Teorías Cognitivas en la Adquisición de Segundas Lenguas**

Dada la importancia de las teorías cognitivas en la adquisición de segundas lenguas y su impacto en el proceso de enseñanza, se consideraron como base teórica para explicar el fenómeno de la presente investigación. La corriente del cognitivismo se enfoca principalmente en el estudio de los comportamientos humanos complejos como el lenguaje. El cognitivismo postula que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del ambiente. Esta corriente señala que el aprendizaje se debe principalmente a los procesos mentales internos de los individuos y, por ello, busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo que se está aprendiendo y cómo se relacionan con el uso de lo que fue aprendido (Da Silva Gomes y Signoret, 1996:79).

Las teorías que apoyan el presente estudio se encuentran bajo el marco de las corrientes cognitivas. En primer lugar, se describirá la Gramática Universal (GU), la cual fue desarrollada para explicar la adquisición de la lengua materna; sin embargo, ésta se ha aplicado en estudios de segundas lenguas que han confirmado que la GU tiene el suficiente poder explicativo para abarcar la variedad de lenguas y, en el caso del orden de palabras (tema de estudio del presente trabajo), se podría deducir que es el resultado de diferentes procesos sintácticos que están condicionados por los principios y parámetros de la GU (Chomsky, 1981). Dentro de la GU, se encuentra la teoría de *X-barra* y el parámetro del núcleo. La primera explica cómo la frase se constituye en todas las lenguas y el segundo permite distinguir diferencias en el orden de los elementos de la frase. Se consideraron estas teorías porque podrían ayudar a explicar la formación de la frase nominal y las diferencias en inglés y en español.

Posteriormente, se describirán algunos enfoques de la perspectiva de la psicología cognitiva que tratan de explicar cómo es el procesamiento de los estudiantes al formular hipótesis acerca de la L2 que son subsecuentemente aceptadas o rechazadas por los datos del *input*. Entre estos enfoques se encuentran: el Modelo de ACT de Anderson, el Modelo de Competencia de MacWhinney, el Modelo de Procesamiento de McLaughlin y el Modelo de Procesamiento del *Input* Estructurado de VanPatten.

### **1.2.1 La Gramática Universal y la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)**

La competencia lingüística subyacente de los hablantes de una segunda lengua (L2) está restringida por los mismos principios universales que gobiernan la lengua natural en general. De acuerdo con Chomsky (1965, 1995, 2002), la competencia lingüística de los hablantes nativos de una lengua se puede explicar en términos de un sistema lingüístico

inconsciente y abstracto, en otras palabras, una gramática, la cual sustenta el uso de la lengua, incluyendo la comprensión y la producción. Las gramáticas de los hablantes nativos están restringidas por principios lingüísticos universales conocidos como Gramática Universal (GU) (White, 2003:1).

White (2003:1) considera a las gramáticas de los hablantes no nativos como *gramáticas del interlenguaje*. El concepto de interlenguaje fue propuesto a finales de los sesentas y principios de los setentas por autores como Corder y Selinker. Estos investigadores señalaron que la lengua del aprendiz de L2 es sistemática y que los errores producidos por los aprendices no consisten en errores al azar, sino que sugieren una conducta gobernada por reglas. Tales observaciones llevaron a proponer que los aprendices de L2, como los hablantes nativos, representan la lengua que ellos están adquiriendo por medio de un complejo sistema lingüístico.

White también sugiere que la conducta lingüística de los hablantes no nativos puede ser explicada en términos de las gramáticas del interlenguaje, las cuales están restringidas por principios y parámetros de la GU. Asimismo, también sugiere que las gramáticas del interlenguaje difieren en varias formas de las gramáticas de los hablantes nativos (White, 2003:1).

La tarea principal de quien adquiere una primera lengua (L1) es llegar a un sistema lingüístico que representa el *input*, permitiéndole construir representaciones lingüísticas y entender y producir la lengua. La GU se propone como parte de una facultad del lenguaje innata dotada biológicamente (Chomsky, 1965, 2002:5-11), la cual permite al niño que adquiere la L1 llegar a una gramática basada en la experiencia lingüística (exposición al *input*). La GU provee un *mapa genético* que determina de antemano cómo pueden (o no) ser las gramáticas. En primer lugar, la GU impone requisitos sobre la forma



de las gramáticas proveyendo un inventario de categorías gramaticales posibles y rasgos en el sentido más amplio, es decir, en la sintaxis, morfología, fonología y semántica. Además, la GU restringe el funcionamiento de las gramáticas determinando la naturaleza del sistema computacional, incluyendo los tipos de operación que pueden tener lugar, así como los principios a los que las gramáticas están sujetos. La GU incluye principios invariables, esto es, principios que son generalmente ciertos en diferentes lenguas, así como parámetros que permiten la variación de una lengua a otra<sup>6</sup> (Chomsky, 1981:3-4; Chomsky, 2002:11-17).

Cuando el niño adquiere la competencia lingüística en la L1, las propiedades de la lengua están mentalmente representadas por medio de un sistema lingüístico internalizado e inconsciente (una gramática). La GU constituye el estado inicial del niño ( $S_0$ ), es decir, el conocimiento con el que el niño está equipado (un *input* por adelantado). Los datos lingüísticos primarios (DLP) son críticos en ayudar al niño a determinar la forma precisa que la gramática debe tener. Mientras el niño toma en cuenta el *input*, se construye un léxico específico de la lengua, y los parámetros de la GU se establecen para los valores apropiados de la lengua en cuestión. La gramática (G) puede ser reestructurada en el transcurso del tiempo, mientras el niño llega a ser receptivo a las diferentes propiedades del *input*. A su debido tiempo, el niño llega a una gramática de estado estable para la lengua materna ( $S_s$ ). Desde la perspectiva lingüística generativa, se considera que ciertas propiedades de la lengua son demasiado abstractas, sutiles y

---

<sup>6</sup> La idea de que la GU es un sistema de principios y parámetros fue desarrollada por primera vez en seminarios informales que Chomsky dio en la Scuola Normale Superiore de Pisa en la primavera de 1979. El trabajo fue refinado en un curso de Chomsky en el MIT en el otoño de 1979, y después presentado en una monografía en 1981.

complejas para ser adquiridas sin asumir algunas restricciones innatas y específicamente lingüísticas sobre las gramáticas y su adquisición (White, 2003:3).

La GU es motivada por los argumentos de la facilidad de aprendizaje (*learnability*): los datos lingüísticos primarios subdeterminan el conocimiento inconsciente de la lengua en formas que implican principios específicamente lingüísticos. En otras palabras, hay una discordancia entre el *input* (la información lingüística que está en el ambiente a la que el niño está expuesto), y el *output* (el conocimiento gramatical inconsciente que el niño adquiere). Esta discordancia da lugar a lo que se conoce como el problema de la *pobreza de estímulo* o el *problema lógico de la adquisición de la lengua*. Dada tal subdeterminación, la afirmación es que sería imposible explicar el logro de quien adquiere la L1 sin postular un sistema dotado de principios lingüísticos universales y propiedades gramaticales (Hornstein y Lightfoot, 1981 en White, 2003:4). La GU es una explicación de cómo la lengua adquiere inconscientemente propiedades de la gramática que van más allá del *input*. La idea es que tales propiedades no tienen que ser aprendidas; son parte del 'conocimiento anticipado' que el niño trae para influir en la tarea de adquirir una lengua (White, 2003:4).

La experiencia lingüística del niño contiene lo que se conoce como *evidencia positiva*, es decir, los datos lingüísticos primarios que incluyen el habla, la cual en algún sentido revela propiedades de la gramática subyacente. La *evidencia negativa*, o información acerca de la no gramaticalidad no está disponible. Sin embargo, los niños llegan a saber que ciertos tipos de enunciados no están permitidos; además, adquieren conocimiento de que ciertas interpretaciones son permitidas solo en ciertos contextos. Este tipo de conocimiento se adquiere a pesar de que a los niños no se les enseñe la no gramaticalidad explícita o implícitamente (White, 2003:4).

Además de los principios universales, la GU incluye parámetros con un número limitado de opciones integradas (*niveles* o *valores*), los cuales permiten la variación lingüística. Se asume que la mayoría de los parámetros son binarios, esto es, tienen solo dos niveles predeterminados por la GU. La adquisición de L1 consiste, en parte, de parámetros de niveles, en donde el nivel apropiado se dispara por el *input* al que el niño está expuesto. Una propuesta central de la teoría del parámetro es que un solo nivel de parámetro reúne un conjunto de propiedades sintácticas aparentemente discrepantes (Chomsky, 1981). La idea detrás de la propuesta de los parámetros es que éstos deben reducir, de sobremanera, la tarea de adquisición. En lugar de aprender un número de propiedades aparentemente no relacionadas individualmente, el niño solo tiene que descubrir el nivel adecuado de un parámetro y un rango de propiedades sintácticas asociadas le seguirán automáticamente (White, 2003, 9).

Las diferencias paramétricas entre las gramáticas están asociadas con propiedades de ítems léxicos. La teoría lingüística distingue entre categorías léxicas (verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio, preposición) y categorías funcionales (complementador, inflexión (que frecuentemente se divide en concordancia y tiempo), negación, determinante, número, entre otras. Las categorías funcionales tienen ciertos rasgos formales, tales como tiempo, número, persona, género y caso. Las categorías funcionales y los rasgos forman parte del inventario de la GU (White, 2003:10).

Como ya se mencionó, en la adquisición de L2 los aprendices se enfrentan con una tarea similar a la de quien adquiere la L1, es decir, la necesidad de llegar a un sistema representado por el *input* de la L2. Además, los aprendices de L2 también se enfrentan, al menos potencialmente, con un problema lógico de adquisición de la lengua: hay propiedades abstractas, complejas y sutiles de la gramática que están subdeterminadas

por el *input* de la L2. Si resulta que el aprendiz de L2 adquiere propiedades abstractas que podrían no haber sido inducidas desde el *input*, significa que este es un fuerte indicativo de que los principios de la GU restringen las gramáticas del interlenguaje, lo cual es paralelo a la situación que ocurre en la adquisición de L1. Sin embargo, los aprendices de L2 ya tienen un medio de representar la lengua, la gramática de la lengua materna. Si este fuera el caso, pudiera ser que no existiera el problema de la subdeterminación: si los aprendices de la L2 demostraran el tipo relevante de conocimiento inconsciente, es tal vez porque están recurriendo a la gramática de la L1 en lugar de a la GU (White, 2003:22). Los investigadores tratan de identificar las situaciones que involucran una pobreza de estímulo de la L2, donde el *input* disponible de la segunda lengua, junto con el conocimiento gramatical existente, no puede explicar la adquisición a menos que se asuma que las gramáticas del interlenguaje están restringidas por la GU (White, 2003: 22-23).

Dentro del inventario de la GU, se encuentra un principio básico que permite hacer generalizaciones sobre la estructura de las frases en distintas lenguas. Este principio descrito dentro del módulo conocido como *X-barra*, se encuentra vinculado con las categorías léxicas básicas: verbo, sustantivo, adjetivo y preposición.

### **1.2.1.1 Teoría de *X-barra***

La teoría de *X-barra* se desarrolla durante la década de los setentas; fue iniciada por Chomsky y más detalladamente por Jackendoff. De acuerdo con el principio de la *X-barra*, una frase debe estar constituida por lo menos por un núcleo y sus complementos. Cada frase consiste de dos capas estructurales ordenadas jerárquicamente. Para la representación de la frase se emplea la siguiente notación (Figura 3):

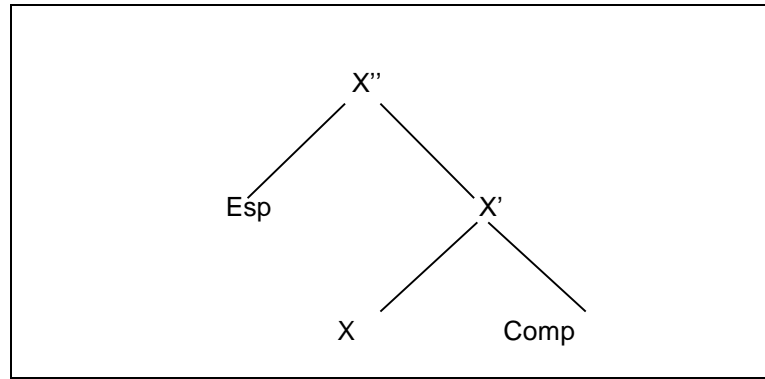


Figura 3. Proyección de barra. Tomado de Chomsky, 1995:90.

X	– Núcleo de una categoría (X = N, V, A, P)
X'	– Primera proyección de X (que consiste en X' y sus complementos)
X''	– Proyección final de toda la frase (que consiste en X' y un especificador de X')
Comp	– Complemento de X
Esp	– Especificador de X'

En la producción de la frase hay solo un elemento obligatorio, el núcleo. No obstante, en el momento en que al núcleo de dicha frase se le agrega un complemento o un especificador, es necesaria la inclusión de otra frase, pues no es posible añadir palabras sueltas. Además, los esquemas de proyección de *X-barra* se representan de manera jerárquica, es decir, muestran las relaciones del núcleo con las otras frases. Sin embargo, en los esquemas se debe reflejar al mismo tiempo la secuencia lineal de las palabras, por lo que un especificador puede aparecer a la izquierda o a la derecha del núcleo, de acuerdo con la posición que ocupe dicho elemento en la frase (Kaltenbacher, 2001:121-122).

En *X-barra* se propone un mecanismo que pretende dar cuenta de la forma como se construyen las frases expresándolo de la siguiente manera: una frase es la proyección de su núcleo y las características de ésta serán las mismas que las de su núcleo, como se muestra en la figura 3. Como consecuencia de ello, una frase nominal (FN) tendrá rasgos del nombre (N), una frase verbal (FV) tendrá rasgos del verbo (V), una frase

adjetival (FA) tendrá rasgos del adjetivo (A) y una frase preposicional (FP) tendrá rasgos de la preposición (P) (García, 2005:152).

El orden en que se deben colocar los elementos que constituyen la frase está determinado por la manera en que actúa el parámetro en cada lengua; los esquemas estructurales de *X-barra* proporcionan características que son comunes a todas las lenguas en general. El parámetro que permite distinguir diferencias en este orden es el conocido como parámetro del núcleo (Kaltenbacher, 2001:121-123; Chomsky, 1988:68; Cook, 1993:158).

### **1.2.1.2 El parámetro del núcleo**

El parámetro del núcleo está fuertemente ligado a la teoría de *X-barra* y ofrece información sobre la organización de los elementos de la frase. De acuerdo con este parámetro, las lenguas pueden ser, dependiendo de la organización de los núcleos y de sus complementos dentro de una frase, de núcleo inicial o de núcleo final (Chomsky, 1988:68-70; Kaltenbacher, 2001:123-124).

Este parámetro se le vincula directamente con el principio de la *X-barra*, en el cual se establece que cada frase consta de dos capas estructurales ordenadas jerárquicamente, en donde  $X'$  está formada por un núcleo (obligatorio) y uno o más posibles complementos. Cada lengua en particular, de acuerdo con este parámetro, presenta en todas sus frases, de manera consistente, los núcleos del mismo lado, ya sea al principio o al final de sus complementos (Chomsky, 1988:68-70).

En lenguas como inglés o español el núcleo precede al complemento. El inglés y el español tienen el parámetro del núcleo fijado en la misma dirección. Sin embargo, existen diferencias significativas en la constitución de la frase nominal. En inglés, la

premodificación es muy común en algunos tipos de FN; los elementos modificadores se encuentran antes del núcleo formando parte de él y la frase resultante es incompleta, carece de complemento. En cambio, en español, la mayoría de los elementos modificadores se sitúan después del núcleo, lo que resulta en una frase completa que consta de núcleo y complemento. Estas diferencias se muestran en la representación arbórea de las frases: *A cancer research centre* y *Un centro de investigación del cáncer*, en la figura 4 (Ignatieva, 2012:24-25):

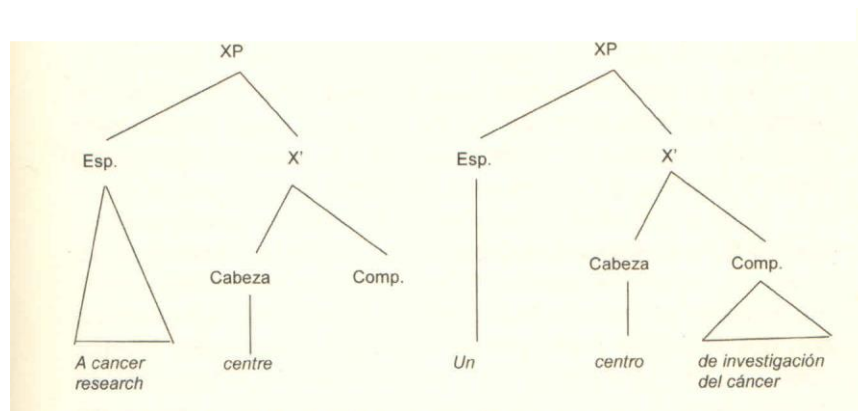


Figura 4. Representación arbórea de las FNs en inglés y en español. Tomado de Ignatieva (2012:25).

La figura 4 muestra la constitución de la FN en ambas lenguas, así como sus diferencias, lo cual apoya la tesis de que las dificultades de procesamiento podrían deberse a que los estudiantes hispanohablantes de inglés podrían asignarle la función de núcleo a la primera palabra de la FN, lo cual resultaría en una interpretación inadecuada.

### 1.2.2 Enfoques de Procesamiento

Dentro de la psicología cognitiva, se encuentran enfoques que tratan de explicar los procesos internos, mediante los cuales, una información sensorial es transformada,

reducida, recuperada y utilizada (Da Silva Gomes y Signoret, 1996). Particularmente, se describirán aquellos que tratan de explicar cómo es el procesamiento de los estudiantes al formular hipótesis sobre la L2 que son posteriormente aceptadas o rechazadas por los datos del *input*, entre las que se encuentran: el Modelo de ACT de Anderson, el Modelo de Competencia de MacWhinney, el Modelo de Procesamiento de McLaughlin y el Modelo de Procesamiento del *Input* Estructurado de VanPatten.

### **1.2.2.1 Modelo de ACT (Control Adaptativo de Pensamiento) de Anderson**

Un modelo de procesamiento en el marco de la teoría cognitiva (TC) que ha sido aplicado al aprendizaje de SL es el modelo de ACT (Control Adaptativo de Pensamiento) de Anderson (Cook, 1993:246-250; Mitchell y Myles, 1998:87-89). Este modelo coincide con el de McLaughlin, ya que la práctica que dirige hacia la automatización también juega un papel central, pero abarca un espectro más amplio y la terminología es diferente. En el modelo de ACT, el conocimiento declarativo (saber *que* algo es verdad para describir los hechos acerca de las cosas, en los procesos controlados) llega a ser conocimiento procedimental (saber *cómo* hacer algo, en el conocimiento automático). Una de las principales diferencias es que Anderson propone tres tipos de memoria: una memoria de trabajo similar a la memoria de corto plazo de McLaughlin (STM) y, por lo tanto, con capacidad muy limitada y dos tipos de memorias a largo plazo (LTMs), una LTM declarativa y una LTM procedimental. Anderson considera que los conocimientos declarativo y procedimental se almacenan de diferente manera. A este investigador se le criticó su postura de que todo conocimiento inicia en forma declarativa, aunque él mismo ya no sostiene este argumento. De acuerdo con Anderson, el movimiento de conocimiento declarativo al procedimental tiene lugar en tres etapas: 1) la etapa cognitiva



donde se aprende una descripción del procedimiento; 2) la etapa asociativa donde se desarrolla un método para realizar la habilidad; 3) la etapa autónoma donde la habilidad llega a ser más rápida y automática. Cuando la tarea se 'proceduraliza', se accesa automáticamente, sin tener que recurrir a la memoria de trabajo que está limitada en su capacidad de procesamiento. Por lo tanto, el conocimiento declarativo nuevo puede ser atendido y pasar después a la etapa asociativa y a la autónoma.

El modelo de Anderson se ha utilizado en el aprendizaje de L2; sin embargo, muchos teóricos contemporáneos no estarían de acuerdo con la posición implicada de Anderson de que todo o la mayor parte de la gramática de una segunda lengua, se aprende inicialmente a través del estudio consciente y la aplicación de reglas explícitas. Aún los alumnos consideran que logran aprender la gramática de la L2 sin tener una conciencia de ello, ya sea por la operación de un módulo específico de la lengua o por procesos cognitivos generales. Algunos investigadores han respondido a este problema sugiriendo que el componente del conocimiento declarativo puede estar subdividido en partes consciente e inconsciente. Otros han argumentado que los modelos de procesamiento de información son más útiles en explicar las tendencias complementarias en el aprendizaje de L2 y, de esta forma, el modelo de Anderson se ha aplicado a las estrategias de aprendizaje de SL y al desarrollo de la fluidez en L2 (Cook, 1993:246; Mitchell y Myles, 1998:87-89).

#### **1.2.2.2 Modelo de Competencia de Brian MacWhinney**

Otro acercamiento en el marco de las TC, que se considera como complemento del modelo de ACT de Anderson, es el modelo de Competencia (MC) de Brian MacWhinney. El modelo está diseñado para cuantificar las formas en las que las propiedades

distribucionales del *input* controlan el aprendizaje y el procesamiento de la lengua. La principal afirmación del MC con respecto al *input* es que la comprensión de la lengua está basada en la detección de una serie de pistas y la confiabilidad y disponibilidad de éstas determina su fuerza en la comprensión. Las pistas que son mayores en confiabilidad y disponibilidad son las que más fuertemente controlan la comprensión y son las que primero se adquieren durante el aprendizaje de la lengua. La mayoría del trabajo realizado en el marco del MC se ha enfocado en el uso de pistas para la identificación del agente (MacWhinney, 2001).

MacWhinney considera que en el cerebro ocurren grupos de conexiones entre formas y funciones para el procesamiento de pistas de superficie, con el fin de interpretar el enunciado. La red toma como *input* varias combinaciones de siete pistas para la identificación del agente: *pre*: posición preverbal, *agr*: morfología de concordancia del verbo, *init*: posición inicial de enunciado, *nom*: marcación del caso nominativo para los pronombres, *the*: uso del artículo *the*, *by*: el uso de la preposición *by* para marcar el agente en un pasivo, *pas*: la presencia de la morfología pasiva en el verbo. En una red neural conexionista, la activación de las unidades del *input* pasa a las unidades escondidas y después a las unidades del *output*. La red produce como *output* interpretaciones funcionales: actor (*act*), topicalidad (*top*), perspectiva (*per*), *givenness* (*giv*) y *definiteness* (*def*). El autor está más interesado en encontrar cuál de los dos o tres sustantivos en un enunciado es el seleccionado como el actor. Esto significa que las activaciones de los nodos del *output* también se alimentan de nodos adicionales que arbitran entre una serie de competidores de palabras. En un enunciado, la unidad de *output* "act" puede ser estimulada más fuertemente por el sustantivo A que por el sustantivo B. Como resultado, el sustantivo A gana la competencia para la asignación del

papel de actor. Es esta competencia la que le da el nombre de Modelo de Competencia (MacWhinney, 2001).

La variación en el patrón activado a través de las unidades del *input* dirigirá a variaciones en el *output*. Durante la producción del enunciado las conexiones operan en dirección opuesta. El MC asume que los ítems léxicos están activados antes de tener los marcos sintácticos completos. Esto significa que cuando la producción comienza, se podría tener un par de nominales disponibles. Uno de ellos ganará la competencia para la posición preverbal y el otro ganará la competencia para la posición postverbal. Los modelos conexionistas usan la capa adicional de conexiones (“unidades escondidas” o unidades adicionales), para facilitar el aprendizaje de asociaciones no lineales entre *inputs* y *outputs*. Las asociaciones no lineales surgen cuando la pista A tiene un efecto en la presencia de la pista B, pero un efecto exactamente opuesto en la presencia de la pista C. Un ejemplo de las asociaciones no lineales ocurre en la elección de la voz pasiva en inglés. (MacWhinney, 2001).

La afirmación empírica básica del MC es que el aprendizaje del sistema de relación de forma-función es conducido por la confiabilidad de la pista. La confiabilidad es la probabilidad condicional en que una interpretación X debería seleccionarse dada la presencia de una pista Y, es decir  $p(X|Y)$ . Si esta probabilidad es alta, entonces Y es una pista confiable para X. La predicción más sencilla es que las formas con una probabilidad condicional alta deberían ser adquiridas primero y deberían ser los determinantes más fuertes del procesamiento en los adultos. El hallazgo más importante es que el grado de la fuerza de la pista encontrado en los experimentos con adultos siempre corresponde con el grado de confiabilidad de la pista. Con la aplicación del modelo, se pueden hacer predicciones de cómo las pistas son adquiridas durante la adquisición de L1: la primera

pista aprendida por el niño debería ser la pista más confiable en la lengua y, el orden de adquisición de las pistas a través del tiempo de desarrollo, debería estar determinado por la confiabilidad de la pista relativa. En general esta predicción se ha mantenido (MacWhinney, 2001).

El aprendizaje de las pistas del procesamiento del enunciado en una SL es un proceso gradual. Habiendo adquirido una primera lengua durante la niñez, el estudiante tiene la tarea de aprender la L2 con un sistema neurolingüístico ya organizado. Inicialmente, el aprendizaje de L2 es altamente parasitario sobre la estructura de la L1 en el léxico y la fonología. Cuando el alumno primero adquiere una nueva forma de L2, ésta es tratada simplemente como otra manera de decirla en L1. Esto significa que inicialmente el sistema de L2 no tiene estructuras conceptuales separadas y que su estructura formal depende de la estructura de L1. El propósito del aprendiz es construir representaciones de L2 como un sistema separado. Esto se hace incrementando el vínculo entre las nuevas formas de L2 y las representaciones conceptuales. Un control total sobre la L2 requiere que el alumno reduzca el parasitismo y automatice los procesos de L2 aparte de los procesos de L1. Las redes neuronales pueden ser efectivamente entrenadas a través de presentaciones repetidas del estímulo. Con respecto a la memoria, el humano tiene una capacidad limitada de almacenamiento, así que el MC propone que el almacén adicional podría ser alguna forma de representación conceptual. Este proceso comienza con la identificación de un punto inicial para interpretar una cláusula (en inglés es el sujeto). Mientras nuevos elementos entran, son vinculados a este punto inicial. Tan pronto como el material verbal pueda exitosamente tener acceso a una representación conceptual integrada, éste no exige ningún costo de almacén adicional (MacWhinney, 2001).

### 1.2.2.3 Modelo de Procesamiento de Información de McLaughlin

Otra visión cognitivista en el aprendizaje de L2 es el modelo de procesamiento de información de McLaughlin (1987). En el marco de la Teoría Cognitiva (TC), el aprendizaje de una segunda lengua se concibe como la adquisición de una habilidad cognitiva completa. Aprender una segunda lengua es aprender una habilidad debido a que varios aspectos de la tarea deben ser practicados e integrados en una actuación fluida. Esto requiere la automatización de sub-habilidades. El aprendizaje es un proceso cognitivo que involucra representaciones internas que regulan y guían la actuación. En el caso de la adquisición de segundas lenguas, estas representaciones están basadas en el sistema de lenguaje e incluyen procedimientos para seleccionar el vocabulario apropiado, las reglas gramaticales y convenciones pragmáticas que gobiernan el uso del lenguaje. Mientras la actuación se mejora, hay una constante reestructuración cuando los aprendices simplifican, unifican y ganan un mayor control sobre sus representaciones internas. Estas dos nociones de **automatización** y **reestructuración** son centrales en la TC (McLaughlin, 1987:133-134).

La adquisición de las habilidades involucradas en cualquier tarea de comunicación requiere la evaluación y coordinación de información de una multitud de dominios perceptuales, cognitivos y sociales. Debido a que los humanos son procesadores con capacidad limitada y que la tarea de comunicación requiere la integración de un gran número de diferentes habilidades, cada habilidad se ha practicado y se ha convertido en una rutina. Varios investigadores han concebido las diferencias en la capacidad de procesamiento necesaria para varias operaciones mentales en una forma dicotómica: o una tarea requiere una cantidad relativamente grande de capacidad de procesamiento o ésta sucede automáticamente y demanda poco procesamiento de energía. Además, una

tarea que ha invertido una gran cantidad de capacidad de procesamiento podría llegar a ser, a través de la práctica, tan automática que demande relativamente poca energía de procesamiento (McLaughlin, 1987:134).

En su discusión sobre el procesamiento de información humana, Shiffrin y Schneider concibieron a la memoria como una gran colección de nodos que están complejamente interasociados a través del aprendizaje. Cada nodo es un grupo o conjunto de elementos informacionales. La mayoría de los nodos están inactivos y son pasivos y en este estado el sistema interconectado de nodos es un almacén de largo plazo. Cuando debido a algún tipo de estímulo externo, un pequeño número de estos nodos están activados, los nodos activados constituyen el almacén a corto plazo (McLaughlin, 1987:134).

Hay dos formas en las cuales estos nodos se activan: Shiffrin y Schneider los llamaron modos automáticos y controlados del procesamiento de información. El procesamiento automático involucra la activación de ciertos nodos en la memoria cada vez que los *inputs* apropiados están presentes. Esta activación es una respuesta de aprendizaje que ha sido construida a través del trazado de un mapa consistente del mismo *input* al mismo patrón de activación sobre muchos ensayos. Desde que un proceso automático utiliza un conjunto de conexiones asociativas relativamente permanente en la memoria a largo plazo, la mayoría de los procesos requieren una cantidad apreciable de entrenamiento para desarrollarse completamente. Una vez aprendido, un proceso automático ocurre rápidamente y es difícil de suprimirlo o alterarlo (McLaughlin, 1987:134).

El segundo modo de procesamiento de información, el procesamiento controlado, no es una respuesta aprendida, sino una activación temporal de nodos en una secuencia.

Esta activación está bajo un control atencional del sujeto y, desde que se requiere de la atención, sólo una secuencia puede normalmente ser controlada a la vez sin interferencia. Los procesos controlados son de una capacidad muy limitada y requieren más tiempo para su activación, pero éstos tienen la ventaja de ser relativamente fáciles de instalar, alterar y aplicar a situaciones nuevas (McLaughlin, 1987:135).

En este marco, el aprendizaje involucra la transferencia de información a la memoria de largo plazo y es regulado por los procesos controlados. Esto es, las habilidades son aprendidas y se convierten en rutinas (es decir, se vuelven automáticas) sólo después de un uso previo de los procesos controlados. Son los procesos controlados los que regulan el flujo de información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. El aprendizaje involucra tiempo, pero una vez que los procesos automáticos son instalados en una etapa en el desarrollo de una compleja habilidad de procesamiento de información, los procesos controlados se liberan para ser destinados a niveles más altos de procesamiento (McLaughlin, 1987:135).

Cuando se adquieren habilidades complejas como las segundas lenguas, los aprendices idean nuevas estructuras para interpretar nueva información y para imponer una nueva organización en la información ya almacenada. Karmiloff-Smith (1986 en McLaughlin, 1987) argumenta que los niños y los adultos atacan los problemas nuevos pasando por las mismas fases recurrentes. La fase uno es de manejo de datos; los componentes de la tarea son dominados, pero no hay un intento de organización global. La organización se impone en la fase dos, cuando la conducta es dominada por 'procedimientos orientados a la organización', los cuales resultan de los intentos del aprendiz por simplificar, unificar y ganar control sobre la representación interna. La fase tres involucra la integración de los datos manejados, los procesos ascendentes que guían

la fase uno y los procesos descendentes generados internamente que guían la fase dos. Esta integración resulta de la reestructuración en la fase dos, la cual una vez consolidada, puede tomar en cuenta la retroalimentación del ambiente sin que la organización global peligre. La reestructuración ocurre porque los aprendices van más allá del éxito en la fase uno e intentan controlar y vincular los procedimientos previamente aislados en un marco representacional unificado (McLaughlin, 1987:137).

La TC enfatiza los procesos cognitivos involucrados en la internalización del conocimiento procedimental, que considera cómo los aprendices acumulan y automatizan reglas y cómo reestructuran sus representaciones para que coincidan con la lengua meta. La adquisición de una habilidad cognitiva se ve como el resultado de la automatización de rutinas o unidades de actividad. Inicialmente la ejecución de estas rutinas requiere la asignación de grandes cantidades de esfuerzo mental (procesamiento controlado), pero la actuación repetida de la actividad permite la disponibilidad de las rutinas automatizadas en la memoria a largo plazo. El resultado de este proceso es que menos esfuerzo se requiere para las rutinas automatizadas y el aprendiz puede dedicar más esfuerzo a adquirir otras sub-habilidades que no están aún automatizadas (McLaughlin, 1987:149).

Con este marco, es posible incorporar secuencias de adquisición si uno asume que alguna adquisición involucra el desarrollo, en secuencias predecibles, de rutinas que ya están automatizadas cuando emergen. Así pues se asume que hay dos rutas de adquisición: (1) una ruta que es altamente determinada por restricciones lingüísticas, que está predeterminada y es automática y que sigue secuencias de adquisición naturales y, (2) una ruta que no está determinada pero que requiere de automatización a través del procesamiento controlado (McLaughlin, 1987:150).



#### 1.2.2.4 Modelo de Procesamiento del *Input* Estructurado de VanPatten

El principal problema de la adquisición de una L2 es la vinculación entre la forma y el significado en donde la forma es compleja y el significado redundante, abstracto y nuevo. Un esfuerzo que ha tratado de explicar cómo hacer las conexiones apropiadas de la forma y el significado durante la comprensión es el modelo del Procesamiento del *Input* (PI) de VanPatten (1996; 2002).

El *input* se refiere al lenguaje que el aprendiz oye o ve, el cual es usado para comunicar un mensaje (VanPatten, 1996:6). Desde una perspectiva psicolingüística, se ha observado que aquello que los aprendices de lengua oyen y ven no siempre es procesado. El *input* simplemente no entra en el cerebro mientras el alumno está expuesto a él. Si así fuera, la adquisición sería casi instantánea. Los aprendices filtran el *input* a través de procesadores internos y sólo parte de ese *input* se incorpora en el sistema de desarrollo (*developing system*). La parte del *input* que los aprendices procesan es el *intake*. Lo que los alumnos hacen con el *input* durante la comprensión, es decir, cómo se deriva el *intake*, es lo que se conoce como Procesamiento del *Input*. Los procesos involucrados en la incorporación del *intake* dentro del sistema de desarrollo son la acomodación y la reestructuración. Este tercer conjunto de procesos es el que el aprendiz usa para tener acceso al sistema de desarrollo y crear el *output* (Figura 5), procesos que no están considerados en el modelo del PI (VanPatten, 1996:6-7).

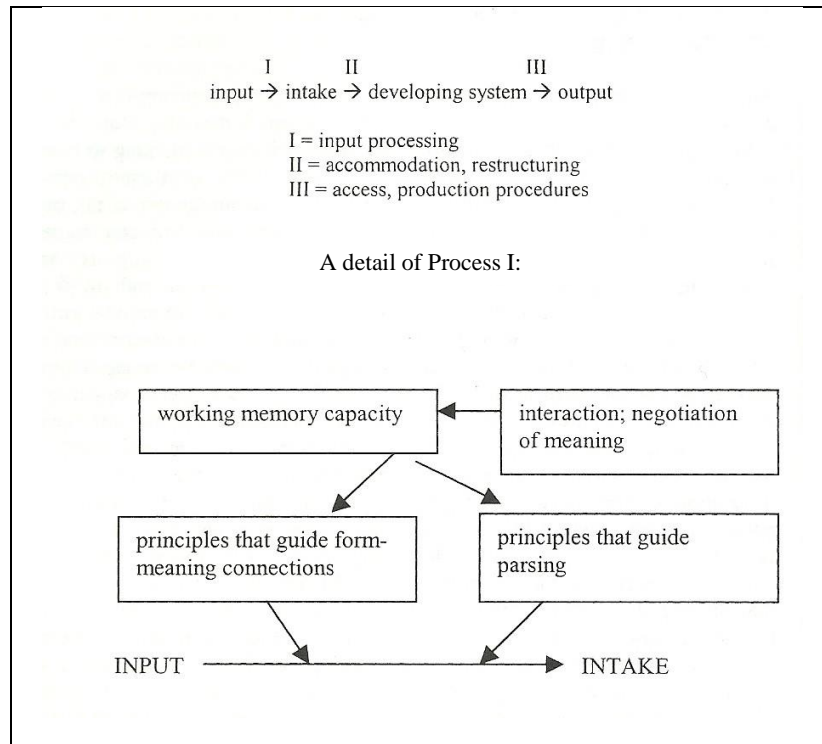


Figura 5. Esquema de los procesos básicos en la adquisición de segundas lenguas. Tomado de VanPatten (2004:26).

El PI trata de explicar cómo los estudiantes derivan el *intake* del *input* sin importar la lengua que están aprendiendo ni el contexto (enseñanza o no enseñanza). El *intake* se define como los datos lingüísticos procesados del *input* y guardados en la memoria de trabajo para un mayor procesamiento. Así el PI trata de explicar cómo los aprendices obtienen la forma del *input* y cómo parcelan los enunciados durante el acto de comprensión, mientras su atención principal está sobre el significado. La forma en este modelo se refiere a los rasgos superficiales de la lengua (inflexiones), aunque el PI es también relevante para la sintaxis (VanPatten, 2002:757).

El modelo consiste de un conjunto de principios y corolarios que interactúan en formas complejas en la memoria de trabajo. Es importante enfatizar el papel de la memoria de trabajo en el modelo, pues los primeros dos principios están basados en una capacidad limitada para procesar información; es decir, que los aprendices pueden

procesar información en su memoria de trabajo sólo hasta que los recursos atencionales disminuyen y la memoria de trabajo es forzada a botar esa información y hacer espacio para la nueva (VanPatten, 2002:757).

Los principios del Procesamiento del *Input* (PI) son los siguientes (VanPatten, 2004:7-18):

- P1. Los aprendices procesan el *input* para el significado antes de procesarlo para la forma.
  - P1a. La Primacía de las Palabras de Contenido. Los aprendices procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.
  - P1b. El Principio de la Preferencia Léxica. Los aprendices tienden a basarse en ítems léxicos en lugar de la forma gramatical, para obtener significado cuando ambos codifican la misma información semántica.
  - P1c. El Principio de la Preferencia por la No Redundancia. Es más probable que los aprendices procesen la forma gramatical significativa no redundante antes que las formas significativas redundantes.
  - P1d. El Principio del Significado Antes del No Significado. Es más probable que los aprendices procesen formas gramaticales significativas antes que formas no significativas independientemente de la redundancia.
  - P1e. El Principio de la Disponibilidad de Recursos. Para que los aprendices procesen las formas gramaticales significativas redundantes o las formas no significativas, el procesamiento del significado global del enunciado no debe agotar los recursos de procesamiento disponibles.
  - P1f. El Principio de la Ubicación del Enunciado. Los aprendices tienden a procesar ítems en posición inicial del enunciado antes de los que están en posición final y éstos últimos antes de los que están en posición media.
- P2. El Principio del Primer Sustantivo. Los aprendices tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en una oración como el sujeto o agente.
  - P2a. El Principio de Semántica Léxica. Los aprendices podrían basarse en la semántica léxica, donde sea posible, en vez del orden de palabras para interpretar las oraciones.
  - P2b. Principio de Probabilidades de Evento. Los aprendices podrían basarse en las probabilidades del evento, donde sea posible, en vez del orden de palabras para interpretar oraciones.
  - P2c. Principio de Restricción Contextual. Los aprendices podrían basarse en el Principio del Primer Sustantivo si el contexto que precede restringe la interpretación posible de una cláusula u oración.

Cuando los aprendices buscan el mensaje o la intención comunicativa en el *input*, pero los recursos para el procesamiento de ese *input* son limitados, ciertos elementos de la forma no se procesan para propósitos de adquisición (P1). Los aprendices de L2 saben

que hay “palabras grandes” (palabras de contenido) que les ayudan a obtener significado a partir de lo que les dicen y sus procesadores internos intentan aislar estos aspectos de la cadena discursiva durante la comprensión. Las “palabras pequeñas”, inflexiones de los verbos y sustantivos, podrían saltarse o procesarse solo parcialmente y entonces se descargan de la memoria de trabajo mientras los recursos de procesamiento de la misma se agotan por los esfuerzos requeridos para procesar los ítems léxicos (P1a) (VanPatten, 2004:7-8).

Las palabras (ítems léxicos de contenido) se buscan en primer lugar, debido a que éstas son la principal fuente de significado referencial (P1a). El P1b es de importancia para la adquisición de la forma gramatical y sostiene que cuando los ítems léxicos de contenido y una forma gramatical codifican el mismo significado y, cuando ambos están presentes en un enunciado u oración, es el ítem léxico el que los aprendices atienden para el significado y no la forma gramatical (VanPatten, 2002:757-758).

Gran parte de la forma que está orientada al significado (está relacionada con algún concepto semántico en el mundo real –‘significado referencial’–) podría también ser expresada por un ítem o una frase léxica en el enunciado o el discurso. Esta observación permitió proponer el constructo de *valor comunicativo*, el cual se refiere al significado con el que una forma contribuye al significado del enunciado en general y está basado en dos rasgos: [+/-valor semántico inherente] y [+/- redundancia]. Un valor comunicativo de la forma es mayor si tiene características [+valor semántico/-redundancia] que si tiene las características [+valor semántico/+redundancia]. Si el significado puede ser recuperado de cualquier otro lugar y no sólo de la forma misma, entonces el valor comunicativo de la forma disminuye (VanPatten, 2002:759).

La naturaleza del valor comunicativo es importante para el procesamiento del *input*. Entre más valor comunicativo tenga una forma, es más probable que ésta se procese y se haga disponible en los datos del *intake* para la adquisición (P1c y P1d). Una forma con nada o poco valor comunicativo es la menos probable de ser procesada y sin ayuda podría nunca ser adquirida. En contextos fuera del salón, la ausencia de tales formas en el discurso del aprendiz indica que el estudiante tal vez no ha procesado las formas en el *input* (aunque su ausencia puede también indicar problemas de procesamiento del *output*). La baja frecuencia en el *input* y otros aspectos de la lengua podrían ser factores que junto con el valor comunicativo, podrían condenar una forma a nunca ser aprendida. La intersección de alto valor comunicativo y frecuencia debería tener un efecto favorable en la adquisición (VanPatten, 2002:760).

VanPatten (2004:12) señala que la disponibilidad de procesamiento de los recursos está determinada por el nivel de competencia (*proficiency*) y la naturaleza de la habilidad del aprendiz para tener acceso a los ítems léxicos; es decir, si la recuperación léxica no es laboriosa durante la comprensión y hay familiaridad con las palabras en el *input*, se requerirá menor procesamiento de los ítems léxicos nuevos, lo que significa una liberación de recursos para procesar la forma gramatical (P1e).

La posición de los elementos formales en un enunciado también se considera dentro del modelo de PI. La forma gramatical o elementos lingüísticos en posición inicial del enunciado son más probables de procesarse que los elementos en otras posiciones. Esto ocurre porque los elementos iniciales son, por definición, los primeros en los que los recursos disponibles se aplican para procesar una cadena discursiva en el *input* (P1f).

Con respecto al orden de palabras, existe una tendencia particular de asignarle al primer sustantivo o frase nominal el papel de sujeto o agente (P2). El Principio del Primer

Sustantivo puede tener importantes efectos en la adquisición de una lengua, que no sigue el orden estricto de sujeto-verbo-objeto (SVO); por ejemplo, en la adquisición de los pasivos, cualquier estructura OVS, la marcación de caso, entre otros. Si la primera frase nominal que el aprendiz encuentra no es un sujeto, pero el estudiante intenta codificarla así, se ofrece un *intake* erróneo para un procesamiento posterior. Sin embargo, el Principio del Primero Sustantivo puede ser atenuado si la semántica léxica entra en juego (P2a), o por las probabilidades de evento (la probabilidad de que un sustantivo sea sujeto o agente y otro no) (P2b), o bien, por la presencia de un contexto restrictivo (P2c) (VanPatten, 2004:15-18).

La investigación sobre el PI intenta describir cuáles datos lingüísticos en el *input* se atienden durante la comprensión y cuáles no (o cuáles son privilegiados y cuáles no) y qué papeles gramaticales los estudiantes le asignan a los sustantivos. El *intake* es ese subconjunto de *input* filtrado que el aprendiz de hecho procesa y mantiene en la memoria de trabajo durante la comprensión. El *intake* contiene información gramatical mientras ésta se relaciona con el significado que los estudiantes han comprendido (o piensan que han comprendido). El PI es un conjunto de procesos relacionado con la adquisición. La acomodación del *intake* y la reestructuración se consideran como procesos separados del PI. El cómo los estudiantes tienen acceso a su sistema de desarrollo para hacer el *output* también es un conjunto de procesos distinto del PI (VanPatten, 2002:761-762).

### **1.2.3 Consideraciones finales**

El presente trabajo considera aspectos de la GU como el principio universal de la teoría de *X-barra*, para explicar que el orden de palabras de los enunciados en las lenguas tiene una estructura interna jerárquica; mientras el parámetro que permite distinguir diferencias

en este orden es el parámetro del núcleo. En inglés y español el núcleo precede al complemento, así que desde el punto de vista de este parámetro, la constitución de la frase es igual en ambas lenguas. Asimismo, la GU permite ver las diferencias en la constitución de la frase nominal en inglés y en español. Por su parte, Van Patten subraya el carácter positivo del poder explicativo de la GU, la cual, desde su perspectiva, tiene el papel de identificar y asignar las categorías léxicas del núcleo de frase durante el procesamiento inicial (en el *input*). Al parecer, ésta sería la incidencia de la GU en el *input*, pues en realidad opera en los datos del *intake* para la construcción del sistema de desarrollo (VanPatten, 1996:134). Otros modelos de la corriente cognitivista para tratar de explicar el fenómeno de estudio, son aquellos que tratan de explicar la interacción entre el aprendiz y el *input* como lo sostienen el modelo de ACT, el de competencia de MacWhinney, el de procesamiento de información de McLaughlin y el de procesamiento del *input* de VanPatten. Los cuatro autores mencionan la capacidad limitada de la memoria de trabajo de los seres humanos para el procesamiento de la lengua, así que la información transita por procesos de automatización y reestructuración (o acomodación). Por su parte, los modelos de MacWhinney y VanPatten predicen el procesamiento de rasgos lingüísticos basados en su papel de proveer pistas al significado de los enunciados para la comprensión de la L2. El modelo de VanPatten, además, menciona que el procesamiento cognitivo de los enunciados que involucra la estrategia del primer sustantivo, la semántica léxica y las claves gramaticales en el *input* forma la base de la naturaleza del desarrollo para la asignación de papeles gramaticales y semánticos en el procesamiento del *input* de la L2.

## **CAPÍTULO 2. EL ESTUDIO**

### **2.1 Metodología**

En esta sección se describe el planteamiento y justificación de las hipótesis, la institución, los sujetos, así como el instrumento empleado para la colecta de datos. En relación al instrumento diagnóstico, se describe la justificación de la metodología, su validación, aplicación y calificación, así como la metodología para el análisis de datos.

#### **2.1.1 Planteamiento de las hipótesis**

De acuerdo con nuestras observaciones en el aula y a partir de lo que se conoce en la literatura, se proponen las siguientes hipótesis:

1. Los alumnos tienden a procesar las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español (de izquierda a derecha).
2. El grado de dificultad en el procesamiento de las FNs depende de su tipo y patrón.
3. Los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE son mejores procesadores de las FNs en inglés.
4. El tipo de actividad en el que aparecen las FNs en el instrumento puede influir en el grado de dificultad para su procesamiento e interpretación.

#### **2.1.2 Justificación de las hipótesis**

Las observaciones de los alumnos en el salón de clase, con respecto a su procesamiento de las FNs en inglés, así como los trabajos de investigación de Villegas (2204), Choreño (2004) y Yong (2005), nos indican que la tendencia es asignar la categoría de núcleo de frase a la primera palabra (especialmente si se trata de un sustantivo), lo que da lugar a interpretaciones inadecuadas. Por ejemplo, los estudiantes generalmente interpretan



*birthday girl* como 'el cumpleaños de la niña' y no como 'la niña del cumpleaños'. O bien, cuando los alumnos encuentran un grupo de palabras premodificadoras en la FN en inglés, no saben cómo proceder y asignan características a entidades que no siempre les corresponden. Por ejemplo, la frase *arsenic free pesticides* es interpretada por los alumnos como 'arsénico libre de pesticidas' y no como 'pesticidas libres de arsénico'; es decir, toman la primera palabra como el núcleo de la frase y le asignan a *arsenic* el papel de sustantivo y no de adjetivo.

Con respecto a los cuatro tipos de FN del estudio, se considera que entre ellos habrá diferencias en el grado de dificultad de su procesamiento, debido a la baja frecuencia de algunos tipos en español. También suponemos que los alumnos con mayor número de horas de instrucción podrán procesar las FNs con mayor facilidad y de manera adecuada, debido a que han tenido una mayor exposición a la lengua meta, lo que les permite hacer conexiones entre la forma y el significado. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia en el salón de clases, se ha observado que los alumnos continúan con dificultades en el procesamiento de las FNs en inglés, aun en el último semestre de la materia en el CCH.

Finalmente, suponemos que los alumnos encontrarán diferentes grados de dificultad al resolver los tres tipos de tarea en el instrumento, pues las actividades cognitivas en cada una son diferentes: en la primera sección del instrumento, se analizaron los juicios gramaticales que los hispanohablantes hacen sobre las FNs en inglés, lo cual representa un reto mayor debido a que no se tiene el conocimiento intuitivo sobre la LE que un angloparlante nativo posee. En la segunda sección, se encuentran opciones del equivalente en español de las FNs en inglés, lo cual facilita el trabajo de elección por tener varias posibilidades en la lengua materna. Finalmente, en la tercera

sección, se tienen opciones de frases en inglés para completar una idea coherente también en inglés. El nivel de familiaridad con el vocabulario y las formas en la L2 disminuye con respecto a la segunda sección.

### **2.1.3 La institución**

La presente investigación se realizó en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM. Esta es una institución de enseñanza media superior, que en la creación de su Plan de Estudios de 1971, “se consideraron cuatro áreas del conocimiento con el fin de proporcionar una preparación que hiciera énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitieran la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas y del español. Además se consideró incluir una lengua extranjera y una formación plástica que no tenían carácter curricular” (UNAM, 1971). La materia de inglés originalmente comprendía cuatro semestres, con cinco horas a la semana en el primer año y tres horas a la semana en el segundo, sumando un total de 240 horas. Finalmente, en la práctica, el curso comprendió un total de 60 segmentos de 30 minutos cada uno durante un semestre, sumando un total de 30 horas. En 1983 el curso se logró ampliar de 30 horas al semestre a 60 horas al año, distribuidas en módulos de una hora, dos días a la semana; y en 1988 el curso se amplió a 90 horas al año, con tres horas de clase a la semana. Actualmente, desde 1996 se imparte la materia de inglés en los semestres I, II, III y IV, con cuatro horas a la semana divididas en dos sesiones, sumando un total de 240 horas (CCH, 1996). Aun con los ajustes a los programas de la materia en 2003, se mantiene este número de semestres y de horas de instrucción (CCH, 2003).

Como parte de los lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011 por la Rectoría de la UNAM (Narro, 2007), se instrumentó la enseñanza de inglés de una a cuatro habilidades en 2009. Lo anterior tuvo como propósito atender las líneas rectoras de dicho plan para satisfacer las necesidades de los alumnos quienes requerían del conocimiento integrado de habilidades comunicativas en una lengua extranjera, con el fin de interactuar en su entorno personal, académico y laboral y, sobre todo, para tener mayor acceso a fuentes de información y poder participar en programas de movilidad estudiantil nacional e internacional.

En 2010, se elaboró el Primer Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV (Ramírez *et al.*, 2011) y, en 2011, el Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV (Aguilar *et al.*, 2011), en los cuales se integraron las cuatro habilidades: hablar, leer, escribir y escuchar, además de contemplar la interacción oral y escrita como parte indispensable del manejo de una lengua extranjera. Posteriormente, como resultado del Proceso de Actualización del CCH iniciado en 2012, se formaron 32 comisiones para la revisión y ajuste de los programas, una de las cuales se enfocó en la materia de inglés. Esta comisión desarrolló los programas de Inglés I a VI, en los cuales se consideró la posibilidad de ampliar los cursos dos semestres más, lo que significa un total de 360 horas de instrucción en este subsistema de bachillerato de la UNAM, para que los alumnos logren el manejo del nivel A2+ del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)<sup>7</sup> (Barreto *et al.*, 2013).

---

<sup>7</sup> Los programas de Inglés I-VI propuestos por la Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio de la Materia de Inglés (CEAPE) en el 2013, estarán sujetos a consulta y ajustes en el 2014, por lo que aún no hay una versión final oficial en el CCH.

En el Plan de Estudios de 1971, la materia de inglés no formaba parte de ninguna de las cuatro grandes áreas, por lo que el alumno sólo podía obtener una de las siguientes tres calificaciones: AC (acreditado), NA (no acreditado) o NP (no presentado), lo cual no influía en su promedio general. En el Plan de Estudios Actualizado (PEA) la materia se incorpora al Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, así que el resultado final tiene impacto en el promedio general del estudiante (CCH, 1996).

Como se puede observar, esencialmente tres aspectos han sido modificados en la concepción de la materia en el PEA: su duración, su estatus y su orientación. De acuerdo con las características del CCH y de su bachillerato esencialmente propedéutico, el objetivo de la materia de inglés en los programas de estudio de 2003 era: preparar al alumno para la comprensión de textos en esta lengua, lo cual le permitiría ampliar su formación general y le facilitaría el acceso a la bibliografía que en esta lengua se publicara de las materias que conformarían su futura especialidad como estudiante universitario (CCH, 2003). Actualmente, la materia de inglés, en su modalidad de cuatro habilidades, tiene como objetivo que al término de los seis cursos, el alumno sea capaz de comprender textos sencillos, orales y escritos, de su ámbito personal y académico; expresar, de manera breve, acontecimientos presentes, pasados y futuros; y participar en intercambios básicos sobre información personal y necesidades inmediatas (Barreto *et al.*, 2013:35). Como se puede observar, también en la nueva orientación adoptada se aborda la comprensión de lectura y, en la experiencia docente, también se ha observado la dificultad del procesamiento de las FNs en inglés. La necesidad de una propuesta de actividades adecuadas donde los alumnos se enfoquen en las propiedades de la forma mientras escuchan o ven la lengua que expresa algún significado, se presenta tanto en los programas de CL como en los de cuatro habilidades.

### 2.1.4 Los sujetos

Los sujetos incluidos en el estudio fueron seis grupos, tres de segundo semestre (128 alumnos) y tres de cuarto semestre (119 alumnos), del turno matutino del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM, en el ciclo escolar 2008-2009, cuando aún se aplicaban los programas de comprensión de lectura en lengua extranjera.

### 2.1.5 El instrumento

La metodología de esta investigación se basó en un estudio exploratorio y correlacional<sup>8</sup>, a través de un instrumento que consta de tres secciones (Apéndice 1), con el fin de hacer un diagnóstico del procesamiento de la FN en inglés, por parte de los alumnos hispanohablantes.

La FN tiene una gran cantidad de usos y de significados, por lo que se delimitaron los tipos y patrones a estudiar en esta investigación. Los tipos de FN que se consideraron se muestran en el cuadro 1.

**Cuadro 1. Tipos de frases nominales del estudio.**

Frase Nominal			
Tipo	Patrón	Símbolo	Ejemplo
1. Premodificada de tres elementos	Dos adjetivos y un sustantivo	(AAN)	<i>weak nuclear interactions</i> (interacciones nucleares débiles)
2. Premodificada de sustantivos compuestos	Dos sustantivos	(NN)	<i>production costs</i> (costos de producción)
3. Premodificada genitiva	De posesión simple	(N's N)	<i>the neighbor's friend</i> (el amigo del vecino)
4. Posmodificada	Un sustantivo con participio pasado y complementos	(N+Participio)	<i>the writer interviewed by the reporter</i> (el escritor entrevistado por el reportero)

<sup>8</sup> En la investigación correlacional no se influye en ninguna de las variables, pues simplemente se miden y posteriormente se buscan las relaciones (correlaciones) entre algún conjunto de variables.

Los tres primeros tipos de FN presentan premodificadores y lo que tienen en común es que los aprendices de segundas lenguas suelen tomar la primera palabra como el núcleo de la frase. El cuarto tipo de FN tiene postmodificador y, en este caso, se analiza cómo los alumnos procesan este tipo de frases.

En relación al instrumento, la primera sección presenta 20 reactivos para analizar los juicios de gramaticalidad de los alumnos sobre los cuatro tipos de FN ya mencionados. Cada tipo de FN está representado por cinco reactivos, dos de los cuales son incorrectos. Las oraciones en inglés se califican como correctas o incorrectas; en este último caso, se pide a los alumnos que subrayen la palabra o la parte de la oración incorrecta. Las oraciones incorrectas corresponden a los reactivos 2, 3, 5, 8, 9, 13, 14 y 20 (Cuadro 2, Apéndice 1). Ejemplos de esta sección son:

	Correcta	Incorrecta
<i>The animal hunter walks through the forest looking for pray.</i>	( )	( )
<i>It is best to consult a doctor to work out your needs own nutritional.</i>	( )	( )
<i>Exploration's man of space began thousands of years ago.</i>	( )	( )
<i>A cup of milk fortified with minerals provides 100 iu.</i>	( )	( )
<i>Scientists cannot present a complete picture of early human life.</i>	( )	( )

**Cuadro 2. Reactivos de las tres secciones del instrumento. Los reactivos con asterisco corresponden a las oraciones agramaticales en la primera sección.**

Sección	Tipo de FN	Patrón	Reactivos	Total (52)
Primera	Premodificada genitiva	N's N	3*, 8*, 12, 15, 17	5
	Premodificada de sustantivos compuestos	NN	1, 4, 9*, 16, 20*	5
	Posmodificada de participio pasado	N + Participio	5*, 7, 10, 13*, 19	5
	Premodificada de tres elementos	AAN	2*, 6, 11, 14*, 18	5
Segunda	Premodificada genitiva	N's N	2, 5, 9, 11	4
	Premodificada de sustantivos compuestos	NN	3, 6, 8, 12	4
	Posmodificada de participio pasado	N + Participio	4, 7, 10, 14	4
	Premodificada de tres elementos	AAN	1, 13, 15, 16	4
Tercera	Premodificada genitiva	N's N	2, 8, 12, 15	4
	Premodificada de sustantivos compuestos	NN	4, 10, 14, 16	4
	Posmodificada de participio pasado	N + Participio	1, 5, 7, 9	4
	Premodificada de tres elementos	AAN	3, 6, 11, 13	4

La segunda sección presenta 16 reactivos para analizar cómo los alumnos interpretan las FNs en inglés cuando se les dan opciones en español (Cuadro 2, Apéndice 1). Se les pide seleccionar de entre 2, 3 ó 4 opciones en español, aquella que corresponda con la FN en inglés resaltada en negrita, ubicada dentro de una oración.

Ejemplos de esta sección son:

***My cousin's girlfriend*** works in a factory.

- ( ) a. el primo de mi novia
- ( ) b. la novia de mi primo

Systems of **pattern recognition** in computers help to identify fingerprints, voices, faces, and signatures.

- ( ) a. patrón de reconocimiento
- ( ) b. reconocimiento del patrón

Pneumonia, tuberculosis, diarrhea, and malaria are **characteristic microbial diseases** among poor people.

- ( ) a. características de las enfermedades microbianas
- ( ) b. enfermedades microbianas características
- ( ) c. característica microbiana de las enfermedades
- ( ) d. microbios de enfermedades características

**The writer interviewed by the reporter** could not answer the question.

- ( ) a. El reportero entrevistó al escritor
- ( ) b. El escritor entrevistó al reportero

La tercera sección del instrumento está constituida por 16 reactivos, para analizar cómo los alumnos procesan las FNs en inglés, con el fin de que coincidan con un contexto determinado (Cuadro 2, Apéndice 1). Se pide seleccionar de entre 2 ó 3 opciones de FNs en inglés, para completar una oración en cada reactivo. Se indica que algunas de las frases en inglés en las opciones no son gramaticalmente posibles. Ejemplos de esta sección son:

\_\_\_\_\_ is in a veterinary surgery.

- ( ) a. John attacked by the dog
- ( ) b. The dog attacked by John

\_\_\_\_\_ is enjoying the beach.

- ( ) a. The grandfather's Lucy
- ( ) b. Lucy's grandfather

\_\_\_\_\_ occur when there is bleeding inside the brain.

(    ) a. strokes dangerous hemorrhagic

(    ) b. hemorrhagic strokes dangerous

(    ) c. dangerous hemorrhagic strokes

A beluga became a \_\_\_\_\_ for a new drug.

(    ) a. a test patient

(    ) b. a patient test

Al final de la tercera sección se incluye un glosario con 41 términos como apoyo para los alumnos, pues el objetivo es medir el procesamiento de la FN y no el grado de dominio del léxico en inglés.

### **2.1.5.1 Justificación de la metodología**

Se eligieron las pruebas mencionadas en el instrumento porque ofrecen datos sobre la estructura sintáctica de las oraciones (White, 1989; Cook, 1988), lo cual permitirá medir el conocimiento de cuatro tipos de FN por parte de los alumnos del CCH.

Los reactivos de la primera sección se diseñaron con base en los juicios gramaticales. Al respecto, White (2003:17) menciona que la competencia lingüística es una abstracción y que no hay forma de medirla directamente, por lo que los investigadores deben acudir a varios tipos de medidas de actuación para determinar indirectamente las características esenciales de las representaciones mentales. Los datos pueden estar clasificados en tres categorías: datos de producción, datos de comprensión y los datos provenientes de la intuición (éstos incluyen datos de tareas de juicios gramaticales y juicios de valor de verdad).

Las tareas de juicios de gramaticalidad ofrecen un medio para establecer si los alumnos saben que ciertas formas son imposibles o agramaticales en la L2. Así pues, la tarea de juicios de gramaticalidad puede usarse para encontrar si los enunciados, son



considerados como gramaticales o agramaticales por los aprendices de segundas lenguas durante el interlenguaje. Cuando los resultados de diferentes tareas y diferentes grupos de aprendices muestran las mismas tendencias, esto sugiere que estamos comprendiendo indirectamente la naturaleza de la competencia lingüística subyacente. El uso de esta metodología permite investigar aspectos de la competencia del interlenguaje que de otra manera serían difíciles de indagar (White, 2003:17-18).

Los reactivos de la segunda y tercera secciones se diseñaron (cuando fue posible) atendiendo los dos grandes principios que postula VanPatten (2004:7-18): 'los aprendices procesan el *input* para el significado antes de procesarlo para la forma' y 'los aprendices tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en una oración como el sujeto o agente (Principio del Primer Sustantivo)'. Con respecto al primer principio, el investigador sostiene que la vía más fácil de extraer significado es a partir de las palabras de contenido. Esto significa que los alumnos buscan el mensaje o la intención comunicativa en el *input*, pero ciertos elementos de la forma no son procesados para propósitos de adquisición. Por esta razón, se diseñaron reactivos donde el apoyo del léxico quedara reducido al mínimo y, entonces, los alumnos se enfocaran en la forma (las FNs). Por ejemplo, se evitaron reactivos como *Mary's book*, pues los alumnos podrían aislar las formas léxicas que codifican los significados de *MARY* y *BOOK* sin tomar en cuenta el genitivo, ni el orden de los elementos. A pesar de ello, sus hipótesis serían acertadas pues difícilmente se encontrará un contexto para 'Mary del libro', por lo que la secuencia 'el libro de Mary' sería más adecuada.

Con respecto al Principio del Primer Sustantivo, el autor menciona que hay una tendencia en asignarle el papel de sujeto o agente a los sustantivos o FNs en posición inicial, sin tomar en cuenta el orden de palabras (VanPatten, 2004:15), por lo que los

reactivos del instrumento se elaboraron tratando de que los alumnos dirigieran su atención hacia la forma y no hacia las probabilidades del evento, a la semántica léxica o al contexto, con la finalidad de identificar si ocurrían interpretaciones inadecuadas en el procesamiento de las FNs. Cabe señalar que la estrategia del Primer Sustantivo se ha extendido a nivel de FN y, en este caso, los reactivos se diseñaron para evaluar en qué medida los alumnos tomaron la primera palabra como núcleo de la frase. Asimismo, se consideró la llamada “reversibilidad” (Garrett, 1990:143), la cual se refiere a las estructuras del tipo *sample analysis* (análisis de la muestra) donde cualquiera de los dos sustantivos podría ser el núcleo de frase; en este caso, la otra opción sería *analysis sample* (muestra del análisis). La reversibilidad se aplicó en el diseño de los reactivos del instrumento para obligar a los alumnos a procesar la forma y no el léxico.

#### **2.1.5.2 Piloteo del instrumento**

Antes de aplicar el instrumento, se llevó a cabo un piloteo, el cual es una prueba a pequeña escala de los materiales y métodos propuestos en el proyecto de investigación. El propósito del piloteo fue aplicar estos componentes esenciales para descubrir algún problema y atenderlo antes de realizar el estudio principal. El piloteo fue un medio importante para evaluar la utilidad del instrumento y el método de colecta de datos, antes de aplicarlos con los participantes de la investigación.

El instrumento primero fue aplicado a dos profesoras hablantes nativas del inglés. Como resultado, ambas profesoras hicieron sólo comentarios sobre el léxico (cambiar algunas preposiciones y verbos por otros más adecuados), así que no se hicieron modificaciones sobre el formato o sobre la naturaleza de los reactivos que pretenden medir el conocimiento de cuatro tipos de FN en inglés por parte de los sujetos. Las

respuestas de las dos profesoras ayudaron a comprobar cómo el conocimiento intuitivo de la lengua materna guía al individuo a reconocer errores de construcción de las estructuras sintácticas, en este caso la FN. Posteriormente, el instrumento fue ajustado y aplicado en dos grupos para realizar el piloteo.

El instrumento se aplicó en un grupo de segundo semestre (grupo 220 con 48 alumnos) del turno matutino, en el CCH-Vallejo, el 29 de enero de 2009. Para el análisis de los resultados se tuvieron que eliminar 14 ejemplares, debido a que estaban incompletos. Por esta razón, en la instrucción inicial se enfatizó que los participantes contestaran *todas* las actividades. Esto se hizo de manera oral y escrita en la aplicación posterior.

Particularmente, en la primera sección de juicios de gramaticalidad, se modificó la actividad que incluía elementos de producción y se cambió por una de identificación del error. En lugar de pedirles a los estudiantes que corrigieran las oraciones que consideraban incorrectas, se les pidió que sólo subrayaran la palabra o la parte de la oración incorrecta. En el pilotaje, los alumnos que lograban reconocer que había un error, no sabían cómo producir la forma correcta en inglés y dejaban el espacio en blanco, o bien, lo hacían en español. Se consideró que esta actividad era muy demandante para los sujetos de estudio que, debido a la orientación de la materia hacia la comprensión de textos, no estaban entrenados en las habilidades de producción de la LE.

En ninguna de las tres secciones se encontraron problemas en el diseño de los reactivos. En el piloteo se encontró que los alumnos reconocían la estructura de la FN en inglés en un 49.41% en la primera sección, 52.02% en la segunda sección y 46.14% en la tercera sección (Figura 6). En términos generales, lo anterior nos indica que las FNs en inglés constituyen una estructura sintáctica difícil de procesar y adquirir por los

alumnos hispanohablantes, pues el porcentaje de aciertos fue muy bajo (sólo la mitad de los reactivos fue resuelta correctamente) (Ignatieva *et al.*, 2012). Estos resultados preliminares nos ayudaron a realizar los ajustes mencionados para aplicar el instrumento posteriormente, a partir del análisis del desempeño general e individual, del desempeño por actividades, del desempeño por tipos de FN en cada sección, así como de los errores.

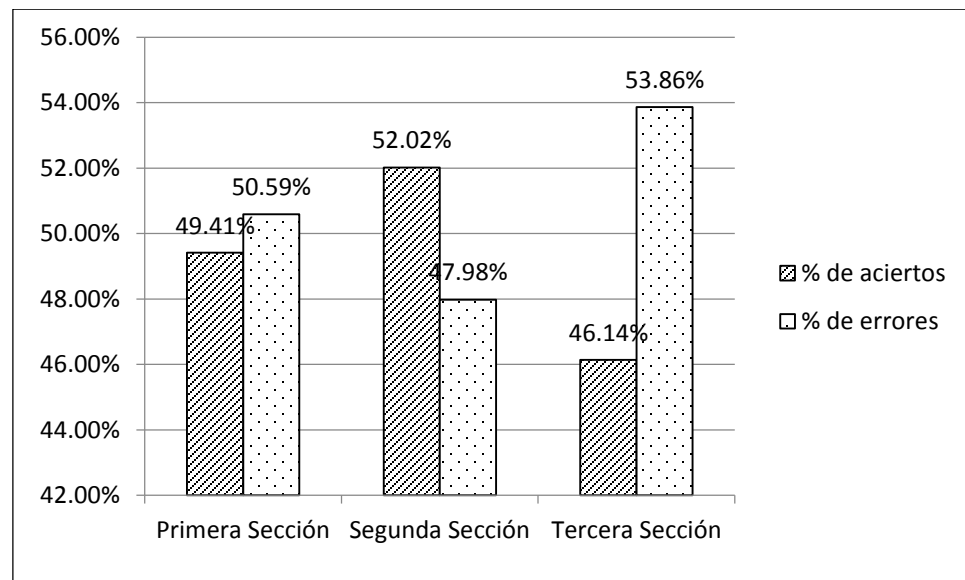


Figura 6. Porcentaje de aciertos y errores de los sujetos del piloteo en el reconocimiento del núcleo de las FNs en las tres secciones del instrumento.

### 2.1.5.3 Aplicación del instrumento

El instrumento se aplicó a seis grupos de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés del CCH-Vallejo, turno matutino: tres grupos de segundo semestre (grupo 218 con 47 alumnos, grupo 221 con 41 alumnos y grupo 230 con 40 alumnos; Total=128 alumnos) y tres grupos de cuarto semestre (grupo 404 con 34 alumnos, grupo 419 con 38 alumnos y grupo 425 con 47 alumnos; Total=119 alumnos). Se enfatizó que la prueba no afectaría

la evaluación y calificación del curso. La aplicación se realizó los días 18 y 19 de marzo de 2009.

#### 2.1.5.4 Calificación del instrumento

Los reactivos de las tres secciones del instrumento tenían un valor de 1 punto si los alumnos contestaban correctamente (Total=20 puntos en la primera sección, 16 puntos en la segunda sección y 16 puntos en la tercera sección). En total se debían completar 52 puntos en el instrumento (Cuadro 3).

Se consideró tomar en cuenta el grado de aciertos en las respuestas de los sujetos en la primera sección, para poder ponderar el grado de dificultad de cada uno de los reactivos que miden los juicios de gramaticalidad de la LE.

**Cuadro 3. Total de reactivos y puntos por sección del instrumento.**

Sección	Puntos por reactivo	Reactivos	Puntos
Primera	1	20	20
Segunda	1	16	16
Tercera	1	16	16
Total		52	52

#### 2.1.6 Metodología para el análisis de datos

Se elaboró una base de datos en donde se ordenaron los resultados por alumno y su respuesta en cada reactivo, en las tres secciones del instrumento. Asimismo, se distinguió el semestre (segundo o cuarto) de cada alumno.

A partir de esta base de datos, se aplicó un análisis de estadística descriptiva para obtener el puntaje promedio de aciertos de los alumnos, así como la desviación estándar, el puntaje mínimo y el puntaje máximo. Este mismo análisis se aplicó a cada una de las tres secciones del instrumento. Posteriormente, se aplicó una prueba de distribución *t* de

Student para muestras apareadas, con el fin de comparar el rendimiento de los estudiantes en cada sección del instrumento.

Para comparar si estudiantes con distintos niveles de dominio del inglés tenían un desempeño diferencial de acuerdo con distintos tipos y patrones de FN, y con ello dar evidencia a la hipótesis de que alumnos con mejor dominio del inglés procesan las FNs de modo distinto a como lo hacen en español, la muestra fue dividida en 4 cuartiles de acuerdo con el puntaje total de los examinados en la prueba. Los estudiantes del primer cuartil (grupo de bajo rendimiento) fueron comparados con respecto a los estudiantes del último cuartil (grupo de alto rendimiento) en los 4 tipos y patrones de las FNs utilizando la prueba de distribución  $t$  de Student para muestras independientes.

Para el cálculo del grado de dificultad en el procesamiento de las FNs, se crearon cuatro variables que representan la suma de todos los reactivos que miden cada uno de los cuatro tipos y patrones de FN. Para cada tipo y patrón se obtuvo la dificultad promedio e intervalos al 95% de confianza. Una prueba de distribución  $t$  de Student para muestras apareadas fue utilizada para comparar si existían diferencias significativas en el rendimiento de los estudiantes examinados en los distintos tipos y patrones de FN incluidos en el instrumento. El análisis de dificultad por tipo de FN también fue aplicado en cada una de las tres secciones de donde se obtuvo: dificultad promedio, desviación estándar, error estándar de la dificultad promedio y sus intervalos de confianza.

Para averiguar si los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE son mejores procesadores de las FNs en inglés, se realizaron ocho distintos análisis de comparación de promedios en grupos independientes a través del uso de la prueba de distribución  $t$  de Student.

## CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados del estudio y, posteriormente, se expone la discusión al respecto.

### 3.1 Resultados

La muestra total estuvo compuesta por 247 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, UNAM, quienes contestaron todos los 52 reactivos de las tres secciones que corresponden al instrumento diagnóstico. De éstos, 128 alumnos corresponden al segundo semestre y 119 alumnos al cuarto semestre. La figura 7 representa el total de alumnos evaluados en este estudio por cada semestre.

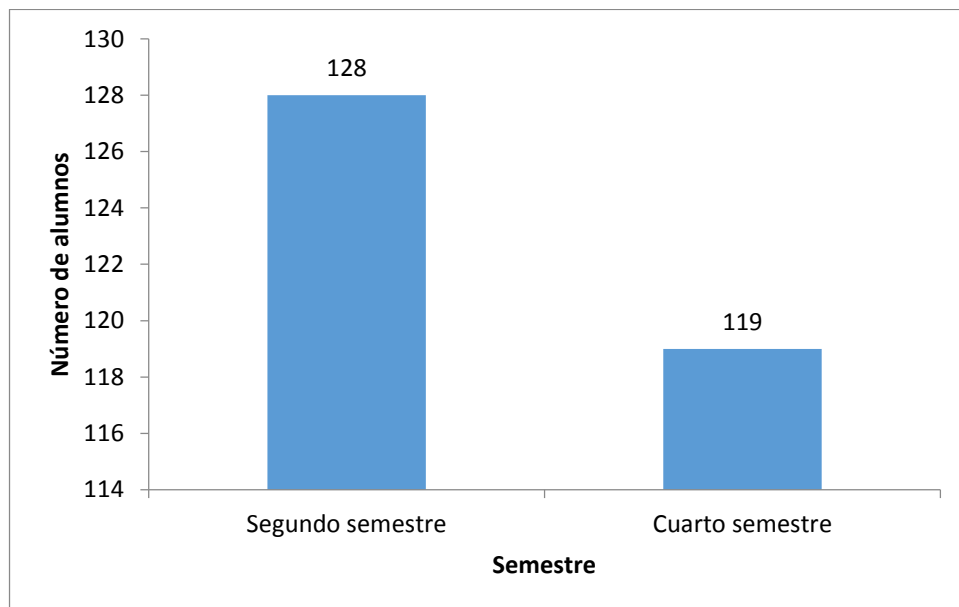


Figura 7. Total de alumnos evaluados por semestre.

Para determinar que los alumnos tienden a procesar las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español –de izquierda a derecha– (**hipótesis 1**), se realizó un análisis de estadística descriptiva. El puntaje promedio de aciertos obtenido por los

estudiantes en el instrumento diagnóstico fue 27.58 (de un total de 52 reactivos), con una desviación estándar de 4.989. El puntaje mínimo alcanzado en el instrumento fue de 15 reactivos contestados correctamente y el máximo fue de 46 reactivos acertados. La figura 8 muestra la distribución de puntajes en el instrumento y destaca que la mayoría de los estudiantes obtuvieron un puntaje total dentro del rango de 23 y 33 reactivos contestados correctamente.

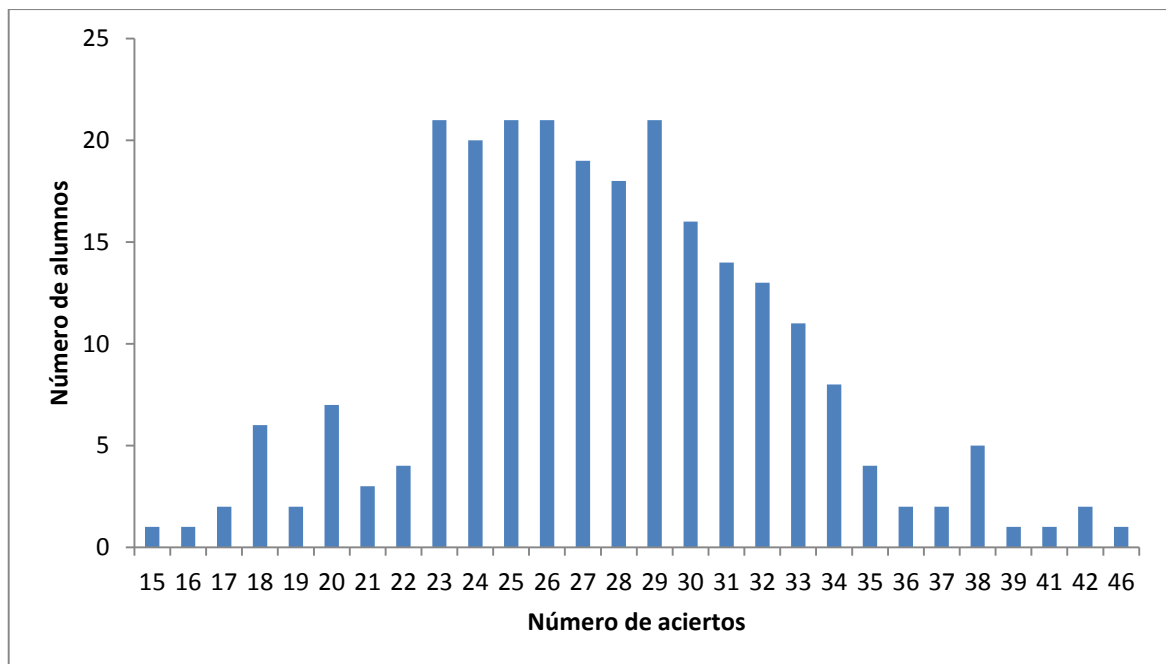


Figura 8. Distribución del puntaje total de aciertos en el instrumento.

Por su parte, la figura 9 muestra el porcentaje de aciertos y errores de los estudiantes de los dos semestres en el instrumento y se observa que, en general, obtuvieron el 53.32% de aciertos y el 46.68% de errores.



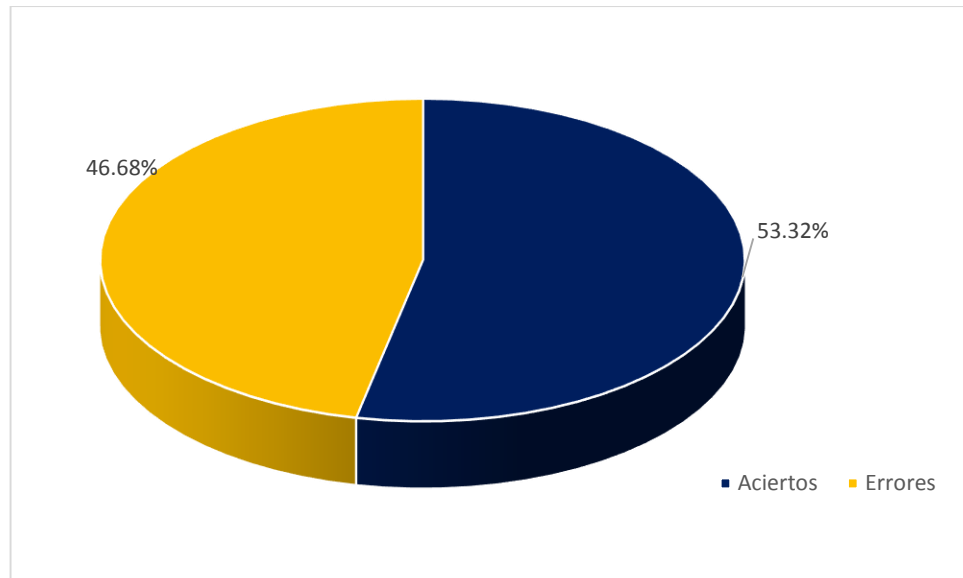


Figura 9. Porcentaje de aciertos y errores de los alumnos de los dos semestres en el instrumento.

Para el cálculo de la dificultad en el procesamiento de las FNs se crearon cuatro variables que representan la suma de todos los reactivos que miden cada uno de los cuatro tipos y patrones (**hipótesis 2**). Para cada tipo y patrón se obtuvo la dificultad promedio e intervalos al 95% de confianza, datos que son presentados en el cuadro 4 y en la figura 10. Se observa que el genitivo (N's N) es el tipo de FN menos difícil de procesar, mientras que el tipo premodificado (AAN) es el más difícil.

Cuadro 4. Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo y patrón de FN.

Tipo y patrón	Dificultad promedio	Desviación estándar	Error estándar del promedio	Intervalo inferior	Intervalo superior
Premodificada genitiva (N's N)	7.410	2.002	0.555	6.321	8.498
Posmodificada de pasado participio (N + Participio)	7.360	2.116	0.586	6.209	8.510
Premodificada de sustantivos compuestos (NN)	6.530	1.858	0.515	5.519	7.540
Premodificada de tres elementos (AAN)	6.290	1.852	0.513	5.283	7.296

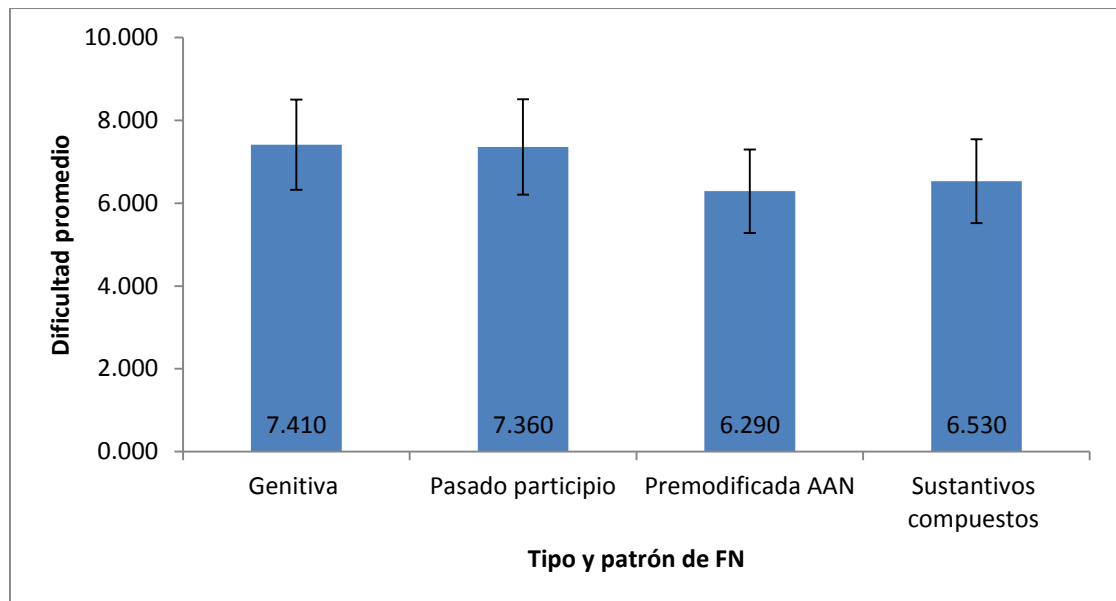


Figura 10. Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo y patrón de FN.

Una prueba de distribución  $t$  de Student fue utilizada para comparar si existían diferencias en la dificultad de procesamiento de los distintos tipos y patrones de FNs incluidos en el instrumento (**hipótesis 2**) por parte de los estudiantes. Los resultados descritos en el cuadro 5 muestran que se encontraron diferencias significativas, resaltando que las frases genitivas y de participio pasado más complementos son menos difíciles de procesar comparadas con las frases de sustantivos compuestos y premodificadas AAN, lo cual coincide con los resultados que se desprenden de la estadística descriptiva mostrada en el cuadro 4 y la figura 10.

Cuadro 5. Diferencia en la dificultad de procesamiento por tipo y patrón de FN.

	Estadísticas de la diferencia					Prueba <i>t</i>	gl	sig.
	Diferencia Promedio	Desviación Estándar	Error Estándar	Intervalo de confianza al 95%				
				Inferior	Superior			
<b>Genitiva - Sustantivos Compuestos</b>	0.862	2.581	0.164	0.539	1.186	5.250	246	0.000
<b>Genitiva - Participio Pasado</b>	0.024	2.487	0.158	-0.287	0.336	0.153	246	0.878
<b>Genitiva - Premodificada AAN</b>	1.101	2.320	0.148	0.810	1.392	7.459	246	0.000
<b>Sustantivos Compuestos - Participio Pasado</b>	-0.838	2.682	0.171	-1.174	-0.502	-4.911	246	0.000
<b>Sustantivos Compuestos - Premodificada AAN</b>	0.239	2.326	0.148	-0.053	0.530	1.614	246	0.108
<b>Participio Pasado - Premodificada AAN</b>	1.077	2.404	0.153	0.776	1.378	7.041	246	0.000

Con el fin de comparar si estudiantes con distintos niveles de dominio de inglés tenían un desempeño diferencial de acuerdo con distintos tipos y patrones de FN, la muestra fue dividida en cuatro cuartiles de acuerdo con el puntaje total de los examinados en la prueba. Los estudiantes del grupo de bajo rendimiento fueron comparados con los del grupo de alto rendimiento, en los cuatro tipos y patrones de las FNs utilizando la prueba de distribución *t* de Student. Los resultados de esta comparación se presentan en el cuadro 6 y la figura 11 y se resalta que ambos grupos de estudiantes –con bajo y alto dominio del inglés<sup>9</sup>– obtienen una diferencia de puntajes estadísticamente significativa en cada una de las dimensiones de tipo y patrón de las FNs analizadas en el instrumento, confirmando que los estudiantes con mejor dominio del inglés llevan a cabo un procesamiento de las FNs distinto a como lo hacen en español.

<sup>9</sup> Estos fueron determinados a partir del puntaje total de los examinados en la prueba, sin considerar la diferencia del número de horas de instrucción en el CCH; es decir, la discriminación entre alumnos de segundo y cuarto semestre.

Cuadro 6. Comparación de grupos con diferente dominio de inglés por patrón y tipo de FN.

Tipo y Patrón	Semestre	Promedio de aciertos	Desviación estándar	Prueba t	gl	sig.	Prueba de Levene <sup>10</sup>	sig.
Genitiva (N's N)	Grupo Bajo	5.746	1.769	-10.336	145	< 0.001	0.033	0.855
	Grupo Alto	8.800	1.795					
Sustantivos compuestos (NN)	Grupo Bajo	5.283	1.694	-7.976	145	< 0.001	0.056	0.813
	Grupo Alto	7.525	1.698					
Participio pasado (N + Participio)	Grupo Bajo	5.761	1.758	-11.248	145	< 0.001	0.058	0.811
	Grupo Alto	9.050	1.771					
Premodificada (AAN)	Grupo Bajo	5.074	1.282	-10.43	145	< 0.001	3.868	0.051
	Grupo Alto	7.762	1.751					

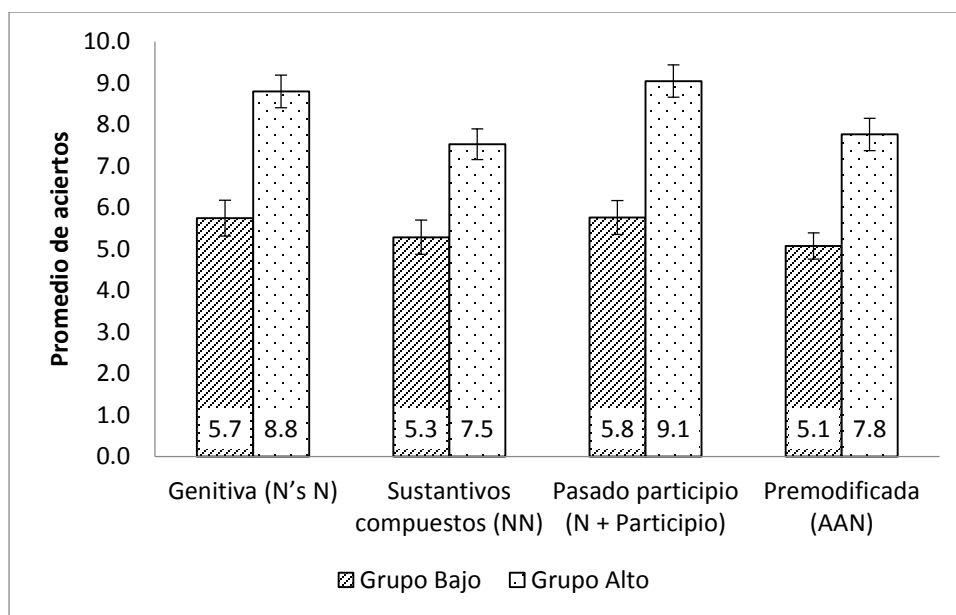


Figura 11. Comparación de grupos con diferente dominio de inglés por patrón y tipo de FN.

<sup>10</sup> La prueba de Levene indica si hay homogeneidad de varianza (hipótesis nula) o no entre los grupos que se están comparando. Esta prueba da sustento a lo encontrado en la prueba de distribución t de Student.

Posteriormente, se realizaron ocho distintos análisis de comparación de promedios en grupos independientes a través del uso de la prueba de distribución *t* de Student, para averiguar si los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE (los de cuarto semestre) eran mejores procesadores de las FNs en inglés (**hipótesis 3**). Los resultados de dichos análisis se resumen en el cuadro 7. Se destaca que el grupo de estudiantes de segundo semestre y el grupo de cuarto semestre muestran diferencias estadísticamente significativas en el promedio de aciertos del puntaje total del instrumento y en el puntaje de la primera sección del mismo; en ambos casos los alumnos del cuarto semestre obtienen un puntaje promedio más alto. Con respecto a los cuatro tipos de FN, se encuentran diferencias estadísticamente significativas únicamente en el caso de los sustantivos compuestos (NN).

**Cuadro 7. Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo de FN en los alumnos de segundo y cuarto semestre.**

	Semestre	Promedio de aciertos	Desviación estándar	Prueba <i>t</i>	gl	sig.	Prueba de Levene <sup>11</sup>	sig.
Puntaje Total	Segundo	26.96	4.769	-2.045	245	0.042*	0.205	0.651
	Cuarto	28.25	5.152					
Sección 1	Segundo	9.48	2.166	-2.148	245	0.033*	0.07	0.791
	Cuarto	10.08	2.219					
Sección 2	Segundo	9.57	2.846	-0.728	245	0.467	0.986	0.322
	Cuarto	9.85	3.173					
Sección 3	Segundo	7.89	2.38	-1.354	245	0.177	0.13	0.719
	Cuarto	8.31	2.403					
Genitiva	Segundo	7.25	1.996	-1.163	245	0.246	0.127	0.722
	Cuarto	7.54	2.003					
Sustantivos Compuestos	Segundo	6.2	1.776	-2.914	245	0.004*	0.485	0.487
	Cuarto	6.88	1.887					
Participio Pasado	Segundo	7.25	2.015	-0.912	245	0.363	0.708	0.401
	Cuarto	7.49	2.22					
Premodificada AAN	Segundo	6.25	1.784	-0.295	245	0.768	0.986	0.322
	Cuarto	6.32	1.935					

<sup>11</sup> La prueba de Levene indica si hay homogeneidad de varianza (hipótesis nula) o no entre los grupos que se están comparando. Esta prueba da sustento a lo encontrado en la prueba de distribución *t* de Student.

Al comparar estos resultados con los que se desprenden del cuadro 6, se observa que tanto los alumnos de alto rendimiento como los que tienen mayor número de horas de instrucción son mejores procesadores de las FNs en inglés. Por su parte, los estudiantes de alto rendimiento procesan de manera más adecuada los cuatro tipos de FN analizados (con respecto a los de bajo rendimiento), mientras que los alumnos de cuarto semestre resultaron ser mejores procesadores en la sección 1 y en las oraciones que contenían frases de sustantivos compuestos. Las figuras 12, 13, y 14 representan la comparación del puntaje promedio obtenido por los estudiantes de segundo y de cuarto semestres en el instrumento, en la sección 1 del instrumento y en los reactivos del tipo y patrón de sustantivos compuestos, respectivamente.

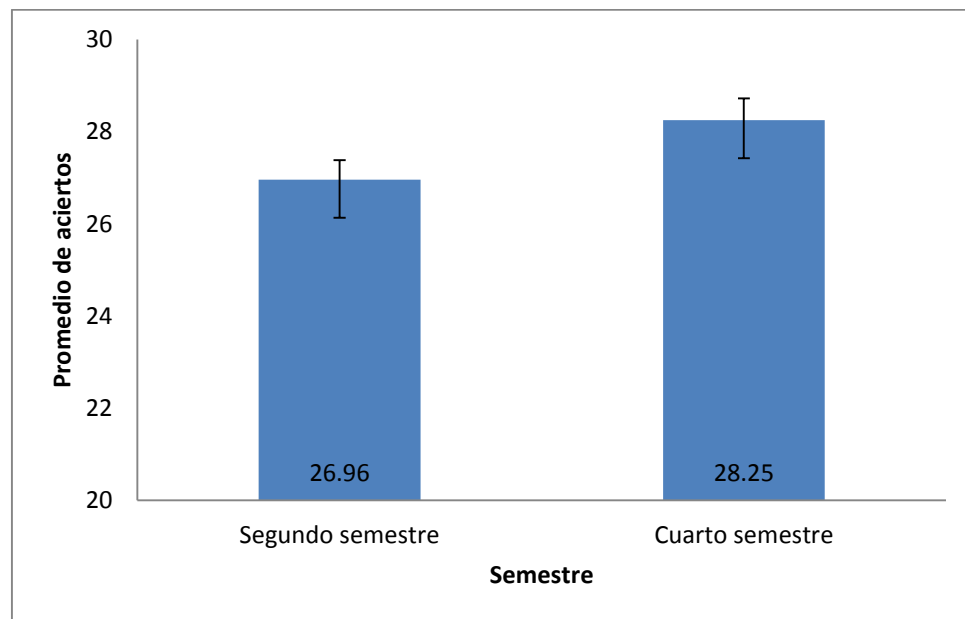


Figura 12. Comparación de grupos en el puntaje promedio de aciertos del instrumento.

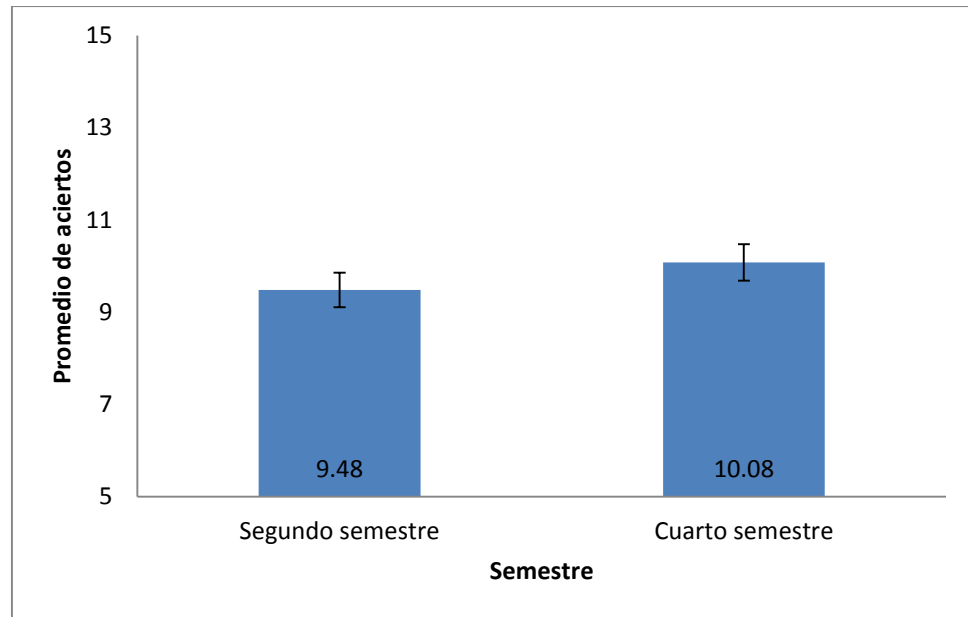


Figura 13. Comparación de grupos en el puntaje promedio de aciertos en la sección 1 del instrumento.

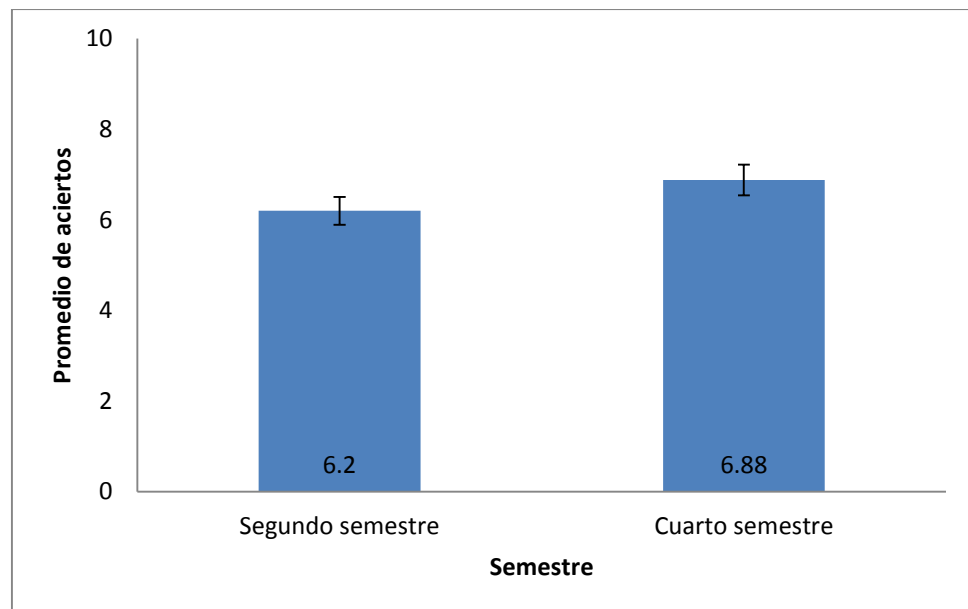


Figura 14. Comparación de grupos en el puntaje promedio de aciertos en los reactivos del tipo y patrón NN.

Por su parte, un análisis del instrumento por cada sección que lo compone, con el fin de determinar si el tipo de actividad influye en el grado de dificultad de procesamiento

(hipótesis 4), revela que el puntaje promedio logrado en la primera sección fue de 9.77 reactivos contestados correctamente, en la segunda sección fue de 9.71 aciertos y en la tercera sección fue de 8.10 aciertos. El cuadro 8 presenta las estadísticas descriptivas de cada sección del instrumento y destaca que en la sección 2, los alumnos lograron el puntaje máximo posible (16 aciertos), pero no así en las secciones 1 y 3. Además, la figura 15 muestra la distribución de puntajes por sección del instrumento, dónde se observa que la sección 1 presenta el valor modal en 10 aciertos, mientras que las secciones 2 y 3 presentan su valor modal en 8 aciertos. Esto significa que 52 alumnos (de los 247) lograron 10 aciertos en la sección 1, 34 alumnos lograron 8 aciertos en la sección 2 y 50 alumnos lograron 8 aciertos en la sección 3.

Cuadro 8. Estadísticas descriptivas por sección del instrumento.

Estadísticas	Sección 1	Sección 2	Sección 3
Puntaje promedio	9.77	9.71	8.10
Desviación estándar	2.21	3.01	2.40
Puntaje mínimo	3	1	3
Puntaje máximo	17	16	15
Número total de reactivos	20	16	16

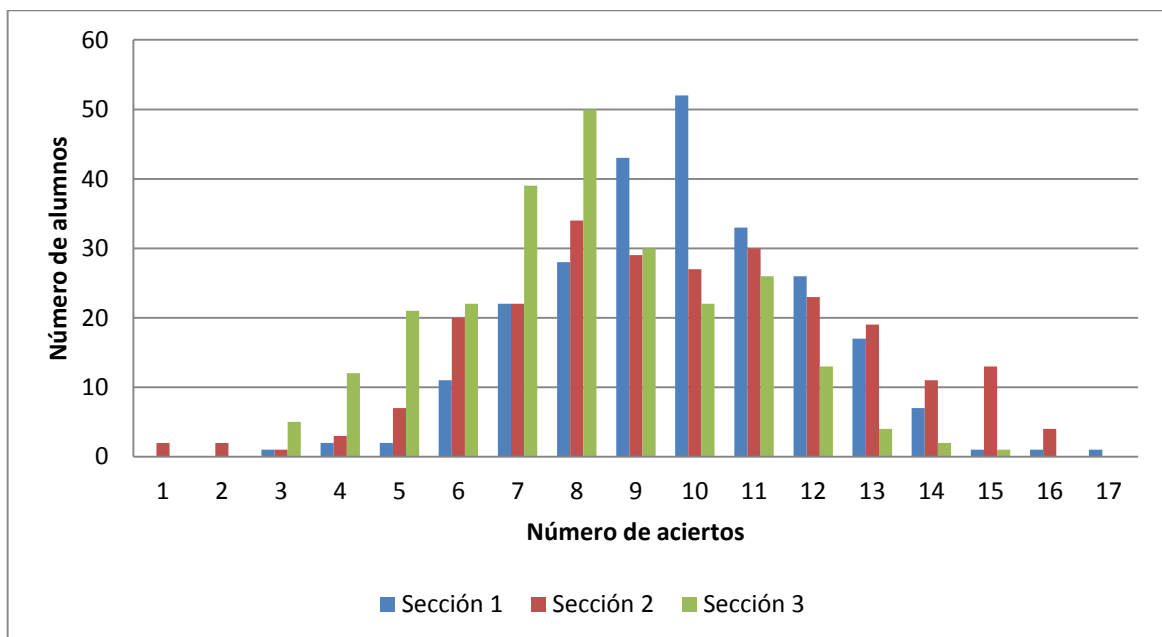


Figura 15. Distribución del número de aciertos por sección del instrumento.



Al comparar el rendimiento de los estudiantes en cada una de las secciones del instrumento utilizando una prueba de distribución *t* de Student (**hipótesis 4**), se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre las secciones 1 con 3 y entre las secciones 2 con 3. La diferencia de medias indica que las secciones 1 y 2 son en promedio más fáciles comparadas con la sección 3. Además, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dificultad entre las secciones 1 y 2 del instrumento. El cuadro 9 resume los resultados del análisis estadístico.

Cuadro 9. Comparación de dificultad entre las tres secciones del instrumento.

	Estadísticas de la diferencia					Prueba <i>t</i>	gl	sig.
	Diferencia Promedio	Desviación Estándar	Error Estándar	Intervalo de confianza al 95%				
				Inferior	Superior			
Sección 1 - Sección 2	0.061	3.675	0.234	-0.400	0.521	0.260	246	0.795
Sección 1 - Sección 3	1.676	3.074	0.196	1.291	2.061	8.570	246	0.000
Sección 2 - Sección 3	1.615	3.332	0.212	1.198	2.033	7.620	246	0.000

El análisis de dificultad por tipo de FN también fue aplicado en cada una de las tres secciones que componen el instrumento (**hipótesis 4**). Los resultados de la dificultad promedio, desviación estándar, error estándar de la dificultad promedio y sus intervalos de confianza son presentados en el cuadro 10 y en las figuras 16 a 19. Los resultados indican que la dificultad promedio para los tipos y patrones de FNs genitivas y sustantivos compuestos se mantiene dentro del mismo rango de dificultad en las tres secciones del instrumento. De modo contrario, los tipos y patrones de FNs de participio pasado más complementos y premodificada AAN muestran un grado diferencial de dificultad promedio dependiendo de la sección del instrumento, siendo evidente que no hay un traslape en

los intervalos de confianza. Se observa que la sección 3 del instrumento es la más difícil en ambos tipos de FN.

Cuadro 10. Dificultad promedio e intervalos de confianza por tipo y patrón de FN en cada sección del instrumento.

	Número de reactivos	Dificultad promedio	Desviación estándar	Error estándar del promedio	Intervalo inferior	Intervalo superior
Genitiva. Sección 1	5	2.377	1.028	0.065	2.248	2.505
Genitiva. Sección 2	4	2.652	1.067	0.068	2.519	2.785
Genitiva. Sección 3	4	2.364	1.069	0.068	2.231	2.498
Sustantivos Compuestos. Sección 1	5	2.287	0.876	0.056	2.178	2.397
Sustantivos Compuestos. Sección 2	4	2.263	1.130	0.072	2.122	2.404
Sustantivos Compuestos. Sección 3	4	1.980	1.072	0.068	1.846	2.114
Participio Pasado. Sección 1	5	2.595	0.945	0.060	2.477	2.713
Participio Pasado. Sección 2	4	2.619	1.233	0.078	2.466	2.773
Participio Pasado. Sección 3	4	2.154	1.032	0.066	2.025	2.283
Premodificada AAN. Sección 1	5	2.514	0.901	0.057	2.402	2.627
Premodificada AAN. Sección 2	4	2.178	1.176	0.075	2.031	2.325
Premodificada AAN. Sección 3	4	1.599	1.027	0.065	1.471	1.727

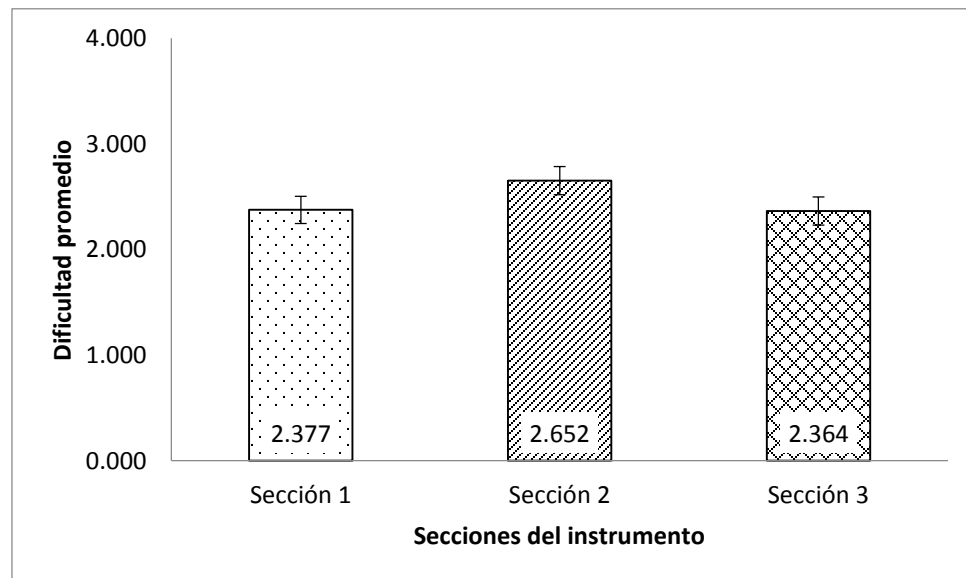


Figura 16. Dificultad promedio e intervalos de confianza para la FN genitiva.

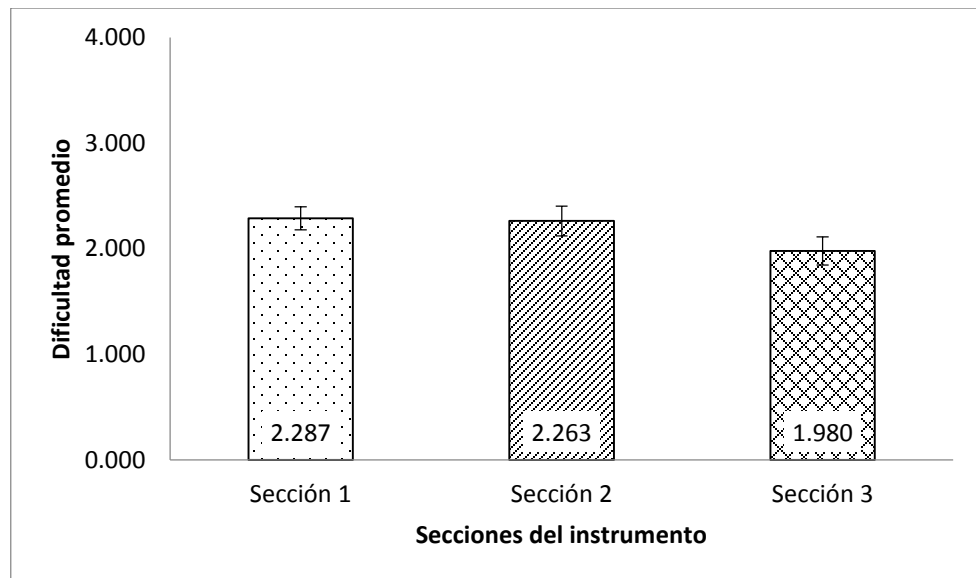


Figura 17. Dificultad promedio e intervalos de confianza para la FN de sustantivos compuestos.

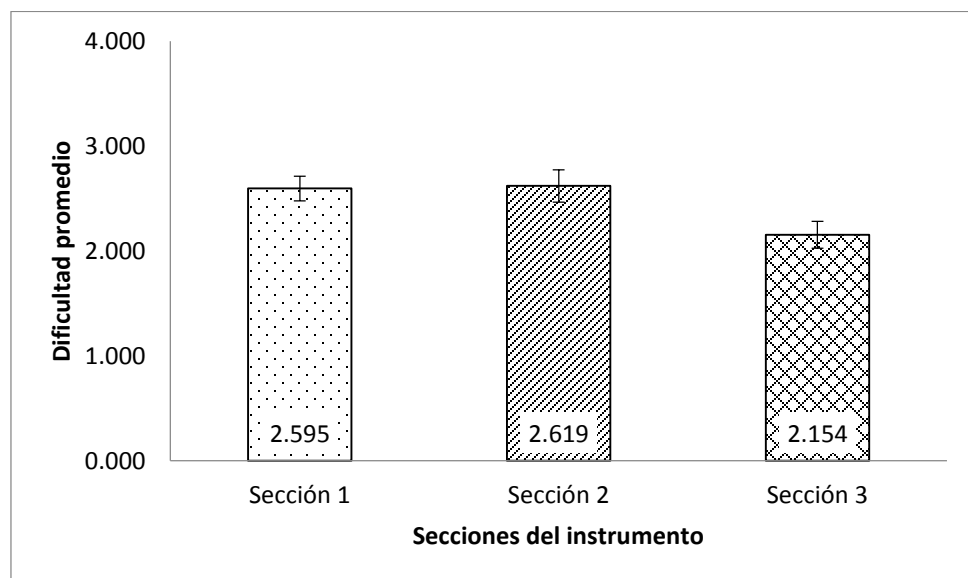


Figura 18. Dificultad promedio e intervalos de confianza para la FN de participio pasado.

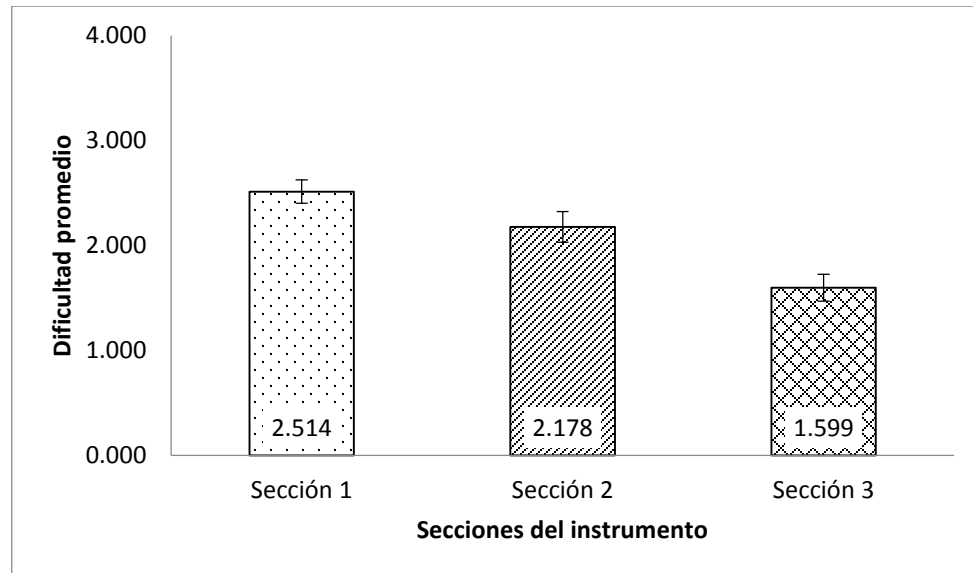


Figura 19. Dificultad promedio e intervalos de confianza de la FN premodificada AAN.

### 3.2 Discusión

El análisis de estadística descriptiva para determinar si los alumnos tienden a procesar las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español (de izquierda a derecha), **confirma** la **hipótesis 1** del estudio. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes no procesan las FNs en inglés de manera adecuada (figura 8), lo cual podría deberse al distinto orden de palabras en la construcción sintáctica de las FNs en ambas lenguas. En español, la premodificación es muy escasa; se recurre a otros elementos para expresar el contenido de las FNs en inglés y, generalmente, se inicia con el núcleo de frase. Por esta razón, la interpretación de las FNs en la lengua inglesa debería hacerse de derecha a izquierda. De acuerdo con Ramón (2003:64), dada la posición no marcada de los adjetivos después del sustantivo en español, la mayor parte de la caracterización es postnominal, al contrario que en inglés. Únicamente en un pequeño porcentaje de casos aparecen adjetivos antes del sustantivo en español y conlleva matices semánticos muy particulares.

La autora también menciona que las diferencias en la forma de organizar la expresión de la cualidad en las dos lenguas, se deben a la diferencia en la concepción y descripción de la realidad, la extraordinaria flexibilidad del inglés para utilizar sustantivos como adjetivos y la marcada oposición en la colocación de los adjetivos con respecto a los sustantivos. Estas diferencias<sup>12</sup> indican que el inglés y el español son producto de la distinta tipología lingüística a la que pertenecen y reflejan claramente la preferencia de las lenguas romances por recursos de tipo morfológico, mientras que las lenguas germánicas tienden mayormente a la composición (Ramón, 2003:60, 71).

Las diferencias en la construcción sintáctica de las FNs en inglés y en español aunado a los resultados de la distribución de puntajes en la figura 8, indican que la mayoría de los estudiantes aplican estrategias de procesamiento no adecuadas como el Principio de la Primacía de las Palabras de Contenido y el Principio de la Preferencia Léxica propuestas por VanPatten. De acuerdo con este autor (VanPatten, 2004:7-8), el Principio de la Primacía de las Palabras de Contenido sostiene que los aprendices procesan las palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa. Por su parte, el Principio de la Preferencia Léxica es una estrategia fuertemente vinculada con la anterior y señala que los alumnos tienden a basarse en ítems léxicos en lugar de la forma gramatical para obtener significado cuando ambos codifican la misma información semántica. Estos dos principios están basados en una capacidad limitada para procesar información; es decir, los alumnos se enfocan en el léxico de contenido porque es la primera fuente de significado referencial y procesan esta información en su memoria de

---

<sup>12</sup> Entre otras, como el recurso de la afijación apreciativa (diminutivo, aumentativo y despectivo) muy común en español y escaso en inglés o como el mecanismo de la composición adjetival (por ejemplo: *waterproof, fast-growing*) muy frecuente en inglés y poco productivo en español (Ramón, 2003:71).

trabajo; mientras que los elementos de la forma gramatical (en este caso el orden de palabras) podrían saltarse o procesarse parcialmente. Cuando los recursos atencionales disminuyen, la memoria de trabajo es forzada a descargar la información gramatical y a hacer espacio para la nueva (VanPatten, 2002:757). Al parecer, los estudiantes se enfocan en el léxico de contenido, es decir, en la información que les proporcionan los sustantivos y adjetivos, principalmente, y descargan de la memoria de trabajo la estructura del orden de palabras para interpretar las FNs. Los alumnos formulan hipótesis a partir de la información del léxico de contenido, sin considerar la forma en el *input*.

Otra estrategia que podrían estar utilizando los estudiantes es el Principio del Primer Sustantivo que indica que los aprendices tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en una oración como el sujeto o agente (VanPatten, 2004:15). La estrategia del Primer Sustantivo se extendió a nivel de FN y, en este caso, los alumnos estarían considerando la primera palabra como núcleo de la frase. La figura 9 muestra el alto porcentaje de errores de los estudiantes de los dos semestres en el instrumento (46.68%), lo cual es un indicio de que no están identificando el núcleo de la frase adecuadamente.

Con respecto a la dificultad de procesamiento de los distintos tipos y patrones de FNs incluidos en el instrumento, se encontró que sí hay diferencias significativas (Cuadros 4 y 5 y figura 10), con lo cual **se confirma** la **hipótesis 2** del estudio. El genitivo (N's N) es el tipo de FN menos difícil de procesar (dificultad promedio=7.41), le sigue la frase posmodificada de participio pasado más complementos (dificultad promedio=7.36), después se tiene a los sustantivos compuestos (dificultad promedio=6.53) y, finalmente, el tipo premodificado AAN resultó ser el más difícil (dificultad promedio=6.290). Lo anterior probablemente se deba a las diferencias y similitudes de la estructura de los

distintos tipos de FN en inglés y en español y a la presencia de pistas con valores de confiabilidad y disponibilidad altos que controlan la comprensión.

Cabe señalar que los cuatro tipos de FN analizados resultaron de difícil procesamiento en términos generales. Sin embargo, con respecto al patrón N's N, este fue el que menos dificultades de procesamiento presentó, lo cual coincide con Villegas (2004:98). La autora analizó cuatro patrones de frases genitivas (posesión simple, posesión doble, posesión compartida y posesión individual) y el menos difícil de procesar por alumnos hispanohablantes fue la posesión simple (por ejemplo: *Maria's brother*). Cabe señalar que en el presente estudio se analizaron otros tipos de FNs además de la genitiva de posesión simple; sin embargo, hay coincidencia en concluir que el patrón N's N fue el que menos dificultades de procesamiento presentó.

El tipo y patrón de las FNs con participio pasado más complementos fue el segundo menos difícil de procesar por los alumnos. Lo anterior podría deberse a que el orden de elementos es común en ambas lenguas y, por esta razón, los alumnos tienen menos dificultades en identificar el núcleo de la frase. Además, de acuerdo con el Modelo de Competencia de MacWhinney (2001), la comprensión de la lengua está basada en la detección de una serie de pistas. Las pistas que son mayores en confiabilidad y disponibilidad son las que más fuertemente controlan la comprensión. En el caso de las FNs de participio pasado más complementos, se presentan las siguientes pistas de superficie para la identificación del agente: el uso de la preposición *by* para marcar el agente y la presencia del verbo en forma pasiva. MacWhinney considera que en el cerebro ocurren grupos de conexiones entre formas y funciones para el procesamiento de las pistas de superficie, con el fin de interpretar el enunciado. Así pues, en la voz pasiva, el agente es forzado a tomar una posición final en la 'cláusula-*by*', mientras que

en la voz activa el agente gana la competencia para la posición preverbal. Este cambio drástico entre dos interpretaciones que compiten por la misma pista superficial de posición preverbal es mediado por la presencia o ausencia de una pista adicional de la morfología pasiva sobre el verbo (el participio pasado). En el caso de la FN posmodificada de participio pasado más complementos inserta en una oración como en: ***The writer interviewed by the reporter sent a messenger to the newspaper***, las pistas de *by* y el verbo en forma pasiva podrían ayudar al alumno a identificar que *the reporter* es el 'agente'. Aunque en las FNs no existe la figura de agente, este conocimiento sirve para identificar quién realizó la acción de *entrevistar* y reconocer que todos estos elementos (el verbo en forma pasiva, la preposición *by* y el agente) son modificadores del núcleo (*The writer*). De esta forma se podrían evitar interpretaciones inadecuadas como: *El escritor entrevistó al reportero y envió un mensajero al periódico*. Al parecer, en el caso de este tipo de frases posmodificadas, los alumnos logran identificar el núcleo de la frase; el problema radica en no asignarle el papel de modificador al verbo en participio pasado, lo que lleva a sugerir que los alumnos están utilizando la estrategia del Primer Sustantivo, extendida al verbo.

Los dos tipos y patrones de FNs que mayores dificultades de procesamiento presentaron por parte de los estudiantes fueron los sustantivos compuestos del patrón NN y las frases premodificadas AAN. En el primer caso, podría deberse a la baja frecuencia en español de utilizar sustantivos como modificadores de otros sustantivos (por ejemplo: *camión cisterna*, *coche cama*). Además, como se aprecia en los ejemplos, el núcleo de la frase permanece en posición inicial, contrario a lo que ocurre en inglés. En el segundo caso, no sólo es el orden de elementos de la FN diferente en ambas lenguas lo que produce confusiones en la interpretación, sino que además, influye el



incremento en el número de sus elementos; es decir, el número de modificadores que se localizan antes del sustantivo-núcleo, lo cual dificulta su identificación.

Estos resultados no coinciden con lo encontrado por Choreño (2004:94-96) quien, en su estudio sobre el procesamiento de las frases nominales premodificadas, indica que uno de los patrones menos difíciles de procesar es la combinación AAN. La autora señala que lo anterior se debe a que el patrón AAN incluye en su composición modificadores adjetivos en lugar de sustantivos que facilitan la interpretación. Asimismo, Choreño menciona que el patrón más difícil de procesar es NNN, lo cual se asemeja a lo encontrado en el presente estudio, pues el segundo tipo con mayores dificultades de procesamiento fue NN, es decir, los sustantivos compuestos.

Por su parte, en su estudio del procesamiento de los sustantivos compuestos, Yong (2005:81) menciona que el patrón NNN resultó el de mayor dificultad de interpretación, lo cual coincide con Choreño (2004). Así también, la autora encontró que el patrón NN fue el menos difícil de procesar. Este resultado no coincide con lo hallado en el presente estudio. Sin embargo, sí hay coincidencia en determinar que, en general, los sustantivos compuestos son uno de los tipos de FN más difíciles de procesar.

Al comparar los resultados del presente estudio con los de Choreño y Yong, se confirma que un aspecto que podría influir en el incremento de la dificultad del procesamiento de las FNs premodificadas podría ser el incremento en el número de sus elementos modificadores.

Por otra parte, se confirma que tanto los alumnos de alto rendimiento<sup>13</sup> como los que tienen mayor número de horas de instrucción son mejores procesadores de las FNs en inglés (**hipótesis 3**) (Cuadros 6 y 7 y figura 11). Los estudiantes de alto rendimiento procesan de manera más adecuada los cuatro tipos de FN analizados (con respecto a los de bajo rendimiento) ( $p < 0.001$ , en cada tipo y patrón de FN); así también, los alumnos de cuarto semestre resultaron ser mejores procesadores que los de segundo semestre, en el puntaje total del instrumento ( $p < 0.042$ ), lo cual **confirma** la **hipótesis 3** del estudio. Además, se obtuvo que los alumnos de cuarto semestre resultaron ser mejores procesadores en la sección 1 ( $p < 0.033$ ) y en las oraciones que contenían frases de sustantivos compuestos ( $p < 0.004$ ).

Los resultados permiten determinar que los alumnos con menor grado de instrucción de la LE, tienen mayores dificultades en el procesamiento de las FNs debido al uso de estrategias no apropiadas como la generalización del Principio del Primer Sustantivo (VanPatten, 2004). En el caso de las FN, la estrategia corresponde a tomar el primer elemento como núcleo de frase, que en la lengua materna de los alumnos (el español) es posible aplicar, pero en inglés sólo se puede utilizar en frases nominales con preposición como *ring of gold*. La generalización de esta estrategia aunada al desconocimiento de la LE podrían producir interpretaciones inadecuadas.

Lo anterior coincide con lo encontrado por Villegas (2004:95), Choreño (2004:92) y Yong (2005:82) en las frases genitivas, las frases premodificadas con adjetivos y en los sustantivos compuestos, respectivamente. Las autoras señalan que los alumnos de nivel

---

<sup>13</sup> Estos fueron determinados a partir del puntaje total de los examinados en la prueba, sin considerar la diferencia del número de horas de instrucción en el CCH; es decir, la discriminación entre alumnos de segundo y cuarto semestre.

básico obtuvieron las medias más bajas en el instrumento, lo cual podría indicar que los antecedentes de instrucción de la lengua meta representados en el número de horas de dicha instrucción podrían ser determinantes para el procesamiento adecuado de las FNs en inglés.

Con respecto al orden de palabras, VanPatten (2004:14-15) menciona que cuando se procesa un enunciado, los aprendices deben asignar tanto el papel gramatical (sujeto / no sujeto) como el papel semántico (agente / no agente) a los sustantivos, para obtener el significado intencional del hablante. De acuerdo con estudios tipológicos, los patrones canónicos preferidos de las lenguas en todo el mundo son SVO y SOV, lo que sugiere que la mente humana podría estar predispuesta a colocar los agentes y sujetos en los sustantivos con posición inicial (VanPatten, 2004:14-15). Esto podría extenderse a la FN y causar interpretaciones inadecuadas al considerar como el núcleo de frase a la primera palabra, sin tomar en cuenta el orden de los elementos, particularmente en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua meta.

En relación a determinar si el tipo de actividad en cada sección del instrumento influye en el grado de dificultad de procesamiento de las FNs (**hipótesis 4**), se encontró que las secciones 1 y 2 son en promedio más fáciles comparadas con la sección 3 (Cuadro 9). Por su parte, el análisis de dificultad por tipo de FN en cada una de las tres secciones indica que la dificultad promedio de las frases genitivas y de sustantivos compuestos es la misma en las tres secciones del instrumento; mientras que las frases de participio pasado más complementos y premodificada AAN muestran un grado diferencial dependiendo de la sección, siendo la tercera la más difícil en ambos tipos de FN (Cuadro 10 y figuras 16 a 19). Estos resultados permiten **confirmar parcialmente** la **hipótesis 4** del estudio, pues no se encontraron diferencias significativas en la dificultad

de resolución y, por lo tanto, en el procesamiento de las FNs entre las secciones 1 y 2, aunque éstas sí fueron más fáciles de resolver que la sección 3. Tampoco se encontraron diferencias significativas en la dificultad de procesamiento de las frases genitivas y los sustantivos compuestos en las tres secciones del instrumento, pero sí se encontraron en las frases de participio pasado más complementos y premodificada AAN.

En general, la tercera sección del instrumento fue la de mayor dificultad para los alumnos. En esta sección, se presentó una serie de oraciones inconclusas en inglés, con un contexto y dos o tres opciones de FNs también en inglés, para completar cada oración. A los estudiantes se les dificultó escoger la opción correcta, debido probablemente a que no están acostumbrados a resolver actividades de este tipo por las características de su curso orientado a la comprensión de textos en inglés. En la actividad de la sección 3, el reactivo y las opciones se encuentran en la lengua meta y, por lo tanto, los alumnos no cuentan con el apoyo de su lengua materna para formular hipótesis adecuadas como sucede en la sección 2, en la cual, se presentan oraciones en inglés que contienen FNs y, en cada reactivo, dos o cuatro opciones de la FN en español. En esta sección 2, se presentan reactivos con los que los estudiantes están familiarizados dada la orientación de sus cursos en el CCH (la comprensión de lectura), en el ciclo escolar 2008-2009. Los reactivos contienen un contexto y los equivalentes de las FNs están en la lengua materna. Lo anterior podría haber ayudado a decidir cuáles opciones no eran gramaticalmente aceptadas en la L1 y, por lo tanto, en la lengua meta.

Al respecto, VanPatten (2007:122) sugiere que además del Principio del Primer Sustantivo como estrategia universal, existe la posibilidad de que los alumnos utilicen la transferencia de la L1, en la cual los aprendices comienzan la adquisición con procedimientos de parcelación de la L1. Por su parte, el Modelo de Competencia de

MacWhinney se ha aplicado en varios estudios de adquisición de SL y los resultados parecen indicar que los aprendices de L2 transfieren los valores de la L1 y gradualmente los van perdiendo con la experiencia de la L2 (Cook, 1993:256-262). Al parecer, el uso de la transferencia de la L1 podría explicar por qué la sección 2 fue más fácil de realizar que la sección 3 del instrumento. Sin embargo, se requieren más investigaciones para poder afirmarlo.

En particular, las FNs que mayores dificultades de procesamiento presentaron en la sección 3 fueron las de participio pasado más complementos y las premodificadas AAN. Ese último patrón es considerado como el de mayor dificultad, de acuerdo con los resultados de los cuadros 4 y 5. Es probable que se haya incrementado el grado de dificultad para identificar el núcleo de la frase al realizar una actividad que demandaba decodificar la lengua meta, sin el apoyo de la lengua materna. Por su parte, el patrón de participio pasado más complementos es uno de los menos difíciles de procesar (cuadros 4 y 5); sin embargo, fue uno de los patrones con mayores dificultades en la sección 3 tal vez debido a que el contexto en inglés no les proporcionaba la suficiente información para determinar quién era el 'agente', a pesar de presentarse claves como la partícula *by* y el verbo en participio pasado. Cabe señalar que la FN no tiene la figura de 'agente', pero si el alumno identifica quién realizó la acción expresada en un verbo en forma pasiva, tal vez podría reconocer que estos elementos (el verbo en forma pasiva, la preposición *by* y el 'agente') son modificadores del núcleo de frase. De esta forma se podrían evitar interpretaciones inadecuadas. Al parecer, los alumnos logran identificar el núcleo de la frase porque la generalización de la estrategia del Primer Sustantivo, extendida a la FN, sí produce interpretaciones adecuadas debido a la posición inicial de este elemento en ambas lenguas. La confusión podría radicar en asignarle al participio pasado el papel de

verbo o acción y no de modificador en la FN, lo cual sería una extensión del Principio del Primer Sustantivo de VanPatten, pero ahora a nivel de verbo o acción en la oración. Para poder confirmar esta derivación, se requieren más estudios enfocados en este tipo y patrón de FN.

La sección 1 también resultó una de las de menor dificultad en la actividad a realizar, lo cual no se esperaba, pues los juicios gramaticales que los hispanohablantes hacen sobre las FNs en inglés representan un reto mayor debido a que no se tiene el conocimiento intuitivo sobre la LE como sí lo tienen los nativos hablantes del inglés. Además de identificar si la oración era correcta o incorrecta, los alumnos debían subrayar la palabra o la parte de la oración incorrecta, lo cual disminuyó el número de aciertos. Es probable que los alumnos reconocieran la no naturalidad de las oraciones en inglés, pero en su mayoría no reconocieron el error en la FN.

#### **CAPÍTULO 4. GRAMÁTICA PEDAGÓGICA Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

El proceso de (CL) es una habilidad cognitiva en la que el lector debe construir significados utilizando todos los recursos disponibles del texto y de sus conocimientos previos. Estos recursos ayudan a los lectores a utilizar el léxico y la sintaxis, recuperar significados a partir de su léxico mental, hacer inferencias y emplear sus esquemas mentales. La correcta implementación de estos recursos puede ayudar a los lectores en la comprensión exitosa del texto. Sin embargo, el inadecuado procesamiento de la información ortográfica, léxica, semántica y sintáctica puede influir negativamente en la interpretación final del texto en lengua extranjera, por lo que es necesario diseñar y establecer métodos de instrucción para el reconocimiento de dicha información, particularmente de los modelos sintácticos.

Una de las estructuras sintácticas en inglés muy común en cualquier texto y con la que los alumnos del CCH encuentran dificultades de procesamiento es la FN debido a dos aspectos: a) Los alumnos tienden a procesar cualquier FN en L2 de izquierda a derecha; b) El cambio del orden de palabras (de derecha a izquierda) en la FN causa problemas en el procesamiento de la lengua, lo cual resulta en interpretaciones inadecuadas (Ignatieva, 2012).

Por otro lado, en el Colegio no existe ningún material de apoyo gramatical para los cursos de comprensión de lectura, en donde el estudiante requiere reconocer las estructuras gramaticales que integran el sistema de la lengua extranjera y comprender el mensaje escrito. Las sugerencias didácticas que ofrecen los programas de la materia de Comprensión de Lectura en Inglés I-IV, se limitan a que el maestro explique brevemente la estructura gramatical, que los alumnos subrayen en el texto varios ejemplos y den su equivalente en español. En mi experiencia docente he encontrado que los materiales

didácticos no tienen un apropiado enfoque para abordar la gramática en un curso de CL y por ello la necesidad de ofrecer una propuesta pedagógica, particularmente en el procesamiento de las frases nominales en inglés.

El problema de procesamiento de algunos tipos y patrones de la FN en inglés por alumnos hispanohablantes radica en el orden de palabras diferente, así como en el comportamiento sintáctico de la FN como núcleo nominal (en inglés) y como frase completa (en español), lo cual parece producir dificultades en el procesamiento de esta estructura en la comprensión de textos en inglés (Ignatieva, 2012).

Por lo anterior, en este trabajo se plantea una propuesta didáctica que consta de una secuencia de actividades para que los alumnos interpreten adecuadamente las FNs en inglés, durante la lectura de los textos en esa LE. La propuesta se basa en los fundamentos de la gramática pedagógica y en el modelo de Instrucción por Procesamiento de VanPatten (1996, 2004).

#### **4.1 Definición de Gramática Pedagógica**

Por mucho tiempo la discusión en la enseñanza de lenguas se centró en la pregunta de si se debería 'enseñar gramática' o no. En general, se está de acuerdo que la gramática es una de las principales tareas en la enseñanza de lenguas, para desarrollar en el aprendiz una representación interna de una teoría de la lengua meta. Lo que está en duda es cómo hacerlo. Las caracterizaciones o descripciones que hacen los lingüistas resultan inaccesibles para la mayoría de los estudiantes de L2. Por lo tanto, se propone que los hechos de la lengua deben ser organizados y presentados en una forma que los haga accesibles. Tal organización y presentación es la gramática pedagógica (GP) (Corder, 1974:167).



Según Corder hay dos preguntas que deben ser resueltas en la GP: ¿qué hechos deben ser presentados en la gramática y cómo deben ser presentados? La primera cuestión es un problema lingüístico, el segundo es pedagógico. La tarea de la lingüística aplicada es encontrar formas de organización y presentación de cualquier hecho válido de la lengua para que el aprendiz pueda descubrir por sí mismo una 'teoría del lenguaje' (Corder, 1974:167).

Corder propone un modelo en el que se asume que todo aprendizaje de gramática es una actividad cognitiva para resolver un problema de procesamiento de datos, lo cual dirige al descubrimiento y uso productivo de reglas. Esta actividad se desarrolla en tres pasos: la formación de hipótesis, la comprobación de hipótesis y la práctica. En la enseñanza formal es importante el grado de orientación que se da en el proceso de descubrimiento. Por ello, el aprendizaje formal de la gramática es un aprendizaje de descubrimiento guiado donde el alumno hipotetiza y el profesor trata de guiar sus hipótesis en un grado mayor o menor, efectiva o inefectivamente. El problema con esta propuesta radica en especificar los tipos de orientación, la organización de la orientación y la cantidad de orientación (Corder, 1974:170).

El comienzo de la orientación o estado (i) es una selección y estructuración del material de la lengua en un sílabo. El segundo paso (ii) es la presentación en forma apropiada de los datos lingüísticos relevantes, para el aprendizaje del ítem gramatical particular seleccionado en el sílabo. La presentación de los datos necesariamente implica proveer los medios para la contextualización, con el fin de que el alumno interprete el significado de los datos dados. No puede haber ningún descubrimiento de las reglas correctas de la gramática sin una interpretación semántica. Así pues, la orientación inadecuada podría implicar no sólo la provisión de ejemplos inadecuados, sino también

la falla en asegurar los medios de la interpretación. Esta etapa puede ser promovida o no por una descripción o explicación por parte del profesor. En el siguiente paso (iii) el alumno prueba sus hipótesis en el descubrimiento de la regla. La función del profesor es confirmar las hipótesis correctas o proveer tratamiento correctivo cuando sea necesario. Esta función del profesor se puede llamar verificación. Si las hipótesis del alumno son incorrectas, entonces se inicia un ciclo recursivo, pasando a través de la provisión de los datos adicionales, la explicación y la formación y comprobación de nuevas hipótesis. Esto se llama corrección. Sólo cuando la hipótesis correcta es confirmada, el aprendiz continúa a la siguiente fase: la práctica. La práctica en este modelo se entiende como la actividad específica de desarrollar acceso automático y rápido a las reglas correctas de la gramática adquirida, a través del proceso del descubrimiento de la regla. La práctica se refiere al uso de lo que ha sido correctamente aprendido. La figura 20 muestra las interrelaciones entre las actividades del profesor y el alumno (Corder, 1974:170-171).

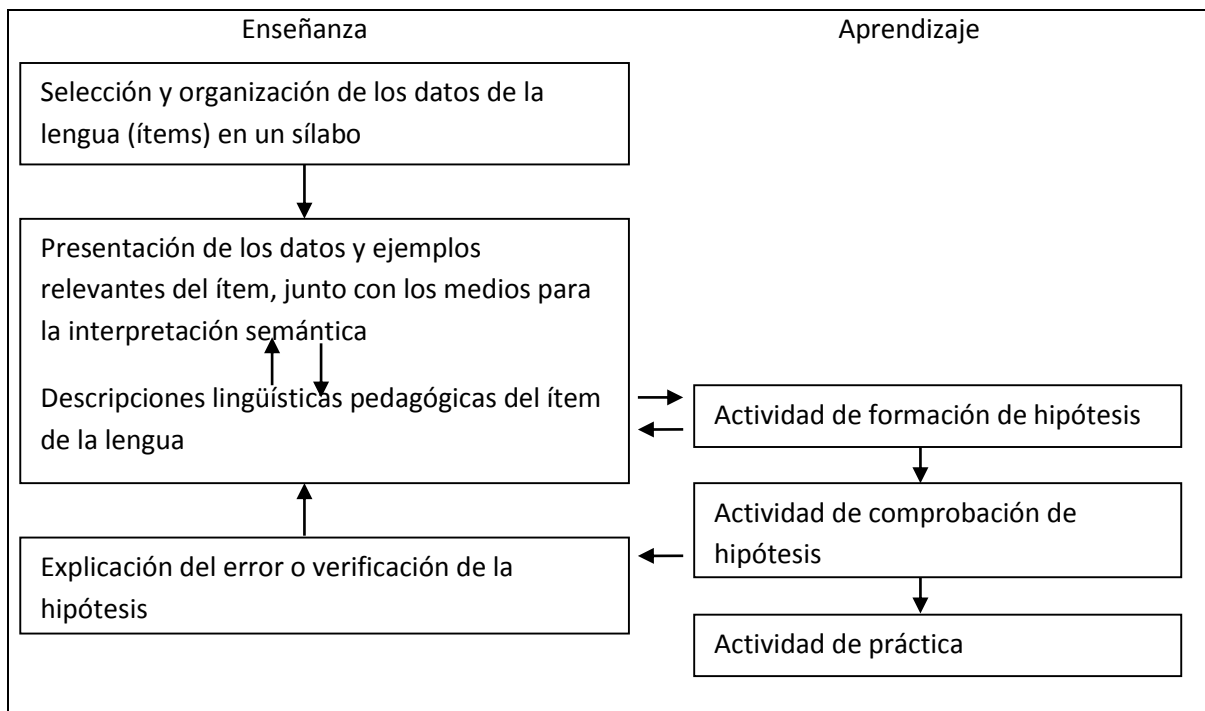


Figura 20. Diagrama de las interrelaciones entre el profesor y el alumno en una propuesta de GP. Tomado de Corder (1974:172).

Estrictamente hablando, los procesos de formación y comprobación de hipótesis son internos al alumno y no están abiertos a la investigación directa. Sin embargo, como actividades en el salón de clase, ciertos tipos de ejercicios están diseñados para promover la formación de hipótesis mientras otras tienen el objeto de estimular al alumno a probar si las hipótesis correctas han sido formadas. Los ejercicios cuyo objeto es promover la formación de hipótesis no deben demandar al aprendiz ninguna decisión que involucre el ítem enseñado y son de tipo mecánico. Los ejercicios de la comprobación de hipótesis típicamente implican que el alumno: tome decisiones acerca del ítem enseñado, deba ser capaz de mostrar lo que ha aprendido, haga errores y reciba corrección si es necesario (Corder, 1974:172).

Existen otras definiciones de gramática pedagógica como la de Dirven (1990:1) quien menciona que la GP es una presentación orientada al maestro o al alumno sobre las complejidades de las reglas de la lengua extranjera, con el propósito de promover y guiar los procesos de aprendizaje en la adquisición de esa lengua<sup>14</sup>. Por su parte, el grupo de Edimburgo de lingüistas aplicados donde se encuentran Allen, Widdowson y Corder (Dirven, 1990:1), percibe a las gramáticas de aprendizaje y de enseñanza en interacción mutua. De acuerdo con Corder (1974:172), la GP no sólo aplica al tratamiento explícito de la gramática, sino al sílabo completo, el cual debe estimular y guiar la elaboración de hipótesis del alumno acerca de la lengua meta como se explicó en líneas anteriores.

---

<sup>14</sup> Esta definición deja espacio para varios tipos de gramática pedagógica: la gramática de aprendizaje, la gramática de enseñanza, la gramática de referencia (gramática escolar, gramática universitaria y aún algunas gramáticas lingüísticas como la gramática del usuario). En la incorporación de la noción de gramática de aprendizaje, el término GP podría también referirse a la gramática dada en un libro de texto o sílabo. También se deja lugar para la gramática como una actividad (presentación), como un proceso de aprendizaje y como parte de una competencia para ser adquirida.

Con el surgimiento de los enfoques comunicativos se incorporaron aspectos comunicativos y gramaticales en la enseñanza de LE como en el trabajo de Leech y Svartvik (1975) llamado *A Communicative Grammar of English* y el sílabo nocional-funcional propuesto por Wilkins (1974 en Dirven, 1990), en el cual la gramática nocional es vista como un conglomerado comprensivo que une todos los niveles de complejidades de estructuras o de reglas de una lengua (la estructura de las palabras y frases, la estructura de los enunciados, la estructura de los textos y la estructura de la interacción) (Dirven, 1990).

En la actualidad hay otros modelos de enseñanza, aunque sigue vigente la propuesta de elaboración y comprobación de hipótesis sobre la lengua por parte del estudiante, así como la etapa de presentación de los datos y de ejemplos del ítem junto con los medios para la interpretación semántica por parte del profesor que propone Corder (1974). Uno de los modelos alternos es la Instrucción por Procesamiento de VanPatten (1996) que se expone en la sección 4.3.1.

## **4.2 Componentes de una Gramática Pedagógica**

Una gramática pedagógica se constituirá de manera diferente si está integrada en un sílabo y de hecho llega a ser el principio estructurante y subyacente del sílabo, o si se trata de una gramática de aprendizaje independiente del sílabo, una gramática de enseñanza o una gramática de referencia. Uno de los componentes de la GP es la incorporación de textos ricos, auténticos y graduados. Chomsky (1970 en Dirven, 1990) y en su línea Krashen y Terrell (1983 en Dirven, 1990) proponen que se debería tratar de crear un ambiente lingüístico rico para el aprendiz. Besse (1982 en Dirven, 1990) señala que un requerimiento básico de los textos *input* es su autenticidad, criterio que no estaba

incorporado en ningún sílabo de ningún programa de enseñanza de LE de esa época. Por cuestiones técnicas y legales era imposible obtener materiales auténticos de la radio o la televisión. Por ello, algunos autores recurrieron a las actuaciones de nativo hablantes, donde se estipulaba el escenario y la trama de una situación dada y donde se usaban las unidades nocionales y las funciones comunicativas particulares. Estas actuaciones también tenían la finalidad de que el material de *input* fuera graduado, lo cual no ocurría con el material auténtico de la radio y la televisión. La graduación debería construirse de tal manera que el material se repitiera y extendiera a nociones anteriores, funciones y estructuras sintácticas, en círculos concéntricos cada vez más amplios.

Otro componente se refiere a algunos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la gramática formal. Krashen y sus seguidores establecían la tendencia a no enseñar gramática en la teoría de la pedagogía de la LE. Sin embargo, hubo algunos intentos de defender la enseñanza de la gramática formal como un proceso de 'concientización' (Rutherford, 1980 en Dirven, 1990). Después del desarrollo de materiales de *input* auténtico y graduado, la principal tarea de la pedagogía de la LE fue la investigación experimental en formas adecuadas de formulación de reglas y su presentación. Lo anterior se refleja en varias propuestas que intentan enfocar deliberadamente la atención del alumno en el aspecto gramatical a aprender (Corder, 1974; Rossner, 1989; Rutherford y Sharwood Smith, 1985; VanPatten, 1996). Rutherford y Sharwood Smith (1985), mencionan la existencia de distintas maneras de enfocar la atención en la forma, sin profundizar en discusiones metalingüísticas y que las acciones empleadas para promover el incremento de la conciencia pueden tener distintos niveles de explicitud, ya que puede ir desde pedirle al alumno que ponga atención en los elementos que se encuentran subrayados o en letras mayúsculas hasta propuestas didácticas más sofisticadas. Estos

autores también mencionan que la concientización de la estructura aprendida no asegura automáticamente la adquisición de la misma y que no es suficiente este elemento para que se lleve a cabo el proceso de adquisición. Sin embargo, la enseñanza que promueve actividades que enfocan la atención de los alumnos en algún punto gramatical específico, incrementará significativamente el rango de adquisición de dicho punto sobre los alumnos que no lo hicieron o que les fue enseñado en circunstancias diferentes.

Con estos elementos de la GP, se desarrolló una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las FNs en inglés, a partir de materiales auténticos, con una aplicación sistemática de los conocimientos sobre la presentación de la regla y su internalización, al enfocar la atención de los alumnos en la forma.

### **4.3 El *input* y la instrucción gramatical tradicional**

En la enseñanza tradicional se presentan actividades basadas en la taxonomía descrita por Paulston (1972 en VanPatten, 1996), en donde la práctica mecánica precede a la práctica significativa y ésta precede a la práctica comunicativa, con un énfasis en la producción oral. En la práctica mecánica el alumno no pone atención al significado y sólo hay una respuesta correcta. En la práctica significativa, el significado que el estudiante intenta transmitir ya es conocido por el profesor o por un compañero y sólo hay una respuesta. Posteriormente, se realiza una práctica comunicativa más libre en donde el estudiante necesita vincular el significado con la forma, pero en esta ocasión el significado que se intenta transmitir no es conocido por el interlocutor. De acuerdo con VanPatten (1996), la mayoría de los ejercicios tradicionales son mecánicos y se enfocan exclusivamente en usar un sólo aspecto gramatical y producir oraciones aisladas, más que en procesar la forma y el significado de las mismas, así que un enfoque en el *input*

simplemente no existe. Por esta razón, el autor desarrolló un modelo para la enseñanza de la gramática por medio del procesamiento que a continuación se expone.

#### **4.4 Modelo de Instrucción por Procesamiento de VanPatten**

La Instrucción por Procesamiento es un enfoque para la enseñanza de la forma gramatical y se basa en las estrategias de Procesamiento del *Input* (PI) de los aprendices (VanPatten, 1996; 2002).

La IP usa un particular tipo de *input* que aleja a los estudiantes de las estrategias de procesamiento no óptimas. Ya que el objetivo de la instrucción por procesamiento es asistir al alumno en hacer conexiones de forma-significado durante el PI, es más apropiado verla como un tipo de foco en la forma o mejora del *input*. Durante la fase instruccional, los alumnos nunca producen la forma meta. Esto no obvia un papel para el *output*, pues la producción podría ser útil para el desarrollo de la fluidez y la exactitud. Sin embargo, durante la instrucción por procesamiento el trabajo del aprendiz es procesar los enunciados e interpretarlos correctamente, mientras se atiende también la forma (VanPatten, 2002:764).

Durante la instrucción por procesamiento, a los alumnos se les da información acerca de una forma lingüística; se les informa acerca de una estrategia de PI particular que podría negativamente afectar su aprendizaje de la forma durante la comprensión; se les empuja a procesar la forma durante actividades con *input* estructurado: *input* que es manipulado en formas particulares, así que los alumnos llegan a ser dependientes de la forma y la estructura para obtener significado y/o privilegiar la forma o estructura en el *input*; por lo tanto, los aprendices tienen una mejor oportunidad de atenderla (se aleja a

los estudiantes de sus tendencias de procesamiento naturales hacia tendencias más óptimas) (VanPatten, 2002:764-765).

La IP es una enseñanza formal (basada en la forma) con orientación en el *input*, primero identifica una estrategia de procesamiento potencialmente problemática del modelo del PI y después ofrece actividades que alejan a los estudiantes de esas estrategias (VanPatten, 2002:767).

La Instrucción por Procesamiento está diseñada para causar fallas de interpretación en las etapas iniciales de las actividades, así que el estudiante puede 'reajustar'. En el estudio original de VanPatten y Cadierno (1993) se compararon tres grupos de estudiantes: un grupo de instrucción por procesamiento, un grupo de enseñanza tradicional y un grupo control. En el primero, los estudiantes recibieron actividades referenciales seguidas de actividades afectivas. En ningún momento los alumnos produjeron la estructura y las formas en cuestión (VanPatten, 2002:769).

Las actividades **referenciales** son aquellas que tienen una respuesta correcta o incorrecta y para las cuáles el estudiante debe poner atención en la forma de la lengua meta, para obtener significado. Normalmente una secuencia de actividades de *input* estructurado comenzaría con dos o tres actividades referenciales. Después de las actividades referenciales, los estudiantes realizan actividades de *input* estructurado **afectivo**. Estas son actividades en las que los estudiantes expresan una opinión, creencia o alguna otra respuesta afectiva mientras se involucran en procesar información acerca del mundo real (VanPatten, 2002:766-767).

El autor propone una guía para el desarrollo de ejercicios de *input* estructurado (VanPatten, 1996:67-71):



- a) Presentar una forma a la vez. Para maximizar la eficiencia del *intake* solo una función y/o una forma deben ser el foco de instrucción.
- b) Mantener la atención en el significado. La adquisición no puede suceder sin la exposición al *input* que lleva significado; es decir, al *input* que contiene algún tipo de significado referencial o intención comunicativa.
- c) Ir de las oraciones al discurso. Cuando la gramática se enseña a través de las actividades de *input* estructurado, es preferible comenzar con los enunciados primero, debido al hecho de que los alumnos tienen una limitada capacidad para procesar el *input*.
- d) Usar *input* oral y escrito. De esta manera, los alumnos tienen oportunidades de recibir *input* en ambas modalidades.
- e) Promover que el alumno haga algo con el *input*. Las actividades no solo deben ser significativas sino tener un propósito. Esto significa que los alumnos deben tener una razón para atender el *input*, así que las actividades deben hacer que los alumnos respondan al *input* de alguna manera para asegurar que están procesando activamente.
- f) Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno. La meta de la IP es ayudar a los alumnos a alejarse de las estrategias de procesamiento ineficiente.

De acuerdo con el autor, la instrucción por procesamiento altera la forma en la que los sujetos procesan el *input*, el cual tiene un efecto en el *sistema de desarrollo* y al que los sujetos pueden tener acceso para la producción. En general esta instrucción ha resultado ser superior a la enseñanza tradicional (VanPatten, 2002), así que se ha tomado como la base de la propuesta didáctica del presente trabajo.

#### 4.5 Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos compuestos en inglés

La propuesta didáctica considera las FNs premodificadas del tipo y patrón NN (sustantivos compuestos) (Apéndice 2). En primer lugar, se propone que el profesor explique la estructura de estas FNs, enfatizando el orden de los elementos y contrastando ese orden con el que se usa en español. Para ello, el profesor explica a los alumnos que la tendencia para interpretar los sustantivos compuestos es tomar la primera palabra como el núcleo de la frase, lo cual ocasiona interpretaciones inadecuadas y problemas en la comprensión de los textos. La información que se les proporciona a los alumnos está basada en la propuesta tridimensional para la enseñanza de la gramática de Larsen-Freeman (1991). La autora señala que para este diseño se debe considerar: a) la forma: estructuras gramaticales, b) el significado: léxico y gramatical, c) las condiciones pragmáticas que gobiernan su uso.

El diagrama de figura 21 contiene las explicaciones que se les proporcionarán a los alumnos:

- a) La forma: Las frases nominales del tipo NN utilizan sustantivos como modificadores de otros sustantivos. Estas frases tienen acento primario en el primer sustantivo y éste se usa en singular. Ejemplo: **animal** hunter (acento primario en 'animal' y éste se encuentra en forma singular).
- b) El significado: Las frases nominales del tipo NN nombran cosas.
- c) El uso: Las frases nominales del tipo NN se escriben junto, separado o con guión. El problema de comprensión es cuando estas frases aparecen separadas, pues se podría tomar la primera palabra como el núcleo de la frase. En algunas ocasiones se

puede usar la estructura *of the* en lugar de los sustantivos compuestos y entonces las construcciones en inglés N1 *of* N2 se cambian por N2 N1, lo cual podría ser una fuente de confusión para el alumno hispanohablante. Además, la mayoría de los casos la FN en inglés corresponde a una FN distinta en español que utiliza una preposición entre los elementos que la conforman. Otro aspecto importante es el uso frecuente del tipo NN en inglés, mientras que en español prácticamente no existe. Un ejemplo en español es 'Hombre Araña' y aún en este caso el núcleo está al principio de la frase.

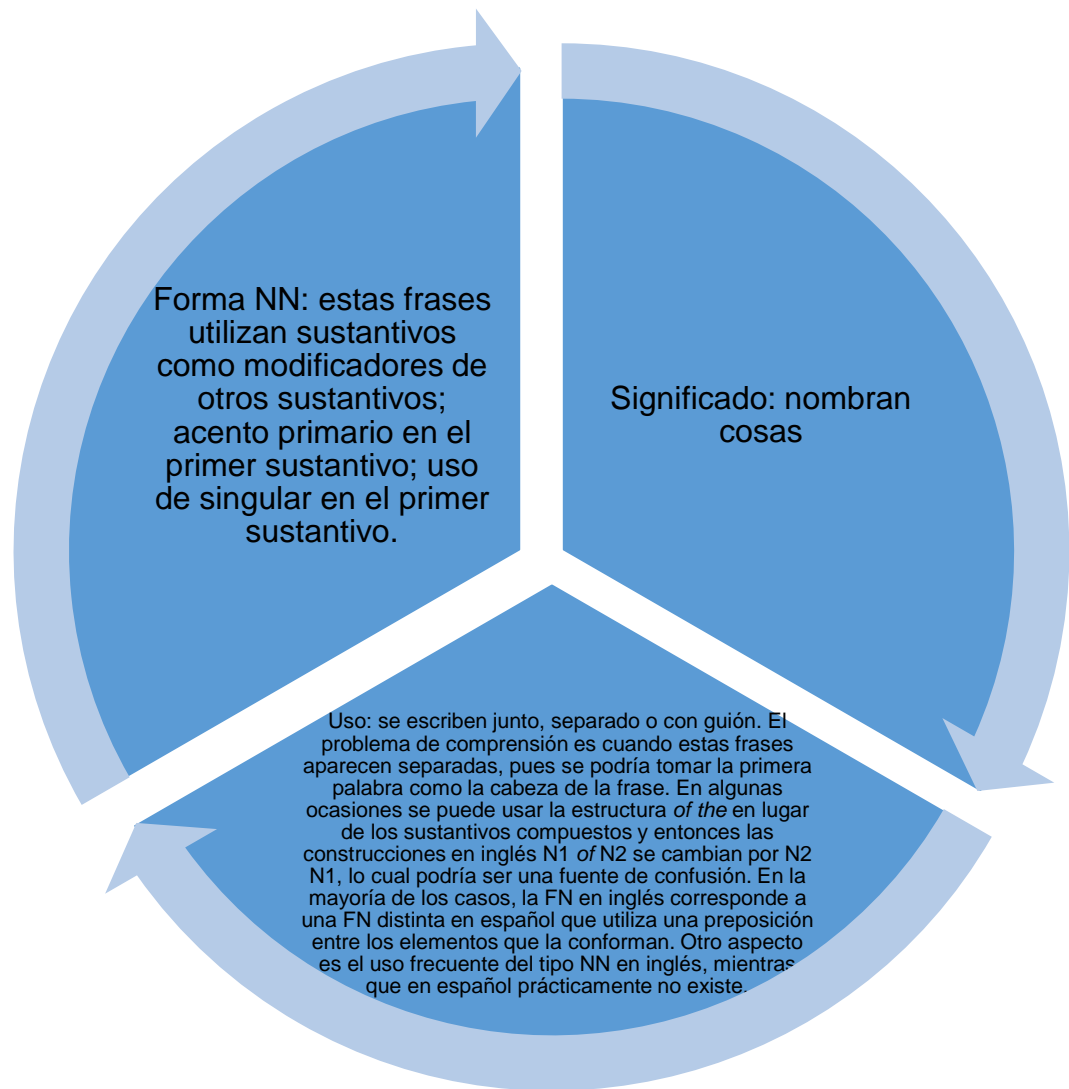


Figura 21. Diagrama tridimensional para la enseñanza de las FNs con el patrón NN diseñado a partir de Larsen-Freeman (1991).

Posteriormente, se aplicarán cinco series de actividades **referenciales** (cuatro de comprensión de lectura y una de comprensión auditiva) y dos series de actividades **afectivas** (de comprensión de lectura), de acuerdo con el modelo de Instrucción por Procesamiento de VanPatten (2002, 2004). Asimismo, en los casos donde fue posible, se diseñaron reactivos con FNs 'reversibles'. De acuerdo con Garrett (1990:143), la 'reversibilidad' se refiere a la característica de las estructuras donde cualquiera de los dos sustantivos puede ser el núcleo. Lo anterior con la finalidad de evitar que los alumnos utilizaran la estrategia de procesar el *input* para el significado antes de procesarlo para la forma, en este caso, el orden de palabras en las FNs.

Las actividades referenciales requieren que los alumnos pongan atención en la forma para obtener significado y tener una respuesta correcta o incorrecta, con el fin de que el profesor pueda revisar si el alumno ha realizado o no la conexión apropiada entre la forma y el significado (Wong, 2004:42). Las actividades referenciales se encuentran en las siguientes cinco series:

- Actividad I. Se le pide al alumno que lea las oraciones y seleccione la ilustración que corresponda con la frase nominal resaltada en 'negritas'. Se requiere que el alumno procese la forma, es decir, identifique al segundo sustantivo como el núcleo de la frase. En el siguiente ejemplo, el alumno debería identificar a **hunter** como el núcleo de la frase y la respuesta correcta sería A:

**The animal hunter** walks through the forest looking for preys.



A



B

- Actividad II. Se le pide al alumno que lea la oración y escoja, de entre dos opciones, la interpretación en español que corresponda con la FN en inglés resaltada en ‘negritas’. Los alumnos requieren procesar la forma y determinar cuál es el núcleo de la frase para escoger cuál es la interpretación adecuada en español. En el siguiente ejemplo, el alumno debería identificar a **attendance** como el núcleo de la frase, por lo que la respuesta correcta sería b:

The number of people able to feed the dolphins will depend on **dolphin attendance**.

- ( ) a. los delfines presentes  
( ) b. la presencia de los delfines

- Actividad III. Se le pide al alumno que lea y relacione la columna B, que contiene el núcleo de la frase y un contexto, con el sustantivo que le corresponda en la columna A. El alumno requiere procesar la forma al identificar el núcleo de la frase y localizar su modificador, para formar una FN. En el siguiente ejemplo, el alumno debería identificar que **leaves** es el núcleo de la frase y su modificador, que va en posición anterior, es **cabbage**.

A	B
1. heart	a. _____ <b>functions</b> (Examples of these are word associations, vision, memory for habits, and motor activities).
2. radar	b. _____ <b>leaves</b> are used to cook a delicious soup.
3. brain	c. _____ <b>floor</b> in the jungle is clear of vegetation due to the deep darkness created by very high vegetation.
4. cabbage	d. _____ <b>images</b> show areas of current precipitation.
5. forest	e. _____ <b>disturbances</b> occur in cardiac patients for stress, caffeine, tobacco, alcohol, diet pills, and congenital abnormalities.



- Actividad IV. Se pide a los alumnos elegir la frase nominal que coincida con el contexto dado. Por ejemplo, en el siguiente reactivo, los estudiantes deben elegir entre a) o b) para completar la oración. La respuesta, en este caso es *b) desert sand*, pues es la frase que coincide con el contexto: *Las tormentas africanas llevaron arena del desierto desde el Sahara hasta Bretaña*. Los alumnos requieren procesar la forma para identificar que el núcleo de la frase es *sand* y no *desert*.

African storms carried in \_\_\_\_\_ from the Sahara to Britain.

- a) sand desert
- b) desert sand ✓

- Actividad V. Esta es una actividad de comprensión auditiva. Se le pide al alumno que escuche el enunciado y escoja la ilustración que mejor lo represente. En la oración *Fishermen clean the fish they catch on **day trips***, el alumno requiere procesar la forma para identificar que el núcleo de la frase es *trips*, así que un equivalente adecuado sería 'viajes de día' y no 'día de viajes', por lo que la respuesta correcta es A.



A



B

Por su parte, las actividades afectivas no tienen respuestas correctas o incorrectas. En ellas, los alumnos requieren expresar una opinión, creencia o alguna otra respuesta afectiva mientras procesa información acerca del mundo real (Wong, 2004:42). Las actividades afectivas se encuentran en las siguientes dos series:

- Actividad I. De una lista de enunciados, se le pide al alumno que seleccione los que mejor concuerden con sus gustos, actividades cotidianas y necesidades. El alumno requiere procesar la FN y, posteriormente, reaccionar para dar su elección. Asimismo, se le solicita al alumno que haga algo con el *input*, al pedirle que compare sus respuestas con las de algún compañero y ambos comenten en cuáles aspectos coincidieron y en cuáles no. En el siguiente ejemplo, el alumno debería identificar que **horse** es el núcleo de la frase y su modificador, que va en posición anterior, es **race**. Después del procesamiento para hacer conexiones entre la forma y el significado, el alumno decide si le gustaría o no ‘tener un caballo de carreras’.

I'd like to have a **race horse** ✓

- Actividad II. De acuerdo con su postura, se le pide al alumno que indique si está a favor o en contra de los hechos expresados en una serie de enunciados. En el siguiente ejemplo, el alumno debería identificar que **patients** es el núcleo de la frase y su modificador, que va en posición anterior, es **test**. Después del procesamiento de la forma, el alumno indica si está a favor o en contra de que ‘Los pacientes de prueba son necesarios para desarrollar un nuevo medicamento’. Finalmente, se le solicita al alumno que compare sus respuestas con las de algún compañero y ambos den su opinión sobre alguno de los puntos en los que no coincidieron.

	FOR	AGAINST
<b>Test patients</b> are necessary to develop a new drug.	_____	_____

#### 4.6 Consideraciones didácticas

La propuesta pedagógica enfatiza la importancia del papel de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, dentro del salón de clase. La propuesta se enfoca en el procesamiento del *input* de las FNs del tipo y patrón NN (sustantivos compuestos), para proporcionar a los alumnos información lingüística con base en la metodología del procesamiento del *input* estructurado, la cual dirige su atención a la forma. Se eligieron las frases de sustantivos compuestos debido a que son poco frecuentes en español y presentan orden de elementos diferente en ambas lenguas (inglés y español).

La propuesta sólo contiene las FNs de sustantivos compuestos de acuerdo con la sugerencia de VanPatten de atender una forma a la vez. Se recomienda realizar series de actividades referenciales y afectivas para los otros tipos y patrones de FNs estudiadas en el presente trabajo (genitivas, adjetivos más sustantivos y participio pasado más complementos).

La propuesta también plantea la enseñanza explícita de la gramática para beneficiar el aprendizaje de los contenidos lingüísticos debido a que los alumnos enfocan su atención en la forma, para procesar la información lingüística en el *input*, esto es, en la fase de comprensión, antes de pedirles la producción de la misma.

Aunque el procesamiento de la forma, es decir, las conexiones entre la forma y el significado suceden en la etapa de conversión del *input* al *intake*, el éxito o no de este procesamiento podría afectar el *intake* y el *output* de la siguiente manera, de acuerdo con VanPatten (2002:762): el *output* podría ser un mecanismo para dirigir la atención del estudiante hacia algo en el *input*, mientras nota las conexiones no adecuadas; también, podría jugar un papel en el desarrollo de la fluidez y la exactitud. El *input* provee los datos,



el PI hace los datos disponibles para la adquisición, otros mecanismos internos acomodan los datos en el sistema y el *output* ayuda a los estudiantes a ser mejores comunicadores y podría ayudarlos a ser mejores procesadores del *input*. De ahí la importancia de que la propuesta dirija a los estudiantes a enfocarse en la forma, con actividades referenciales y afectivas que modifiquen sus estrategias (al parecer universales) de atender el léxico para el significado y no la forma gramatical, así como la asignación del sujeto o agente al primer sustantivo que encuentran. Esta estrategia del Primer Sustantivo se extiende a la FN, en donde los alumnos toman la primera palabra que se encuentra como núcleo de la frase.

La instrucción por procesamiento está diseñada para modificar las estrategias no óptimas de los estudiantes, por lo que en las primeras etapas de este tipo de instrucción ocurren frecuentemente fallas de interpretación. La propuesta de IP no manipula a los procesadores; ésta manipula los datos del *input* para que los procesadores puedan hacer lo que sea necesario para cambiar sus estrategias.

Se sugiere que la propuesta sea un primer acercamiento de los alumnos con la orientación de CL o de las cuatro habilidades, debido a que no existe una propuesta didáctica para el procesamiento de los sustantivos compuestos en los programas de inglés del CCH. Así también, la propuesta podría ser útil para los alumnos de cualquier semestre, pues la evidencia apunta a que aún con un mayor número de horas de instrucción, los estudiantes de cuarto semestre continúan con dificultades para identificar el núcleo en las FNs estudiadas en el presente trabajo.

## **CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES**

En este estudio exploratorio se investigaron, por primera vez, las estrategias de procesamiento de cuatro tipos de frases nominales en inglés por 247 alumnos hispanohablantes del CCH-Vallejo, en un curso de comprensión de lectura: las frases con ramificación a la izquierda del tipo genitivo, los sustantivos compuestos y las premodificadas del patrón AAN, así como el tipo de frase posmodificada de participio pasado más complementos; todos los cuales causan dificultades de procesamiento e interpretación debido, principalmente, al orden de palabras diferente en ambas lenguas. Las diferencias sintácticas y semánticas de las FNs en inglés y en español, particularmente el orden de formación, es el aspecto más difícil para que los alumnos hispanohablantes las procesen adecuadamente, lo cual fue comprobado con los resultados obtenidos.

El marco teórico del presente trabajo consideró propuestas cognitivas como la Gramática Universal, el Modelo de Competencia de MacWhinney y el Modelo de Procesamiento de Información de McLaughlin, para explicar el fenómeno de estudio. Aunque estas propuestas y modelos no fueron la base de la investigación, se consideraron, por un lado, algunos elementos como la teoría de la *X-barra* y el parámetro del núcleo dentro de la GU, para explicar la constitución de la FN y sus diferencias en inglés y en español; por otro lado, fundamentos que explican los procesos de adquisición en términos de principios y estrategias y los enfoques de procesamiento en la adquisición de segundas lenguas. Los modelos de procesamiento (tanto de la información como del *input*) fueron útiles porque tratan de explicar qué procedimientos específicos o universales de procesamiento tienen lugar en la comprensión y producción del lenguaje y cómo influyen en la construcción de la gramática de la segunda lengua.

El modelo de Procesamiento del *Input* Estructurado (VanPatten, 1996; 2004; 2007) que constituye la base del estudio, trata de explicar cómo son los procesamientos de la L2 y cómo los aprendices hacen conexiones de forma-significado apropiadas durante la comprensión. La presente investigación apoya los principios postulados por este modelo, los cuales señalan que durante el procesamiento cognitivo de los enunciados, los alumnos utilizan la estrategia del primer sustantivo y la semántica léxica, para la asignación del papel gramatical y semántico en el procesamiento del *input* en la L2. Estas estrategias podrían evitar que los alumnos pongan atención en las formas gramaticales y la relación con sus significados.

En el caso particular del estudio, los alumnos hispanohablantes tienden a asignar el *status* de núcleo al primer sustantivo que se encuentra en la frase nominal en inglés. Lo anterior podría deberse al hecho de que en español, la mayoría de las FNs tienen ramificación hacia la derecha y el primer sustantivo en esas frases es el núcleo. El 46.68% de errores cometidos por los alumnos del estudio indica que, efectivamente, se le asignó a la primera palabra el papel de núcleo de frase y que los alumnos se encuentran en un proceso de establecimiento de valores para el parámetro de orden de elementos en las FNs en inglés. Asimismo, el hecho de que la mayoría de los estudiantes obtuviera un puntaje total dentro del rango de 23 y 33 reactivos (de 52) contestados correctamente indica que no procesan las FNs en inglés de manera adecuada. Los alumnos podrían estar utilizando estrategias como el principio de la preferencia léxica y el principio del primer sustantivo (extendido a la FN), en las cuales los alumnos, por un lado, tienden a basarse en ítems léxicos en lugar de la forma gramatical para obtener significado cuando ambos codifican la misma información semántica (VanPatten, 2004) y, por otro lado, tienden a procesar la primera palabra que encuentran como núcleo de la frase. El uso de

esta estrategia parece ser erróneo al procesar frases de sustantivos compuestos, genitivas y de adjetivos más sustantivo donde el núcleo de la frase se encuentra al final del grupo de palabras. Los reactivos del instrumento diagnóstico fueron elaborados para forzar a los alumnos a poner atención en el orden de palabras y no en la información léxica.

Con respecto al cálculo de la dificultad en el procesamiento de los cuatro tipos de FN, los resultados indican que las frases genitivas (N's N) fueron las menos difíciles de procesar, le siguieron las frases de participio pasado más complementos, después los sustantivos compuestos y, finalmente, las frases premodificadas (AAN). Es probable que las diferencias se deban a la presencia y detección de pistas con altos índices de confiabilidad y disponibilidad para guiar la comprensión, como el caso de la partícula *by* para marcar el agente en los pasivos y la morfología pasiva en el verbo (MacWhinney, 2001), en las frases posmodificadas de participio pasado más complementos. La FN no tiene la figura de 'agente', pero si el alumno identifica quién realizó la acción expresada en un verbo en forma pasiva, tal vez podría reconocer que estos elementos (el verbo en forma pasiva, la preposición *by* y el 'agente') son modificadores del núcleo de frase; de esta manera se podrían evitar interpretaciones inadecuadas. Al parecer, los alumnos logran reconocer el núcleo de la frase por la semejanza en la conformación de este tipo de FN en ambas lenguas.

Al respecto, las diferencias sintácticas y semánticas de las FNs en inglés y en español podrían ser la causa de las diferencias de dificultad entre los cuatro tipos analizados: por una lado, la escasa frecuencia de sustantivos compuestos en español y la escasa frecuencia de la presencia de adjetivos antes del sustantivo en español (al contrario que en inglés) podría generar mayores dificultades en el procesamiento de

estos tipos de FNs. Otro aspecto que podría influir en el incremento de la dificultad del procesamiento de las FNs premodificadas podría ser el incremento en el número de sus elementos; es decir, los modificadores que se localizan antes del sustantivo-núcleo, lo cual dificultaría su identificación.

Con respecto a determinar si estudiantes con distintos niveles de dominio de inglés tenían un desempeño diferencial de acuerdo con distintos tipos y patrones de FN, se confirma que los estudiantes con mejor dominio de la L2 llevan a cabo un procesamiento de las FNs distinto a como lo hacen en español. También se analizó si los alumnos con mayor número de horas de instrucción de la LE (los de cuarto semestre) eran mejores procesadores de las FNs en inglés que los de segundo semestre. Los resultados destacan que los alumnos de cuarto semestre son mejores procesadores, pues obtuvieron el puntaje promedio de aciertos más alto del total del instrumento, del puntaje de la primera sección del mismo y del puntaje de los reactivos de los sustantivos compuestos. Se concluye que los alumnos con menor grado de instrucción de la LE, tienen mayores dificultades en el procesamiento de las FNs probablemente debido al uso de estrategias no apropiadas como la generalización del principio del primer sustantivo. La generalización de esta estrategia aunada al desconocimiento de la LE podrían producir interpretaciones inadecuadas. Lo anterior coincide con lo hallado por Villegas (2004), Choreño (2004) y Yong (2005). Es importante señalar que sin importar el nivel de los alumnos, éstos siguen presentado problemas de procesamiento.

Por su parte, un análisis del instrumento por cada sección que lo compone, con el fin de determinar si el tipo de actividad influye en el grado de dificultad de procesamiento, reveló que la sección más difícil de realizar fue la 3. También se encontró que las frases de participio pasado más complementos y premodificada AAN fueron más difíciles de

procesar en esta sección. Al parecer, a los estudiantes se les dificultó escoger la opción correcta de una serie de FNs en inglés para completar cada una de las oraciones también en inglés, posiblemente porque no estaban acostumbrados a resolver este tipo de actividad en un programa orientado a la comprensión de lectura en la lengua meta y, por otro lado, porque no contaban con el apoyo de su lengua materna para formular hipótesis adecuadas.

Al respecto, tanto VanPatten (2007) como los estudios donde se ha aplicado el Modelo de Competencia de MacWhinney (Cook, 1993:256-262) sugieren que existe la posibilidad de que los alumnos de L2 utilicen la transferencia de la L1 y gradualmente van perdiendo estos valores con la experiencia de la L2. Al parecer, el uso de la transferencia de la L1 podría explicar por qué la sección 2 fue más fácil de realizar que la sección 3 del instrumento. Sin embargo, se requieren más investigaciones para poder afirmarlo.

Cabe señalar que la FN de participio pasado más complementos fue uno de los tipos menos difíciles de procesar, en comparación con las FNs premodificadas. Sin embargo, fue una de las más difíciles de resolver en la sección 3 del instrumento, lo cual lleva a concluir que este tipo de frase posmodificada es, en sí misma, de alto grado de dificultad para los alumnos y que el tipo de actividad o tarea influye en incrementar este grado de dificultad. Al parecer, los estudiantes logran identificar el núcleo de frase, pero se confunden en asignarle el papel de verbo al participio pasado que modifica al núcleo, lo que lleva a sugerir que los alumnos utilizan la estrategia del Primer Sustantivo de VanPatten, extendida al verbo. Se requieren más estudios para poder confirmar esta derivación. Es importante mencionar que es la primera vez que se analiza el procesamiento de este tipo de FN posmodificada.

En general, el estudio exploratorio muestra la competencia gramatical de los alumnos en relación a los cuatro tipos de FNs analizados y confirma la hipótesis de que los estudiantes hispanohablantes tienen dificultades en procesar las FNs en inglés. El estudio reveló que el desempeño de los alumnos en la resolución del instrumento fue muy pobre, lo cual significa que su competencia gramatical con respecto al orden de palabras en la FN es insuficiente.

El estudio confirmó la Teoría de Procesamiento del *Input* de VanPatten en relación a los mecanismos de procesamiento que usan los alumnos. También se confirman los resultados obtenidos en los estudios previos (Villegas, 2004; Choreño, 2004; Yong, 2005; Ignatieva, 2012), con respecto al uso de la estrategia del primer sustantivo a nivel de frase que no había sido considerada por VanPatten, lo cual representa una de las contribuciones más importantes del proyecto donde están insertas esas tres investigaciones.

En el CCH no se han realizado estudios sobre el procesamiento de modelos sintácticos durante la lectura de textos en inglés (ni en los cursos de cuatro habilidades), por lo que se desconoce cómo esta población de alumnos hispanohablantes procesa modelos sintácticos con diferente estructura en la lengua meta. Tampoco se cuenta con actividades adecuadas donde los alumnos sean dirigidos a atender propiedades de la forma mientras escuchan o ven la lengua que expresa algún significado. Lo anterior, aunado a las observaciones en el salón de clase sobre las dificultades de los alumnos en el procesamiento de las FNs en inglés, fue lo que motivó el estudio exploratorio y una propuesta didáctica.

Al respecto, es necesario señalar que el inadecuado procesamiento de la información sintáctica puede influir negativamente en la interpretación final del texto en

lengua extranjera (LE), por lo que es necesario diseñar y establecer métodos de instrucción para el reconocimiento de dicha información. En la actualidad, la instrucción de la gramática tradicional involucra la explicación y la práctica oral subsecuente. Con el énfasis en la práctica oral, este enfoque tradicional ignora el papel crucial del *input* en la adquisición de la L2, pues los aprendices no están obteniendo lo necesario para construir la representación mental de la forma.

La propuesta didáctica se basa en el modelo de Instrucción por Procesamiento (IP) (VanPatten, 2004), en el cual se usa un tipo particular de *input* que aleja a los estudiantes de las estrategias de procesamiento no óptimas. El objetivo de la IP es asistir al alumno en hacer conexiones de forma-significado durante el procesamiento del *input*. Se sugiere que en estudios posteriores se realice una investigación para determinar el efecto de la propuesta pedagógica comparada con la enseñanza tradicional, en un marco experimental donde se obtengan datos de un *pretest* y un *posttest*. La propuesta podría aplicarse tanto en los cursos de comprensión de lectura como en aquellos de la modalidad de cuatro habilidades.

Se espera que la propuesta sea una posibilidad de reflexión para los profesores, para promover la consideración de las estrategias de procesamiento de los alumnos en la instrucción de la gramática del inglés en el salón de clase, ya sea las FNs o cualquier otra estructura lingüística, así como ayudarles a modificar sus estrategias de procesamiento para facilitar la adquisición en la L2.

Finalmente, se señala que se confirmaron en su totalidad las hipótesis 1 (los alumnos tienden a procesar las FNs en inglés de la misma forma que lo hacen en español –de izquierda a derecha–), 2 (el grado de dificultad en el procesamiento de las FNs depende de su tipo y patrón), y 3 (los alumnos con mayor número de horas de instrucción



de la LE son mejores procesadores de las FNs en inglés); mientras que la hipótesis 4 (el tipo de actividad en el que aparecen las FNs en el instrumento puede influir en el grado de dificultad para su procesamiento e interpretación), fue parcialmente confirmada.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR C., M., Albarrán de León, E.A., Barreto A., A., Bautista C., E.R., Buenavista F., E.S., Camacho I., N., Castro de la Rosa, M.P., Corona R., C., Díaz M., G., López L., M.J., Luja G., L.S., Martínez S., J.J., Medina C., G., Padilla R., A., Ramírez A., M., Ramírez R., B., Rodríguez, E.A., Sánchez L., G., Vázquez J., L.J. (2011). *Segundo Acercamiento a los Programas de Inglés I-IV*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- ANDRADE E., R. (2002). *Manual de gramática de la lengua española*. México: Trillas.
- BERISTÁIN D., H., Luna T., E.G., Moreno de Alba, J.G., Pascual B., J., Rodríguez Ch., C. y Tapia Z., J. (1979). *Primer Grado Español Segunda Parte. Educación Media Básica*. México: Limusa.
- BIALYSTOK, E. (1990). The Competence of Processing: Classifying Theories of Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 24: 635-648.
- CCH. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM.
- CCH. (2003). *Programas de Estudio de Comprensión de Lectura en Inglés I a IV*. México: UNAM.
- BARRETO A., A., Corona R., C., Esquivel M., M.L., Fascinetto D., M.S., Luja G., L.S., Mejía O., A., Medina C., G., Padilla R., A., Ramírez A., M., Reyes C., C., Ruiz G., M.E., Sánchez L., T.G., Vázquez J., L.J. (2013). *Programas de Estudio de Inglés I a VI*. Comisión Especial para la Actualización de los Programas de Estudio. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. U.S.A.: The M.I.T. Press.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- CHOMSKY, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1995). *El programa minimalista*. Versión de Juan Romero Morales. España: Alianza Editorial.
- CHOMSKY, N. (2002). *On Nature and Language*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- CHOREÑO H., A.M. (2004). *Estudio sobre el procesamiento de la frase nominal premodificada en inglés por alumnos hispanohablantes*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. México.
- COOK, V. (1988). *Chomsky's Universal Grammar. An introduction*. Great Britain: Basil Blackwell.
- COOK, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Great Britain: Palgrave.
- CORDER, S. P. (1974). Pedagogical grammars or the pedagogy of grammar?: p.167-173. In: Eddy Roulet (Ed.). *Linguistic insights in applied linguistics*.
- CRIADO DEL VAL, M. (1972). *Fisonomía del Español y de las Lenguas Modernas. Características del español comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés, alemán, rumano y lenguas eslavas*. Madrid: S.A.E.T.A.
- DA SILVA GOMES C., H. M. y Signoret D., A. (1996). *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México: CELE, UNAM.

- DEMONTÉ, V. (1999). Capítulo 3. El adjetivo: Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal: p. 129-215. En: Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonté Barreto. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española Volumen 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe.
- DIRVEN, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching*, 23(4): 1-18.
- GARCÍA L., C.G. (2005). El orden de palabras de los elementos verbales en la oración alemana desde la perspectiva de la GU. *Estudios de Lingüística Aplicada UNAM*, julio, año/vol. 23, número 041: 147-164.
- GARRETT, M.F. (1990). Chapter 6 Sentence Processing: p. 133-175. En: Daniel N. Osherson and Howard Lasnik (Eds.). *Language. An Invitation to Cognitive Science*. Volume 1. U.S.A.: The MIT Press.
- GIVÓN, T. (1993). *English Grammar. A function-based introduction Volume 1*. Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.
- IGNATIEVA, N. (2012). Enfoques teóricos en el orden de palabras y la adquisición de segundas lenguas: p. 19-42. En: Natalia Ignatieva (Ed.). *Orden de palabras, Gramática Universal y adquisición de segundas lenguas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- IGNATIEVA, N., Buck, M. and Kolioussi, L. (Eds.). (2003). *Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada*. México: CELE-UNAM.
- IGNATIEVA, N., Mejía, A. and Villegas, A. L. (2012). Noun phrase processing in English by Spanish-speaking students: p. 359-366. In: Giuseppe Mininni and Amelia Manuti (Eds.). *Applied Psycholinguistics. Positive effects and ethical perspectives Vol. II*. Milano, Italy: FrancoAngeli.
- JACKSON, H. (1982). *Analyzing English. An introduction to descriptive linguistics. Second edition*. Great Britain: Pergamon Press.
- KALTENBACHER, M. (2001). *Universal Grammar and Parameter Resetting in Second Language Acquisition*. Germany: Peter Lang.
- KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- LAMIQUIZ, V. (1987). *Lengua española. Método y estructuras lingüísticas*. Barcelona: Ariel.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991). Teaching Grammar: p. 279-295. In: Celce-Murcia, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Second edition. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- LEECH, G. and Svartvik, J. (1975). *A Communicative Grammar of English*. Singapore: Longman.
- LEECH, G. and Svartvik, J. (1994). *A Communicative Grammar of English. Second edition*. New York, USA: Longman.
- MacWHINNEY, B. (2001). The competition model: the input, the context, and the brain: p. 69-90. In: P. Robinson (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ A., E. M. (2001). *Mega Gramatical y dudas del idioma*. Barcelona: Sopena.
- McARTHUR, T. (1972). *Using Compound Words*. London and Glasgow: Collins.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.

- MITCHELL, R. and Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- MOZAS, A. B. (1992). *Gramática práctica*. Madrid, España: EDAF.
- NARRO R., J. (2007). *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*. Extraído en enero de 2014 desde: [http://www.ccg.unam.mx/es/webfm\\_send/227](http://www.ccg.unam.mx/es/webfm_send/227)
- PICALLO, M. C. y Rigau, G. (1999). Capítulo 15. El posesivo y las relaciones posesivas: p. 973-1023. En: Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española Volumen 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe.
- QUIRK, R. and Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Hong Kong: Longman.
- QUIRK, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Great Britain: Longman.
- RAMÍREZ A., M., Padilla R., A., Castro de la Rosa, M. P., Vázquez J., L. J., Sánchez L., T. G., Ramírez R., B., Barreto A., A., Martínez S., J. J. y Medina C., G. (2011). *Primer Acercamiento a los Programas de Inglés II y IV. Documento aprobado por el H. Consejo Técnico del Colegio de Ciencias y Humanidades el 6 de enero de 2011*. México: Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.
- RAMÓN G., N. (2003). *Estudio contrastivo inglés-español de la caracterización de sustantivos*. España: Universidad de León.
- ROMERO G., M. V. (1989). *El nombre: sustantivo y adjetivo*. Madrid, España: Arco/Libros.
- ROSSNER, R. (1989). Raising grammar-awareness. *Triangle* 8. Paris: Didier Erudition: 87-102.
- RUTHERFORD, W. E. and Sharwood-Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6(3): 274-82.
- SECO, R. (1980). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- SWAN, M. (1995). *Practical English Usage*. Second edition. Hong Kong: Oxford University Press.
- THOMPSON, A.J. and Martinet, A.V. (1986). *A Practical English Grammar*. Fourth edition. Hong Kong: Oxford University Press.
- TOWELL, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. USA: Multilingual Matters LTD.
- UNAM. (1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. *Gaceta UNAM*, Tercera época. Vol. II (Número Extraordinario): 1-8.
- VAL ÁLVARO, J. F. (1999). Capítulo 73. La composición: p. 4757-4841. En: Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española Volumen 3. Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe.
- VanPATTEN, B. and Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 225-243.
- VanPATTEN, B. (1996). *Input Processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ, USA: Ablex Publishing Corporation.
- VanPATTEN, B. (2002). Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4): 755-803.

- VanPATTEN. B. (2004). Chapter 1. Input Processing in SLA: p. 5-31. In: Bill VanPatten (Ed). *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPATTEN. B. (2007). Chapter 7 Input Processing in Adult Second Language Acquisition: p. 115-135. In: Bill VanPatten and Jessica Williams (Eds.). *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VILLEGAS P., A. L. (2004). *Procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes: análisis y propuesta didáctica*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. México.
- WHITE, L. (1989). *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- WHITE, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- WONG, W. (2004). Chapter 2. The Nature of Processing Instruction: p. 33-63. In: Bill VanPatten (Ed). *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- YONG L., J. (2005). *Procesamiento y adquisición de los sustantivos compuestos en inglés por hablantes nativos del español*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM. México.

**APÉNDICE 1 Instrumento**

Universidad Nacional Autónoma de México  
 Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo  
 Departamento de Inglés  
 Profesora Araceli Mejía Olguín

**Instrumento**

**Por favor, contesta TODAS las siguientes actividades, las cuales no afectarán la calificación de tu curso. Es parte de una investigación. Muchas gracias por tu participación.**

**CURSO:** \_\_\_\_\_ **GRUPO:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**I. Lee las siguientes oraciones en inglés e indica con una (✓) si son correctas o incorrectas. Subraya la palabra o la parte de la oración que consideres incorrecta.**

<b>Oración en inglés</b>	<b>Correcta</b>	<b>Incorrecta</b>
1. The animal hunter walks through the forest looking for prey.	(    )	(    )
2. It is best to consult a doctor to work out your needs own nutritional.	(    )	(    )
3. Exploration's man of space began thousands of years ago.	(    )	(    )
4. Now, we use ink pens with a metal ballpoint that rolls over a surface.	(    )	(    )
5. The ballpoint pen patented Lazlo Biro became popular in Great Britain during the late 1930s.	(    )	(    )
6. Scientists cannot present a complete picture of early human life.	(    )	(    )
7. Vitamin D added in breakfast cereals can prevent osteoporosis.	(    )	(    )

<b>Oración en inglés</b>	<b>Correcta</b>	<b>Incorrecta</b>
8. Anthropologists believe that clothes' people were made of hides in prehistoric time.	(     )	(     )
9. The vapor creates a fog that covers the floor forest.	(     )	(     )
10. New satellites in Jupiter first observed in 2003 by Sheppard and Jewitt will be an important subject at the University of Hawaii.	(     )	(     )
11. Only explosive sounds will break normal glass because it has no strong natural frequencies.	(     )	(     )
12. The cat's owner lives in the log cabin.	(     )	(     )
13. New Orleans founded the French in 1718 is now an American city.	(     )	(     )
14. Butterflies small colorful regularly attract attention due to their erratic flight.	(     )	(     )
15. Galileo Galilei discovered the Saturn's rings.	(     )	(     )
16. The butterfly lays its eggs under cabbage leaves during the summer.	(     )	(     )
17. Robin Hood and his band used to hunt the king's deer.	(     )	(     )
18. The forests along the Amazon River are one of the important biological resources in the world.	(     )	(     )
19. A cup of milk fortified with minerals provides 100 iu.	(     )	(     )
20. Up to 1000 mg of niacin seems safe except in people with disturbances heart.	(     )	(     )

**II. Indica con una (√) la interpretación en español que corresponda con las siguientes frases en inglés resaltadas en 'negritas'.**

1. Pneumonia, tuberculosis, diarrhea, and malaria are **characteristic microbial diseases** among poor people.

- ( ) a. características de las enfermedades microbianas
- ( ) b. enfermedades microbianas características
- ( ) c. característica microbiana de las enfermedades
- ( ) d. microbios de enfermedades características

2. **My cousin's girlfriend** works in a factory.

- ( ) a. el primo de mi novia
- ( ) b. la novia de mi primo

3. The number of people able to feed the dolphins will depend on **dolphin attendance**.

- ( ) a. los delfines presentes
- ( ) b. la presencia de los delfines

4. **The writer interviewed by the reporter** could not answer the question.

- ( ) a. El reportero entrevistó al escritor
- ( ) b. El escritor entrevistó al reportero

5. **My daughter's boyfriend** is very sympathetic.

- ( ) a. el novio de mi hija
- ( ) b. la hija de mi novio



6. The article deals with **interpretation tasks** for grammar teaching.

( ) a. interpretación de tareas

( ) b. tareas de interpretación

7. **The fox scented by the hounds** could not hide in the woods.

( ) a. El zorro olfateó a los sabuesos

( ) b. El zorro olfateado por los sabuesos

8. Systems of **pattern recognition** in computers help to identify fingerprints, voices, faces, and signatures.

( ) a. patrón de reconocimiento

( ) b. reconocimiento del patrón

9. Peter likes to play chess with **his sister's neighbor**.

( ) a. el vecino de su hermana

( ) b. la hermana de su vecino

10. **The dog scared by the neighbor** ran away.

( ) a. El perro asustado por el vecino

( ) b. El perro asustó al vecino

11. **The teacher's child** plays football in the club.

( ) a. el profesor del niño

( ) b. el niño del profesor

12. **Sample analysis** will try to answer questions about the ability of Mars to support life.

- ( ) a. el análisis de la muestra
- ( ) b. la muestra del análisis

13. Veterinarians adapted **an experimental antimicrobial compound** to protect beluga whales from infections.

- ( ) a. un experimento antimicrobiano compuesto
- ( ) b. un compuesto antimicrobiano experimental
- ( ) c. un experimento de compuestos antimicrobianos

14. **Spiderman helped by a boy** could catch the villains.

- ( ) a. El niño ayudó al Hombre Araña
- ( ) b. El Hombre Araña ayudó a un niño

15. **Successful wealthy families** owned much of the land in countries of Latin America.

- ( ) a. dinero de familias exitosas
- ( ) b. familias adineradas y exitosas
- ( ) c. éxito de las familias adineradas

16. The researchers studied **individual acoustic features** of whale voices to estimate the number of animals.

- ( ) a. acústica de los rasgos individuales
- ( ) b. individuos con rasgos acústicos
- ( ) c. rasgos acústicos individuales

**III. Indica con una (✓) la frase en inglés que corresponda con el contexto que se proporciona.**

NOTA: Algunas de las frases en inglés en las opciones **no** son gramaticalmente posibles.

**1. \_\_\_\_\_ is in a veterinary surgery.**

( ) a. John attacked by the dog

( ) b. The dog attacked by John

**2. \_\_\_\_\_ is enjoying the beach.**

( ) a. The grandfather's Lucy

( ) b. Lucy's grandfather

**3. \_\_\_\_\_ occur when there is bleeding inside the brain.**

( ) a. strokes dangerous hemorrhagic

( ) b. hemorrhagic strokes dangerous

( ) c. dangerous hemorrhagic strokes

**4. A beluga became a \_\_\_\_\_ for a new drug.**

( ) a. a test patient

( ) b. a patient test

**5. \_\_\_\_\_ could not rob the bank.**

( ) a. The police officer killed by the thief

( ) b. The thief killed by the police officer

**6. Some organizations require \_\_\_\_\_ to determine how many people need assistance.**

- ( ) a. a way accurate quick
- ( ) b. a quick accurate way
- ( ) c. an accurate way quick

**7. \_\_\_\_\_ produces milk every day.**

- ( ) a. The horse kicked by the cow
- ( ) b. The cow kicked by the horse

**8. \_\_\_\_\_ likes to share his free time with her.**

- ( ) a. My sister's husband
- ( ) b. My husband's sister

**9. \_\_\_\_\_ sang his most famous ballad in the concert.**

- ( ) a. Madonna invited by Elton John
- ( ) b. Elton John invited by Madonna

**10. The University of Calgary conducted scientific work to know the evolution of \_\_\_\_\_.**

- ( ) a. dinosaur nests
- ( ) b. nests dinosaur

**11. \_\_\_\_\_ lived in a polar environment in Australia.**

- ( ) a. a large carnivorous dinosaur
- ( ) b. a dinosaur carnivorous large

( ) c. a carnivorous dinosaur large

**12. Paty is \_\_\_\_\_ . She will celebrate her birthday tonight.**

( ) a. my aunt's boyfriend

( ) b. my boyfriend's aunt

**13. A special enzyme called ornithine decarboxylase repairs \_\_\_\_\_ in the organism.**

( ) a. damage mucosal gastric

( ) b. mucosal damage gastric

( ) c. gastric mucosal damage

**14. Antimicrobials are substances that kill or inhibit \_\_\_\_\_ .**

( ) a. bacteria growth

( ) b. growth bacteria

**15. \_\_\_\_\_ didn't learn his lessons.**

( ) a. My student's sister

( ) b. My sister's student

**16. \_\_\_\_\_ indicate floods after hurricanes.**

( ) a. Radar images

( ) b. Images radar

## Glosario

**Se te proporciona la siguiente lista de palabras en inglés con su significado en español, para que la consultes, si es necesario.**

1. *hunter*: cazador
2. *prey*: presa
3. *own*: propio(a)
4. *ink*: tinta
5. *clothes*: ropa
6. *hides*: pieles
7. *fog*: niebla
8. *floor*: piso, suelo
9. *strong*: fuerte
10. *owner*: propietario
11. *log cabin*: cabaña
12. *flight*: vuelo
13. *discover*: descubrir
14. *lay its eggs*: poner sus huevos
15. *cabbage*: col
16. *leaves*: hojas
17. *hunt*: cazar
18. *king*: rey
19. *deer*: venados
20. *forests*: bosques
21. *resources*: recursos
22. *hide*: esconder
23. *woods*: bosque
24. *chess*: ajedrez
25. *own*: tener
26. *researchers*: investigadores
27. *whale*: ballena
28. *surgery*: consultorio
29. *stroke*: derrame
30. *bleeding*: sangrado
31. *brain*: cerebro
32. *thief*: ladrón
33. *accurate*: preciso
34. *kick*: patear
35. *husband*: esposo
36. *share*: compartir
37. *nests*: nidos
38. *aunt*: tía
39. *damage*: daño
40. *growth*: crecimiento
41. *floods*: inundaciones

## APÉNDICE 2 Propuesta didáctica

### Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los sustantivos compuestos en inglés con base en el modelo de Instrucción por Procesamiento del *Input* Estructurado

#### A) Ejemplos de actividades referenciales

Actividad I. Selecciona la ilustración que corresponda con la frase nominal resaltada en 'negritas'.

1. **The animal hunter** walks through the forest looking for preys.



A



B

2. Now we use **ink pens** with a metal ballpoint that rolls onto a surface.



A



B

3. Lucy likes **chocolate milk** for breakfast.



4. The **leopard seal** is at the top of the food chain in its habitat.



5. **Ice floes** are frozen masses of seawater on the surface of the sea.



**Actividad II. Indica con una (✓) la interpretación en español que corresponda con las siguientes frases en inglés resaltadas en 'negritas'.**

1. The number of people able to feed the dolphins will depend on **dolphin attendance**.

- ( ) a. los delfines presentes  
 ( ) b. la presencia de los delfines

2. The article deals with **interpretation tasks** for grammar teaching.

- ( ) a. interpretación de tareas  
 ( ) b. tareas de interpretación



3. Systems of **pattern recognition** in computers help to identify fingerprints, voices, faces, and signatures.

- ( ) a. patrón de reconocimiento  
( ) b. reconocimiento del patrón

4. **Sample analysis** will try to answer questions about the ability of Mars to support life.

- ( ) a. el análisis de la muestra  
( ) b. la muestra del análisis

5. A satellite provides images of the hurricane to **emergency teams**.

- ( ) a. la emergencia de los equipos  
( ) b. los equipos de emergencia

**Actividad III. Lee la información proporcionada en la columna B y únela con el sustantivo que le corresponda en la columna A.**

A	B
1. heart	a. _____ <b>functions</b> (Examples of these are word associations, vision, memory for habits, and motor activities).
2. radar	b. _____ <b>leaves</b> are used to cook a delicious soup.
3. brain	c. _____ <b>floor</b> in the jungle is clear of vegetation due to the deep darkness created by very high vegetation.
4. cabbage	d. _____ <b>images</b> show areas of current precipitation.
5. forest	e. _____ <b>disturbances</b> occur in cardiac patients for stress, caffeine, tobacco, alcohol, diet pills, and congenital abnormalities.

**Actividad IV. Elige la frase que corresponda con el contexto que se proporciona.**

1. \_\_\_\_\_ can keep your little one entertained and engaged.

- ( ) a. A baby toy  
( ) b. A toy baby

2. The house restoration will need more than a \_\_\_\_\_.
- ( ) a. tin paint  
( ) b. paint tin
3. \_\_\_\_\_ is specialized in the manufacturing of goods produced in the plant.
- ( ) a. An employee factory  
( ) b. A factory employee
4. African storms carried in \_\_\_\_\_ from the Sahara to Britain.
- ( ) a. sand desert  
( ) b. desert sand
5. Medieval castles used to have \_\_\_\_\_ to supply the community with food.
- ( ) a. a fish pond  
( ) b. a pond fish
6. Roman builders created the first major \_\_\_\_\_ in the world.
- ( ) a. bridge stone  
( ) b. stone bridge

**Actividad V. Escucha los siguientes enunciados y escoge la ilustración que mejor los represente.**

1.



A



B

2.



A



B

3.



A



B

4.



A



B

5.



A



B

(Enunciados para ser leídos por la profesora)

1. Fishermen clean the fish they catch on **day trips**.
2. The **guitar player** was born in Mexico.
3. **Reef sharks** may be at risk of extinction.
4. My mother prepares **fruit salad** every weekend.
5. This is one of the most widely cultivated **tree fruits**.

## B) Ejemplos de actividades afectivas

**Actividad I. Selecciona las opciones que mejor concuerden con tus gustos, actividades cotidianas y necesidades. Marca con una (√) en la línea correspondiente.**

### A. I eat...

1. **cabbage leaves** every day \_\_\_\_\_
2. **cherry marshmallows** in the parties \_\_\_\_\_
3. **fruit salad** in the morning \_\_\_\_\_
4. **lime soup** in my favorite restaurant \_\_\_\_\_
5. **cheese cake** in the cafeteria \_\_\_\_\_
6. **lamb chop** every week \_\_\_\_\_
7. **milk chocolate** for dessert \_\_\_\_\_

### B. I'd like to...

1. read **poetry books** \_\_\_\_\_
2. live in a **city building** \_\_\_\_\_
3. live in a **country cottage** \_\_\_\_\_
4. watch a **terror movie** \_\_\_\_\_
5. get **jewelry presents** in Christmas \_\_\_\_\_
6. have a **race horse** \_\_\_\_\_
7. buy a **vase fountain** \_\_\_\_\_

**C. Compara tus respuestas con las de un compañero y comenta en cuáles aspectos coincidieron y en cuáles fueron diferentes.**

---



---



---



---

**Actividad II. Escoge si estás a favor o en contra, de acuerdo con tu postura, ante los hechos expresados en los siguientes enunciados.**

	FOR	AGAINST
1. <b>Test patients</b> are necessary to develop a new drug.	_____	_____
2. Young women should be informed about the <b>vaccination campaign</b> to protect them against cervical cancer.	_____	_____
3. I think that animals shouldn' be killed to become <b>fur coats</b> .	_____	_____
4. Everybody should help <b>handicap children</b> by giving money to their families.	_____	_____
5. It is necessary to know how <b>car engines</b> work.	_____	_____

**Comparte con un compañero tus respuestas y da tu opinión sobre alguno de los puntos en los que no coincidieron.**

---

---

---

---