



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

**LA ADQUISICIÓN DEL OP DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA
POR HISPANOHABLANTES: EL DESARROLLO SINTÁCTICO DEL ADULTO
EN LAS PRIMERAS ETAPAS**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN LINGÜÍSTICA

PRESENTA
CLAUDIA GUADALUPE GARCÍA LLAMPALLAS

TUTORA
DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. MARIANNE AKERBERG AFZELIUS
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM
DRA. SABINE PFLEGER BIERING
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM

MÉXICO, D.F., NOVIEMBRE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

ÍNDICE.....	i
ÍNDICE DE TABLAS.....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	vi
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	vii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	viii
LISTA DE TÉRMINOS ABREVIADOS.....	ix
AGRADECIMIENTOS.....	xiii
DEDICATORIAS.....	xiv
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN GENERAL

1.1	Panorama general.....	1
1.2	Planteamiento del problema.....	2
1.3	Propósito de la investigación.....	4
1.4	Objetivos e hipótesis iniciales.....	4
1.5	El contexto educativo de la investigación.....	6
1.6	Alemán como lengua extranjera en el CELE de la UNAM.....	7
1.7	Estructura de la tesis.....	10
1.7.1	Marco teórico.....	11
1.7.2	Metodología de la investigación.....	12

CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN SOBRE EL ORDEN DE PALABRAS

2.1	La investigación sobre el orden de palabras alemán.....	13
2.1.1	Los inicios de la investigación del OP.....	13
2.1.2	La perspectiva gramático-funcional.....	14
2.1.3	La perspectiva gramático-estructural.....	16
2.1.4	La perspectiva topológica.....	17
2.1.5	La perspectiva pragmático-comunicativa.....	21
2.1.6	La perspectiva tipológica.....	23
2.1.7	La perspectiva generativa transformacional y la Gramática Universal (GU).....	23
2.2	El OP del alemán.....	30
2.2.1	SVO/SOV: El alemán en la tipología de las lenguas.....	30
2.2.2	El modelo topológico en la descripción del OP.....	36
2.2.2.1	El paréntesis verbal en la formación del marco oracional.....	37
A.	La colocación del verbo finito en la determinación de los tipos de oración.....	39
B.	La colocación de verbos no finitos.....	41
C.	Los elementos verbales en la determinación de la estructura básica de la oración.....	42
2.2.2.2	Los campos oracionales y su ocupación.....	44

A.	El campo externo izquierdo	45
B.	El campo 0.....	46
C.	El campo anterior.....	47
D.	Los campos verbales.....	48
E.	El campo interior.....	48
F.	El campo posterior.....	51
2.2.3	El OP básico	52
2.2.3.1	Secuencia de los elementos verbales.....	53
2.2.3.2	Secuencia de los elementos no verbales.....	56
2.2.3.3	Las alteraciones de la secuencia.....	59
2.2.4	El OP del alemán y del español desde la perspectiva contrastiva.....	61
2.3.	La adquisición.....	69
2.3.1	La interlengua.....	70
2.3.2	La transferencia.....	72
2.3.2.1	La lengua materna desde la perspectiva de la GU.....	73
2.3.3	El error.....	74
2.3.4	La fosilización.....	75
2.3.5	La procesabilidad	76
2.3.6	<i>Modelo de adquisición de OP del alemán como L2</i>	77
2.3.6.1	Las etapas de adquisición de OP.....	79
2.3.6.2	Antecedentes en el estudio de adquisición de OP por hispanohablantes..	81
2.3.7	El OP en los cursos de alemán como lengua extranjera.....	83
2.3.8	La enseñanza del OP en el libro de texto.....	85
2.4	Consideraciones finales del capítulo 2.....	86

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1	Metodología.....	89
3.2	Hipótesis de trabajo.....	91
3.3	Tipos de instrumentos.....	92
3.3.1	Cuestionarios.....	93
3.3.2	Pruebas	93
3.4	Patrones de OP en las pruebas.....	94
3.5	Descripción de las pruebas.....	99
3.5.1	El cuestionario inicial.....	99
3.5.2	Las pruebas de juicios de gramaticalidad.....	101
3.5.2.1	Prueba uno.....	104
3.5.2.2	Prueba dos.....	106
3.5.2.3	Prueba tres.....	108
3.5.2.4	Prueba cinco.....	110
3.5.2.5	Prueba seis.....	112
3.5.2.6	Prueba siete.....	114
3.5.2.7	Prueba nueve.....	115
3.5.3	Las pruebas de ordenamiento de constituyentes.....	117
3.5.3.1	Prueba cuatro.....	117
3.5.3.2	Prueba ocho.....	124
3.5.4	Las pruebas de avance en el aprendizaje	129

3.6	Validación/Estudio piloto.....	129
3.6.1	Sujetos.....	130
3.6.2	Procedimiento.....	130
3.6.3	Observaciones desprendidas del estudio piloto.....	131

CAPÍTULO 4. EL ESTUDIO

4.1	Contexto de adquisición.....	133
4.2	Los contenidos de instrucción de OP durante el estudio	134
4.3	Sujetos	141
4.3.1	Variables individuales.....	141
4.4	Aplicación de las pruebas	144
4.5	Presentación de los datos obtenidos.....	146
4.5.1	Reconocimiento de agramaticalidad.....	147
4.5.2	Tendencia por patrón.....	150
4.5.3	Resultados por prueba.....	152
4.5.3.1	Prueba uno.....	153
4.5.3.2	Prueba dos.....	157
4.5.3.3	Prueba tres.....	162
4.5.3.4	Prueba cinco.....	167
4.5.3.5	Prueba seis.....	172
4.5.3.6	Prueba siete.....	177
4.5.3.7	Prueba nueve.....	182
4.5.3.8	Prueba cuatro.....	187
4.5.3.9	Prueba ocho.....	204

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS DATOS

5.1	Período I.....	216
5.2	Período II.....	218
5.3	Período III.....	224
5.4	Período IV.....	229
5.5	Período V.....	233
5.6	Período VI.....	238
5.7	Período VII.....	242
5.8	Período VIII.....	245
5.9	Desarrollo sintáctico de OP a lo largo de un año.....	250

CONCLUSIONES

	Balance de la investigación.....	265
	Sugerencias para la enseñanza del OP.....	267
	Interrogantes para futuras investigaciones.....	269

	BIBLIOGRAFÍA.....	271
--	--------------------------	------------

	ANEXOS.....	294
--	--------------------	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 1

Tabla 1.1: Datos del proceso de selección reportados en enero de 2014.....	9
--	---

Capítulo 2

Tabla 2.1: Los modelos de Drach (1940) y Engel (1970) en contraste.....	18
Tabla 2.2: El núcleo oracional y la dirección de las ramificaciones	31
Tabla 2.3: Tipología de las lenguas propuesta por Greenberg.....	32
Tabla 2.4: Tendencias tipológicas del OP alemán.....	35
Tabla 2.5: Los campos del modelo topológico.....	36
Tabla 2.6: Los diferentes paréntesis del alemán.....	37
Tabla 2.7: Ejemplos de la distribución de los elementos en la división topológica de la oración.....	39
Tabla 2.8: Oraciones que genera el verbo de acuerdo con su posición.....	40
Tabla 2.9: La posición de los verbos no finitos.....	42
Tabla 2.10: Distribución de los elementos en el campo externo izquierdo.....	46
Tabla 2.11: Los campos verbales.....	48
Tabla 2.12: Diferencias en el OP con elementos oracionales en el campo interior.....	49
Tabla 2.13: Representación de ocupación del campo posterior.....	52
Tabla 2.14: OP ante la pronominalización de CAkk y/o CDat.....	58
Tabla 2.15: Anteposición de complementos circunstanciales al sujeto indefinido.....	59
Tabla 2.16: Ejemplos de OP alemán-español.....	62
Tabla 2.17: Características del OP del español y del alemán en contraste.....	69

Capítulo 3

Tabla 3.1: Los patrones de OP en las pruebas.....	98
Tabla 3.2: Patrones y reactivos en la prueba uno.....	105
Tabla 3.3: Patrones y reactivos en la prueba dos.....	107
Tabla 3.4: Patrones y reactivos en la prueba tres.....	109
Tabla 3.5: Patrones y reactivos en la prueba cinco.....	111
Tabla 3.6: Patrones y reactivos en la prueba seis.....	113
Tabla 3.7: Patrones y reactivos en la prueba siete.....	115
Tabla 3.8: Patrones y reactivos en la prueba nueve.....	116
Tabla 3.9: Patrones y reactivos en la prueba cuatro A: Producción guiada.....	119
Tabla 3.10: Patrones y reactivos en la prueba cuatro B.....	120
Tabla 3.11: Patrones de las respuestas esperadas en la prueba cuatro D.....	123
Tabla 3.12: Patrones y reactivos en la prueba ocho A: Producción guiada.....	125
Tabla 3.13: Patrones y reactivos en la prueba ocho B.....	127

Capítulo 4

Tabla 4.1: Datos sobre el contenido de la instrucción.....	135
Tabla 4.2: Calendarización de la aplicación de las pruebas.....	144
Tabla 4.3: Participación estudiantil por aplicación	146
Tabla 4.4: Coeficiente de correlación de Pearson.....	147

Tabla 4.5: Estructuras de OP y porcentaje de no identificación en las pruebas.....	150
Tabla 4.6: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba uno.....	153
Tabla 4.7: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba uno.....	154
Tabla 4.8: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba dos.....	158
Tabla 4.9: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba dos.....	159
Tabla 4.10: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba tres.....	162
Tabla 4.11: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba tres.....	164
Tabla 4.12: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba cinco.....	168
Tabla 4.13: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba cinco.....	169
Tabla 4.14: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba seis.....	173
Tabla 4.15: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba seis.....	174
Tabla 4.16: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba siete.....	178
Tabla 4.17: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba nueve.....	183
Tabla 4.18: Variantes de OP obtenidas en la prueba cuatro A.....	189
Tabla 4.19: Resultados obtenidos en la prueba cuatro B.....	192
Tabla 4.20: Preferencias de OP en los resultados de la prueba cuatro C.....	196
Tabla 4.21: Resultados de la prueba cuatro D.....	199
Tabla 4.22: Variantes obtenidas en la prueba ocho A.....	205
Tabla 4.23: Resultados obtenidos en la prueba ocho B.....	208
Tabla 4.24: Preferencias de OP en los resultados de la prueba ocho C.....	212

Capítulo 5

Tabla 5.1: Textos de estudiantes en el período I.....	216
Tabla 5.2: Información de los diferentes planos de estudio del período I.....	217
Tabla 5.3: Textos de estudiantes en el período II.....	220
Tabla 5.4: Información de los diferentes planos de estudio del período II.....	223
Tabla 5.5: Textos de estudiantes en el período III.....	225
Tabla 5.6: Información de los diferentes planos de estudio del período III.....	227
Tabla 5.7: Textos de estudiantes en el período IV.....	229
Tabla 5.8: Información de los diferentes planos de estudio del período IV.....	231
Tabla 5.9: Textos de estudiantes en el período V.....	234
Tabla 5.10: Información de los diferentes planos de estudio del período V.....	237
Tabla 5.11: Textos de estudiantes en el período VI.....	239
Tabla 5.12: Información de los diferentes planos de estudio del período VI.....	241
Tabla 5.13: Textos de estudiantes en el período VII.....	243
Tabla 5.14: Información de los diferentes planos de estudio del período VII.....	244
Tabla 5.15: Textos de estudiantes en el período VIII.....	246
Tabla 5.16: Información de los diferentes planos de estudio del período VIII.....	248
Tabla 5.17: Modelo de adquisición de OP extendido.....	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 2

Figura 2.1: Representación jerárquica de los elementos verbales.....	54
--	----

Capítulo 3

Figura 3.1: Relación de estudio patrones-etapas del modelo de adquisición de OP...	97
--	----

Capítulo 5

Figura 5.1: Variación de la secuencia de desarrollo en el Modelo de adquisición de OP.....	256
--	-----

ÍNDICE DE IMÁGENES

Capítulo 3

Imagen 3.1: Antecedentes lingüísticos.....	100
Imagen 3.2: Extracto de la prueba uno.....	102
Imagen 3.3: Extracto de la prueba cuatro A.....	118
Imagen 3.4: Extracto de la prueba cuatro B.....	120
Imagen 3.5: Extracto de la prueba cuatro C.....	121
Imagen 3.6: Extracto de la prueba cuatro D.....	122
Imagen 3.7: Extracto de la prueba ocho A.....	124
Imagen 3.8: Extracto de la prueba ocho B.....	126
Imagen 3.9: Extracto de la prueba ocho C.....	127
Imagen 3.10: Extracto de la prueba ocho D.....	128
Imagen 3.11: Extracto de la prueba piloto número 3.....	132

Capítulo 4

Imagen 4.1: Presentación inicial de OP en <i>Moment mal!</i>	136
Imagen 4.2: Deducción de reglas de posición verbal.....	137
Imagen 4.3: Variante topológica en la deducción de reglas.....	138
Imagen 4.4: OP dativo-acusativo.....	139
Imagen 4.5: Deducción de regla sobre oración subordinada y construcción de paréntesis verbal con nexos subordinantes.....	140

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Capítulo 1

Gráfica 1.1: Las lenguas con mayor número de inscritos entre 2009 y 2014.....	8
Gráfica 1.2: Razones por las que se estudia alemán en el CELE de la UNAM.....	10

Capítulo 4

Gráfica 4.1: Escuela de procedencia de los sujetos.....	141
Gráfica 4.2: Edades.....	143
Gráfica 4.3: Lenguas extranjeras aprendidas previamente.....	143
Gráfica 4.4: Correlación.....	148
Gráfica 4.5: Tendencia en el reconocimiento de OP agramatical.....	149
Gráfica 4.6: Tendencia en la dificultad por patrón.....	151
Gráfica 4.7: Resultados por patrón de la prueba uno.....	155
Gráfica 4.8: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba uno.....	156
Gráfica 4.9: Resultados por patrón de la prueba dos.....	159

Gráfica 4.10: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba dos.....	160
Gráfica 4.11: Resultados por patrón de la prueba tres.....	164
Gráfica 4.12: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba tres.....	165
Gráfica 4.13: Resultados por patrón de la prueba cinco.....	170
Gráfica 4.14: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba cinco.....	171
Gráfica 4.15: Resultados por patrón de la prueba seis.....	175
Gráfica 4.16: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba seis.....	176
Gráfica 4.17: Resultados por patrón de la prueba siete.....	180
Gráfica 4.18: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba siete.....	181
Gráfica 4.19: Resultados globales de la prueba nueve.....	183
Gráfica 4.20: Resultados por patrón de la prueba nueve.....	185
Gráfica 4.21: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba nueve.....	186
Gráfica 4.22: Gramaticalidad de las oraciones por reactivo en la prueba cuatro C....	197
Gráfica 4.23: Preferencias para la posición inicial.....	198

Capítulo 5

Gráfica 5.1: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I y II.....	219
Gráfica 5.2: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I al III.....	224
Gráfica 5.3: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I al V.....	236
Gráfica 5.4: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I al VI.....	240
Gráfica 5.5: No reconocimiento de reactivos con falta a la regla V2.....	259
Gráfica 5.6: No reconocimiento de reactivos agramaticales por omisión del sujeto...	261
Gráfica 5.7: Aumento de los problemas vinculados con la adyacencia.....	263

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Capítulo 2

Esquema 2.1: Proyección de X-barra.....	24
Esquema 2.2: Proyección de oración declarativa.....	25
Esquema 2.3: Proyección de FV.....	26
Esquema 2.4: Bloqueo de la posición C ₀ por el nexos subordinante.....	27
Esquema 2.5: Movimiento de verbo finito a la segunda posición.....	28
Esquema 2.6: Efecto V2.....	29
Esquema 2.7: Estructura topológica básica de la oración.....	43
Esquema 2.8: Ejemplos de ocupación mínima de campos.....	44

Esquema 2.9: Orden de los elementos en el campo interior.....	57
Esquema 2.10: Orden de los complementos circunstanciales entre sí.....	58
Esquema 2.11: Etapas de adquisición del OP del alemán.....	81
Esquema 2.12: Interacción del método de enseñanza.....	85

Capítulo 3

Esquema 3.1: Proceso de medición en la investigación.....	90
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: Muestra de clasificación de errores de OP en pruebas de certificaciones.	295
ANEXO II: Cuestionario inicial.....	296
ANEXO III: Pruebas completas: uno, dos, tres, cinco, seis, siete y nueve.....	298
ANEXO IV: Versiones de trabajo de las pruebas uno, dos, tres, cinco, seis, siete y nueve.....	306
ANEXO V: Prueba cuatro.....	320
ANEXO VI: Prueba ocho.....	325
ANEXO VII: Análisis de contenidos sobre el tema OP en primer semestre: <i>Moment mal! 1</i> (Müller et al. 1996, pp. 7-55)	330
ANEXO VIII: Análisis de contenidos sobre el tema OP en segundo semestre: <i>Moment mal! 1 y 2</i> (Müller et al. 1996: 56-111)	332
ANEXO IX: Datos de las aplicaciones.....	334
ANEXO X: Resultados prueba uno.....	338
ANEXO XI: Resultados prueba dos.....	340
ANEXO XII: Resultados prueba tres.....	342
ANEXO XIII: Resultados prueba cinco.....	344
ANEXO XIV: Resultados prueba seis.....	346
ANEXO XV: Resultados prueba siete.....	348
ANEXO XVI: Resultados prueba nueve.....	350

LISTA DE TÉRMINOS ABREVIADOS

Adv: Adverbio

AUS: Oración declarativa (del alemán Aussagesatz)

Aux: Auxiliar= verbo modal o verbo auxiliar para formar otros tiempos o la voz pasiva.

c: correcto

C: Complemento

CA: Campo anterior

CAkk: Complemento acusativo

CApp: Complemento acusativo pronominalizado

cau: Circunstancial causal

CDat: Complemento dativo

CDpp: Complemento dativo pronominalizado

CELE: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

CG: Complemento genitivo

CI: Campo interior

Co: Complementador

com: Circunstancial comitativo

Comp: complemento (espacio para argumentos)

con: Circunstancial concesivo

CP: Campo posterior

CPr: Complemento preposicional

CPR: Complemento predicativo

DaF: Alemán como lengua extranjera del alemán Deutsch als Fremdsprache

dir: Circunstancial de dirección

ETI: Expresión temática izquierda y

ETL: expresión temática libre

espec: especificador (espacio para otros elementos)

ExK: expresión coordinante,

f: falso

F: Elemento de flexión

FFLex: Frase léxica

fin: Circunstancial final
FN: Frase nominal
FV: Frase verbal
GGT: Gramática Generativa Transformacional
GU: Gramática Universal
I: interjección,
IMP: oración imperativa
ins: Circunstancial instrumental
I/R/V: Interjección/Respuesta absoluta/Vocativo
J/NF: Oración interrogativa sin pronombre interrogativo (del alemán Ja/Nein-Frage)
K: conjunción coordinante,
L1: Lengua materna
L2: Lengua extranjera/segunda lengua
loc: Complemento local o de lugar
loc_{ob}: Complemento local obligatorio
mod_{ob}: Complemento modal obligatorio
MRE: Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas
N: Nombre
N_x: Nexo coordinante
N_x➤: Nexo subordinante
OP: Orden de palabras
Op: Oración principal
Os: Oración subordinada
P: Prueba
p: patrón
Part: Partícula intencional o modal
PD: Paréntesis derecho
PI: Paréntesis izquierdo
PInt: Pronombre interrogativo
pron: pronominalizado

Px: prefijo separable
refl: Pronombre reflexivo
S: Sujeto
Se: Semana
SOV: Sujeto-Objeto-Verbo
SUJman: Sujeto con pronombre impersonal *man*
SUJpp: Sujeto con pronombre personal
SVO: Sujeto-Verbo-Objeto
t: huella
tem: temporal
TL.: traducción literal
TP: Teoría de la Procesabilidad
UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
Ü: Ejercicio (del alemán Übung)
V: Verbo
V1: Verbo en posición inicial
V2: Verbo en segunda posición
Vf: Verbo finito
VF: Verbo en posición final
Vnf: Verbo no finito
Vo: vocativo
VOP: Variante de orden de palabras
Vp: Verbo con prefijo separable
WF: oración interrogativa con pronombre interrogativo (del alemán W-Frage)
X: cabeza
X': primera proyección (argumentos en el espacio de complemento)
X'': proyección final de toda la frase (incluye otros elementos en el espacio de especificador)

AGRADECIMIENTOS

El agradecimiento es la memoria del corazón y yo tengo tanto que agradecer a muchas personas por haberme brindado su apoyo de formas muy diferentes durante el desarrollo de esta investigación, aunque las breves palabras que a continuación pongo sólo sean una pequeña muestra de todo mi sentir.

En primer lugar, quiero expresar mi más profunda gratitud y admiración a mi tutora, la Dra. Natalia Ignatieva, de la cual recibí siempre guía y consejo preciso, además de un gran apoyo y palabras de aliento en todo momento. Gracias por la enorme paciencia y por estar siempre al pendiente de mí, tanto en México como durante mi estadía en Alemania. A mi comité tutorial, a la Dra. Marianne Akerberg por sus observaciones, consejos y materiales para enriquecer mi trabajo; a la Dra. Sabine Pflieger, porque además de sus comentarios puntuales ha sido un gran ejemplo de trabajo académico y perseverancia. Al Dr. Joachim Steffen por todo su apoyo, sobre todo al inicio del proyecto y en la recta final del mismo, a pesar de encontrarse ya en Alemania.

Asimismo, agradezco profundamente a mis sinodales, la Dra. Laura García Landa y el Dr. Roland Terborg por la lectura minuciosa de mi trabajo y por sus valiosos comentarios. En segundo lugar, quiero agradecer a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) por el apoyo brindado al proyecto y la beca recibida para mi estancia académica en la Universidad Tecnológica de Darmstadt (TU-Darmstadt).

De manera muy especial, quiero agradecer a la Dra. Alina Signoret Dorcasberro, por estar siempre al pendiente de la culminación de este proyecto y por los consejos para llevarlo a buen puerto. Asimismo, este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los colegas y los alumnos del Departamento de Alemán, a todos ellos, mi más sincera gratitud por su disposición constante a colaborar. Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México, por contar con grandes programas académicos, especialmente a la Coordinación del Posgrado en Lingüística, por todo el apoyo y la orientación, especialmente de Guille.

Finalmente, quiero agradecer a mi esposo, Edgar, ya que gracias a su apoyo y cariño he podido concluir y cerrar este ciclo académico. Por entenderme, aguantarme y apoyarme.

Te daré gracias, Señor mi Dios, con todo mi corazón. (Salmo 86: 12)

DEDICATORIAS

Quiero dedicar este trabajo a mi hijo, esperando que él pueda ver en éste un ejemplo de que la perseverancia y el trabajo constante pueden hacer posible casi cualquier objetivo personal.

A mi padres, especialmente a mi madre, porque han sido motor que ha impulsado mi vida y me dieron las alas que me han permitido volar hasta aquí.

A Friedel (†) y Conchita, con gran cariño.

Al Dr. Rudolf Hoberg.

RESUMEN

La tesis presenta un estudio de carácter exploratorio-descriptivo, en el que se le dió seguimiento a toda una generación de estudiantes desde el contacto inicial hasta la hora 320 de instrucción. En esta investigación se analizaron las características de las etapas de adquisición del orden de palabras del alemán como lengua extranjera en hispanohablantes universitarios que aprendían la lengua fuera del contexto de inmersión germano-parlante. Las pruebas aplicadas a lo largo de poco más de un año lectivo arrojaron información sobre las dificultades que los participantes en el estudio presentaban en relación al orden de palabras. Para poder analizar la problemática de los individuos, se revisaron antes de iniciar el seguimiento de los mismos, las características del orden de palabras del alemán y se contrastaron con algunos rasgos del español. Se debe mencionar que el estudio tomó como punto de partida el *Modelo de Adquisición de Orden de Palabras* surgido de las investigaciones del grupo de investigación: *Adquisición de segunda lengua de trabajadores italianos y españoles* (ZISA por sus siglas en alemán). La investigación cuenta con un componente teórico y uno empírico. En el primero, se ofrece la revisión histórica del orden de palabras alemán que brinda información sobre las diferentes perspectivas desde las cuales han sido estudiados los fenómenos de orden de palabras en esta lengua. Asimismo, aquí se brinda información sobre aspectos relacionados con la adquisición, en donde el punto central son las características del *Modelo de Adquisición de Orden de Palabras*. El segundo componente, el empírico, contiene la exploración de los fenómenos descritos en la parte teórica y que fueron encontrados en los datos recabados. La información fue revisada a la luz del modelo antes mencionado y los resultados arrojados en este estudio permitieron plantear la posibilidad de la existencia de una variación en las últimas etapas de adquisición.

ABSTRACT

This dissertation presents an exploratory-descriptive study tracking a whole student generation from the first contact with the language until the 320th hour of class. In this research the features of the word order acquisition stages of German as a foreign language with native Spanish-speaking college students studying the language outside the German-speaking immersion context were analyzed. The tests applied over more than one academic year, provided information about the problems the students had with word order. In order to analyze these problems German word order characteristics were studied before tracking of the students, and were matched with some Spanish features. It should also be mentioned that the research took as a starting point the *Word Order Acquisition Model*, which appeared first in the 1980s as a result of the work done by the research group: *Second Language Acquisition of Italian and Spanish Workers (ZISA* for its initials in German). This study consists of two parts, a theoretical one and an empirical one. In the first part, a historical review of German word order is provided giving information about other perspectives from which German word order phenomenon has also been studied. Additionally, information about other aspects related to acquisition is given in which the features of the *Word Order Acquisition Model* are also described. The second and empirical part contains the exploration of the described phenomena in the theoretical part found in the collected data. Finally, the information was thoroughly revised using the aforementioned model. The results obtained in this study give rise to the possibility of an existing variation in the last stages of the acquisition.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN GENERAL

*The Germans have another kind of parenthesis, which they make by splitting a verb in two and putting half of it at the beginning of an exciting chapter and the **other half** at the end of it. Can any one conceive of anything more confusing than that?*
(Mark Twain 1880, p. 13)

1.1 Panorama general

La organización de las palabras en la cadena lineal, también conocida como orden de palabras (OP)¹, es un tema que ha llamado la atención de muchos lingüistas a través de los años y que se ha abordado desde muy diferentes perspectivas. El interés por el orden de palabras en la lengua alemana se pone de manifiesto al encontrar múltiples publicaciones que se han dedicado a su estudio. La investigación sobre el OP formaba parte ya de los estudios sintácticos del siglo XIX, y a pesar de que Jacob Grimm dedicó en ese siglo el cuarto tomo de su *Gramática alemana* a la sintaxis de la oración alemana (Roethe y Schröder 1967), no es sino a mediados del siglo XX cuando comienza a aumentar el número de los estudios sintácticos en esta lengua².

El caso del OP en la enseñanza-aprendizaje no es de menor trascendencia. Los fenómenos de OP del alemán y las dificultades que estos causan en el proceso de adquisición de la lengua llaman mucho la atención y son una constante desde los primeros contactos con la lengua.

Es un hecho reconocido desde hace varias décadas, que el OP de la oración alemana puede diferir mucho de la oración española y constituye, por ende, una de las mayores dificultades tanto de la enseñanza como del aprendizaje de dicha lengua. En este sentido se han realizado propuestas que buscan vencer estos obstáculos y, pese a ellos, al hacer una revisión de las diferentes dificultades que son evidentes entre los aprendientes, el OP

¹ Con el término orden de palabras se hace referencia en esta investigación a la secuencia que siguen las unidades sintácticas dentro de la oración, como se entiende en la literatura especializada sobre el tema, y no a la organización de cada una de las palabras dentro de los miembros oracionales.

² Como ejemplo de la apertura y del interés creciente manifestado hacia el estudio del OP alemán se puede mencionar los trabajos de Behagel 1928; Drach 1940; Eggers 1955/56; Paul 1955; Boost 1955; Admoni 1960, 1962/64, 1969 y 1982 [1966]; Rath 1965; Beneš 1967.

se pone de manifiesto como una constante en diferentes niveles. Por esa razón, se plantea la investigación que a continuación se describe.

1.2 Planteamiento del problema

La colocación de los elementos oracionales juega un papel fundamental en la realización de la lengua, pues es determinante para la comunicación y esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia que la adquisición del OP debe tener en la clase de alemán como lengua extranjera. La razón es muy sencilla, el dominio de éste contribuye al desarrollo de la competencia lingüística en los alumnos, la cual es necesaria para el logro de objetivos comunicativos: como pueden ser el comprender el contenido de un texto académico (comprensión auditiva o de lectura), el poder transmitir sus ideas en una discusión universitaria (producción oral) o el escribir un artículo para obtener una calificación en un seminario (producción escrita), por mencionar sólo algunos ejemplos.

Lo anterior adquiere mayor importancia en la actualidad, ya que se ha podido notar que, dentro de la comunidad académica mexicana hay un creciente interés de muchos estudiantes por realizar estudios de posgrado en el extranjero³. Se ha percibido, en el discurso político, la inquietud por incrementar el número de científicos y jóvenes mexicanos que realicen investigaciones o estudios en uno de los países de habla alemana, como lo muestran los convenios, tratados y declaraciones firmados entre Alemania y México, en los que se ha enfatizado el gran interés que existe no sólo por el desarrollo económico, sino por el intercambio académico que, de acuerdo a las palabras del ex canciller alemán Gerhard Schröder, tiene como objetivo que (...) “las mexicanas y los mexicanos puedan trasladarse a Alemania para cursar ahí sus estudios universitarios, para que haya un intercambio permanente también entre los jóvenes, entre los estudiantes” (México, Presidencia de la República 2002).

A pesar de lo anterior, las condiciones lingüísticas necesarias para propiciar un intercambio académico más eficiente se dan de manera muy limitada. Por un lado, el

³ De acuerdo a información proporcionada en la época de la directora de intercambio académico de la UNAM, Mari Carmen Serra Puche (Piccato 2001). Además, se cuentan con los datos de una encuesta realizada por el Departamento de Alemán en el año 2008.

nivel de lengua que se requiere para acceder a las instituciones académicas alemanas, “usuario competente”⁴, es el más alto del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL)*, mientras que los cursos ofrecidos en muchas instituciones del país, como por ejemplo los del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM), sitúan a los estudiantes en un nivel menor al necesario para su desempeño académico (en el caso del CELE éste es el de “usuario independiente”⁵). Sumado a lo anterior, y no menos importante, se ha observado que muchos estudiantes, en los diferentes niveles de lengua (incluso en los más altos), presentan problemas vinculados con el OP, que posiblemente vienen arrastrando desde las primeras etapas de adquisición de la lengua. A manera de ejemplo, los fenómenos de OP relacionados con la colocación de los elementos verbales que se debería adquirir durante los primeros dos semestres de los cursos del CELE (320 horas de contacto con la lengua) como la colocación en segunda posición del verbo conjugado o la colocación final de elementos no finitos en perífrasis verbales, pueden contribuir a las dificultades en la adquisición de otros fenómenos gramaticales como la pasiva alemana que fue estudiada en una investigación antecedente⁶. Estas dificultades pueden repercutir en detrimento del desempeño lingüístico de los estudiantes y del logro de los objetivos académicos señalados al inicio de este apartado, especialmente si los estudiantes quieren la participación en un programa de movilidad académica en un país de habla alemana. Es todo lo anterior lo que motivó la realización de una investigación que busca brindar una aportación en el área de adquisición de OP del alemán como lengua extranjera.

⁴ Nivel C2 de 6. Éste se acredita actualmente con la aprobación del “Examen de idioma alemán para el acceso a la universidad” *DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang)*.

⁵ En el que se encuentra la última certificación ofrecida en el CELE: *Mittelstufeprüfung*, misma que corresponde al nivel B2.

⁶ Cfr. resultados del estudio de García (2004). Además de éste, se han hecho diversos análisis de las producciones escritas realizadas por los estudiantes en las diferentes certificaciones que se aplican en el CELE (*ÖSD-Grundstufe, ZD, ÖSD-Mittelstufe*) que corroboran lo antes dicho.

1.3 Propósito de la investigación

La decisión de llevar a cabo este estudio fue motivada por la inquietud de entender cómo se da la adquisición del orden de palabras alemán, en qué momento atraviesan los estudiantes por las dificultades inherentes a éste y qué se debe tomar en cuenta en el diseño y la planeación de actividades para la adquisición del OP en los cursos de lengua dirigidos a hispanohablantes en México. Es evidente la importancia que tiene este proceso para la futura actuación de los estudiantes y para el logro de sus objetivos comunicativos, ya que la adquisición del OP contribuye al desarrollo de la competencia lingüística en diversos contextos y en relación con diferentes habilidades, como se señaló anteriormente.

1.4 Objetivos e hipótesis iniciales

Esta investigación se concibe como un aporte al área de adquisición de alemán como lengua extranjera, en la que se busca arrojar luz a la manera en que se da el desarrollo sintáctico de los hispanohablantes (en particular, de los adultos universitarios) que aprenden alemán como lengua extranjera fuera del contexto de inmersión. En vista de que la adquisición del OP es un campo muy amplio, el estudio se centra en la adquisición del OP de esta lengua en un contexto guiado en las primeras etapas. Tomando como punto de partida información arrojada por la investigación previa “Estudio sobre la adquisición del orden de palabras en la forma pasiva del alemán” se plantearon las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la secuencia que sigue un hispanohablante, que aprende alemán fuera del país de habla alemana, en la adquisición del OP (tomando en cuenta la jerarquía en la dificultad de las estructuras) y en su caso, de qué manera difiere ésta del modelo sugerido por el grupo ZISA?
2. Si se puede determinar una secuencia de adquisición para los constituyentes del campo medio ¿en qué medida ésta corresponde con la “secuencia básica” de la *Gramática de la lengua alemana* (1997)?

3. ¿Se presenta sobregeneralización cuando el estudiante incorpora reglas de OP a su gramática de la interlengua y en caso afirmativo qué reglas?

Con la presente investigación se plantea la realización de un estudio con carácter exploratorio-descriptivo en el que se busca identificar, en primer lugar, las etapas de adquisición de OP por las que pasan los estudiantes hispanohablantes principiantes. Con base en lo anterior, se discute la progresión propuesta en el *Modelo de Adquisición de OP* que se describe en el capítulo 2, apartado 2.3.6, para proponer un modelo extendido del ya existente, que se complemente por sub-estadios que presentan los hispanohablantes a causa de la posible transferencia de algunas características de la lengua materna. Todo lo anterior busca mostrar cuál es la secuencia que se debe atender, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la elaboración de propuestas pedagógicas dirigidas a hispanohablantes, para propiciar la adquisición del mismo. Se parte de las siguientes hipótesis de trabajo:

H1: Se cree que la evidencia que se encuentre del paso de los estudiantes hispanohablantes por las etapas propuestas en el *Modelo de Adquisición de OP*, podría brindar información adicional a la que se incluye en el modelo y que es válida para los hispanohablantes.

H2: Se podrá determinar con los datos que se obtengan en la investigación qué etapa representa mayor dificultad en la adquisición del OP. Esta hipótesis se formula tomando como base los indicios encontrados en la investigación anterior (García 2004).

H3: Asimismo, se cree que desde etapas tempranas de contacto con el alemán, se encontrarán otros fenómenos que afectan la adquisición de OP por hispanohablantes que no habían sido contemplados en el modelo del grupo que investigó la adquisición de segunda lengua de trabajadores italianos y españoles, conocido por sus siglas alemanas como el grupo *ZISA*⁷.

⁷ ZISA hace referencia al grupo de trabajo llamado *Adquisición de segunda lengua de trabajadores italianos y españoles* por sus siglas en alemán: *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*.

Es importante tener información sobre el contexto en el que aprendían alemán los individuos que participaron en el estudio, por esa razón, en los siguientes apartados se brindará más información al respecto.

1.5 El contexto educativo de la investigación

La posición de la lengua alemana ha mostrado diferentes tendencias en Europa y alrededor del mundo, como lo ha señalado Ulrich Ammon en numerosos artículos (1993, 2000, 2001a, 2001b, 2001c, 2004, 2007). Ammon menciona que la posición de esta lengua cambia de acuerdo con el aspecto que se tome como punto de partida para llevar a cabo la comparación (2007: 11). De tal forma, si tomamos en cuenta el número de hablantes de esta lengua, como L1 (lengua materna), ésta se encuentra en el doceavo lugar, antecedido por el chino, el español, el inglés, el hindi, el árabe, el portugués, el bengalí, el ruso, el japonés, el lahnda o panyabí y el javanés⁸.

En contraste con lo anteriormente descrito, al tomar en cuenta la fuerza económica de sus hablantes, el alemán se posiciona en el tercer lugar mundial después del inglés y del japonés (Ammon 2007: 12). Ahora bien, al observar el posicionamiento de dicha lengua en México, como se mencionó anteriormente, ésta ha cobrado gran importancia en nuestro país en las últimas décadas por diversas razones como el acceso a literatura especializada en esta lengua, el contacto con gente germano-parlante, el acceso a una oportunidad laboral bien remunerada o la oportunidad de entrar a un programa académico de posgrado en alguna universidad de un país de habla alemana, por mencionar sólo algunas. Un poco más adelante, se muestra cómo se refleja éste fenómeno en el ámbito académico universitario, al tomar como ejemplo el aprendizaje del alemán en el contexto donde se realizó la investigación del presente trabajo.

Para acceder a información sobre el número de individuos que se encuentran involucrados en algún programa de aprendizaje de lengua alemana en nuestro país, el Instituto Goethe, en colaboración con diversas instituciones del país, realizó un conteo en

⁸ Estos datos corresponden a las estadísticas publicadas por Ethnologue que fueron consultados para la última actualización de la información de este trabajo en julio de 2015 en el sitio: <http://www.ethnologue.com/statistics/size>.

el cual se dio a conocer que alrededor de 2007 se registraba un número aproximado de 45000 aprendientes de alemán en toda la República Mexicana. Esta cifra incluye datos tanto de niños que aprenden alemán en escuelas como de adultos que necesitan la lengua para su ámbito laboral o como parte de la oferta educativa a nivel universitario (Dettmer 2007: 25-28).

En este último contexto es en el que se realizó el estudio presentado en este trabajo, el ámbito universitario. En este trabajo, se investiga lo sucedido con la adquisición del alemán como lengua extranjera en uno de los centros de idioma en los que se enseña esta lengua en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por esa razón, a continuación se describe la posición que esta lengua ocupa en el aprendizaje de lenguas del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM, que fue el lugar en donde se llevó a cabo la presente investigación. Asimismo, en esta introducción se mencionarán brevemente las características de la oferta de la lengua alemana en ella y las motivaciones que mueven a la comunidad académica al aprendizaje de la misma.

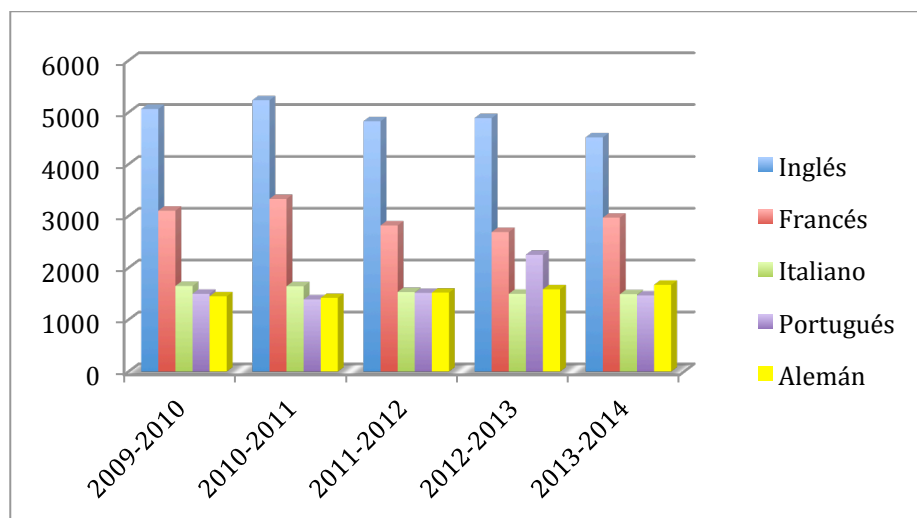
1.6 Alemán como lengua extranjera en el CELE de la UNAM

El alemán como lengua extranjera también conocido como *DaF*⁹ es una de las 17 lenguas que se pueden aprender en el CELE de la UNAM¹⁰. Su lugar entre las lenguas que se estudian en el Centro se ha modificado en los últimos cinco años (2009-2014), pasando del quinto al tercer lugar de las preferencias estudiantiles, como se puede observar en la siguiente gráfica.

⁹ De sus siglas alemanas *Deutsch als Fremdsprache*.

¹⁰ De acuerdo con la información presentada en la página del Centro en 2014 (<http://cele.unam.mx>), las lenguas a las que se pueden aprender son, además del alemán, el árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego moderno, hebreo, inglés, italiano, japonés, náhuatl, portugués, rumano, ruso, sueco y vasco.

Gráfica 1.1: Las lenguas con mayor número de inscritos entre 2009 y 2014 en el CELE de la UNAM



En ésta se aprecia cómo el alemán ocupaba el quinto lugar de preferencia, después de lenguas como inglés, francés, italiano y portugués. Este fenómeno se observaba también años atrás, no obstante, el número de estudiantes que se inscribe a los cursos de alemán ha ido en aumento, pasando así, de 1453 (en 2009) a 1674 (en 2014)¹¹, como se muestra en la misma gráfica.

Cada semestre, el CELE recibe más de 1500 solicitudes de interesados en inscribirse a los cursos de primer nivel, pero de la demanda estudiantil únicamente se puede atender aproximadamente entre 13 y 14 por ciento, quedando fuera de los cursos un gran número de interesados. En la tabla 1.1, se ofrecen los datos del último proceso de selección que se llevó a cabo en enero de 2014 a manera de ejemplo.

¹¹ Datos tomados de los informes anuales publicados por la directora del Centro, Dra. Alina Signoret Dorcasberro (2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

Tabla 1.1: Datos del proceso de selección reportados en enero de 2014

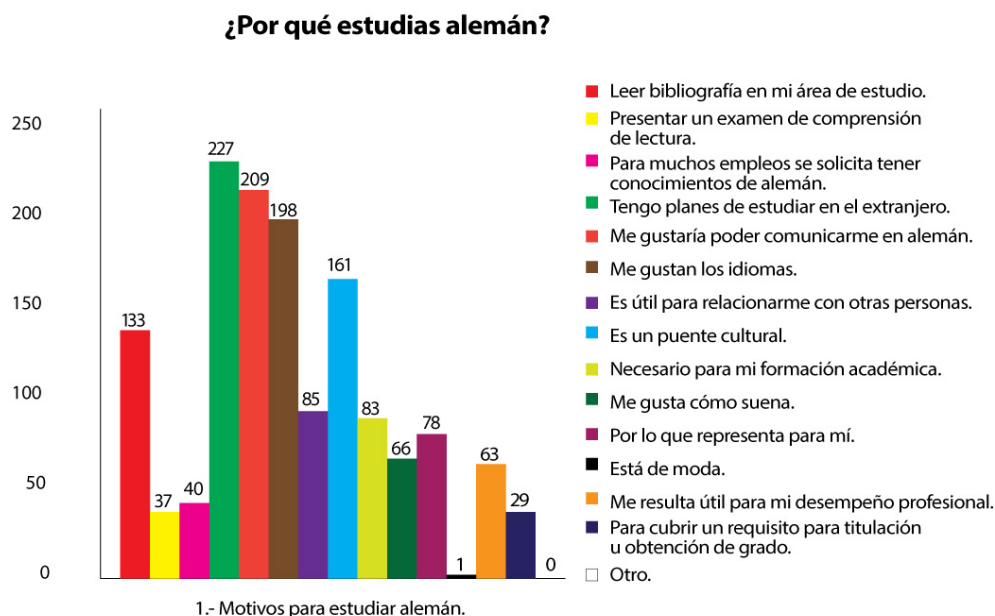
Resultados del proceso de selección a primer nivel

IDIOMA	Resultados			No. de grupos
	Solicitantes	Aceptados	Inscritos	
Alemán	1,635	212	154	7

La información presentada aquí es de especial interés, ya que el seguimiento que se le dio a los individuos que participaron en el estudio comenzó precisamente en un proceso de selección similar. Más adelante, en el capítulo cuatro, se proporciona mayor información sobre los participantes y el contexto particular en el que se dio la adquisición de alemán como lengua extranjera en el Centro en el momento de llevar a cabo la investigación, así como de la distribución de los niveles que ofrece el Departamento de Alemán para la enseñanza de la lengua, por ahora, sólo se quiere hacer hincapié en la creciente importancia que se ha manifestado en el aprendizaje de esta lengua en la comunidad académica de la UNAM.

Un sondeo llevado a cabo por el Departamento de Alemán entre 2006 y 2007 reveló las motivaciones que llevan a los estudiantes a aprender esta lengua, en donde se puso nuevamente de manifiesto que *tener planes de estudiar en el extranjero* ocupó el lugar más alto entre los participantes en dicho sondeo, como se puede apreciar en la gráfica 1.2.

Gráfica 1.2: Razones por las que se estudia alemán en el CELE de la UNAM



Con la información de este apartado se puede observar cómo el aprendizaje del alemán ha ido cobrando fuerza en la comunidad académica de la UNAM en los últimos años y que el manejo adecuado de la lengua es fundamental, al tomar en cuenta que uno de los propósitos principales que tiene nuestra población estudiantil para seleccionar esta lengua es la realización de planes futuros vinculados a un contexto académico universitario de un país de habla alemana. El proyecto que aquí se presenta será útil para aquellos involucrados en la enseñanza de alemán como lengua extranjera y su contribución al campo de adquisición de orden de palabras del alemán por hispanohablantes yace, fundamentalmente, en la información que se arroja de las etapas iniciales de este proceso.

1.7 Estructura de la tesis

El trabajo se divide en dos grandes partes: la teórica y la empírica. En la primera se ofrece un marco teórico con postulados que sirven de base para el análisis de la información obtenida en la parte empírica. En esta última, se exploran los fenómenos de

OP descritos en la parte teórica y se analizan a la luz del modelo de adquisición ya existente.

1.7.1 Marco teórico

En el marco teórico de la investigación se ofrece en primer lugar una revisión histórica desde diferentes perspectivas de las investigaciones se han hecho en torno al OP alemán¹². Esto brinda un panorama general de las diversas direcciones que se han seguido en el estudio del OP alemán y de la influencia que algunas han tenido sobre otras. Posteriormente, se hace una revisión más profunda del OP tomando como base el modelo topológico, debido al impacto que éste ha tenido en investigaciones subsecuentes, en gramáticas descriptivas y en la misma enseñanza del OP en la clase de alemán como lengua extranjera. Finalmente, se abordan algunos postulados provenientes del área de adquisición de segundas lenguas y, en este marco, se hace una revisión del *Modelo de adquisición de OP*.

En vista de la complejidad del fenómeno y la diversidad de las áreas involucradas con el tema OP, resulta oportuno señalar la existencia de algunos artículos que buscan ofrecer un panorama de la historia y desarrollo de la investigación de éste (Etzensperger 1979; Zeman 1979; Scaglione 1981; Lenerz 1981; Haftka 1999). Las investigaciones sobre el OP alemán hechas en el transcurso del último siglo han seguido direcciones muy diferentes. En este proyecto sólo se describirán brevemente cuatro, por considerarlas relevantes para el trabajo que se quiere llevar a cabo. La presentación y discusión de aspectos relacionados con éstas, formarán parte del marco teórico en el que se sustenta el presente trabajo.

¹² Esta clase de revisión forma parte de una tradición que se encuentra frecuentemente en las investigaciones alemanas.

1.7.2 Metodología de la investigación

Estudiar la adquisición de una lengua es una tarea muy compleja al tomar en cuenta la dificultad para acceder a los datos. Además de ello, las variables que intervienen en el proceso ejercen una influencia sobre los resultados a obtener, por lo que es necesario tomarlas en cuenta durante la interpretación de los datos. Es por lo anterior que, en esta investigación se previó la combinación de diferentes instrumentos que proporcionaron información tanto de las variables que influyen en los participantes, como del proceso de adquisición de los mismos. Los resultados se observan tanto a la luz de un análisis cuantitativo como cualitativo.

La presente investigación consiste en un estudio longitudinal con cortes transversales que recaba información sobre la adquisición del OP por adultos hispanohablantes. En este estudio se le dio seguimiento a los participantes desde el primer contacto con la lengua hasta la hora 300 de instrucción, en un contexto de aprendizaje formal, es decir, guiado. El corpus que se analiza en el presente estudio está conformado por los datos obtenidos de la aplicación de diferentes instrumentos a lo largo de un año, mismos que se describirán en el capítulo 3.

Los sujetos que participaron en el estudio fueron todos los estudiantes en los cursos de alemán del CELE que durante los semestres 2008-1 y 2008-2 se encontraron inscritos en los cursos de primer y segundo semestre respectivamente.

CAPÍTULO 2

INVESTIGACIÓN SOBRE EL ORDEN DE PALABRAS

2.1 La investigación sobre el orden de palabras del alemán

El interés por la organización de los elementos oracionales de la lengua alemana se ha visto reflejado en las numerosas publicaciones que se han dedicado al tema desde diferentes perspectivas. Los inicios de la investigación en esta área, que también se conoce en la actualidad como orden de palabras (OP), se remontan hacia el siglo XIX. En este apartado, se proporciona una revisión de dichas investigaciones, tomando en cuenta su cronología y la perspectiva desde la cual se aborda el tema de OP alemán.

2.1.1 Los inicios de la investigación del OP

Uno de los primeros en ocuparse de los fenómenos de colocación fue Jacob Grimm, quien dedicó el cuarto tomo de su *Gramática alemana* al OP. No hay la menor duda del valor que esto ha tenido para los estudios sintácticos de la lengua alemana, sin embargo, se observa en la publicación de la obra póstuma (Roethe y Schröder 1967) que ésta se encuentra compuesta por una colección de ejemplos que refleja el carácter histórico-comparativo de las gramáticas de aquella época.

Pese a que la investigación sobre el OP ya formaba parte de los estudios sintácticos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y que los fenómenos de colocación eran incluidos en las descripciones gramaticales, se observa la falta de un tratamiento profundo y sistemático en los mismos. A manera de ejemplo, es oportuno mencionar la contribución de Hermann Paul, quien pertenecía al grupo de la Escuela de Leipzig, conocidos como los *neogramáticos* (*Junggrammatiker*). En la *Gramática Alemana* de Paul (1954 [1916-1920]), el orden de palabras es presentado principalmente como una colección de ejemplos. Paul define los miembros de la oración con base en sus posibilidades de colocación y toma en cuenta la intención psicológica del hablante. En la descripción son empleadas las categorías de los tipos de palabra y de las funciones sintácticas y psicológicas sin diferenciarlas, unas junto a otras.

De estas etapas tempranas de la investigación de la lengua alemana sobresalen también las ideas de Georg von der Gabelentz (1901), catedrático de Leipzig. Su manera de ver la oración alemana como un *armario con tres compartimentos* (*Schrank mit drei Fächern*) es retomada y desarrollada en investigaciones posteriores y puede ser considerada como un esbozo inicial de lo que más tarde se desarrollaría en la llamada *Topología de Campos*. Asimismo, la descripción ofrecida por Gabelentz sobre el comportamiento entre el *sujeto psicológico* y el *predicado psicológico* puede ser interpretada como un primer intento por el desarrollo de una teoría funcional de la oración.

2.1.2 La perspectiva gramático-funcional

Otto Behaghel (1928), considerado representante temprano de una explicación gramático-funcional de las llamadas *manifestaciones de colocación* (*Stellungerscheinungen*), formula una serie de leyes de colocación, de las que se deriva más tarde la teoría acerca del foco lingüístico¹³.

Es a mediados del siglo XX cuando se observa un aumento en el número de los estudios sintácticos de la lengua alemana. Un trabajo destacado durante este período es el de Erich Drach (1940), quien introduce una época nueva en la investigación sobre la organización de la oración, especialmente en el área del orden de palabras.

Drach se ocupa de los rasgos fundamentales del orden de palabras y es el primero en describirlos dentro de un contexto. De acuerdo con las ideas de Drach, el orden de palabras del alemán no es libre sino condicionado al pensamiento (1940: 22-26), es por esto que él es considerado el precursor del *valor comunicativo* (*Mitteilungswert*). Además de lo anterior, Drach se encarga de poner en práctica la concepción del modelo de la oración alemana en la cual ésta es vista como un esquema sintáctico con lugares vacíos. En su obra, él continúa con el desarrollo de este concepto, cuyos antecedentes se

¹³ Tema-Rema o Tópico-Comentario.

encuentran en la obra de Gabelentz ¹⁴, y divide la oración en campos (1940: 18). A pesar de que a él no se le atribuye el descubrimiento del concepto de *paréntesis verbal* (*Verbklammer*)¹⁵, en su trabajo hay una noción de la fuerza que éste tiene al construir una estructura con base en la introducción de la oración o *polo inicial* (*Ausgangspol*) y el verbo o polo meta (*Zielpol*) (1940: 29, 41-44). Aunque la interpretación de Drach es susceptible a la crítica¹⁶, se reconoce la importancia que sus reflexiones han tenido para la perspectiva topológica, la cual sirve como base de muchos trabajos actuales que se encargan de investigar la estructura lineal de la oración alemana en la actualidad.

El trabajo de Drach es seguido por el de Karl Boost. De la misma manera que Drach, Boost (1955) investiga el plano del pensamiento en la oración. Éste intenta explicar su estructura partiendo del contenido, por lo que en sus investigaciones hace referencia al valor comunicativo que tiene la colocación de los elementos oracionales en la oración e introduce a la investigación sintáctica el concepto de la estructura tema-remata, desarrollado por la Escuela de Praga. En este mismo sentido, Boost considera la oración como una *estructura de tensión* (*Spannungsgefüge*) con un carácter comunicativo. Para él, la organización tema-remata es un principio válido no sólo a nivel oracional, sino a nivel léxico y afirma que los grupos de palabras se rigen por éste (1955: 7).

A partir de este momento, se dio un incremento en los estudios sintácticos enfocados en el orden de palabras. Algunos trabajos buscaban explicar la manera en que elementos pragmáticos podían ser determinantes en la colocación de los elementos oracionales, como el trabajo de Eduard Beneš (1967), representante de la Escuela de Praga, quien observa las regularidades en la colocación desde el punto de vista de la progresión temática y describe los fenómenos del orden de palabras dentro del plano textual de manera precisa. Algunas de las interrogantes sobre la organización tema-remata que surgieron en ese momento fueron atendidas posteriormente en descripciones generales

¹⁴ En el desarrollo de su propuesta, Drach mantiene la idea de Gabelentz de considerar al verbo finito como el punto central de la oración (1940: 16).

¹⁵ El fenómeno de *paréntesis verbal* se observa en escritos que se remontan al germano antiguo. Este fenómeno se abordará más adelante en el apartado 2.2.2 con especial atención al papel que juega en la descripción topológica.

¹⁶ Como por ejemplo, el hecho de que en los *planos oracionales* (*Satzpläne*) se compare la estructura sintáctica con la estructura del pensamiento. Además de que su trabajo carece de una línea divisora precisa entre las categorías léxicas y las funcionales.

del orden de palabras como las de Jürgen Lenerz (1977), Ursula Hoberg (1981) y Brigitta Haftka (1981).

2.1.3 La perspectiva gramático-estructural

Entre la década de los 60 y la de los 70, se llevan a cabo otros estudios que buscan explicar el comportamiento de la colocación de los elementos oracionales partiendo de la gramática.

Con el procedimiento empleado por Hans Glinz (1965) para la descripción de la oración alemana, se estudia el comportamiento de la colocación de los elementos oracionales desde una perspectiva gramático-estructural. Mediante la aplicación de métodos operacionales en textos, Glinz busca averiguar y probar los comportamientos de colocación con base en las regularidades de colocación.

Por su parte, Jean Fourquet (1969) afirma que el orden de palabras está determinado por la gramática. En realidad, Fourquet no se refiere a las funciones sintácticas, sino a la relación semántico-sintáctica. La estructura lineal de los elementos que él presenta es deducida de estructuras abstractas (1969: 363-364).

Con base en la gramática, Walter Flämig (1972) busca ofrecer una explicación de una *estructura topológica básica (topologische Grundstruktur)*. El punto de partida es el modelo de estructura de constituyentes, en el que el grado de enlace sintáctico es un principio de colocación determinado por el verbo. Con lo anterior, Flämig busca explicar “la estructura topológica básica... como imagen real de las relaciones latentes abstractas entre los constituyentes...”¹⁷ (1972: 165). Sin embargo, esta cercanía al verbo, organizada jerárquicamente, era válida sólo para una posición de constituyentes que él considera no-marcada¹⁸, las variaciones de este orden dependen de otras variables (1972: 169).

En contraste con estudios anteriores en los que el verbo es el centro de atención, Jürgen Lenerz estudia las condiciones a las que está sujeta la colocación del objeto

¹⁷ La traducción es propia, en el original alemán: “die topologische Grundstruktur ... als reales Abbild der latenten abstrakten Beziehungen zwischen den Konstituenten (...)”.

¹⁸ Entendiéndose como no-marcada a la secuencia neutral.

directo y el objeto indirecto en su obra *Sobre la sucesión de los miembros oracionales nominales en el alemán (Zur Abfolge nominaler Satzglieder im Deutschen)*. En este trabajo, Lenerz se enfoca en la sucesión de los elementos nominales y se ocupa de manera profunda de la estructura tema-remática, la cual determina mediante el empleo de tests (1977: 14). En este estudio Lenerz busca dar cuenta de la motivación semántica que tiene la sucesión de las palabras¹⁹. De ahí que se considere que características semánticas como la agentividad o la intencionalidad motivan un cambio en la secuencia del orden normal, es decir, de la secuencia del orden esperado sintácticamente²⁰. Desde esta perspectiva centrada en las estructuras gramaticales, Ulrich Engel comienza el desarrollo de sus postulados sobre la gramática del alemán. Engel es considerado un pilar en la teoría gramatical alemana, siendo el desarrollo del modelo topológico una de sus grandes contribuciones al estudio del OP ²¹.

En conclusión, los intentos de esbozar propuestas para determinar una estructura oracional básica basados únicamente en la gramática se topan con dificultades al reconocer que los factores comunicativos que intervienen en la lengua no pueden dejarse de lado. Sin embargo, aquí se reconoce la importancia del verbo en la organización oracional, el cual juega un papel central en el desarrollo del modelo topológico, como se verá en el siguiente apartado.

2.1.4 La perspectiva topológica

Los fenómenos de colocación del alemán experimentan a través de Engel una nueva forma en su tratamiento. Engel investiga el comportamiento de la colocación de elementos y su posicionamiento en las áreas topológicas con base en la *gramática de valencia (Valenzgrammatik)*. Al emplear el término elementos, Engel se refiere no sólo a las palabras, sino también a los constructos que poseen más de una palabra, es por ello

¹⁹ El trabajo de Lenerz es discutido en Reis (1987) y Grewendorf (1980). Éste último tiene una opinión crítica sobre el trabajo de Lenerz (véase 1980: 29-33)].

²⁰ Se considera que el OP motivado sintácticamente no sufre, o sufre mínimamente, la influencia de factores comunicativo-pragmáticos. Es por esa razón que este orden podría ser considerado como el orden natural.

²¹ Entre 1969 y 1977, Engel se ocupa del OP alemán en numerosos artículos que han servido como base para la descripción del alemán contemporáneo.

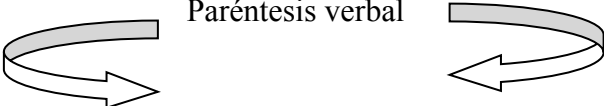
que las afirmaciones que hace Engel son válidas para constituyentes y no para elementos aislados.

Para llevar a cabo sus análisis, Engel fija, en primer lugar, una *secuencia básica* (*Grundfolge*) de la cual parte para mostrar y explicar las variantes del orden de palabras (1970). Engel toma como punto de partida el esquema de colocación propuesto por Drach en 1940. No obstante, dicho esquema sufre modificaciones significativas dentro de la propuesta de Engel. Lo que Drach consideraba el *campo posterior* (*Nachfeld*), es el *campo interior* (*Mittelfeld*) en la propuesta de Engel, delimitado por los elementos del complejo verbal, que dan lugar al *marco oracional* (*Satzrahmen*)²², al cual se hizo anteriormente referencia con el término paréntesis verbal²³.

A diferencia de Drach, Engel nombra *campo posterior* a aquél que se encuentra después del paréntesis izquierdo, es decir, del verbo no finito. Este campo posterior, como lo concibe Engel, no existía en la propuesta de Drach, ya que la oración prototipo empleada por Drach para su propuesta contenía únicamente un elemento verbal que ocupa el *lugar medio* (*Mitte*). Lo anterior se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2.1: Los modelos de Drach (1940) y Engel (1970) en contraste



Drach	Campo anterior	Lugar medio	Campo posterior		
Engel	Campo anterior	Paréntesis izquierdo	Campo interior	Paréntesis derecho	Campo posterior



²² Schulz y Griesbach (1970) también incluyen en sus descripciones el campo interior más o menos al mismo tiempo que Engel. A diferencia de éste último, ellos nombran a la parte media *campo oracional* (*Satzfeld*).

²³ Este será el término que se empleará en este trabajo.

Por su parte, Engel incluye en sus reflexiones la capacidad potencial que tienen los verbos de aparecer en una oración con varios elementos verbales, como sería el caso de una oración cuyo verbo puede aparecer en tiempo *perfecto* (*Perfekt*) o en *voz pasiva* (*Passiv*), como se ilustra en las oraciones 1 y 2²⁴.

			Paréntesis verbal	
1)	Müller	schreibt	drei Briefe.	
Tl. ²⁵	Müller	escribe	tres cartas.	
2)	Drei Briefe	werden	(von Müller)	geschrieben.
Tl.	Tres cartas	son	(por Müller)	escritas.

En sus descripciones lingüísticas, Engel hace referencia a este conjunto de formas verbales en la oración empleando el término *complejo verbal* (*Verbalkomplex*). La presencia de éste en la oración es la que nos permite distinguir la formación del marco oracional o paréntesis verbal.

Las descripciones de Engel han servido como base teórica a investigaciones posteriores y el modelo topológico ha sido discutido y empleado para analizar los fenómenos de colocación en muchas investigaciones (Reis 1980; Olsen 1982; Zemb 1985; Haftka 1993), e incluso se han desarrollado investigaciones enfocadas a analizar las colocaciones en campos específicos, como en el campo anterior (Lühr 1985; Mode 1987; Dürscheid 1989, entre otros) y en el campo interior (Abraham 1985 y 1986; Haftka 1989 y 1995; Uhmman 1993; Bürnig 1994; Hofmann 1994; Primus 1994; Pechmann et al. 1996, entre otros).

Este modelo tiene especial importancia para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, ya que, además de ofrecer un alto grado teórico, brinda posibilidades de

²⁴ Los ejemplos fueron tomados de Engel 1977, p. 120.

²⁵ A lo largo del trabajo se incluirá una traducción literal de las oraciones alemanas al español, misma que será marcada con la abreviación Tl. La decisión de ofrecer una traducción literal fue tomada con la finalidad de que el lector pueda tener acceso a la dificultad estructural que tiene el OP alemán. El estudiante tiene que procesar la información para hacer una adecuada interpretación de la lengua en su lengua materna.

aplicación en el campo de la didáctica, como lo señalan Dietrich y Marlene Rall en su artículo “Gramática pedagógica del alemán para hispanohablantes: las reglas de posición de la oración alemana” (1981).

También con base en la propuesta de Engel, Ursula Hoberg realiza en la década de los 80 uno de los estudios más completos sobre el orden de palabras del alemán contemporáneo. En éste se reconoce que la propuesta sobre los comportamientos del orden de palabras del alemán de Engel había sido, hasta ese momento, la más completa y detallada. Sin embargo, Hoberg considera necesario probar los postulados de Engel mediante el análisis de un corpus (1981: 20). El análisis de Hoberg se centra en el estudio de la *oración sencilla (einfacher Satz)*, cuyos elementos de colocación son las frases. Se observa la distribución de éstas en los campos de la oración, mismos que se encuentran delimitados topológicamente. Las regularidades establecidas corresponden a la secuencia básica o a alguna de sus posibles variantes. Sobre sus datos, Hoberg afirma que: “Arrojan información estadística, sobre todo de la distribución de frecuencia de determinados comportamientos de colocación que aunque nunca justifican una regla, bajo ciertas circunstancias sí podrían dar pistas o indicios que apoyen su descubrimiento. Además de lo anterior, el análisis de corpus puede contribuir a mostrar normas de uso para ciertas áreas en las que no se pueden determinar reglas.”²⁶ (1981: 20).

El trabajo de Hoberg es, sin duda, una contribución muy importante para los estudios de OP del alemán, ya que logra determinar reglas de sucesión para los elementos oracionales. Estos elementos son clasificados en primarios o secundarios, tomando en cuenta su grado de dependencia con el verbo de la oración. Hoberg describe mediante el análisis del corpus, de qué manera se da la ocupación en los diferentes campos oracionales, pero pone especial interés en el campo interior por ser éste el que se realiza con mayor frecuencia en la lengua alemana²⁷ y en el que converge el mayor número de elementos de manera simultánea. En este mismo sentido, concluye que es posible establecer

²⁶ La traducción es propia, en el original alemán: „Sie liefern statistische Daten, vor allem Häufigkeitsverteilungen, für bestimmte Stellungsverhältnisse, die zwar niemals eine ‘Regel’ begründen, sie aber stützen und unter Umständen Anhaltspunkte und Hinweise für ihre Entdeckung geben können. Darüber hinaus kann Corpusanalyse dazu beitragen, Gebrauchsnormen für die Bereiche aufzudecken, in denen keine ‘Regeln’ festzustellen sind“.

²⁷ De 10603 oraciones que conformaban el corpus, 2012 (18.98%) contenían campo posterior, 5873 (55.39%) campo anterior y 9846 (92.86) campo interior.

de manera general la secuencia básica que los elementos oracionales siguen en este campo. De acuerdo con lo planteado por Hoberg, se observa que los elementos se organizan conforme a su grado de ligamiento con el verbo, entre más cercana sea la relación estructural de un elemento oracional, más cercana será la relación de posición de éste con respecto al verbo, es decir, a la posición final del campo, fenómeno que ya había sido reconocido anteriormente, en la década de los 60²⁸. Asimismo, ella señala en qué medida esta secuencia es obligatoria, así como cuáles son las posibles variantes²⁹ y bajo qué circunstancias se pueden presentar. Hoberg reconoce que en la oración coexisten reglas gramaticales que determinan la secuencia básica junto con reglas de orden pragmático que pueden originar cambios en la estructura informativa (tema y rema). Estas variaciones se vuelven centro de atención de múltiples investigaciones de esa época.

2.1.5. La perspectiva pragmático-comunicativa

De manera semejante a Hoberg, Haftka reconoce una secuencia básica de los miembros oracionales, pero tomando como base de su estudio factores pragmático-comunicativos que influyen el OP, como el contexto (1981, 1992, 1994, 1996 y 1999)³⁰. Al igual que Hoberg, Haftka afirma que entre más estrecha sea la relación de dicho elemento al verbo, más hacia el final se posicionará (1981: 709). Asimismo, establece que las posiciones básicas de los miembros oracionales, limitadas de manera jerárquica, no son iguales a sus posiciones estáticas más comunes.

²⁸ La importancia que se observa en los constituyentes de acuerdo a su cercanía con el verbo al final de la oración, también era reconocida por Admoni, quien afirma que entre más importancia tenga un constituyente para la oración, sin tomar en cuenta al sujeto, al objeto y al verbo finito, es decir, entre más estrecha sea su relación con el verbo, más cerca del final de la oración se encontrará dicho elemento oracional. En el original: “Man kann sagen: je unentbehrlicher und bedeutungsvoller ein Satzglied (Subjekt, Objekt und Verbum finitum ausgenommen) für den Satz ist, je enger es sich sinngemäß ans Prädikatsverb anschließt, desto näher rückt es ans Satzende“. (1969:379).

²⁹ Estas variantes son llamadas *permutaciones* (*Permutationen*).

³⁰ “Kontextanpassung und Scrambling im Deutschen” (1992), *Was determiniert Wortstellungsvariation? Annäherungen an ein Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie* (1994), “Deutsch ist eine V/2-Sprache mit Verbendstellung und freier Wortfolge“ (1996), *Deutsche Wortstellung. Studienbibliographien Sprachwissenschaft* (1999).

Al tomar en cuenta el gran número de posibles colocaciones de los elementos oracionales en el alemán, sobre todo en el campo interior, se llega a caracterizar al alemán como una lengua con OP libre. No obstante, con el desarrollo de la perspectiva pragmático-comunicativa, surgen y se discuten diversas nociones que sirven para explicar las variaciones del OP. Algunas investigaciones realizadas entre la década de los 80 y la de los 90, muestran que el OP está determinado por demandas complejas de factores que pueden ser de diversa índole: sintácticos, pragmático-comunicativos, semánticos o prosódicos (Altmann 1981; Lötscher 1983; Reiz 1987; Lenerz 1987; Firbas 1992; Henkelmann et al. 1998, entre otros).

Un ejemplo de lo anterior lo ofrece Tilman Höhle (1982) quien estudia la relación entre la acentuación y el OP. Con la ayuda de categorías pragmáticas que se refieren a la estructura informativa, Höhle explica que la acentuación estilística normal debe ser considerada como un juicio sistemático de la intuición del hablante en un contexto relevante. Para Höhle el *foco* es la parte de la oración con la que, hasta cierto punto, se comunica algo nuevo, el resto de la oración, el *tópico*, se considera lo conocido (1987: 86) y acentuaciones diferentes de una misma oración originan diferentes contenidos.

Desde la perspectiva pragmático-comunicativa, se parte del llamado orden de palabras no-marcado de la lengua y se comienza a desarrollar la concepción Tema-Rema³¹ en la lingüística alemana. En este mismo sentido, Hans-Werner Eroms (1986) desarrolla uno de los trabajos más completos, la *Perspectiva funcional de la oración (Funktionale Satzperspektive)*. En éste se ofrece una síntesis y valoración cuidadosa de diferentes concepciones y enfoques que son empleados para el análisis de textos. El trabajo de Eroms brinda un panorama bastante completo del concepto de la división tema-remata y de su cooperación con otros aspectos como la serialización, la entonación, el papel de la pasiva, etc.

³¹ Al respecto señala Werner Abraham (1995) que en el tomo XXVI de *Folia Lingüística* (1992) se recopilan una serie de trabajos que buscan llegar a un uso intuitivo del concepto Tema-Rema en la descripción lingüística.

2.1.6 La perspectiva tipológica

Durante el desarrollo de algunas investigaciones de carácter pragmático-comunicativo surgen preguntas de orden tipológico. La tipología de las lenguas modernas tiene su origen en los trabajos de la década de los 60 realizados por Joseph Greenberg. Desde una perspectiva tipológica, como se presentó en la investigación anterior a este trabajo (García 2004), se describen las lenguas con base en el orden de sus constituyentes. Para ello, se analiza el orden de palabras básico que tiene una lengua de acuerdo a la organización de los constituyentes mayores, conocidos también como constituyentes universales, a saber, sujeto (S), verbo (V) y objeto (O).

En el caso del alemán, se ha puesto de manifiesto que una tipificación de éste como lengua de orden SVO resulta demasiado simplista, ya que se pueden observar en él diferentes secuencias de OP. Se ha llegado a considerar que las variaciones de OP podrían ser parte de una transformación sintáctica, en la que el cambio de una estructura podría representar un rasgo de inestabilidad con repercusión en el área diacrónica (Askedal 1991; Hawkins 1995).

En 2.2.1 se describirá más a fondo la clasificación tipológica de las lenguas y se discutirá la situación del alemán en ésta.

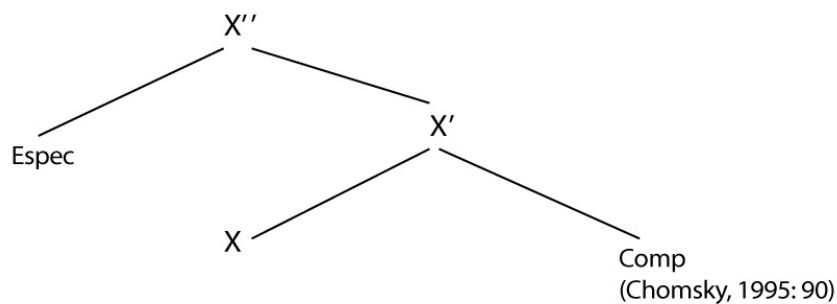
2.1.7 La perspectiva generativa transformacional y la Gramática Universal (GU)

Las variaciones de OP se han buscado explicar también en el marco de los postulados de la *Gramática Generativa Transformacional (GGT)*, que se desarrolla de manera simultánea a la teoría pragmático-comunicativa. El precursor de la GGT, Noam Chomsky, buscaba establecer el formato óptimo que debía tener la gramática para considerarse una representación de la competencia lingüística de los hablantes. En la segunda mitad de la década de los 80 se realizan estudios en donde los fenómenos de OP sirven ya sea de objeto de estudio o de fuente de datos para determinadas hipótesis de la teoría gramatical. Este enfoque se va modificando gradualmente hasta llegar a la propuesta de un sistema de principios, condiciones y reglas, que son comunes a todas las

lenguas. En ésta, las variaciones entre las diferentes lenguas se explican por medio de la actuación de parámetros concebidos por la GU³².

Una gran aportación para el estudio del fenómeno de OP desde esta perspectiva es la descripción de la estructura oracional más allá de la superficie. En la *teoría X-barra* se propone un mecanismo que busca dar cuenta de la manera en que se construyen las frases. Aquí se determina que una frase está formada por un componente nuclear, llamado cabeza, y espacio para complementos, de los cuales el único elemento obligatorio es la cabeza. La representación de lo anterior se ilustra con el siguiente esquema³³:

Esquema 2.1: Proyección de X-barra



Los esquemas de proyección de X-barra deben mostrar las relaciones de la cabeza con las otras frases jerárquicamente y, al mismo tiempo, permitir reconocer la secuencia lineal de los elementos en la oración. Por esta razón, un especificador puede aparecer tanto a la izquierda como a la derecha de la cabeza y su posición dependerá del lugar que éste ocupe en la frase. Este lugar está determinado por la actuación del llamado *parámetro de cabeza*. De acuerdo con éste, todas las frases de una lengua en particular se organizan de manera consistente, es decir las cabezas aparecerán siempre ya sea al

³² Para mayor información sobre la OP alemán desde la perspectiva de la GU véase García 2005.

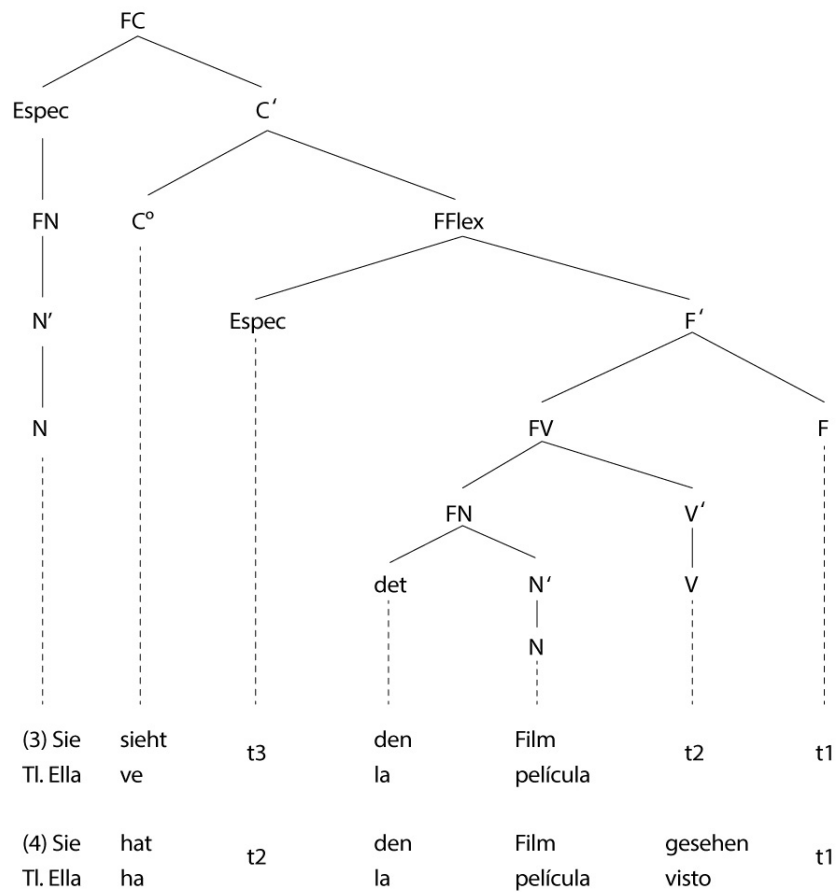
³³ La notación que se empleará en los esquemas es la misma que se usó en García (2005) y se describe a continuación:

X = cabeza, X' = primera proyección que incluye argumentos en el espacio de complemento, X'' = proyección final de toda la frase que incluye otros elementos en el espacio de especificador; Comp = complemento, espacio para argumentos y Espec = especificador, espacio para otros elementos como el sujeto; FFLex, FV, FN= frases, F (elemento de flexión), V (verbo), N (nombre)= cabezas; C', V', N', etc.= proyecciones que pueden incorporar a los argumentos en el espacio del complemento.

principio o al final de la frase. Lo anterior confiere a la lengua un valor paramétrico de cabeza inicial o de cabeza final.

En el caso de la lengua alemana, a pesar de que se pueden ver frases verbales (FV) que poseen cabeza en posición inicial, como es el caso de las oraciones del esquema 2.2, oraciones 3 y 4³⁴, diversos lingüistas aseguran que el OP de esta lengua posee un valor final del parámetro de cabeza (Koster 1986; Den Besten 1989; Weermann 1989; Zwart 1993; Eroms 2000; Hawkins 2001; Kaltenbacher 2001).

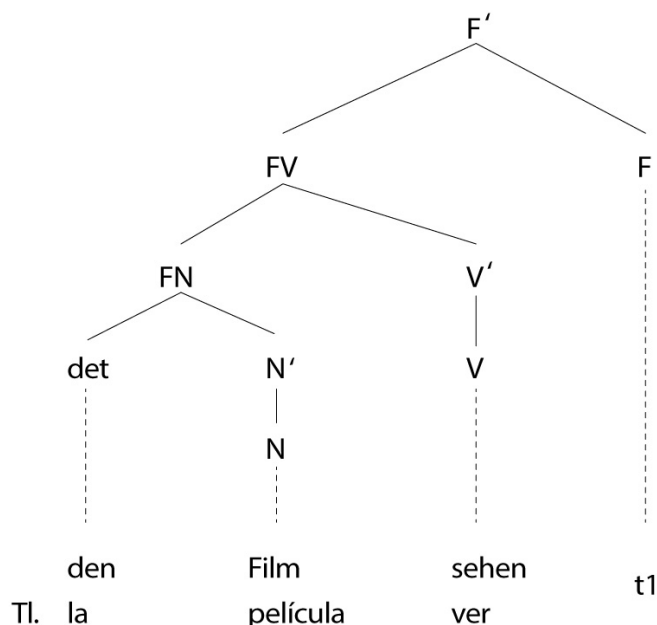
Esquema 2.2: Proyección de oración declarativa



³⁴ Se trata del esquema de una misma oración declarativa que se ofrece en presente (3) y en perfecto (4). Esto nos permite ver cómo hay un cambio de lugar de la cabeza al tratarse de un complejo verbal.

Para llegar a esta conclusión, se analiza de manera aislada la FV y se omiten en la cabeza los elementos de flexión³⁵. Un ejemplo de esto se ofrece en el esquema 2.3, en donde se puede distinguir la cabeza, es decir el verbo, en posición final.

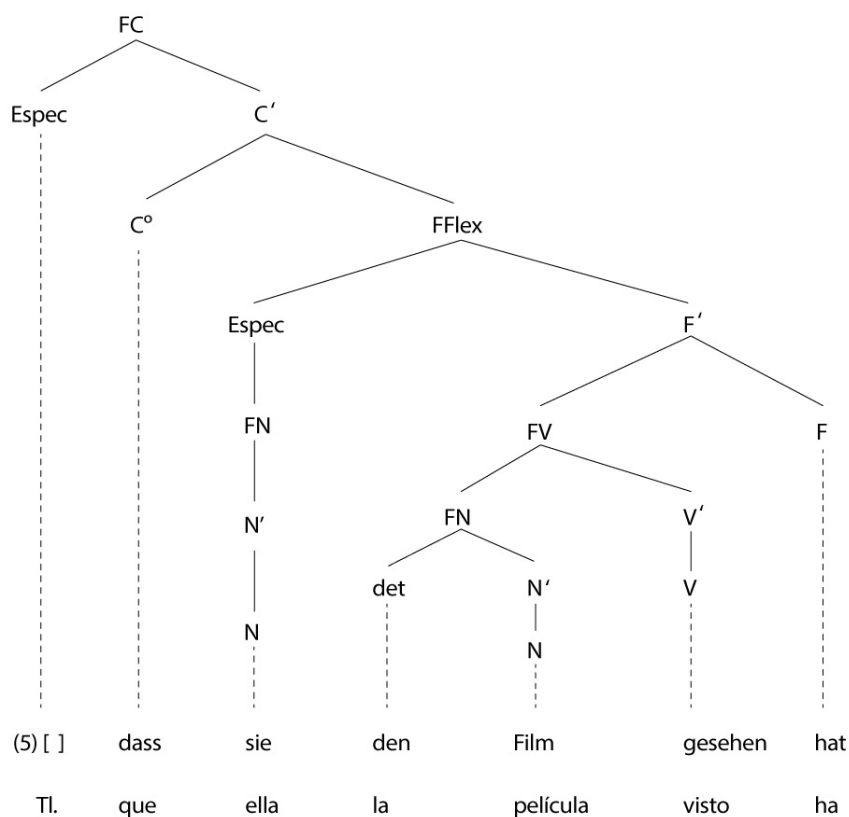
Esquema 2.3: Proyección de FV



En busca de una explicación a las diferentes colocaciones del verbo en FV desde esta perspectiva, se sugiere que el parámetro es constante y que las variaciones que se observan en la superficie son resultado de la actuación de un principio de movimiento (Müller 1995). Sobre la base de estas consideraciones, los análisis tradicionales de movimiento verbal de Jan Koster (1986), Hans Den Besten (1989) y Fred Weerman (1989) toman como punto de partida una estructura subyacente SOV a las lenguas germánicas como el alemán y el holandés. En sus trabajos, la posición final del verbo en la estructura superficial de las oraciones subordinadas se atribuye a un bloqueo propiciado por un elemento en la posición del complementador (C₀), a saber, el nexa subordinante, como se puede observar en el esquema de la oración 5.

³⁵ Es decir, el verbo se presenta en infinitivo.

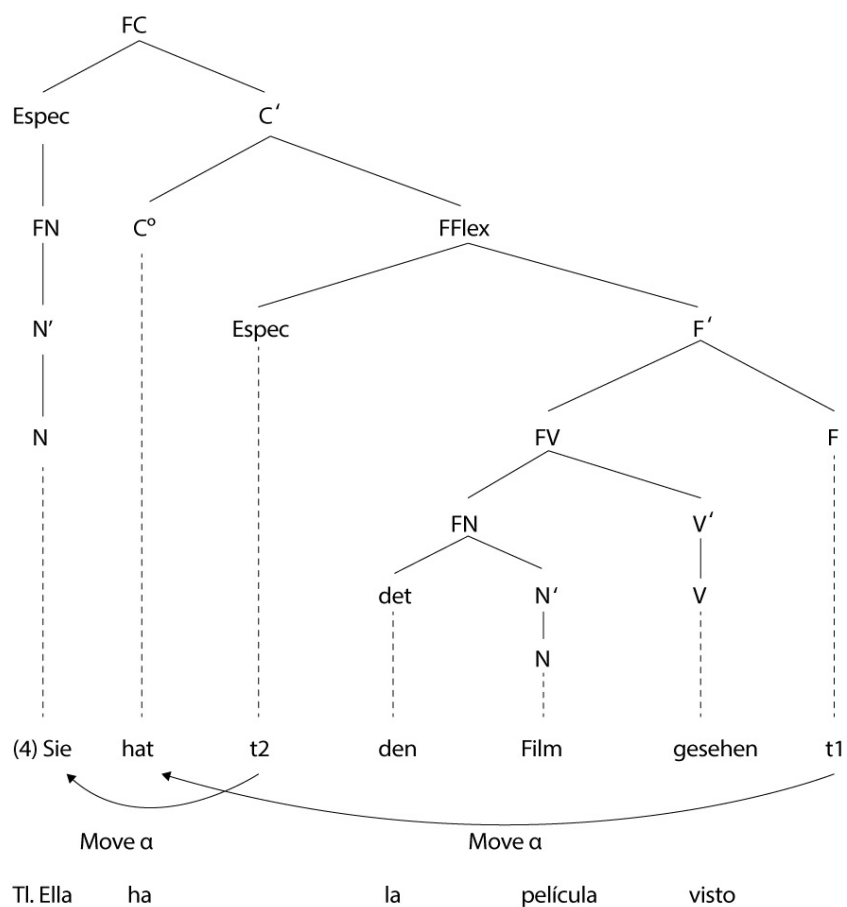
Esquema 2.4: Bloqueo de la posición C₀ por el nexos subordinante



Si el nexos subordinante no se encuentra presente en la oración, el verbo finito asciende, de la posición final a la posición C₀. Por su parte, el sujeto se mueve a la posición del primer especificador (Espec), si este lugar se encuentra libre (García 2005). Con ello se originan las oraciones declarativas, como las mostradas anteriormente en el esquema 2.2. La actuación de este principio se puede apreciar en el esquema 2.5, en el que se emplean flechas que representan los movimientos efectuados en la oración. El desplazamiento de un elemento deja una huella en la estructura profunda³⁶.

³⁶ Esto se señala en el esquema mediante la letra t, por el original en inglés *trace*.

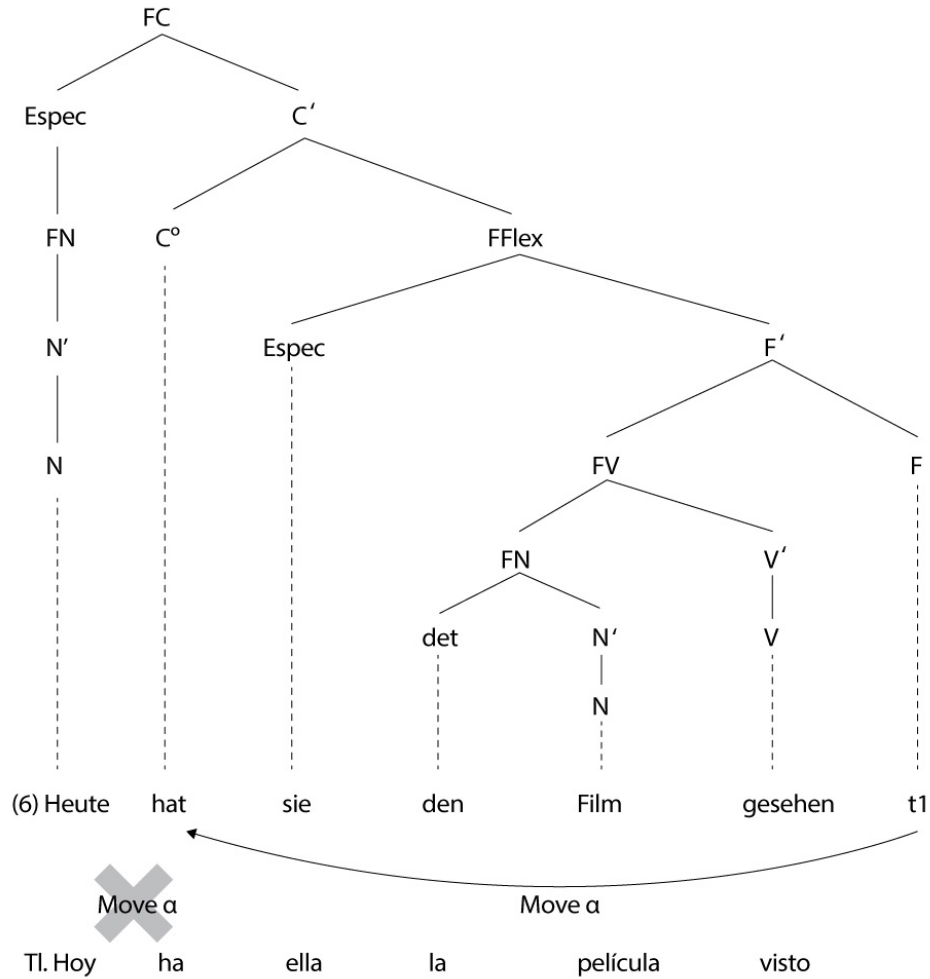
Esquema 2.5: Movimiento de verbo finito a la segunda posición



En caso de que la posición del primer especificador ya se encuentre ocupada, el sujeto no podrá llevar a cabo este movimiento. De lo anterior se desprende el llamado *efecto de verbo en segunda posición (V2)*, que es característico de la lengua alemana en oraciones declarativas e interrogativas con pronombre interrogativo (Kaltenbacher 2001; Hawkins 2001).

Lo anterior se representa con el esquema de la oración 6, en el que se puede ver que el sujeto no puede moverse al lugar del primer especificador porque éste se encuentra ocupado por la palabra "hoy".

Esquema 2.6: Efecto V



Este efecto, que se desprende de las propuestas de la Gramática Universal, adquiere mayor importancia en relación con el tema de esta investigación, ya que propicia un fenómeno de inversión en el orden de los constituyentes de la oración, mismo que se explicará posteriormente y que es causante de grandes dificultades en la adquisición del OP.

2.2 El OP del alemán

En este apartado se busca tener un acercamiento al objeto de estudio del presente trabajo, por ello se revisa más a fondo el OP partiendo de la tipología de las lenguas, para posteriormente analizarlo desde la perspectiva del modelo topológico. Finalmente, se ofrece un contraste con el español que tiene como objetivo mostrar algunas coincidencias y diferencias del fenómeno, mismas que pueden tener impacto en la adquisición del OP.

2.2.1 SVO/SOV: El alemán en la tipología de las lenguas


Una característica que muestra diferencias entre las lenguas del mundo, es la posibilidad que sus elementos oracionales tienen de presentar diferentes colocaciones, como se mencionó anteriormente en 2.1.6. Esto permite la elaboración de una tipología de las lenguas, mediante su organización, es decir, con base en sus patrones de colocación. No obstante, los primeros pasos para la clasificación estructural o tipológica de las lenguas se dan tomando como punto de partida la estructura de la palabra. En el siglo XIX, Friedrich von Schlegel clasifica las lenguas en dos grandes grupos: flexivas y afijantes (apud Alonso-Cortés 2008)³⁷. Continuando con las ideas anteriores, en el año de 1836, Wilhelm von Humboldt amplía la propuesta de Schlegel y añade a la clasificación el aspecto sintáctico. Humboldt analiza las palabras no de manera aislada, sino con base en sus relaciones sintácticas en la oración. Desde ese momento la linealidad de una lengua se puede observar tomando en cuenta la colocación de los constituyentes.

Si se examina el comportamiento de dichos elementos con respecto al núcleo de la oración, el verbo, es posible reconocer que la ramificación de los constituyentes se presenta en dos diferentes direcciones: de izquierda a derecha, o de derecha a izquierda, como se muestra en la tabla 2.2. Algunos ejemplos de lenguas que son consistentes al seguir estos principios de serialización son, en el caso de la ramificación hacia la izquierda, el japonés, el turco o el coreano, mientras que en la ramificación hacia la derecha podemos mencionar el árabe y el español.

³⁷ Esta clasificación se encuentra en la obra de 1808 *Sobre la lengua y la sabiduría de los hindúes (Über die Sprache und die Weisheit der Indier)*.

Tabla 2.2: El núcleo oracional y la dirección de las ramificaciones

Ramificación hacia la izquierda		Ramificación hacia la derecha	
Constituyente/Dependiente	Núcleo	Núcleo	Constituyente/Dependiente
O	V	V	O



La secuencia puede manifestar, ya sea cierta dependencia sintáctica, es decir, mostrar a los elementos regidos por un orden jerárquico, o manifestar una *determinación semántica* (*semantische Determiniertheit*), lo cual indica relaciones de contenido (Weber 1990: 16). La tipología de las lenguas ha contribuido a establecer la secuencia que sigue la lengua en un estado ideal y con ello a tipificarla con base en el OP de la misma. Los elementos que se toman en cuenta para ello son llamados constituyentes universales: sujeto (S), verbo (V) y objeto (O). La organización de éstos representa el orden de palabras básico de la lengua.

En la publicación *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements* (1966), Greenberg pone especial atención a la representación de la diversidad lingüística tomando para su análisis una muestra lingüística muy amplia³⁸. Para llegar a su propuesta tipológica, Greenberg se plantea una serie de interrogantes que estudia sistemáticamente. Como resultado de su análisis, propone una *tipología del orden básico* (*basic order typology*)³⁹ en la que clasifica las lenguas en 6 diferentes grupos o tipos (1966: 43) que se presentan en la tabla 2.3.

³⁸ Inicialmente analiza treinta lenguas, posteriormente se analizan otras ciento doce (Haspelmath 2001: 855).

³⁹ El desarrollo de esta tipología fue continuado por muchos lingüistas más como Hawkins (1983) y Dryer (1995).

Tabla 2.3: Tipología de las lenguas propuesta por Greenberg

Orden de palabras básico					
SVO	SOV	VSO	VOS	OSV	OVS

Para esta investigación son de especial interés los grupos SVO y SOV debido a que las lenguas romances se mantienen en el grupo de lenguas con OP SVO⁴⁰, mientras que el caso de las lenguas germánicas es más diverso. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, en alemán se pueden reconocer ambos tipos de OP: SVO, en las oraciones declarativas e interrogativas con pronombre y SOV en las oraciones subordinadas⁴¹. Además de lo anterior, Greenberg, reconoce la discontinuidad del predicado en algunas lenguas, tomando como ejemplo el alemán: “La discontinuidad del predicado, que suele aparecer en estos casos (por ejemplo en alemán ‘Gestern ist mein Vater nach Berlin gefahren’) ilustra otro principio. En general, entre más alta se encuentre la construcción en la jerarquía de constituyentes inmediatos, más libre será el orden de los elementos constitutivos.” (1966: 104)⁴². Lo anterior ha propiciado una discusión muy interesante en múltiples trabajos en torno a la clasificación de lenguas como el alemán, ya que la discontinuidad, consistente en la colocación final de una parte del predicado, es tomada como evidencia de un OP SOV, subyacente en la estructura profunda de la oración, y este OP se puede distinguir en la estructura superficial de las oraciones subordinadas. En este sentido, diversos estudios publicados en la década de los 90 toman en cuenta los hallazgos de las teorías generativistas y caracterizan el alemán como una lengua SOV (Siewierska 1994; Dryer 1995; Harris 1995; Hawkins 1995).

⁴⁰ Se debe recordar que este OP se da, como se mencionó anteriormente, en un orden básico. En una misma lengua se pueden observar diferentes OP. Ejemplo de lo anterior es la descripción que Alfredo Arnaiz (1998) hace de las lenguas romances. Arnaiz analiza, en el caso del español, una muestra de 326 hablantes, y explica que el OP se puede ver afectado por determinados fenómenos, como la dislocación de los pronombres, la cual resulta un factor de variación del OP.

⁴¹ Esto se describe en el estudio precedente (García 2004: pp. 27-34).

⁴² La traducción es propia, en el original: “The discontinuity of predicate, which commonly appears in such instances (e.g., German, ‘Gestern ist mein Vater nach Berlin gefahren’), illustrates a further principle. On the whole, the higher the construction in an immediate constituent hierarchy, the freer the order of constituent elements.” (1966: 104).

Sobre esta caracterización, Ewald Lang (1996) señala que “En relación con los ‘tipos de orden de palabras básico’ clásicos, se ha desatado una discusión desde muy temprano acerca del alemán como “tipo mixto” (oración principal SVO, oración subordinada SOV) y, entre tanto, con ella se ha justificado una línea de investigación completa sobre los ‘fenómenos-V2’.”⁴³.

Por su parte, Anna Siewierska (1998) presenta un apéndice que lista los valores de L2 variables de OP en las lenguas europeas, conocido como proyecto EUROTYP. Los datos analizados fueron recopilados por medio de cuestionarios y consultas directas⁴⁴. Como resultado de dicho proyecto, se clasifica el alemán como lengua SVO (al presentar tiempos no perifrásticos) y SAuxOV⁴⁵ (al presentar tiempos perifrásticos). Esta combinación de OP es característica del grupo que Siewierska denomina *Germánico/Oeste/Continental/Este* (*Germanic/West/Continental/East*) (1998: 785).

Wladimir Admoni (1990), no entra en la discusión sobre la clasificación del alemán como lengua SVO-SOV, al asegurar que todos los esquemas de la nueva tipología de la oración en alemán son posibles desde el alto alemán antiguo (*Althochdeutsch*). En contraste, otros lingüistas defienden radicalmente la pertenencia del alemán al grupo de lenguas SOV. Tal es el caso de Hans-Werner Eroms, quien da como argumento contundente la fuerza de atracción de los miembros oracionales hacia el verbo⁴⁶, cuya posición tiende a ser final. Como se mencionó en 2.1.5, entre más estrecho sea el vínculo del *dependiente*⁴⁷ con el verbo, más hacia el final se posicionará este elemento. Esta cercanía al verbo, puede apreciarse en oraciones con construcciones perifrásticas o en las oraciones subordinadas. Al respecto, Eroms afirma que “(...) El OP de la cláusula subordinada organiza las partes de la oración de una manera que se pueden presentar

⁴³ Traducción propia, en el original: “Im Hinblick auf die klassischen ‘basic Word order types’ hat sich schon sehr früh die Diskussion am Deutschen als „Mischtyp“ (Hauptsatz SVO, Nebensatz SOV) entzündet und mittlerweile eine ganze Forschungsrichtung zu „V2-Phänomenen“ begründet.“ (Lang 1996: 12).

⁴⁴ Con lingüistas y nativo hablantes de las respectivas lenguas.

⁴⁵ Sujeto – Auxiliar – Objeto – Verbo.

⁴⁶ Esto se describe desde el enfoque de la gramática de dependencia propuesto por Lucien Tesnière (1959) y desarrollado por Rall, Rall y Engel (1977) para el alemán como la *Gramática de Dependencia Verbal* (*Dependenz-Verb-Grammatik*). En ella, se considera al verbo la parte nuclear, como un átomo que posee una valencia que vincula determinados elementos oracionales con el verbo.

⁴⁷ Así se denominan los elementos oracionales que están vinculados al verbo por la valencia, como se explicó en la nota anterior.

según su fuerza de unión con el verbo. Lo anterior es el argumento más importante por el que se puede atribuir el alemán al tipo de serialización SOV (Sujeto-Objeto-Verbo).” (Eroms 2000: 40)⁴⁸.

En contraste, Anders Holmberg y Jan Rijkhoff (1998) toman una postura más flexible al proponer que las lenguas germánicas corresponden a diferentes grupos de OP. De acuerdo con ellos, el alemán pertenece al grupo *germánico del oeste* (*West Germanic*), cuyas lenguas, a excepción del inglés, forman parte de las lenguas V2. Este grupo de lenguas se caracteriza por la colocación del verbo finito en segunda posición, en las oraciones declarativas, esto se ilustrará más adelante a la luz del modelo topológico en el apartado 2.2.2⁴⁹. Como resultado de estas diferentes posturas, se ha llegado a considerar el alemán como una lengua con carácter mixto SVO/SOV (Ouhalla 1999: 301, apud Kaltenbacher 2001: 132-133).

Por su parte, Jaromir Zeman (2002), de manera similar a Eroms, tipifica el alemán como lengua SOV. Sin embargo, Zeman afirma que el OP de la oración principal es SVO, mientras no haya formación del *marco oracional*⁵⁰ y que en el momento en que la oración tenga más de un verbo, el orden se vuelve SOV por la postposición de V a sus complementos. Con ello, deja abierta la posibilidad de atribuirle un orden mixto (2002:58). Estas tendencias tipológicas del alemán se representan con las oraciones de la tabla 2.4.

⁴⁸ Traducción propia, en el original: “(...) Die Nebensatz-Wortstellung⁴⁸ ordnet die Satzglieder in einer Weise an, die sie nach Bindefestigkeit mit dem Verb ablaufen lässt. Diese Tatsache ist das wichtigste Argument, das Deutsch dem Serialisierungstyp SOV (Subjekt-Objekt-Verb) zuzuweisen.“ (Eroms 2000: 40).

⁴⁹ Se puede encontrar mayor información en García (2004: 27-35).

⁵⁰ En 2.1.4. se hizo referencia a este marco que, como ya se mencionó, se referirá en este trabajo con el nombre de paréntesis verbal. Éste se da por la colocación discontinua de los elementos oracionales, este marco se forma en la presencia del paréntesis verbal y se describirá en el apartado 2.2.2.

Tabla 2.4: Tendencias tipológicas del OP alemán

Tipo de oración	Ejemplo			
a) Oración declarativa	S	V	O	
	7)	Ich schreibe	einen Brief.	
	Tl.	Yo escribo	una carta.	
b) Oración declarativa con auxiliar	S	Aux ⁵¹	O	V
	8)	Ich habe	einen Brief	geschrieben.
	Tl.	Yo he	una carta	escrito.
	9)	Ich möchte	einen Brief	schreiben.
	Tl.	Yo quisiera	una carta	escribir.
	10)	Ich werde	einen Brief	schreiben.
	Tl.	Yo (Aux.)	una carta	escribiré.
c) Oración subordinada		S	O	V
	11)	(...), dass ich	einen Brief	schreibe.
	Tl.	(...), que yo	una carta	escribo.

En los ejemplos del grupo b), oraciones 8, 9 y 10, se puede ver que el uso de un auxiliar más un verbo forma este marco oracional que será descrito con mayor detalle en 2.2.2.1. La colocación final de V, tanto en este tipo de oraciones como en las del grupo c), permite llegar a la interpretación de que el OP del alemán es SOV.

Como se puede apreciar, la concepción del alemán como lengua con orden SVO se ha ido modificando con el paso del tiempo y el carácter mixto del OP ha llevado a una discusión más profunda de éste. El alemán, en este estado al que Greenberg denomina “ideal”, presenta dos tipos de OP: SVO y SOV. Esta variación en la naturaleza tipológica de la lengua, representa una dificultad en la adquisición del OP para los sujetos que se estudian en la presente investigación, ya que su lengua materna, el español, pese a las variantes de OP que pudiera presentar en el uso cotidiano, está tipificada como lengua SVO.

Antes de revisar las investigaciones acerca de la adquisición del OP, es necesario saber qué características tiene éste en la lengua alemana. Por esa razón, en el siguiente

⁵¹ Como en la propuesta de Siewierska (1998), Aux=auxiliar, ya sea verbo modal o verbo para formar otros tiempos.

apartado se describirá cómo se organiza el OP alemán tomando como base dos perspectivas: la tipología de las lenguas y el modelo topológico⁵².

2.2.2 El modelo topológico en la descripción del OP

Como se vio en 2.2.1, en los estudios tipológicos se pueden distinguir diferentes modelos de colocación. Por la influencia que el modelo topológico ha tenido en el desarrollo de diferentes propuestas lingüísticas teóricas y por su recurrente aplicación en la enseñanza de la lengua alemana, en este apartado se abordan los fenómenos del OP alemán partiendo de éste.

La estructura de la oración, según el modelo topológico, se encuentra dividida en zonas, mejor conocidas como *campos (Felder)*, como se representa en la tabla 2.5.

Tabla 2.5: Los campos del modelo topológico

Campo anterior	Campo interior	Campo posterior
-----------------------	-----------------------	------------------------

El desarrollo del modelo topológico, como se mencionó en 2.1.2, se remonta a la descripción hecha por Drach en 1940, quien divide la oración en tres campos⁵³. Esta división ha sufrido modificaciones considerables con el tiempo, hasta llegar a la propuesta empleada en diferentes descripciones topológicas actuales. De acuerdo con esta visión contemporánea, las fronteras que marcan la división de los campos en la oración se

⁵² Se seleccionó la tipología de las lenguas porque algunos de los diferentes patrones que se pueden observar en las oraciones alemanas se pueden poner en contraste con los del español para ver coincidencias y diferencias y con ello identificar dificultades para la adquisición del OP. Además, se analiza el OP desde el modelo topológico porque éste ha sido ampliamente desarrollado y ha servido como base para la elaboración de gramáticas y explicaciones del OP con enfoque pedagógico.

⁵³ Véase el apartado 2.1.4.

señalan mediante la colocación discontinua de los elementos verbales. Se describirá este fenómeno en el siguiente punto⁵⁴.

2.2.2.1 El paréntesis verbal en la formación del marco oracional

Weinrich (2005) afirma que la textualidad de la lengua alemana se basa en la construcción de paréntesis, por lo que ésta es denominada una *lengua de paréntesis* (*Klammersprache*). Dicho fenómeno, de acuerdo con Weinrich, se forma a través del elemento de apertura y el elemento de cierre: el marco “(...) existe entre un elemento que abre el paréntesis y uno que cierra el paréntesis, entre los que pueden encontrar lugar tantos signos lingüísticos como le sea posible almacenar a la memoria”⁵⁵, con lo que establece que el paréntesis es una unidad de memoria (2005: 23). Weinrich distingue tres clases diferentes de paréntesis: *verbales*, *nominales* y *adjuncionales*. Los pertenecientes al primer grupo abarcan todo lo que en una misma oración se encuentra situado entre la perífrasis verbal. Los del segundo, aquello que se encuentra entre el artículo y el nombre respectivo. Por último, los del tercer grupo, se presentan como una oración adjunta, entre el nexos subordinante y el verbo (Weinrich 2005: 23). Ejemplos de los paréntesis se muestran en tabla 2.6:

Tabla 2.6: Los diferentes paréntesis del alemán

	Paréntesis izquierdo	Elementos intermedios	Paréntesis derecho
1. Verbal Tl.	hat ha	heute morgen die Wäsche hoy por la mañana la ropa	gewaschen lavado
2. Nominal Tl.	die los	von den Kindern gemalten por los niños pintados	Bilder dibujos
3 Adjuncional Tl.	wenn cuando	das Semester nächste Woche el semestre la próxima semana	anfängt empiece

⁵⁴ El fenómeno de paréntesis verbal también es conocido como *paréntesis oracional* (Weinrich 2005: 60, Hoberg y Hoberg 2004: 293 y 330, García 2004: 35, Castell 2001: 63, Helbig y Buscha 1991:101 y 566, Eisenberg 1989: 414, Cartagena y Gauger 1989: 343).

⁵⁵ La traducción es propia, en el original alemán: “(...) besteht zwischen einem klammeröffnenden und einem klammerschließenden Element, zwischen denen maximal so viele andere Sprachzeichen Platz finden können, wie das Kontextgedächtnis jeweils speichern kann”.

En este momento, resultan de especial interés los paréntesis del primer grupo, ya que estos juegan un papel fundamental en el alemán al ayudar a delimitar los campos oracionales y a formar el paréntesis verbal⁵⁶. Con base en lo anterior, en gramáticas que se orientan en el modelo topológico se puede encontrar una división de hasta 5 zonas. Éstas son, a saber, el campo anterior (CA), paréntesis izquierdo (PI), campo interior (CI), paréntesis derecho (PD) y campo posterior (CP)⁵⁷ (Kars y Häussermann 1992; Zifonun 1997; Castell 2001; Hering et al. 2006l.)⁵⁸.

En contraste, algunos lingüistas incluyen en sus descripciones un campo para los nexos coordinantes (Duden 1984; Askedal 1986; Höhle 1986; Eisenberg 1989; Pittner 2004)⁵⁹. En la tabla 2.7 se representan los seis campos que constituyen el modelo topológico y se ofrecen ejemplos de la ocupación de éstos con las oraciones 12 a la 16, en donde los paréntesis son campos cuya ocupación está destinada a elementos verbales, como se describirá en el siguiente apartado.

⁵⁶ Véase 2.1.4. Esta discontinuidad de los elementos verbales contrastan con la organización de estos en el español. Mientras que en español aparecen casi siempre en forma consecutiva, en alemán pueden encontrarse muy distantes (Cartagena-Gauger 1989: 388).

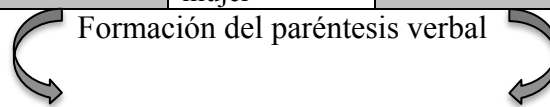
⁵⁷ En alemán: *Vorfeld, link. Klammer, Mittelfeld, recht. Klammer, Nachfeld*.

⁵⁸ En algunas gramáticas para principiantes se excluye el campo posterior, ya que éste se tematiza en la clase de alemán como lengua extranjera en niveles superiores.

⁵⁹ Esta división ha sido empleada para la enseñanza del alemán como lengua extranjera, como en el libro *Sprachbrücke 1* (Mebus et al.1989: 155) y *Sprachbrücke 2* (Mebus et al. 1996: 73, 214 y 215).

Tabla 2.7: Ejemplos⁶⁰ de la distribución de los elementos en la división topológica de la oración

Conjunción	CA	PI	CI	PD	CP
12) Denn Tl. Ya que	Irene Irene	hat ha	ihm den Stern a él la estrella	gezeigt, mostrado	heute morgen. hoy por la mañana.
13) Und Tl. Y	daß du gehst, que tú te vas	wird Aux	seinen Sinn su sentido	haben. tendrá.	
14) – Tl.	Ihm A él	ist ha	der Pfusch la chapuza	aufgefallen. ocurrido.	
15) Aber Tl. Pero	warum por qué	fragst preguntas	du heute, tú hoy		ob er liest. si el lee.
16) --- Tl.	Heute Hoy	haben hemos	wir die Frau nosotros a la mujer	sehen wollen, ver querer	die hier wohnt. que aquí vive.


 Formación del paréntesis verbal

Los campos que se pueden reconocer en esta tabla se describirán más adelante, en 2.2.2.2, no obstante, resulta oportuno señalar que los elementos que aparecen en el campo de la conjunción no tienen el estatus de elementos oracionales, se trata de nexos coordinantes.

A. La colocación del verbo finito en la determinación de los tipos de oración

Como se dijo anteriormente, los paréntesis que permiten esta distribución están constituidos por elementos verbales. Mientras que otros constituyentes oracionales, como el sujeto o los complementos, son flexibles en cuanto a su colocación y pueden ocupar diferentes lugares en los campos, los elementos verbales no gozan de una posición libre y siguen reglas de colocación muy precisas. Sobre las posiciones del verbo finito o conjugado (Vf)⁶¹, se distinguen tres lugares en los que éste puede aparecer:

- **V2:** Verbo en segunda posición
- **V1:** Verbo en posición inicial ⁶²

⁶⁰ Ejemplos tomados de Eisenberg (1989: 411).

⁶¹ Engel (1977) afirma que el verbo tiene tres maneras diferentes de expresión: finita, infinita y participial.

⁶² Aunque en algunos libros de enseñanza y gramáticas para el aprendizaje de alemán como lengua extranjera los nombres de estas posiciones son determinados por el lugar que el verbo ocupa en la oración

➤ **VF:** Verbo en posición final⁶³

La colocación del verbo desempeña un papel sumamente importante en la lengua alemana⁶⁴, al caracterizar con ésta los diferentes tipos de oraciones alemanas (Helbig-Buscha 1991, Kars y Häussermann 1992, Hoberg 1997, Müller 1999, Castell 2001, entre otros). Con base en el lugar que el verbo finito ocupa, se distinguen diferentes tipos de oraciones, como se puede observar a en la tabla que a continuación se ofrece:

Tabla 2.8: Oraciones que genera el verbo de acuerdo con su posición

CA	PI	CI	PD	Tipo de oración
17) Die Studenten Tl. Los estudiantes	lernen aprenden	Deutsch am CELE. alemán en el CELE.		Declarativa
18) Wann Tl. ¿Cuándo	haben tiene	Sie Deutschunterricht? usted clase de alemán?		Interrogativa con pronombre
19) --- Tl.	Machen ¡Haga	Sie bitte die Hausaufgaben für die nächste Deutschstunde! usted por favor la tarea para la próxima clase de alemán!		Imperativa
20) --- Tl.	Möchten ¿Quisiera	Sie in Deutschland studieren? usted en Alemania estudiar?		Interrogativa sin pronombre
21) --- Tl.	wenn (...) cuando	die Studenten die Hausaufgaben los estudiantes las tareas	machen. hagan.	Subordinada

En las oraciones 17 y 18 el campo anterior se encuentra ocupado, por esta razón, se dice que el verbo está en segunda posición (V2). Las oraciones que se pueden generar

con respecto a otros constituyentes, desde una perspectiva pedagógica, se puede partir de los campos del modelo topológico y ubicar los elementos verbales en los campos PI y PD. Con ello, se podría hablar de que en el caso de oraciones de tipo V1, el campo CA no es ocupado por ningún elemento oracional.

⁶³ Esta distinción también la hacen Cartagena y Gauger (1989: 210-212), Müller (1999:83), Hoberg y Hoberg (2004: 289-299 y 330-331), entre otros.

⁶⁴ La Gramática Universal ofrece una explicación de cómo es posible la colocación del verbo finito en estos tres lugares. Como se describió en 2.1.7, la colocación de V en V2 ó V1, de acuerdo con los postulados de la GU, obedece a la actuación de las reglas de movimiento, como se describe en García (2004: 27-35). Gracias al principio conocido como “muévase α ”, V asciende de su posición original, que es final en la estructura profunda, al lugar del paréntesis izquierdo en la estructura superficial de la oración.

con V2 son de dos tipos, a saber, declarativa⁶⁵ e interrogativa con pronombre⁶⁶. A diferencia de estos dos ejemplos, en las oraciones 19 y 20 el campo anterior se encuentra vacío. Por esta razón, se dice que el verbo se encuentra en posición inicial (V1)⁶⁷. Las oraciones con V1 son las oraciones imperativas⁶⁸ y las oraciones interrogativas sin pronombre⁶⁹. Por último, en el campo PI de la oración 21 se encuentra un nexo subordinante en lugar del verbo, ya que este último se localiza al final de la oración (VF). Las oraciones de este tipo son oraciones subordinadas.

B. La colocación de verbos no finitos

En el orden de las ideas anteriores, las formas de expresión verbal no finitas, es decir, el infinitivo y el participio, deben ocupar un lugar fijo en la oración. Éste lugar es el del paréntesis derecho para cualquier tipo de oración. Significa entonces que, en el caso de una oración subordinada, de la que se dijo, el verbo finito debe ocupar la posición final, el verbo no finito compartirá el lugar del PD con el verbo finito, tal y como se observa con el ejemplo de la oración (26), en donde *lernen*, elemento verbal no finito, comparte el campo con *müssen*, elemento verbal finito. En contraste, los otros ejemplos ofrecidos en la misma tabla 2.9, es decir, las oraciones 22 declarativa, 23 interrogativa con pronombre, 24 imperativa y 25 interrogativa sin pronombre, sólo contienen elementos no finitos en el campo PD.

⁶⁵ También llamadas “enunciativas” (cfr. Castell 2001: 2-4).

⁶⁶ Estas oraciones interrogativas se conocen en alemán como *W-Fragen* porque inician siempre con un pronombre interrogativo: *wer, was, wie, wann, wo, warum*, etc. (*quién, qué, cómo, cuándo, en dónde, por qué, etc.*) y en ellas se pregunta por uno de los complementos de la oración. Castell (2001: 5) las llama oraciones interrogativas parciales.

⁶⁷ Por cuestiones pedagógicas, se ha llegado a afirmar que en estos tipos de oraciones, V se encuentra en posición 2 y la posición 1 (correspondiente al campo anterior) queda vacía. Con ello, se trata de ser consistente en la regla de colocación del verbo finito en la posición 2. Cfr. *Sprachbrücke 1* (1996: 32).

⁶⁸ También denominadas “exhortativas” (cfr. Castell 2001: 7-8).

⁶⁹ De acuerdo con Castell se usan “para indagar sobre la validez de lo que en ellas se expresan” (2001: 4). Se trata de preguntas cuya respuesta es “sí” o “no”.

Tabla 2.9: La posición de los verbos no finitos

Conjunción	CA	PI	CI	PD	CP
	22) Ich Tl. Yo	kann puedo	schon viel ya mucho	verstehen. entender.	
	23) Was Tl. ¿Qué	hast has	du noch nicht tú aún no	verstanden? entendido?	
	24) --- Tl.	Mach ¡Cierra	das Fenster la ventana	auf! (prefijo verbal separable)!	
(25) Und Tl. ¿Y	---	möchte quisiera	er am Wochenende ins Kino él el fin de semana al cine	gehen? ir?	
	26) --- Tl.	dass que	wir für den Test nosotros para la prueba	lernen müssen. estudiar tenemos.	

Resulta oportuno señalar que el verbo nuclear puede seleccionar como medio de expresión una forma finita, pero que en el caso de existir una construcción perifrástica, es decir un complejo verbal, el verbo nuclear aparecerá en la posición PD en forma no finita, como es el caso de los ejemplos ofrecidos en la tabla⁷⁰. Esto es válido para cualquier tipo de oración: declarativa 22, interrogativa con pronombre 23, imperativa 24, interrogativa sin pronombre 25 y subordinada 26.

C. Los elementos verbales en la determinación de la estructura básica de la oración

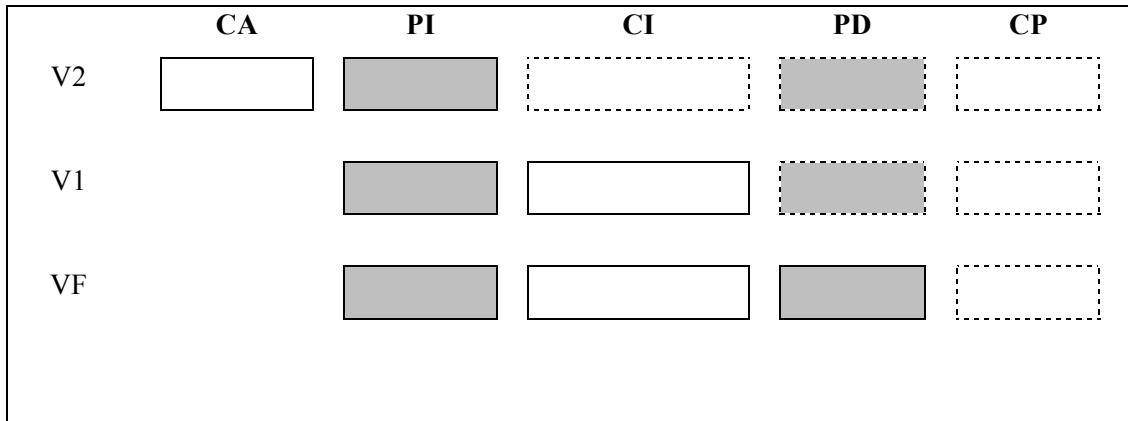
El verbo determina la estructura básica de la oración, es por ello, que dependiendo del verbo nuclear⁷¹, será obligatoria la ocupación de determinados campos o facultativa,

⁷⁰ También en el caso de que el verbo sea separable, ya que el prefijo verbal es una parte no finita del complejo verbal.

⁷¹ Con ello se hace referencia a la concepción de la *Gramática de Dependencia Verbal (Dependenz-Verb-Grammatik)* en la que se considera el verbo como parte nuclear de la oración en torno a la que se determinan los dependientes directos en la oración, véase 2.2.1. (Engel 1977 y 2004).

como se puede apreciar en el siguiente esquema, en el cual el recuadro con línea continua (___) indica la ocupación obligatoria del campo, mientras que aquél con línea punteada (-----) señala que la colocación de elementos en el campo tiene carácter opcional:

Esquema 2.7: Estructura topológica básica de la oración⁷²



Es evidente entonces que, además del verbo en PI, una oración de tipo V2 debe por lo menos contar con un elemento localizado en CA (27), mientras que oraciones V1 tienen una ocupación mínima obligatoria de CI (28). Asimismo, oraciones VF deberán tener elementos en PI (nexo subordinante) y CI (29). Ejemplos de lo anterior se ofrecen en el esquema 2.8.

⁷² El esquema fue tomado de Hoberg (1997: 1503).

Esquema 2.8: Ejemplos de ocupación mínima de campos

	CA	PI	CI	PD	CP
V2 27)	Das Kind	liest.			
Tl.	El niño	lee.			
V2 27b)	Er	hat		gelesen.	
Tl.	Él	ha		leído.	
V2 27c)	Er	hat	ein Buch	gelesen.	
Tl.	Él	ha	un libro	leído.	
V1 28)		Liest	das Kind?		
Tl.		¿Lee	el niño?		
VF 29)		dass	das Kind	liest.	
Tl.		que	el niño	lee.	

En los ejemplos del esquema se representa la mínima ocupación obligatoria de los campos en oraciones con V2 (oración 27), V1 (oración 28) y VF (oración 29). No obstante, se puede distinguir que la ocupación de otros campos será determinada por las necesidades sintáctico-semánticas del verbo, como es el caso de la oración 27b) en donde el campo PD debe estar ocupado al encontrarse el verbo en el pasado, o de la oración 27c) cuando la oración posee un constituyente que se debe situar en CI⁷³.

2.2.2.2 Los campos oracionales y su ocupación

Como se ha podido observar, la colocación de los elementos verbales es muy rígida. En contraste, las posibilidades de colocación de las *unidades no verbales* (*nicht verbale Einheiten*) son muy variables. Es por este motivo que la descripción del OP de la lengua alemana se hace con base en la distribución de las diferentes unidades (tanto verbales como no verbales) en los diferentes campos. Esta división de la oración ha facilitado el

⁷³ Esto será determinado por el verbo, como regente oracional, cuya valencia establece los elementos necesarios en la oración, mientras que la organización de los constituyentes sintácticos se hará de acuerdo con sus relaciones semántico-funcionales (Engel y Rall 1977, Eroms 2000).

estudio del OP, permitiendo la descripción de la estructura oracional completa o el estudio de cada campo por separado, lo que ha posibilitado que este modelo sea empleado en la descripción de la estructura lineal de la oración en diversos estudios sintácticos y en muchas gramáticas alemanas (Helbig y Buscha 1970; Engel 1977, 1988 y 2002; Latour 1988; Eisenberg 1989; Zifonun 1997; Eroms 2000; Castell 2001; Hoberg y Hoberg 2004 [1997]). A continuación se describen los diferentes campos de manera individual.

A. El campo externo izquierdo

Este campo ya había sido reconocido por Ove Clausen (1969) en sus esquemas oracionales, en los que hace referencia a un *campo inicial* (*Anfangsfeld*) (cfr. Etzensperger 1979: 185-188). Por su parte, Zeman (2002) considera que este campo, además de brindar un lugar en el esquema oracional a las interjecciones, a las respuestas absolutas como *sí* o *no* y al vocativo, puede dar cabida también a los nexos coordinantes. Es decir, esta visión de un campo previo a CA es una versión extendida de la interpretación que en algunas gramáticas se le da al campo para los nexos coordinantes. A esta zona se le confiere el nombre de campo *externo izquierdo* (*linkes Außenfeld*). Para ilustrar los campos se muestra, a manera de ejemplo, la tabla 2.10, en la que se brindan ejemplos de la distribución de los elementos en el campo externo izquierdo⁷⁴.

⁷⁴ Para la interpretación de la tabla se emplean las siguientes abreviaturas: I= interjección, Vo= vocativo, K= conjunción coordinante, ExK= expresión coordinante, ETI= expresión temática izquierda y ETL= expresión temática libre.

Tabla 2.10: Distribución de los elementos en el campo externo izquierdo⁷⁵

Campo externo izquierdo			CA	PI	
I » Vo »	K »	ExK »	ETI/ETL		
30) Hallo, Vera, Tl. Hola, Vera,			wie ¿cómo	geht va	es dir? a ti?
31) Ach, Tl. Ay,	und ¿y		das eso	soll debo	ich glauben? yo creer?
32) Tl.	Aber Pero	immerhin: de todos modos:	wir nosotros	haben hemos	nicht verloren. no perdido.
33) Tl.		Also den Jens, Pues al Jens,	den lo	kenne conozco	ich gut. yo bien.
34) Tl.	Und Y	die Treue, la fidelidad,	sie ella	ist es	doch kein leerer Wahn! pero ninguna vacía locura.

Como se muestra en la tabla, este campo se subdivide en tres partes. Al área izquierda la denomina el *campo I/R/V (I/R/V-Feld⁷⁶)*. Este campo está separado completamente de las áreas subsecuentes (del área de la conjunción y del área de las expresiones) a través de una coma (,) (2002: 247) y en él se localizan equivalentes oracionales, que pueden ser expresiones como partículas de respuesta: sí, no (*Ja, nein, doch*), o partículas reactivas como: por favor, gracias (*bitte, danke*), etc. Asimismo, podemos encontrar en él interjecciones y el vocativo (Engel 1988: 772; Helbig y Buscha 1991: 529; Zifonun 1997: 62 y 362; Hoberg 1997:1580; Zeman 2002: 247-248).

B. El campo 0

De las tres áreas antes descritas, es de especial interés para la enseñanza-aprendizaje aquella que ocupa la conjunción, es decir, el área que se encuentra en la segunda subdivisión del campo exterior izquierdo, como se mostró en la tabla 2.10⁷⁷, ya que esta área, que en algunas gramáticas se describe como el *lugar cero (Nullstelle)*, no está separada del resto de la oración por algún signo ortográfico. Por esta razón, los estudiantes pueden llegar a pensar que los elementos que en ella aparecen son elementos

⁷⁵ La tabla fue tomada de Hoberg 1997: 1580.

⁷⁶ El nombre se deriva de la abreviación del tipo de elementos que pueden ocupar este campo: I=Interjecciones, R=Respuestas absolutas (sí/no) y V=Vocativo.

⁷⁷ Esta área corresponde al primer campo que aparece en las tablas 2.7 y 2.9.

oracionales que ocupan una posición en los campos. El nombre de campo 0 se debe a que los elementos que aparecen en éste no tienen el estatus de elementos oracionales. Los elementos que aquí se colocan son los que se presentan en las descripciones muy actuales de la lengua alemana como nexos coordinantes o conectores.⁷⁸ Palabras como *aber, allein, denn, doch, oder, und, sowohl...als (auch), weder... noch, sondern, nicht nur... sondern (auch), entweder... oder, ja, jedoch, außer, nämlich, beziehungsweise, das heißt,* etc., unen elementos que poseen un mismo estatus, por ejemplo, dos sujetos, dos complementos, etc.

Los nexos coordinantes no influyen el orden de palabras de la oración que les sigue⁷⁹. Al respecto, Zifonun (1997: 2363) señala que: “A la clase de palabras de los nexos coordinantes es necesario vincular expresiones de la lengua, palabras o morfemas y hacer explícito el comportamiento semántico entre estas unidades. Ellas tienen que estar en principio entre los elementos de conjunción, aún cuando otras posiciones sean posibles o preferidas , (...) No tienen ninguna influencia en el orden de palabras en unidades mínimas comunicativas o en oraciones”⁸⁰.

C. El campo anterior

El campo anterior es la zona que se encuentra previa a PI en oraciones V2⁸¹. En este campo se sitúan, desde el punto de vista comunicativo, elementos temáticos, es decir, elementos con informaciones conocidas que sirven para enlazar elementos con información nueva⁸². A pesar de que ahí pueden aparecer todos los elementos oracionales, como el sujeto o cualquier clase de complemento (nominativo, acusativo, dativo, genitivo, predicativo, preposicional, circunstancial de lugar/modo/dirección, etc.),

⁷⁸ En alemán “Konjunktoren” (Engel 1996, versión actualizada de la de 1988: 738; Zifonun: 1997: 20 y 2384) o “Konnektoren” (Eroms 2000, Castell 2001), en este caso se empleará la abreviación Nx.

⁷⁹ Cfr. Engel (1996:739), Zifonun (1997: 61 y 2363).

⁸⁰ “Zur Wortart der Konjunktoren gehören sprachliche Ausdrücke, Wörter oder Morpheme zu verbinden und das semantische Verhältnis zwischen diesen Einheiten explizit zu machen. Sie müssen – auch wenn andere Positionen möglich sind oder präferiert werden – prinzipiell zwischen den Konjunkten stehen können, (...) Auf die Wortstellung in kommunikativen Minimaleinheiten oder Sätzen haben sie keinen Einfluß.“

⁸¹ Y posterior al campo reservado para la conjunción.

⁸² Aunque también la ocupación con un elemento temático es posible, esto con la finalidad de causar un efecto de contraste (cfr. Eroms 2000: 355).

una característica relevante de este campo es que éste sólo puede estar ocupado por un elemento a la vez. Ejemplo de lo anterior se puede apreciar en las oraciones 30 a la 34, ofrecidas anteriormente en la tabla 2.10.

D. Los campos verbales

Como se mencionó anteriormente en 2.2.2.1 A y 2.2.2.1 B, el OP de la lengua alemana tiene posiciones fijas para los elementos verbales. Estas posiciones se conocen en el modelo topológico como el paréntesis izquierdo (PI) y el paréntesis derecho (PD). Los paréntesis, además de hacer posible la formación del marco oracional, son los que delimitan los otros campos oracionales.

Tabla 2.11: Los campos verbales

Campo anterior	PI	Campo interior	PD	Campo posterior
-----------------------	-----------	-----------------------	-----------	------------------------

Más adelante, en el apartado 2.2.3.1, se describe con mayor detalle cómo se ocupan estos campos.

E. El campo interior

El campo interior es el lugar en donde pueden converger de manera simultánea el mayor número de elementos oracionales. Por lo anterior, es un lugar ideal de la lengua alemana para el estudio del OP y de sus variaciones, de ahí que diversos lingüistas hayan dedicado trabajos al estudio del OP en ese campo (Abraham 1985; Haftka 1989 y 1995; Uhmman 1993; Bürnig 1994; Hofmann 1994; Primus 1994; Pechmann 1996). Éste se encuentra delimitado por PI y PD. Esta zona es la que se realiza con mayor frecuencia en la oración

alemana⁸³ y en la que pueden aparecer el mayor número de elementos oracionales simultáneamente. A diferencia del campo anterior y el campo posterior, el campo interior no tiene limitado el número de partes de la oración que pueden aparecer en él de manera simultánea con lo que se posibilita el análisis de las relaciones de secuencia. Con base en lo anterior, se pueden ofrecer reglas que muestren las tendencias de comportamiento de los elementos oracionales en este campo. Sin embargo, se debe tener cuidado de tomar en cuenta los diferentes factores de colocación al determinar el OP, en vista de que las reglas como “dativo antes de acusativo” o “sujeto antes de complemento” son demasiado generales y de muy limitada aplicación. Esto se ilustra con los ejemplos que a continuación se ofrecen en la siguiente tabla. La nomenclatura adicional a la empleada anteriormente es: CDat para complemento dativo y CAkk para complemento acusativo.

Tabla 2.12: Diferencias en el OP con elementos oracionales en el campo interior⁸⁴

CA	PI	CI	PD
35) Sie Tl. Ella S	nahm quitó	den Kindern die Bonbons a los niños los dulces CDat CAkk	weg. (prefijo verbal separable)
35') Sie Tl. Ella S	nahm quitó	sie ihnen los a ellos CAkk CDat	weg. (prefijo verbal separable)
36) Dann Tl. Luego CC	hat ha	der Arzt dem Patienten den Magen el médico al paciente el estómago S CDat	ausgepumpt. lavado.
36') Dann Tl. Luego CC	wurde fue	dem Patienten der Magen al paciente el estómago CDat S	ausgepumpt. lavado.
37) Da Tl. ¡Ahí CC	kommt viene	ja Herr Meyer! pero el señor Meyer! Part S	
37') Da Tl. ¡Ahí CC	<u>kommt</u> viene	Herr Meyer ja! el señor Meyer pero! S Part	

⁸³ En el esquema 2.2 se puede observar que la ocupación del campo intermedio es obligatoria en oraciones V1 y VL y únicamente en oraciones V2 es facultativo. Esto es superado solamente por la zona ocupada por el paréntesis izquierdo, la cual se realiza en todos los casos: oraciones V2, V1 y VL. Sin embargo, ésta sólo puede ser ocupada por el verbo finito.

⁸⁴ Ejemplos tomados de Hoberg (1997: 1506). Las abreviaciones en esta tabla son: S= sujeto, CD= complemento dativo, CA= complemento acusativo, CC= complemento circunstancial, Part= partícula intencional o modal.

CA	PI	CI		PD
38) Tl.	Hat ¿Ha	der Chef el jefe S	den Brief la carta CAkk	unterschieden? firmado?
38') Tl.	Hat ¿Ha	den Brief la carta CAkk	<u>der Chef</u> el jefe S	unterschieden? firmado?

La variación de oraciones como la 37' y la 38' obedece a necesidades comunicativas mayores. En estos casos, actúan otros principios comunicativos que son más fuertes que las reglas que intervienen a nivel sintáctico.

Como lo señala Engel (1977: 185), a excepción del expletivo “es”, todos los elementos oracionales pueden aparecer en el campo interior. Esta diversidad hace más difícil la tarea de ofrecer una descripción consistente de su ocupación. Además de ello, una de las dos partes del paréntesis puede estar ausente⁸⁵. La realización o ausencia del paréntesis derecho, el cual, como se mencionó anteriormente, es el límite entre CI y CP, afecta el orden de los constituyentes en CI, como se puede observar en los siguientes ejemplos⁸⁶:

39) (dass) Hans wegen des Tadels **sorgfältig** schreibt.

Tl. (que) Hans a causa de la reprimenda **cuidadosamente** escribe.

PI

PD

39') *(dass) Hans **sorgfältig** wegen des Tadels schreibt.

Tl. (que) Hans **cuidadosamente** a causa de la reprimenda escribe.

PI

PD

40) Hans schreibt wegen des Tadels **sorgfältig**.

Tl. Hans escribe a causa de la reprimenda **cuidadosamente**.

PI

⁸⁵ Como en las oraciones con un solo elemento verbal.

⁸⁶ Las oraciones fueron tomadas de Reis (1980: 67).

40') Hans schreibt **sorgfältig** wegen des Tadels.

Tl. Hans escribe **cuidadosamente** a causa de la reprimenda.

PI

41) Hans hat wegen des Tadels **sorgfältig** geschrieben.

Tl. Hans ha a causa de la reprimenda **cuidadosamente** escrito.

PI

PD

41') *Hans hat **sorgfältig** wegen des Tadels geschrieben.

Tl. Hans ha **cuidadosamente** a causa de la reprimenda escrito.

PI

PD

De lo anterior se desprende que, “sorgfältig“ puede colocarse libremente en el campo interior cuando el verbo sólo tiene un elemento, como en el caso de la oración 40) y 40'). Pero esta flexibilidad se restringe cuando la oración posee los dos elementos del paréntesis oracional (PI + PD), en ese momento la colocación de “sorgfältig” está limitada al lado derecho del campo, cerca del verbo que posee el contenido semántico de la acción, es por esa razón que las oraciones 39 y 41 son correctas, en contraste con sus variantes 39' y 41'.

F. El campo posterior

Esta zona⁸⁷ es la que se encuentra después de PD. A la ocupación de esta área subyace en parte otras regularidades diferentes a las de CA o CI. Su estructura depende en primera instancia de las características pragmático-comunicativas de los elementos que aparecen en este campo. Aunque es posible la ocurrencia de varias unidades/constituyentes, por lo regular, cuando se realiza, sólo se encuentra ocupado por un elemento que en ocasiones

⁸⁷ A la que también se le denomina *campo exterior derecho* (*Rechtes Außenfeld*, Zeman 2002: 324).

muestra una considerable complejidad (Engel 1977: 205; Hoberg 1997: 1669; Zeman 2002: 324), como se puede ver en el siguiente ejemplo⁸⁸:

Tabla 2.13: Representación de ocupación del campo posterior

CA	PI	CI	PD	CP
43) Es	ist	Juni	geworden	<u>in Berlin trotz alledem.</u>
Tl. Se	ha	junio	vuelto	1 2 en Berlin a pesar de todo.

En muy pocas ocasiones se encuentran en esta área dos o más unidades sintácticas como se representa en la oración 43). A diferencia de lo que ocurre en el campo interior, en CP no se presentan problemas de organización de constituyentes.

2.2.3 El OP básico

Tomando como punto de partida la descripción general del OP hecha en gramáticas del alemán, se considera que la lengua posee una *secuencia básica*, organizada sintácticamente, es decir que es posible cuando el orden de los elementos se percibe como neutral, a saber, cuando la oración se encuentra en un estado de *reposo sintáctico* (*syntaktische Ruhelage*) (Flämig 1972: 335). Bajo estas condiciones, la tarea de esta secuencia consiste en señalar la distribución básica del peso comunicativo que ya le corresponde a cada elemento según su significado léxico y lexemático⁸⁹, así como a su función sintactico-semántica⁹⁰ (Zeman 2002: 65). Al haber un aumento gradual de dicho peso se propicia una dinámica comunicativa y esto tiene un impacto en el OP. A continuación se describen las secuencias que pueden presentarse con base en la secuencia básica, tanto de elementos verbales, como de no verbales.

⁸⁸ Ejemplo tomado de Zeman (2002: 325).

⁸⁹ Su pertenencia de acuerdo a su tipo de palabra.

⁹⁰ Como lo es el papel de un elemento oracional como aclaración de un caso semántico.

2.2.3.1 Secuencia de los elementos verbales

Hoberg (1997: 1504) hace una distinción de los diferentes tipos de estructura lineal que una oración puede presentar. Por un lado describe la existencia de una estructura determinada gramaticalmente y, por el otro, la de una estructura determinada comunicativamente con base en aspectos funcionales⁹¹. En este momento, se empleará la primera para la descripción de una secuencia básica, determinada por factores gramaticales⁹². Desde esta perspectiva, los elementos del complejo verbal no se ven afectados por regularidades textuales o discursivas. Su organización en la oración está determinada en su totalidad de manera sintáctica. La colocación de los elementos verbales⁹³ sigue una lógica sumamente estricta. Una secuencia básica de estos, se puede derivar de su estructura de dependencia⁹⁴. El elemento de dicha secuencia que se sitúe al final, será aquel que aparezca conjugado, pues el verbo finito es el máximo regente, es decir, el que posee la carga semántica que determinará los constituyentes necesarios en la oración. La secuencia básica que se puede distinguir, tomando en cuenta las partes potenciales del complejo y de acuerdo a su organización jerárquica, sería la que se ofrece en la figura 2.1:

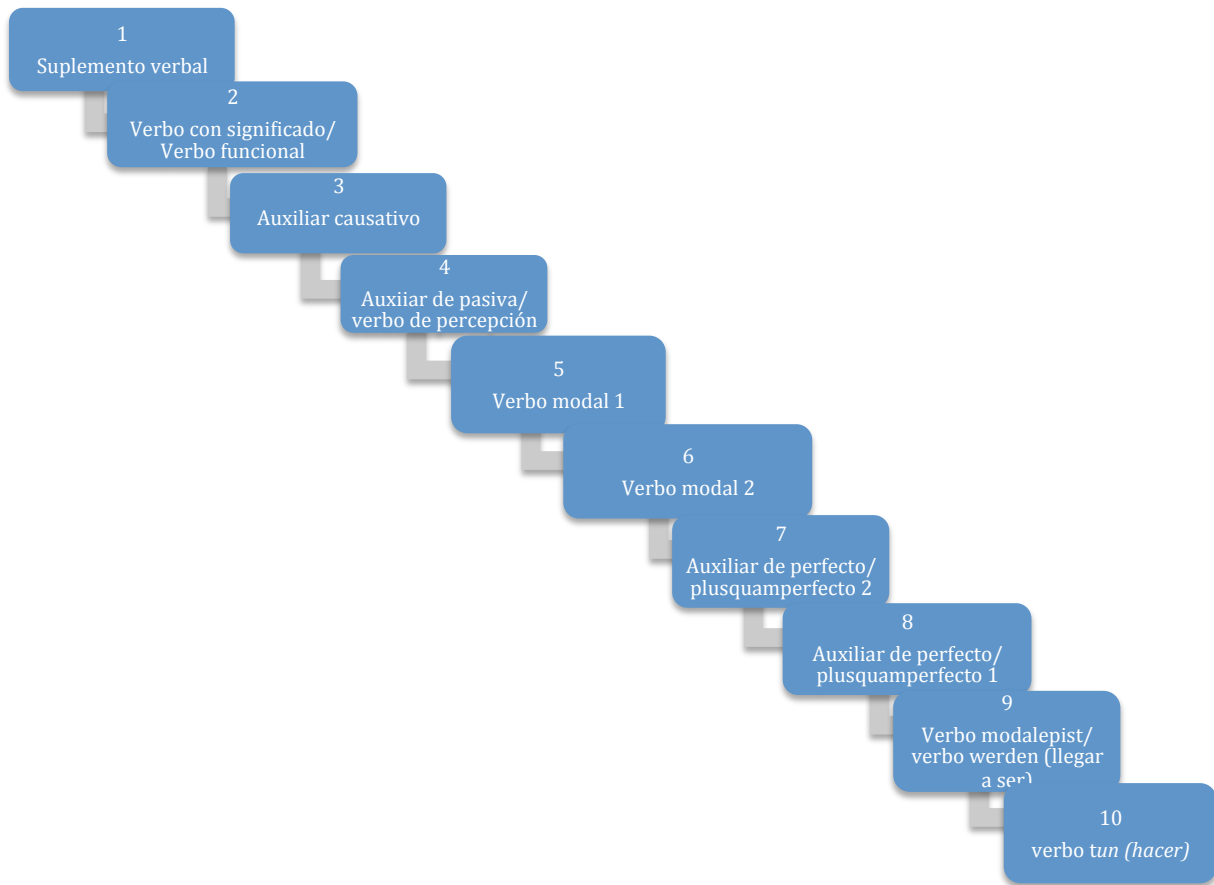
⁹¹ Lo que también se conoce como estructura de información.

⁹² En la descripción de esta estructura importa únicamente la pertenencia de la unidad de colocación a categorías gramaticales como complemento, partícula, etc.

⁹³ Engel (2001: 77) aboga por el análisis partiendo de la oración subordinada, pues considera una ventaja que la secuencia básica que se muestra al estar todos los elementos verbales situados en el paréntesis derecho es más completa que la que se podría observar en una oración principal (la cual tendría un elemento menos). Por su parte, Eroms (2000: 324) ofrece una descripción muy completa del orden que siguen las diferentes partes verbales, e incluye en este grupo, partes de construcciones compuestas por frase nominal + verbo, si ésta es parte de lo que en alemán se conoce como verbos funcionales (*Funktionsverbgefüge*), véase el número dos del listado. Asimismo, incluye en su propuesta la negación, misma que yo no incluyo por no considerarla parte del verbo.

⁹⁴ Entendiendo la dependencia de los elementos dentro del paréntesis verbal en términos de Engel (2001), de la siguiente manera: un elemento rige a otro, si el primero determina su forma de expresión como en el siguiente ejemplo: *landen sehen will* (*will* determina que *sehen* tiene que aparecer en infinitivo, al mismo tiempo, *sehen* determina que *landen* se expresará en infinitivo): *will – sehen - landen*.

Figura 2.1: Representación jerárquica de los elementos verbales⁹⁵



En la oración los elementos verbales se organizan de manera lineal, de derecha a izquierda. La secuencia que se sigue es decreciente, es decir, el elemento diez es el que se colocaría más a la derecha en la oración, mientras que el elemento uno ocuparía el lugar más a la izquierda. Eroms (2000: 324) afirma que el número máximo de elementos que pueden aparecer de manera simultánea en una oración son seis. Para darse una idea más precisa de cómo funciona esto, a continuación se presentan algunos ejemplos en donde se representa la organización de los elementos, indicando debajo del verbo, el número del

⁹⁵ La figura es propia tomando como base la información de Eroms (2000: 324). Los términos en el original alemán son: 1. *Verbzusatz*, 2. *Vollverb/Funktionsverbgefüge*, 3. *Kausativauxiliar*, 4. *Passivauxiliar/Wahrnehmungsverb*, 5. *Modalverb2*, 6. *Modalverb1*, 7. *Perfekt-/Plusquamperfektauxiliar2*, 8. *Perfekt-/Plusquamperfektauxiliar1*, 9. *Modalverbepist/werden* y 10 verbo *hacer* (*tun*).

elemento verbal que le correspondería de acuerdo con la secuencia ofrecida en la figura anterior⁹⁶:

- sie singt
2
- sie vor singt
1 2
- sie es zu kommen lässt
1 2 3
- sie besungen wird
2 4
- man dich an kommen sieht
1 2 4
- du das schaffen können möchtest
2 5 6
- du gesehen werden müsstest
2 4 6
- es zur Entscheidung gebracht worden ist
2 4 7
- er ihn ab geurteilt gehabt hatte
1 2 7 8
- er gesehen worden sein müsste
2 4 7 9
- er sehen wird
2 9
- ihr spielen tätet⁹⁷
2 10

⁹⁶ Los ejemplos fueron tomados de Eroms (2000: 325).

⁹⁷ Los ejemplos consisten en construcciones que aparecerían en oraciones subordinadas, aunque en ellos no están representados los nexos subordinantes. Estas fueron tomados de Eroms (2000: 325), y cabe destacar, que la última construcción corresponde a una forma dialectal del alemán.

Los elementos verbales se van organizando en la oración de acuerdo a la secuencia arriba descrita. En el caso de la oración subordinada o de una construcción infinitiva, el verbo finito, como se expuso anteriormente en *El modelo topológico en la descripción del orden de palabras*, será el que se encuentre más a la derecha, es decir en la última posición. Por este motivo, los demás elementos, verbales y aquellos no verbales, se encontrarán situados previos a éste, es decir, a su izquierda. En contraste, las oraciones V2, como se describió en 2.2.2.1 A, sitúan el verbo finito en la segunda posición, en el lugar de PI, entre CA y CI, mientras el resto de los elementos permanecen en *situ* (Thurmair 1991; Eroms 2000; Engel 2001; Weinrich 2005).

2.2.3.2 Secuencia de los elementos no verbales

Como se explicó en 2.2.2.2 E, es en el área situada entre PI y PD, es decir, en el campo interior, es donde puede coincidir el mayor número de elementos oracionales de manera simultánea. Es por esa razón, que la secuencia a la que se hace referencia en este apartado, es la correspondiente a este campo. A diferencia de la secuencia del complejo verbal, la secuencia de los elementos no verbales, se ve afectada por una serie de factores pragmático-comunicativos. Lenerz (1977) distinguía como orden de palabras básico de frases nominales lexicales la secuencia: sujeto – objeto indirecto – objeto directo, pero sólo en el caso de que el objeto directo representara la información nueva, es decir el rema.

En contraste con lo anterior, en las gramáticas de la lengua alemana se busca describir el OP de la lengua con base en la estructura determinada gramaticalmente, sin tomar en cuenta factores comunicativos. Tal es el caso de la Gramática de la lengua alemana de 1997, en la que además del verbo, se toman en cuenta los llamados *complementos* (*Komplemente*) y *suplementos* (*Suplemente*) para la descripción del OP⁹⁸. En esta gramática, Hoberg (1997: 1505-1564) ofrece una serie de reglas sumamente abstractas que buscan determinar la secuencia de los diferentes elementos del campo medio. En ellas, se describe la secuencia que debe seguir los complementos, tomando los rasgos

⁹⁸ Engel hacía referencia a estos elementos con los términos *Ergänzungen* y *Angaben*.

nominal/pronominal, animado/inanimado. Estas reglas entran en acción cuando se trata de establecer la secuencia en el caso de que en la oración se encuentren más de un constituyente en igualdad de condiciones.

En una gramática de naturaleza distinta, Andreu Castell (2001: 68-70) distingue dos factores que influyen de manera importante el OP en el campo interior de la oración:

- a) la **función sintáctica**, es decir, la colocación de ciertos elementos en posiciones fijas, por el simple hecho de ser ese determinado complemento.
- b) la **realización morfológica**, es decir, la forma en que los elementos aparecen en la oración: como nombres, pronombres, con elementos definidos o indefinidos.

Con base en estos dos factores, Castell propone una división del campo interior en tres áreas. Para determinar los elementos que han de ocupar estas áreas, divide los complementos de posición fija en dos grandes grupos. En el primer grupo se encuentran elementos que rara vez aparecen de manera simultánea y que se colocan al final del campo interior, área C, a saber, el complemento genitivo (CG), el complemento preposicional (CPr), el complemento predicativo (CPR), los complementos circunstanciales de dirección (dir) y los complementos circunstanciales de lugar y de modo obligatorios (locob/modob). En el segundo grupo, Castell sitúa elementos pronominales como el sujeto con el pronombre impersonal *se (man)* (SUJman), o con pronombre personal (SUJpp) y los complementos acusativo y dativo que aparecen pronominalizados (CApp, CDpp). De igual forma, en este grupo se encuentran el pronombre reflexivo (refl) y los pronombres personales. Todos estos elementos, se sitúan en la posición inicial del campo intermedio, en el área A del esquema. Lo anterior lo representa de la siguiente manera⁹⁹:

Esquema 2.9: Orden de los elementos en el campo interior

A	B	C
SUJman/pp – Capp/refl – CD pp/refl		CG/CPr/CPR/dir/locob/modob

⁹⁹ Esquema tomado de Castell (2001: 70).

Los complementos que ocupan el área B son elementos cuya posición depende de una serie de circunstancias, por lo que su colocación puede ser variable en el campo. Tal es el caso de:

1. el sujeto en forma nominal,
2. los complementos acusativo y dativo en forma nominal,
3. los complementos circunstanciales no incluidos en el área C de la tabla, a saber, temporales (tem), causales (cau), finales (fin), concesivos (con), comitativos (com), locales (loc), instrumentales (ins) y modales (mod).

Una de las causas de variación en el OP es la pronominalización de alguno de los complementos que aquí se mencionan: sujeto (S), acusativo (CAkk) o dativo (CDat), como se puede observar en las oraciones 44 y 45 que se ofrecen en la tabla 2.14.

Tabla 2.14: OP ante la pronominalización de CAkk y/o CDat

PI	A	B	C
44) Gefällt		dir	die Musik?
Tl. ¿Gusta		a ti	la música?
V		CDat	S
45) Hört		dein Vater	die Musik?
Tl. ¿Oye		tu papá	la música?
V		S	CAkk

El complemento dativo en la oración 44 está pronominalizado, razón por la que debe anteponerse al sujeto. En contraste, el sujeto en la oración 45 está antepuesto al complemento en acusativo, encontrándose ambos en forma nominal.

Con relación al grupo de los complementos circunstanciales, Castell (2001: 75) sugiere un orden al que él llama habitual y que se representa con el esquema 2.10.

Esquema 2.10: Orden de los complementos circunstanciales entre sí

tem	cau	fin	con	com	loc	ins	mod
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Estos complementos circunstanciales, por lo general, aparecen antepuestos a los elementos indefinidos en el área B como se muestra con la oración 46), en donde el sujeto *un colega* es el elemento indefinido:

Tabla 2.15: Anteposición de complementos circunstanciales al sujeto indefinido

CA	PI	A	B	C	PD
46) Das	hat	mir	gestern	ein Kollege	gesagt.
Tl. Eso	ha	a mí	ayer	un colega	dicho.
	V				

Además de los dos factores mencionados anteriormente, el OP básico descrito, puede sufrir alteraciones por diversas razones, sobre todo bajo la influencia de fuerzas comunicativas de la lengua. Pese a ello, la representación de Castell mostrada en la tabla anterior puede servir para la elaboración de una propuesta que ofrezca un apoyo en la enseñanza-adquisición del OP del campo interior.

2.2.3.3 Las alteraciones de la secuencia

La estructura oracional puede variar para cumplir con los requisitos establecidos por la comunicación para organizar la estructura de la información con base en estos. Se considera que la actuación del principio de la formación del marco oracional o paréntesis, junto con el principio comunicativo de la distribución temático-remática produce una *tensión (Spannung)* de donde surge el esquema topológico descrito anteriormente en 2.2.2. Los campos pueden caracterizarse por condiciones de aceptación de elementos temáticos o remáticos, de acuerdo a las intenciones comunicativas por parte del hablante o el escritor, el cual puede variar la secuencia para conseguir un efecto comunicativo en el receptor (Zeman 2002:67). Es por esa razón que el peso comunicativo de los elementos individuales en la comunicación, se pone en primer plano, lo cual se conoce en la teoría de la perspectiva funcional con el nombre de *dinamismo comunicativo* (Firbas 1984). Las

secuencias que se determinan bajo estas características pueden ser consideradas “normales” y la linealidad recae, en los diferentes tipos de sintagmas, en la combinación de funciones de contenido y funciones gramaticales. Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en la oración 47:

47) Ich habe gelesen, dass diese Politik dem Bürger verhasst ist.

Tl. Yo he leído, que esta política por el ciudadano odiada es.

47') Ich habe gelesen, dass dem Bürger diese Politik verhasst ist.¹⁰⁰

Tl. Yo he leído, que por el ciudadano esta política odiada es.

Con los ejemplos anteriores se muestra cómo el OP básico, que se encontraba determinado por factores exclusivamente gramaticales, puede variar al cubrir necesidades pragmático-comunicativas¹⁰¹, con lo que se enfatiza determinada información en la oración.

Las variaciones no son exclusivas del campo interior. A nivel oracional, se deben mencionar dos fenómenos que propician una desviación de una secuencia: La *transportación a la izquierda* (*Linksversetzung*) y la *transportación a la derecha* (*Rechtsversetzung*). La descripción de ambos fenómenos se encuentra en diferentes gramáticas de la lengua alemana. Engel (1966: 318) ofrece una lista de los elementos que pueden ser transportados a la izquierda o a la derecha. Asimismo, Zifonun (1997: 518) trata el primero bajo el concepto *expresión temática libre* (*freier Thematisierungsausdruck*)¹⁰².

El *tema libre* es una expresión que se antepone a la oración, es sintáctica y fonéticamente (en cuanto a su entonación) independiente. Dicha expresión es muy similar a la expresión temática libre, sin embargo más libre y más independiente que esta última (Zeman 2002: 265-266).

¹⁰⁰ Ejemplos tomados de Zeman (2002: 152).

¹⁰¹ Lo que en la literatura especializada se toma en cuenta desde Drach (1940).

¹⁰² El tratamiento de dicho fenómeno es bastante generalizado y también conocido como *hanging topic* (*Freies Thema*, cfr. Altmann 1981: 48) o *left dislocation* (*Linksversetzung*, cfr. Altmann 1981: 47).

2.2.4 El OP del alemán y del español desde la perspectiva contrastiva

Además de las dificultades de establecer un OP de la lengua alemana desde una perspectiva intralingual, es decir, tomando en cuenta únicamente las características propias de esa lengua, al contrastarla con otra lengua, en este caso el español, surgen puntos de divergencia que pueden ser de interés para el quehacer de esta investigación. Estos pueden representar un factor que interviene en el proceso de adquisición dificultándolo. Por esa razón, en este apartado, se presentan algunas características de ambas lenguas en contraste.

Mientras que el alemán se considera una lengua de orden mixto SVO/SOV, el español, de acuerdo con la clasificación tipológica de Greenberg (1966) pertenece al grupo de lenguas SVO. Esta diferencia significativa nos habla en primera línea de dos tendencias diferentes en la organización general de los constituyentes oracionales. El valor que se le asigna a la cabeza en la frase verbal es inicial en el caso del español. Lo anterior contrasta con el valor final que se le atribuye a la frase verbal alemana. La ascensión del verbo en oraciones declarativas alemanas para llegar al orden SVO o SVAuxOV, como se describió en 2.1.7, se explica en diversos artículos con enfoque tipológico sobre el OP alemán mediante los postulados teóricos de la GG relacionados con el movimiento verbal. Pese a esta clasificación tipológica, se verá más adelante que el español permite OP diferentes gracias a la flexibilidad que se le reconoce a esta lengua.

Por otra parte, cuando la oración posee varios elementos verbales, es decir, una perífrasis verbal, este movimiento origina un fenómeno muy común en el OP alemán que fue descrito en 2.2.2, la formación del paréntesis verbal o marco oracional, con lo que se puede hacer la división de la oración en campos. Este fenómeno no se da en español, ya que los elementos perifrásticos no se separan. Al respecto, la Real Academia Española (1771¹⁰³) indica que:

Los verbos se juntan unos con otros sin preposiciones ó con ellas. Júntanse algunos sin preposición, como quando decimos: quiero correr una liebre: mandé traer las cartas: creyó peligrar en la batalla: juzgó perderse entre la

¹⁰³ Se consultó la versión digital cuya liga se incluye en la bibliografía.

multitud: pensó rebotar de risa: procuraba librarse del frío: no podía sufrir el calor: dexaba descansar á los soldados: me siento morir de tristeza.

Algunas veces se juntan tres verbos sin preposicion, como quando se dice: quiso hacer correr al caballo: mandó hacer venir la carroza.

Todos los verbos se pueden juntar unos con otros mediando alguna preposicion, como: voy á comer: vengo de dormir: salgo á cazar: entro á divertirme: se cansa de jugar: trabaja por ganar: pelea para adquirir: estudia para instruirse: disputa sin porfiar.

Con los participios y gerundios se juntan los verbos sin preposicion, como: *venia hecho pedazos: era sufrido en la adversidad: estaba corrido de vergüenza: escogió morir peleando: le vi venir corriendo.*

Esto se puede observar en los ejemplos ofrecidos con las oraciones de la tabla 2.16, en la que, contrario a lo que se ha venido haciendo con las traducciones de las oraciones empleadas para describir el OP alemán, no se ofrecen traducciones literales. Aquí se marcan con A la oración en alemán y con E la oración equivalente en español. Además, se emplea el esquema del modelo topológico para poder observar lo que sucede con la distribución de los elementos oracionales tomando como perspectiva de observación la lengua alemana.

Tabla 2.16: Ejemplos de OP alemán-español¹⁰⁴

CA	PI	CI	PD	CP
48A) Der Unterricht	fängt	heute um 8.30 Uhr	an.	
48E) La clase	comienza	hoy a las 8:30 hrs.	---	
49A) Er	möchte	ein Sandwich mit Käse	frühstücken.	
49E) Él	quisiera desayunar	un sandwich con queso.	---	
50A) Die Übungen	werden	im Unterricht	korrigiert.	
50E) Los ejercicios	son corregidos	en clase.	---	
51A) Gestern	haben	die Kinder öfter	gefragt	als heute.
51E) Ayer	los niños	han preguntado más que hoy.	---	---

¹⁰⁴ Los ejemplos de esta tabla son propios. El tiempo verbal en la oración 51E) es usual en el castellano de España, sin embargo, en la variedad de México, sería más común una oración con el verbo en el pasado como en la oración 52E).

52A) Ich	bin	letzte Woche zum Konzert	gegangen.	
52E)	Fui	la semana pasada al concierto	---	---

En las oraciones alemanas 48A, 49A, 50A, 51A y 52A se puede observar cómo la colocación discontinua del complejo verbal¹⁰⁵ forma el paréntesis, mientras que en las oraciones españolas 48E, 49E, 50E, 51E y 52E no se da ningún marco oracional, incluso en aquellas oraciones que presentan una construcción perifrástica en español, como es el caso de las oraciones 49E, 50E y 51E.

Por otro lado, el alemán sólo admite la colocación de un constituyente en CA¹⁰⁶, el verbo finito debe aparecer en el lugar del segundo constituyente de la oración declarativa principal, aún en el caso de que algún constituyente que no sea el sujeto se encuentre topicalizado. Esto también ocurre con la oración interrogativa que posee pronombre interrogativo.

Por su parte, en el español el verbo conjugado puede aparecer precedido de más de un complemento. Lo anterior se puede ver en la oración 51E, en la que se colocó el sujeto *los niños* en el lugar del paréntesis en el modelo topológico del alemán, para dar cuenta de que esta estructura gramaticalmente correcta en el español ocasionaría una oración agramatical en el caso de una transferencia al alemán. La traducción literal de la oración española 51E al alemán, nos brinda un ejemplo de lo anterior como se presenta a continuación con la oración 51´A.

51´A) *Gestern die Kinder haben öfter gefragt als heute.

Mientras que el alemán es muy rígido en cuanto a la colocación de los elementos verbales, el español muestra gran flexibilidad. Al respecto, María Moliner afirma que:

¹⁰⁵ En los ejemplos hay complejo verbal por diferentes causas: oraciones con verbo separable (48A), con verbo modal más infinitive (49A), con auxiliar de pasiva más participio (50A) o en otros tiempos perifrásticos como el perfecto (51A y 52A),

¹⁰⁶ Además de los otros elementos que pueden aparecer en los campos *IRV* y *0*, como se vio anteriormente. Cfr. la descripción de los campos en el apartado 2.2.2.2.

Puede decirse que en español, particularmente en lenguaje literario, es posible cualquier orden en la colocación de los elementos de la oración. La construcción normal (sujeto, verbo, complemento directo, complemento indirecto –los circunstanciales escapan de toda norma de orden-) de la frase ‘tu hermana no le ha escrito la semana pasada una carta muy larga a mi padre’, se puede alterar poniendo en primer lugar cualquiera de los elementos, si es ese el primero que acude a la mente del que habla: ‘Una carta muy larga le ha escrito tu hermano a mi padre la semana pasada. A mi padre le ha escrito una carta muy larga tu hermano’ etc. Y del mismo modo se pueden cambiar entre sí los elementos que siguen al primero. Como se comprende, en poesía el uso del hipérbaton o alteración del orden lógico de los elementos de la oración, puede llegar al extremo: Aquí de Elio Adriano, de Teodosio divino, de Silio peregrino, rodaron de marfil y oro las cunas’ (oración cuya construcción estrictamente gramatical sería: ‘las cunas de marfil y oro de Elio Adriano, de Teodosio divino y de Silio peregrino rodaron aquí’). (1998: 1512)¹⁰⁷

Esta flexibilidad permite que la oración alemana 51A, pueda tener diferentes variantes gramaticales en español, como las que se presentan en las oraciones 51E y 51’E, esta última, traducción literal de la oración alemana al español:

51E’) Ayer han preguntado los niños más que hoy.

Otro fenómeno que contrasta entre ambas lenguas es la obligatoriedad de inclusión del sujeto en las oraciones alemanas¹⁰⁸, esto no sucede de la misma manera en el español, al ser este una lengua pro-drop. La actuación paramétrica permite la inclusión u omisión del sujeto en la oración española. Por esa razón la oración como el ejemplo 52E de la tabla 2.16 o la variante que se presenta a continuación, oración 52’E, son gramaticalmente correctos en español, lo que no sucede con la variante alemana 52’A.

52’E) Fui la semana pasada a un concierto.

¹⁰⁷ La cita de María Moliner sólo busca ilustrar la flexibilidad que hay en el OP del español de manera muy general. En la actualidad hay estudios mucho más profundos acerca del OP del español, como por ejemplo, los trabajos publicados y editados por Rodrigo Gutiérrez Bravo (2002, 2008^a y 2008^b) que abordan diferentes cuestiones del OP desde la Teoría de Optimidad.

¹⁰⁸ Si se pueden encontrar expresiones sin sujeto como “Komme gleich” (“Enseguida vengo”) o “Bin sofort fertig” (“Enseguida acabo”), sin embargo, se trata aquí de la omisión del pronombre personal “ich” (“yo”) al formar parte éstas de un registro lingüístico coloquial. (Veáse Castell 2001: 11).

52'A) *Bin letzte Woche zum Konzert gegangen.

Lo anteriormente expuesto permite llegar a la conclusión de que la transferencia de ciertos rasgos de OP vinculados con la colocación verbal, del español al alemán, puede llevar a la producción de oraciones agramaticales.

Además de lo anterior, cabe mencionar en este punto que Castell en su *Gramática de la lengua alemana* (2001: 66-68), ofrece una serie de contrastes que muestra diferencias en la colocación de elementos pronominales y de la negación entre el alemán y el español, mismos que se presentan a continuación¹⁰⁹:

❖ El pronombre personal átono en función de complemento directo o indirecto no se coloca en el mismo campo en ambas lenguas si en alemán aparece en el campo interior. En este caso, los pronombres personales correspondientes en español aparecerán en el campo anterior:

53A) Ich habe **es dir** tausendmal gesagt.

53E) **Te lo** he dicho mil veces.

54A) Ich habe **ihn** zur Party eingeladen.

54E) **Lo** he invitado a la fiesta.

❖ Si el pronombre personal en alemán ocupa el campo anterior, éste corresponde por regla general, a la forma pronominal tónica precedida de preposición. Cabe resaltar, que en español se da el fenómeno de la doble representación, mismo que no es posible en alemán:

54A) **Ihn** kenne ich, aber sie nicht”

¹⁰⁹ Todos los ejemplos son de Castell 2001: 66-68, la numeración y la marcación de los pronombres con negritas son propias.

54E) **A él lo** conozco, pero a ella no”.

❖ El pronombre personal “es” en función de acusativo o de complemento predicativo, no puede estar colocado en la oración alemana en el campo anterior, mientras que su equivalente “lo”, sí puede estar situado en este campo en la oración española:

55A) Ich habe **es** getan.

55E) **Lo** he hecho.

56A) Ist er müde? –Nein, aber er wird **es** bald sein.

56E) ¿Está cansado? –No, pero **lo** estará pronto.

❖ La colocación de pronombres reflexivos o personales que acompañan a verbos pronominales, reflexivos o recíprocos, se da en el caso del alemán en el campo interior, mientras que en español, estos aparecen en el campo anterior:

57A) Er hat **sich** sehr schlecht benommen.

57E) **Se** ha comportado muy mal.

58A) Ich habe **mich** geirrt.

58E) **Me** he equivocado.

59A) Sie lieben **sich** sehr.

59E) **Se** quieren mucho.

Aunque es muy poco frecuente, sí se puede encontrar en oraciones alemanas estos pronombres en el campo anterior, si estos cumplen la función de complemento acusativo o dativo, con lo que se enfatiza el complemento:

60A) **Sich selbst** hat er damit geschadet.

60E) **A sí mismo se** ha perjudicado con ello.

❖ El elemento de negación “no”, puede aparecer en el campo anterior sólo en español, mientras que su equivalente en alemán “nicht” no puede ocupar este campo sin acompañar a algún complemento:

61A) Ich kenne deine Schwester **nicht**.

61E) **No** conozco a tu hermana.

❖ De la misma manera, los adverbios de rango como sólo (“nur”), también (“auch”), etc., pueden estar colocados sin acompañar a otro constituyente únicamente en el campo anterior en el español, en el alemán esto no es posible:

62A) Ich habe **nur** Mario eingeladen.

62E) **Sólo** he invitado a Mario.

El caso de los pronombres es especialmente interesante al observar que en todas las oraciones en español el sujeto se encuentra tácito. La inclusión de sujeto en las oraciones españolas y la traducción de una oración de este tipo del español al alemán generaría una oración agramatical en el alemán. Lo anterior se puede observar con los siguientes ejemplos en los que se incluye el sujeto explícito en la oración española y después se hace una traducción literal al alemán:

61E) **No** conozco a tu hermana.

61'E) Yo **no** conozco a tu hermana.

61'A) *Ich nicht kenne deine Schwester.

Con base en lo descrito anteriormente, se elaboró la tabla 2.17 en la que se presentan las diferencias entre ambas lenguas. En la columna izquierda se muestra el rasgo que se

contrasta, después la característica del OP en español en la columna de la parte media y, por último, en la columna de la derecha se incluye la característica del OP en alemán.

Tabla 2.17: Características del OP del español y del alemán en contraste¹¹⁰

Característica	Español	Alemán
Orden de palabras básico	SVO	SVO / SOV
Valor de la cabeza en la frase verbal	inicial	inicial/final ¹¹¹
Complejo verbal	consecutivo	discontinuo (V2 + Vfinal)
Colocación de más de un constituyente en CA	sí	no
Posición de V ¹¹² en oraciones simples	flexible	segunda
Pro drop	sí	no
Colocación de pronombres personales átonos en función de OD y OI	en CA	en CI y en CA (en este caso corresponde al pronombre personal tónico del español)
Colocación inicial de pronombre personal neutro en función OD	sí	no
Colocación inicial de negación parcial	sí	no
Colocación inicial de adverbios de rango	sí	no
Posición de V en oraciones subordinadas	flexible (sin cambio obligatorio)	final

¹¹⁰ Tabla modificada y ampliada de la original que se encuentra en García 2004: 42.

¹¹¹ Aunque, como se expuso anteriormente, la FV parte del orden SOV en la estructura profunda, en la tabla se pone primero el valor de la cabeza en FV de las oraciones simples, SVO, y después el de las subordinadas, SOV.

¹¹² Entiéndase V como el verbo finito de la oración.

El contraste interlingual de la tabla 2.17 busca proporcionar información sobre diferencias de OP entre el español y el alemán que pudieran ser relevantes para el estudio. El contar con esta información permitirá la reflexión posterior sobre la posibilidad de que la evidencia encontrada en los datos esté relacionada con una transferencia de rasgos de una lengua a otra. De ahí que en el siguiente apartado se observará más detenidamente el proceso de adquisición, con especial énfasis en el modelo que describe la adquisición del orden de palabras.

2.3. La adquisición¹¹³

La información que aquí se incluye busca ofrecer un marco conceptual para esta investigación, mismo que toca, por un lado, nociones necesarias para el análisis de la información encontrada a lo largo del estudio y, por otro, presenta el *Modelo de adquisición de OP* que se emplea como punto de partida para el análisis de los hallazgos encontrados.

El proceso de adquisición de una lengua extranjera es un fenómeno muy complejo ya que en él interviene un gran número de factores que afectan dicho proceso. El impacto de estos factores no es fácil de determinar, ya que su influencia no es observable a simple vista. Durante su estudio se han desarrollado diferentes teorías de adquisición¹¹⁴ de una segunda lengua (L2)¹¹⁵ que buscan explicar la manera en que se da este proceso y cómo

¹¹³ A lo largo de este trabajo se hace uso indistinto de los términos aprendizaje y adquisición, a pesar de que originalmente, el término adquisición era empleado al referirse al ámbito de la lengua materna (L1). En este sentido, Stephen Pit Corder (1992: 104) afirma que “La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos procesos de maduración física y mental.” Hoy en día, se afirma que la adquisición, reconocida como proceso involuntario al aprender una lengua, se puede dar en individuos en etapa adulta: “Adquisición es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma.” (Santos Gargallo 1999: 19).

¹¹⁴ Diane Larsen-Freeman y Michael Long (1994: 207) distinguen tres grandes grupos que, de acuerdo a su perspectiva, incluyen las teorías de adquisición de segundas lenguas: nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

¹¹⁵ Aquí no se hace la distinción entre segunda lengua, tercera lengua o lengua extranjera, pues no se busca entrar a la discusión de estos términos. A partir de este momento, en este trabajo se hablará de la segunda lengua y de la lengua extranjera de manera indistinta.

influyen estos factores. Esto debe servir para poder explicar el hecho de por qué, en la mayoría de los casos, la adquisición de una L2 queda lejana al nivel que los nativo-hablantes logran adquirir en su lengua materna. A pesar de las diferentes teorías propuestas, ninguna ha podido explicar el proceso incluyendo todos los factores que en éste intervienen, dada su gran variedad. Rod Ellis (1994) clasifica dichos factores en tres grupos a los que llama: factores individuales, que son aquellas características del individuo y de sus capacidades tales como la edad, la aptitud, la inteligencia, la personalidad, la actitud; factores internos, que son aquellos que están relacionados con los conocimientos que el individuo posee del mundo, su lengua materna, su estilo cognitivo, su cultura; y por último, factores externos, como el input o la instrucción formal, entre otros.

En vista de la complejidad del proceso, en este apartado, se revisarán primeramente algunas nociones que servirán más adelante para analizar los datos del estudio, posteriormente, en 2.3.5, se hará una revisión del *Modelo de adquisición de OP* derivado de las investigaciones realizadas en la década de los ochenta.

2.3.1 La interlengua (IL)

Una de las grandes dificultades en el estudio del proceso de adquisición es la poca transparencia del mismo. Por ello, una forma de acceder a los procesos y estructuras subyacentes a la adquisición es mediante el estudio de la interlengua. Aunque aspectos de este concepto ya habían sido referidos por otros autores¹¹⁶, el primero en definir el término fue Larry Selinker (1972), quien hace alusión con éste al sistema lingüístico no nativo de un aprendiente de una L2.

De acuerdo con las ideas de Selinker, la interlengua es el sistema lingüístico cognitivo que posee un hablante no nativo de una lengua determinada, la producción del individuo se da mediante una lengua que se encuentra aún en desarrollo, razón por la que el sistema empleado por el aprendiente en las primeras etapas de contacto con la lengua es una

¹¹⁶ Corder (1967) hablaba de una *competencia transitoria*, mientras que Nemser (1971) hacía referencia a los *sistemas aproximativos*, véase Da Silva y Signoret (1996).

simplificación de un código más complejo: “(...) los enunciados que son producidos cuando los aprendientes intentan decir oraciones de la lengua meta. Esta serie de enunciados para la mayoría de los aprendientes de segunda lengua no serán idénticos a los que hipotéticamente utilizaría el hablante nativo de la lengua meta al intentar expresar los mismos significados que el aprendiente.” (Selinker 1972: 213-124)¹¹⁷. Estos enunciados tampoco serán los mismos que usaría el hablante no-nativo en su propia lengua materna.

En su artículo, Selinker considera que en el aprendiente se activa una estructura genéticamente determinada, la cual nombra *estructura psicológica latente (EPL)*, y que el desarrollo de la interlengua, observado en los enunciados de los aprendientes, puede estar relacionado con uno o más procesos centrales subyacentes a la producción del IL, a saber:

- a) La transferencia lingüística, se observa el empleo de reglas o elementos de una lengua diferente a la L2, esta lengua puede ser la L1 u otra L2 aprendida previamente.
- b) La transferencia de la instrucción, se observa algún indicio de los procedimientos didácticos empleados en la enseñanza de la L2.
- c) Las estrategias de aprendizaje de L2, se observa evidencia de un recurso empleado por el aprendiente para aprender la L2.
- d) Las estrategias de comunicación, se encuentra en el IL indicios de recursos que buscan compensar la limitada competencia lingüística del aprendiente durante la comunicación en la L2.
- e) Las sobregeneralizaciones de L2, se observa en el IL evidencia de la aplicación de una regla en un contexto inadecuado. (Selinker 1972: 215-217)

Estos procesos pueden dar pie a errores que se conocen como competencias de interlengua fosilizadas, noción que será revisada más adelante.

¹¹⁷ Traducción propia, en el original: “(...) the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a TL. This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner.”

2.3.2 La transferencia

El acercamiento conductista al Análisis Contrastivo de la adquisición de una segunda lengua en Robert Lado (1957)¹¹⁸ otorgaban un papel central a la transferencia en la adquisición, al señalar como responsable de los errores de los aprendientes de una L2 la interferencia de la lengua materna. Los puntos de vista conductistas, sumamente arraigados en los lingüistas de aquella época, consideraban que el aprendizaje de la lengua era el resultado de un entrenamiento de hábitos. Tomando esto como base, el Análisis Contrastivo consistía en una comparación detallada sobre las similitudes y diferencias entre una primera lengua y la lengua meta, partiendo del supuesto de que si las lenguas poseían características similares, la adquisición de la segunda lengua sería fácil, y por el contrario, si las diferencias entre las lenguas eran muchas, la adquisición de la L2 se dificultaría. Se hablaba de que patrones similares originaban la llamada “transferencia positiva”, fenómeno que debía facilitar la adquisición de la segunda lengua, mientras que diferentes patrones causaban errores a causa de una *interferencia*. Con base en lo anterior, los investigadores del Análisis Contrastivo buscaban predecir los errores que podían esperarse de los aprendientes de acuerdo a su lengua materna. No obstante, la hipótesis del Análisis Contrastivo fue modificada con el tiempo ya que las predicciones no siempre se cumplían en los errores encontrados, además de que se encontraban errores que no podían ser explicados con base en la transferencia de la L1 (Hatch, 1978).

Como consecuencia, la noción de transferencia perdió fuerza al encontrarse vinculada con el Análisis Contrastivo y con el conductismo, por lo que fue remplazada en estudios subsecuentes de carácter universalista, por la idea de la existencia de patrones similares de desarrollo en individuos, independientes a la L1 (Dulay y Burt 1974; Bailey, Madden y Krashen 1974; Brown 1973, De Villiers y De Villiers 1973). No obstante, estudios posteriores revelaron que aprendientes con antecedentes lingüísticos similares, seguían secuencias de desarrollo parecidas a las investigadas en estos estudios, lo que permitió volver a sugerir que la L1 sí influía la adquisición de la L2 (Hakuta 1974; Wode 1978; Schmidt 1983, Lennon 1991).

¹¹⁸ Éste fue muy popular en la década de los sesenta, antes de que tuvieran gran auge los acercamientos generativos a la adquisición de una segunda lengua cobraran impulso.

En términos de la transferencia de L1, se puede observar que, a medida en que se fue desarrollando la Gramática Generativa y los postulados de la Gramática Universal de Chomsky (1981), se dio una especie de reconciliación, es decir, muchos investigadores volvieron a incluir aspectos de transferencia de L1 en sus estudios (Gass 1979; Gass y Selinker 1979; Andersen 1984, entre otros).

Terence Odlin (1989: 27) define la transferencia como la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre dos lenguas, a saber, la lengua meta y cualquier otra lengua aprendida con anterioridad¹¹⁹. Un ejemplo de investigación orientada a la transferencia es el estudio hecho por Juana Liceras (1989) en el que investiga si la transferencia del inglés a un español no nativo se reducía a propiedades “no marcadas” de la L1, o si también implicaba transferencia de propiedades “marcadas”. Los resultados de esta investigación mostraron que ambas propiedades de la L1 pueden ser transferidas a la L2.

2.3.2.1 La lengua materna desde la perspectiva de la GU

La GU, considerada un sistema de la lengua innato, hace posible la adquisición de la lengua materna ya que está conformada por un sistema de principios y parámetros: condiciones y reglas, característico a todas las lenguas. Dentro de este sistema, los principios son la parte invariable y los parámetros son diferentes de una lengua a otra (Ignatieva 1991: 25).

Se puede observar que “los principios son invariables y se aplican a todas las lenguas naturales; en contraste, los parámetros poseen un número limitado de valores abiertos que caracterizan las diferencias entre lenguas” (Ignatieva 2012: 8; Klenk 2003: 81). Los principios deben ser tan generales como sea posible y contener parámetros abiertos que sean fijados de diferente manera en cada lengua:

Se trataría de algo así como un sistema con un complejo e intrincado entrelazamiento de cables, algunas de cuyas conexiones no han sido

¹¹⁹ La influencia puede darse de una L1 a una L2 (Lado 1957; Dulay y Burt 1973; Kellerman 1979; Schachter 1993, entre otros) o de una L2 a una L3 (Cenoz 2001; Ringbom 1983, Hufeisen 2000).

establecidas todavía, y con, digamos, una caja de interruptores que deben estar en una de varias (quizá sólo dos) posiciones, para que así el sistema en su conjunto pueda comenzar a funcionar. A estos interruptores es a lo que denominamos "parámetros", los cuales tienen que ser fijados por la experiencia que es la que dice cómo deben colocarse estos interruptores. (Chomsky 1986: 454)¹²⁰

Los principios y parámetros de la GU dotan al niño de un conocimiento innato sobre lo que es posible en un lengua en general. Los niños son sometidos a una exposición lingüística que, pese a su pobreza, es fuente de información para la adquisición de la lengua. Esta exposición provee al niño de una gramática que con el desarrollo del sistema puede permitirle hacer juicios de gramaticalidad. Una de las grandes diferencias entre la adquisición de L1 y de L2 es la madurez cognitiva. Mientras que la adquisición de L1 se desarrolla en una etapa temprana (bebés-niños), la adquisición de L2, por lo general, se da cuando ya hay un sistema lingüístico de L1.

2.3.3 El error

Como se mencionó en 2.3.1, en la interlengua se puede observar evidencia del sistema lingüístico en desarrollo. En la década de los 60, aparecen los primeros estudios sistemáticos centrados en analizar los errores que cometen los aprendientes de una L2. Stephen Pit Corder (1967: 162) es el primero en delimitar el concepto, definiendo al error como una desviación sistemática en el sistema lingüístico del estudiante. Además de esto, Corder describe otros fenómenos parecidos, pero que por sus características, no son considerados errores, a saber, las faltas, que son desviaciones que se dan de manera inconsciente y que son eventualmente de fácil corrección, y los lapsus, que también son una desviación pero que está relacionada con factores extralingüísticos, como la falta de concentración.

Los errores pueden ser originados por diferentes causas (interlingüísticas, intralingüísticas, pedagógicas, gramaticales, ortográficas, morfológicas, sintácticas, pragmáticas, etc.), en cualquier caso, la presencia de un error en la interlengua del

¹²⁰ Esta cita fue tomada del artículo de García (2005: 150), la traducción es propia.

aprendiente puede brindar información acerca de la etapa por la que está pasando el aprendiente, lo que debería permitir tomar decisiones pedagógicas que impacten positivamente la adquisición de la L2.

2.3.4 La fosilización

Un fenómeno fundamental que está relacionado con el error es el conocido en los postulados de Selinker como fosilización. Selinker (1972: 215) se refiere con este concepto a la permanencia en la IL de ciertos elementos desviados, que se encuentran estancados.

Fenómenos lingüísticos fosilizables son aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una lengua nativa particular tienden a conservar en su IL en relación con una lengua meta dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la lengua nativa (..) Es importante observar que las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas¹²¹. (Selinker 1972: 215)

Como el mismo Selinker señala, no importa la cantidad de instrucción que el individuo reciba, una vez fosilizado el fenómeno, éste no puede ser erradicado y permanecerá en el sistema o se presentará en forma de resurgimientos o regresiones. Por su parte, Christian Adjemian (1976) señala que no todas las regresiones se encuentran vinculadas con estructuras fosilizadas, ya que en algunos casos, se ha observado que en alumnos con niveles aceptables de comunicación que poseen las formas alternativas de la L2, se presentan también estas regresiones. Lo anterior se puede atribuir al empleo de estrategias de reducción detonadas por factores emocionales o contextuales que no permiten el uso de la alternativa correcta en un determinado momento, esto puede ser, por

¹²¹ En el original: "Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL. (...) It is important to note that fossilizable structures tend to remain as potential performance, reemerging in the productive performance of an IL even when seemingly eradicated."

ejemplo, cuando el hablante se encuentra en un estado de ansiedad o excitación, o incluso, de gran relajación.

2.3.5 La procesabilidad

Como se apuntó anteriormente, la fosilización de fenómenos agramaticales se puede presentar pese al esfuerzo del docente por brindar una cantidad amplia de instrucción, es por ello que en este apartado se observa con mayor detenimiento cómo se explica la adquisición de la lengua extranjera con base en la teoría formulada inicialmente por Manfred Pienemann (1998, 2012), conocida como la *Teoría de la Procesabilidad (TP)*. En este trabajo, la información acerca de la teoría de procesabilidad busca ayudar a comprender por qué algunos estudiantes procesan mejor que otros, por esa razón no se entrará en la discusión del fenómeno de la aptitud. En los postulados de la TP se establece que "en cualquier etapa de desarrollo el aprendiente puede procesar sólo aquellas formas lingüísticas de la L2 que el estado actual del procesador lingüístico pueda manejar" (Pienemann 2012: 228 y 230)¹²². Con lo anterior se considera que el conocimiento lingüístico pasa por un proceso de automatización progresiva que va de lo explícito a lo implícito en la comprensión y la producción de L2. Asimismo, esto se da en un orden jerárquico en el que el contenido o estructura de cierto nivel es requisito para que se adquiera el que se encuentra en un nivel más alto. Las variantes que se encuentran en la interlengua, de acuerdo con Pienemann (2012: 231), representan variantes específicas de las reglas gramaticales que podrían interpretarse como soluciones a un problema de aprendizaje determinado, es decir, si el aprendiente intenta producir estructuras de un determinado nivel y no ha adquirido las del nivel anterior, se puede dar una variante de una regla que promueve la trayectoria de desarrollo individual de la L2 en él (Pienemann 2012: 231). Tomando como base las limitantes que conlleva la jerarquía de procesabilidad, la variación que se presenta en la adquisición se da de manera restringida y regular. Algunas limitantes para procesar el input, de acuerdo con los planteamientos de Bill VanPatten (1990), están relacionadas con la dificultad que tienen los aprendientes

¹²² Traducción propia, en el original: "at any stage of development the learner can process only those L2 linguistic forms which the current state of the language processor can handle".

para atender de manera simultánea el significado y la forma., razón por la que la instrucción debe lograr una conexión entre las características formales y el significado para conseguir un efecto de instrucción perdurable (VanPatten 2012: 268-281).

La importancia de lo planteado en la TP radica en que al comprender el funcionamiento jerárquico del procesamiento de estructuras el docente tendría la posibilidad de "predecir el curso del desarrollo de las formas lingüísticas de L2" (Pienemann 2012: 230) y de proponer actividades que buscaran el procesamiento del input. Además de esto, es necesario tomar en cuenta que, para la adquisición, la práctica debe proveer al estudiante de suficiente oportunidad para automatizar las reglas nuevas (Bialystok 1981; Sharwood Smith 1981; Faerch, Haastrup y Phillipson 1984). Por lo anterior, el conocimiento de las etapas universales que sigue el desarrollo de la L2 en la clase de lengua extranjera es muy importante, razón por la que a continuación se describe un modelo que fue establecido para la adquisición del OP del alemán en el que se establecen etapas y su jerarquía de adquisición.

2.3.6 *Modelo de adquisición de OP del alemán como L2*

La discusión en los trabajos realizados en las dos últimas décadas en torno a la adquisición de L2 se ha concentrado en explicar la evidencia que se encuentra en la interlengua. Mientras que los generativistas explican la adquisición del OP tomando como única base la GU, la corriente funcionalista defiende la teoría de que éste se origina por medio de una estrategia canónica. La investigación de Harald Clahsen, Jürgen Meisel y Manfred Pienemann (1983) fue la base para otros estudios sobre la adquisición del orden de palabras del alemán como lengua extranjera y del papel de la GU (Clahsen, 1988; Clahsen y Muysken, 1986 apud Hawkins, 2001:128). Estos estudios, hechos con trabajadores italianos, españoles, portugueses y turcos que radicaban en Alemania, buscaban proporcionar información sobre el proceso de adquisición del alemán como L2.

Clahsen y Muysken (1986 apud Kaltenbacher 2001: 141), considerados como proponentes de la hipótesis de *no acceso a la GU*, afirmaban en un principio que "la adquisición de la lengua por adultos involucra estrategias generales de aprendizaje,

mientras que los principios especificados por la GU, operan en la adquisición de la L1 además de los principios generales de aprendizaje.”¹²³. Ellos llegan a la conclusión de que no hay diferencia en una primera etapa de adquisición entre aprendientes con una lengua romance (de cabeza inicial) o turco (de cabeza final) como lengua materna; ambos aplican, según ellos, la estrategia del orden canónico de palabras, por lo que consideran que no se da una transferencia de su L1. Con el tiempo y tras numerosos estudios, estos autores suavizan su postura. En una visión más contemporánea de este enfoque, se sugiere que los principios de la GU permanecen activos y su acceso se da mediante la L1, de manera que los aprendientes de una L2 pueden llegar a una gramática consistente con aspectos que difieran de la L1 (White 2000:134).

Vainikka y Young Scholten (1994 apud Hawkins 2001: 129; Kaltenbacher 2001: 148) tratan de demostrar que la preferencia por el orden SVO en la etapa inicial de los aprendientes no se da de esa manera y que la lengua materna juega un papel importante en esa primera etapa. Para ello, realizan una investigación de la adquisición del alemán por hablantes nativos del turco y del coreano (en un contexto de adquisición no guiada).¹²⁴ Los resultados obtenidos en ellas muestran que el orden inicial de los participantes es, sin duda alguna, el de su L1: SOV. Con ello, oraciones que Clahsen y Muysken pensaban eran originadas por la aplicación de una regla que colocaba el verbo en una posición final superficial, encuentran fundamento en la estructura de la L1 (Kaltenbacher 2001: 144):

48) *Dann Kinder Frau alles hier kommt.

Tl. Entonces niños mujer todo aquí viene.¹²⁵

49) *Meine Bruder er helfen.

Tl. Mis hermano él ayudan.

Al igual que Vainikka y Young Scholten, Schwartz y Sprouse (1994 apud Kaltenbacher, 2001: 149) conducen un estudio longitudinal de aprendizaje de alemán

¹²³ Cita de Clahsen y Muysken (1986: 47) (apud Kaltenbacher 2001: 141).

¹²⁴ Ambas lenguas de cabeza final.

¹²⁵ Las traducciones al español de los ejemplos se seguirán marcando con Tl., sin emitir juicios sobre su gramaticalidad. Sin embargo, en el caso de los ejemplos en alemán, tomados de las respuestas de los estudiantes, se marcarán con un asterisco (*) en caso de ser agramaticales.

como L2 por un nativo-hablante adulto de turco tras su emigración a Alemania. Con base en sus resultados deducen que la influencia de la L1 es absoluta y que se presenta una transferencia de las propiedades paramétricas de la L1, las cuales sirven como la gramática inicial para la adquisición de la lengua meta (Kaltenbacher 2001: 149).

Una de las mayores contribuciones en esta área ha sido el modelo que se desprende de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación ZISA¹²⁶. Con base en los resultados obtenidos del estudio de individuos en un contexto de inversión, el grupo de investigadores propone una secuencia básica en la adquisición del OP. El modelo de adquisición que se desprende de las investigaciones del grupo ZISA, por la relevancia que tiene para la presente investigación, será revisado con mayor detenimiento.

2.3.6.1 Las etapas de adquisición del OP

El *Modelo de adquisición de OP* está compuesto por cinco etapas. En la **primera etapa**, el OP adoptado por un aprendiente de alemán como L2 es SVO, sin importar su lengua materna. En esta etapa, si aparecen dos elementos verbales, estos se presentan de manera consecutiva, lo que hace que la oración sea agramatical.

50) *Ich bin gegangen ins Kino.

Tl. Yo he ido al cine.

Durante la **segunda etapa**, la adquisición de la colocación de V en segunda posición no se manifiesta en la interlengua del aprendiente, dado que produce oraciones agramaticales con V en tercera posición, al incluir un complemento circunstancial al inicio de la oración. Clahsen considera que la causa de este fenómeno es la preferencia del orden canónico SVO en estas dos primeras etapas.

51) *Gestern ich bin gegangen ins Kino.

¹²⁶ Como se indicó al principio de esta investigación, ZISA significa *Adquisición de segunda lengua de trabajadores italianos y españoles (Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter)*.

Tl. Ayer yo he ido al cine.

En la **tercera etapa**, se comienza a dar la separación de los elementos del complejo verbal, aunque se puede observar que las oraciones producidas por los aprendientes en esta etapa pueden continuar siendo erróneas a causa de la colocación del verbo en tercera posición cuando la oración inicia con un adverbio como en 52, a). En esta misma etapa se producen oraciones subordinadas agramaticales manteniendo el OP SVO como en 52,b).

52) Ich bin ins Kino gegangen.

Tl. Yo he al cine ido.

a) *Gestern ich bin ins Kino gegangen.

Tl. Ayer yo he al cine ido.

b) *Er glaubt, dass ich bin ins Kino gegangen.

Tl. El cree, que yo he al cine ido.

En la **cuarta etapa**, se cree, que se logra la adquisición de V en segunda posición en la oración simple y con ello la producción gramatical de secuencias en este tipo de oración, como se observa en 53, a) El OP de la oración subordinada sigue siendo el mismo que en la tercera etapa y todavía se producen oraciones subordinadas agramaticales como la 53, b),

53) Ich bin ins Kino gegangen.

Tl. Yo he al cine ido.

a) Gestern bin ich ins Kino gegangen.

Tl. Ayer he yo al cine ido.

b) *Er glaubt, dass ich bin ins Kino gegangen.

Tl. Él cree, que yo he al cine ido.

Es hasta la **quinta etapa**, en donde se presentan indicios de la adquisición de la posición final de V, en la oración subordinada.

54) Er glaubt, dass ich gestern ins Kino gegangen bin.

TI. Él cree, que ayer yo al cine ido he.

Según el modelo, las etapas se desarrollan de manera acumulativa, por lo que en el siguiente esquema se representa la manera en que, de acuerdo con este modelo, se debe dar la adquisición de OP.

Esquema 2.11: Etapas de adquisición del OP del alemán

Orden canónico SVO	=>	Adverbio inicial (sin inversión sujeto- verbo)	=>	Separación del complejo verbal	=>	Inversión de V (2ª posición)	=>	V final en o. subordinada
--------------------------	----	---	----	--------------------------------------	----	------------------------------------	----	------------------------------

2.3.6.2 Antecedentes en el estudio de adquisición de OP por hispanohablantes

Tomando como punto de partida el *Modelo de adquisición de OP* del alemán descrito anteriormente, se conocen ya tres investigaciones realizadas con hispanohablantes (Grümpel 2002, García 2003 y Martínez 2005). Claudia Grümpel (2002) realiza un estudio longitudinal en el que contrasta las producciones de estudiantes que aprenden alemán en un contexto formal en España con la de un grupo de estudiantes hispanohablantes que pasa un semestre en una universidad alemana. Todos los sujetos que participan, en total ocho, han tenido una exposición a la lengua meta mayor a las 300 horas en el momento de realizar el estudio. Con los resultados analizados en su estudio,

Grümpel llega a la conclusión de que los participantes, en el momento del estudio, presentan mayores dificultades con la inversión de V que con la colocación final de V en las oraciones subordinadas, lo que sugiere que el desarrollo de la secuencia sintáctica en ambos tipos de estudiantes es diferente al propuesto en el *Modelo de adquisición de OP*.

De manera similar al estudio de Grümpel, los resultados arrojados por un estudio transversal realizado con 81 estudiantes en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sugieren algunas divergencias con el modelo de OP (García 2003). El propósito del estudio era identificar los problemas en la adquisición del OP de los elementos verbales del alemán como lengua extranjera por estudiantes de los cursos básicos del CELE. Se quería investigar el proceso de adquisición del orden de palabras de la oración simple y de la oración subordinada por estudiantes de alemán como lengua extranjera mediante la solución de tareas con una estructura que tuviera un complejo verbal. Por esta razón se escogió el empleo de oraciones en forma pasiva, ya que éstas poseen un verbo auxiliar más un participio pasado. Con la solución de tareas que incluyeran reactivos en forma pasiva por parte de estudiantes del CELE, se buscaba evidencia que proporcionara información sobre el proceso de adquisición del orden de palabras por parte de adultos que se encuentran en un contexto de instrucción formal y fuera de un país de habla alemana. Los resultados arrojados en este estudio permitieron corroborar que, como se planteó en las hipótesis iniciales, la mayoría de los estudiantes hispanohablantes que aprenden alemán como lengua extranjera tienen dificultades en el procesamiento del OP de la pasiva del alemán como L2. Los participantes contaban con 400 horas de instrucción en el momento de realizar el estudio.

La información recabada de la aplicación de las diferentes pruebas permitieron una aproximación a la interlengua de los estudiantes del CELE que brindó evidencia de que estos, a pesar de encontrarse en un país de habla no germana, pasan por etapas similares a aquellos que aprenden alemán en un país germano parlante, como sucedió con los sujetos que participaron en las investigaciones de Clahsen y Muysken (1986). Sin embargo, al no haber dado un seguimiento de los participantes desde el inicio de su instrucción, no se puede precisar si los fenómenos relacionados con las primeras tres etapas del modelo de

adquisición se debían a la preferencia de colocación del verbo según el orden canónico SVO, o a la influencia de la L1 de los estudiantes. En este último caso, se consideró que los resultados del estudio daban indicios de que la adquisición del OP de la L2 podría darse bajo la influencia de la lengua materna de los estudiantes. De igual manera, se sugirió que la L1 podía ser responsable de tres tipos de errores producidos por los estudiantes en la organización de oraciones:

- a) Colocación consecutiva de los elementos del complejo verbal en oraciones,
- b) Colocación del verbo finito en tercera posición tras la inclusión de un adverbio al inicio de la oración y
- c) La permanencia del verbo finito en la misma posición que ocupa en la oración simple, a pesar de tratarse de una oración subordinada.

A diferencia de las dos investigaciones antes referidas, María Martínez (2005), realiza un estudio con adolescentes españoles que aprenden alemán como L3 en ambiente formal, en este caso después del inglés como L2, y que han estado expuestos a la lengua alemana por más de 6 años (de 6 a 11 años). Para el análisis de la adquisición del OP de la oración alemana emplea tres patrones SVO, SOV y VSO y busca determinar la influencia de la L2 en la adquisición de L3. Martínez afirma en sus conclusiones que los datos encontrados en la interlengua de los participantes no son suficientes para determinar la influencia del inglés como L2 en el alemán como L3, pero sugiere que estos parecen mostrar movimientos opcionales del verbo que podría explicarse como un problema de accesibilidad o materialización de los rasgos abstractos.

2.3.7 El OP en los cursos de alemán como lengua extranjera (DaF)

La lingüística contrastiva concebida en los años 60 con la finalidad de prevenir transferencias (König 1996), es retomada durante la década de los 80 y de los 90. Sobre la base del contraste, se desarrollan gramáticas que comparan, entre otros aspectos, el OP alemán con el de otras lenguas (Engel, U. y Mrazovic, P. 1986; Zemb 1984; Cartagena-Gauger 1989; Engel 1993 y 1999; Castell 2001). A diferencia de las comparaciones entre

lenguas que ya se habían hecho anteriormente al estudiar el alemán desde un enfoque tipológico, el contraste interlingüístico hecho en las investigaciones que se desarrollan en ese momento tiene implicaciones para la clase de alemán como lengua extranjera, ya que se busca identificar las posibles dificultades del OP alemán para individuos con una determinada lengua materna (Rall y Rall 1981; Laenzlinger 1998; Bassola 2001; Gaca 2001; Van de Velde 2001; Dengler 2005; Werner). Las aportaciones y discusiones de los modelos descritos a lo largo de este capítulo han servido como base para la elaboración de propuestas con carácter pedagógico. Precursores en el área de adquisición de la gramática en México fueron Dietrich y Marlene Rall (1981), mencionados ya anteriormente en el apartado 2.1.4. Ellos reconocen la dificultad que la organización sintáctica del alemán representa en la adquisición de esta lengua por hispanohablantes, por lo que plantean una serie de reglas que buscan ayudar a superar estas dificultades.

Con el paso del tiempo, se ha transformado la visión que se tenía sobre la enseñanza de la gramática, llegando a considerarla un instrumento de sensibilización de las diferencias y afinidades entre el OP de la L1 y la L2, así como de las variaciones que se pueden dar en la misma lengua (Thurmair 2005). Con ello se espera que el aprendiente sea consciente de su proceso de aprendizaje y se haga cargo de éste (Fandrych 2005; Portmann-Tselikas 2001). En la didáctica contemporánea del alemán como lengua extranjera, para el aprendizaje del OP se proponen desde actividades lúdicas (Au 2005; Dengler 2005) hasta actividades basadas en el uso de múltiples canales, como el auditivo (Lauterbach 2005) o el visual (Fandrych 2005). Con relación al canal visual, el modelo topológico presentado anteriormente continúa vigente en las propuestas, independientemente de la forma que éste adopte¹²⁷.

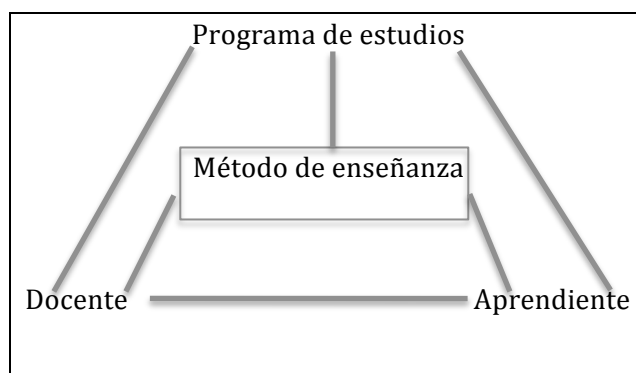
¹²⁷ En el artículo de Kretzenbacher “Von Klammern und Brücken. Didaktik der Satzklammer für Deutschlernende mit Englisch als Mutter- oder erster Fremdsprache” se emplean elementos del modelo topológico como paréntesis verbal y campos mediante la inclusión de un puente como apoyo visual.

2.3.8 La enseñanza del OP en el método de enseñanza¹²⁸

La importancia que tiene identificar la progresión ofrecida en el método de enseñanza radica en dos ámbitos. Por un lado, se debe reconocer el papel central que posee éste en muchas instituciones en donde se imparte alemán como lengua extranjera en México, por la falta de un programa curricular desarrollado en la misma institución. Al no existir objetivos claros o definidos, el libro de texto suele tener un alto impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al adoptar la función de guía curricular para los docentes. Este papel propicia que sea el método de enseñanza el que determine en gran medida la progresión que se tendrá en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gerhard Neuner y Bernd Kast (1994) reconocen que el método de enseñanza ocupa un papel central en el proceso de enseñanza al interactuar con diferentes elementos: el profesor, el aprendiente y el plan de estudios, como se representa en el esquema 2.12 que se presenta a continuación.

Esquema 2.12: Interacción del método de enseñanza (Neuner/Kast 1994)



En él se encuentran tanto elementos didácticos como metodológicos que fueron desarrollados para un público hipotético. Sin embargo, se reconoce que una de las grandes desventajas de trabajar en clase con un método de enseñanza que no fue hecho para la población es que no se toma en cuenta la situación de aprendizaje verdadera (las

¹²⁸ Con el término método de enseñanza se hace referencia al conjunto de elementos que integran el material didáctico diseñado y editado por un conjunto de especialistas con objetivos de enseñanza de la lengua. Este concepto incluye el libro de texto, el cuaderno de trabajo, los materiales auditivos o visuales, glosarios, etc. que fueron desarrollados en su conjunto.

características del grupo, las dificultades inherentes a diferencias entre la lengua meta y la lengua materna de los aprendientes, por mencionar algunas).

Por otra parte, contar con un análisis de contenidos del método de enseñanza brinda información referente a los momentos, la forma y la cantidad de instrucción dada a los sujetos del estudio sobre los diferentes fenómenos de OP. Los instrumentos que se desarrollaron para recabar los datos del estudio, que serán descritos en el capítulo 3, fueron elaborados tomando como base la información encontrada en el análisis de contenidos. Lo anterior permitió determinar en qué momento intervenían determinados elementos de enseñanza en el proceso de adquisición de OP.

En cuanto al modelo topológico descrito en el apartado 2.2.2, es preciso señalar que, los métodos de enseñanza adoptan de diferentes formas la representación de los campos y la distribución de los elementos oracionales en ellos. Por todo lo anterior, se incluirá más adelante, en el capítulo 4, un apartado en el que se describan los contenidos del método de enseñanza empleado en el período en el que se realizó el estudio.

2.4 Consideraciones finales del capítulo 2

Este capítulo ha aportado información teórica de diversa naturaleza. Por una parte, se ha podido vislumbrar el interés que se tiene en torno al OP, mismo que se manifiesta en las diversas investigaciones que se ocupan de su estudio. El campo encontrado fue tan amplio y variado que se vio la necesidad de acotar la revisión bibliográfica. Se presentó un panorama general de las investigaciones que se han realizado en torno al OP alemán a lo largo de más de 200 años. Éste, lejos de pretender mencionar y describir en su totalidad los trabajos hechos durante este tiempo, buscó revisar las perspectivas más importantes que tienen impacto en el objeto de estudio de esta investigación, la adquisición del OP.

La organización cronológica de esta revisión ha permitido ver cómo ha se ha ido desarrollando el estudio del OP y la influencia que algunos postulados han tenido en investigaciones subsecuentes o contemporáneas. De la misma manera, se ha podido

apreciar cómo se ha llevado a cabo el estudio del OP desde diferentes perspectivas y cómo en un inicio éste se analizaba a nivel oracional y, con el paso del tiempo, se ha ido ampliando su plataforma de observación al tomar en cuenta el contexto e incorporar otros factores que también juegan un papel importante en su organización.

Asimismo, se pudo observar cómo se ha buscado clasificar el alemán al compararlo con otras lenguas y analizar sus rasgos y los recursos de éstas para la realización de diferentes significados. Además se han hecho valiosos intentos por determinar el OP del alemán y encontrar una explicación al origen de las variaciones de éste. En esta búsqueda se ha tomado en cuenta que en la lengua existe una interacción entre la gramática, la pragmática y la tipología lingüística.

La revisión hecha de las investigaciones en torno al OP brinda un acercamiento al tema para apreciar la complejidad del fenómeno y de los múltiples factores que se relacionan con éste. Al mismo tiempo, permite entender que al hablar de OP no nos referimos únicamente a un estructura meramente sintáctico, sino a un entramado de aspectos que intervienen en la comunicación.

Por otra parte, este capítulo brindó un acercamiento al modelo topológico empleado en muchas gramáticas y trabajos que se ocupan de la descripción de los fenómenos de OP, lo que permite vislumbrar la utilidad del modelo en el ámbito de la enseñanza. Asimismo, al describir la ocupación de los campos pone de manifiesto los problemas para establecer una secuencia básica.

Como consecuencia de esto, se puede advertir la dificultad que el tema conlleva ya desde una perspectiva intralingual. Adicionalmente, en este capítulo se examina el OP desde una perspectiva interlingual y se contrastan fenómenos de OP alemán descritos con el español. Las observaciones hechas en este contraste son de gran importancia para la presente investigación, ya que las diferencias señaladas entre ambas lenguas, además de brindar información que puede servir para diagnosticar áreas problemáticas, proporciona pistas de transferencias potenciales que pueden llevarse a cabo durante el proceso de adquisición de OP.

El marco teórico incluye un apartado sobre adquisición en el que se ofrece un marco conceptual para esta investigación. Por un lado, se describe la noción de interlengua ya que los hallazgos que se dan en éste permiten acceder a información sobre la adquisición de OP. Este acceso es importante para la investigación empírica de este estudio, ya que permitirá cimentar afirmaciones que sean válidas para la adquisición de OP por estudiantes con características similares y en condiciones de aprendizaje parecidas a las de los sujetos que formaron parte de este estudio. Para ello, se observarán los errores y transferencias hechas por los participantes, razón por la que estos fueron incluidos en la revisión de conceptos del apartado. Además de lo anterior, en esta parte del marco teórico se describe el *Modelo de adquisición de OP*. Esta información ofrece una aproximación a las dificultades inherentes al proceso de adquisición de OP.

Por otra parte, se revisan las investigaciones que se han hecho tomando como base el modelo de adquisición del grupo ZISA, en donde destaca que las condiciones de adquisición de los sujetos que participaron en los estudio eran muy diferentes a aquellas en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la UNAM. Estos últimos aprenden la lengua fuera del contexto de inmersión, de manera guiada y con motivaciones y experiencias de aprendizaje muy diferentes a las de los trabajadores inmigrantes estudiados en las investigaciones del grupo ZISA. A pesar de que esta secuencia ha sido ampliamente reconocida, en esta última parte del marco teórico se presentan otras investigaciones hechas con hispanohablantes en las que los resultados obtenidos sugieren la posible existencia de otros estadios o la influencia de una lengua adquirida previamente, posiblemente la lengua materna u otra lengua extranjera, de la que se podrían transferir ciertos rasgos de OP al alemán.

Por último, el marco teórico ofrece una mirada al papel que puede jugar el libro de texto en el proceso de adquisición.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La decisión sobre la forma en que se lleva a cabo la colecta de datos está directamente vinculada con el tipo de información que se está buscando, es decir, depende en gran medida de las preguntas planteadas al inicio de la investigación. En este capítulo se describe el enfoque metodológico empleado en el presente estudio y se describirán tanto los patrones de OP que sirvieron como base para el desarrollo de los instrumentos, así como la estructura de cada uno de estos instrumentos, es decir, de las pruebas empleadas para obtener la información contenida en el corpus de esta investigación. Por último, se describirá la manera en que se llevó a cabo el estudio piloto y las implicaciones que éste tuvo para la investigación.

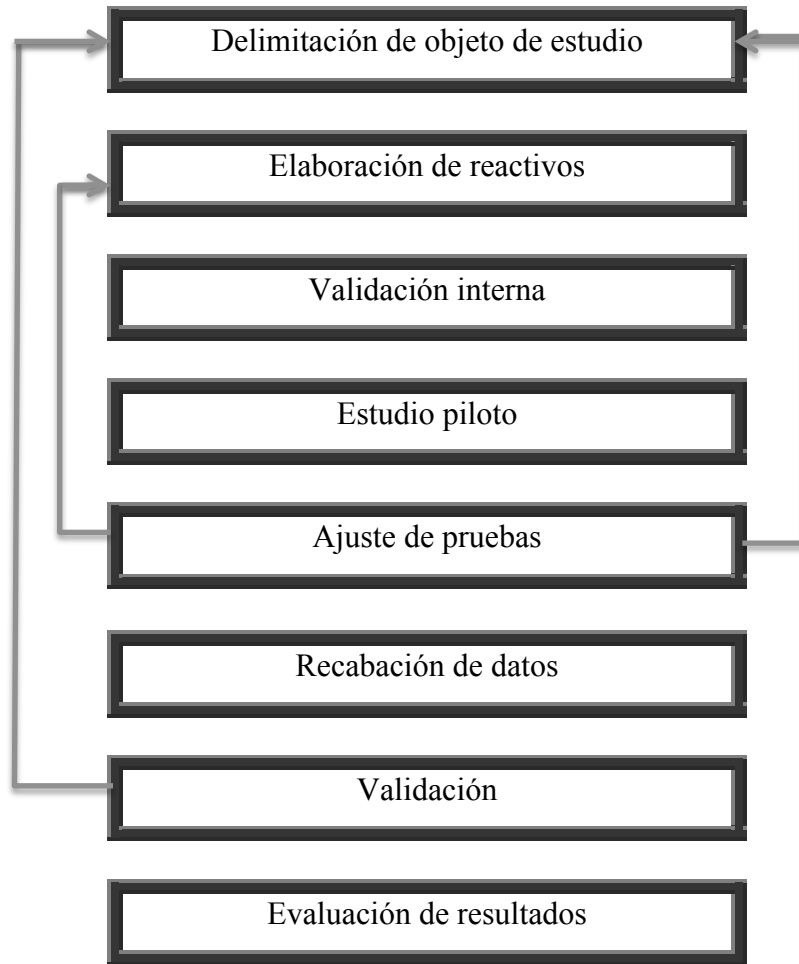
3.1 Metodología

Como se mencionó en el capítulo introductorio, en este trabajo se busca evidencia del tránsito de los participantes por las diferentes etapas propuestas en el *Modelo de adquisición de OP* descrito en el capítulo anterior, en el apartado 2.3.5. Tomando como punto de partida los fenómenos incluidos en este modelo, se determinó el tiempo de instrucción que necesitaban los estudiantes de los cursos de alemán del CELE para tener acceso a dichos fenómenos. Se consideró la distribución de los contenidos en los diferentes niveles ofrecidos por el Departamento de Alemán, con lo que se vio la necesidad de llevar a cabo una investigación en la cual se diera seguimiento a principiantes de los cursos de alemán a lo largo de dos semestres. Por todo lo anterior, se planteó la realización de un estudio exploratorio longitudinal, en el que participarían los estudiantes inscritos en el primer semestre del ciclo 2008-1 y en el segundo semestre del ciclo 2008-2, es decir, los sujetos serían estudiados durante las primeras 32 semanas, equivalentes a 300 horas de instrucción.

Para obtener información primaria que se pueda cuantificar es necesario contar con una serie de sistemas estructurados que permitan, en primer lugar, recabar datos para

posteriormente procesarlos e interpretarlos. Esto implica un proceso de varios pasos como se representa en el siguiente esquema que fue adaptado para esta investigación tomando como base el modelo propuesto por Gilbert A. Churchill (1979: 66):

Esquema 3.1: Proceso de medición en la investigación



Como se puede observar en el esquema, el primer paso consiste en delimitar el objeto de estudio, que en el caso de esta investigación fue el proceso de conformación de la base teórica y del planteamiento de las hipótesis. Posteriormente se elaboraron las pruebas, se validaron y se pilotearon, lo cual condujo a una etapa de análisis del pilotaje y se ajustaron las pruebas. Como se indica en el esquema, durante ese ajuste se puede regresar a un paso anterior, con la finalidad de contar con los elementos necesarios para poder

llevar a cabo la investigación. En el caso de este trabajo, la reflexión realizada alrededor del estudio piloto permitió contar con los instrumentos adecuados para pasar a la colecta de datos del estudio longitudinal.

3.2 Hipótesis de trabajo

Tras la revisión teórica del tema en el capítulo 2, se retomaron las hipótesis iniciales y se delimitó el objeto de estudio con lo que las hipótesis de trabajo que guiaron la selección del enfoque metodológico y la realización del estudio quedaron planteadas de la siguiente manera:

H1: Los estudiantes hispanohablantes mostrarán indicios del paso por las etapas propuestas en el *Modelo de Adquisición de OP* del grupo ZISA¹²⁹.

H2: La adquisición de la inversión (etapa 4 del *Modelo de adquisición de OP*) resulta más difícil de adquirir pues probablemente requiera de mayor capacidad de procesamiento que la adquisición de la posición final de V (etapa 5 del *Modelo de adquisición de OP*). La secuencia de las etapas involucradas con estos fenómenos podría ser diferente a la ofrecida en el Modelo.

H3: La dificultad con fenómenos de OP que se pueden observar desde etapas tempranas de contacto con el alemán en un ámbito receptivo (interpretación de juicios de gramaticalidad) brindan información de fenómenos de OP que podrían emerger en la actuación del hispanohablante.

¹²⁹ El modelo fue descrito en el capítulo 2 de este trabajo, apartado 2.3.6.

Debido a que la investigación se enfoca en la adquisición de OP, se consideró que el alternar enfoques metodológicos era la opción que podía permitir identificar la relación existente entre los datos que se observan y las variables que intervienen en el proceso, además de que sólo mediante la observación de la actuación, es decir de la interlengua, se podría observar cómo se crea un nuevo sistema lingüístico. El poder observar el reconocimiento (o la falta de éste) del OP del alemán por los sujetos, la organización que hacen de los constituyentes oracionales y la disponibilidad del OP adquirido busca proporcionar suficiente información para llevar a cabo la reflexión sobre el desarrollo lingüístico de los sujetos estudiados, es decir, sobre su paso por las diferentes etapas del *Modelo de adquisición de OP*. Por esa razón, se justifica el empleo de una metodología mixta que debe contar con diferentes niveles de análisis (Creswell, 2003).

Por un lado, se decidió abordar los datos a través de un enfoque cuantitativo, ya que éste, mediante el empleo de estadísticas, permite contrastar y validar los datos en la población (Galeano 2004). Para ello, se decidió observar los fenómenos de OP en la población completa y medir las tendencias de los patrones estudiados mediante el uso de instrumentos que permitiera un análisis estadístico en diferentes momentos del estudio. Por otro lado, se vio la necesidad de abordar los datos desde un enfoque cualitativo, es decir, investigando el proceso en su totalidad y tomando en cuenta diferentes variables para la interpretación de la información. En este sentido, el análisis de diferentes datos en los casos individuales busca la comprensión del proceso mediante la observación, la interpretación y la explicación de la información (Stake 1995: 87).

3.3 Tipos de instrumentos

En este apartado se presentan los diversos tipos de instrumentos que se emplearon en la obtención de los datos y se describe brevemente en qué consisten y cuál es el propósito de su empleo.

3.3.1 Cuestionarios

El cuestionario es un tipo de encuesta social que consiste en un conjunto de preguntas que brindan información sobre las posibles variables presentes. La formulación de las preguntas se debe hacer de manera precisa, pertinente y concisa con la finalidad de obtener respuestas con estas mismas características. De manera similar a lo propuesto por Churchill, Roberto Hernández Sampieri (2006) señala que en la construcción de un cuestionario es necesario:

- Definir la información que se quiere obtener, es decir, tomar en cuenta las variables que intervienen en el objeto de estudio.

- Seleccionar el tipo de preguntas a emplear, a saber, abiertas o cerradas, en donde estas últimas pueden contener alternativas de respuesta previamente elaboradas. Una de las ventajas que tiene la respuesta cerrada es la facilidad para codificarse. No obstante, limita la información a obtener.

- Definir los temas a investigar y establecer una secuencia psicológica. Con base en ellos se elaboran las preguntas esenciales y las preguntas de control.

- Evaluar el cuestionario y hacer un ajuste. Para ello se cuenta con diferentes recursos: el juicio de otros expertos en el tema, la aplicación previa en una fase de pilotaje. Durante el ajuste, se toman en cuenta las sugerencias y observaciones de los otros expertos o las fallas detectadas durante el pilotaje.

3.3.2 Pruebas

Existen diferentes tipos de pruebas que, de acuerdo con la naturaleza de la tarea, pueden ser clasificadas en tres grandes grupos: pruebas de reconocimiento, pruebas de ordenamiento de constituyentes (que son una variante de las pruebas de reconocimiento) y pruebas de producción.

Las pruebas de reconocimiento, en el caso de esta investigación, son una forma de cuestionario en donde hay una serie de oraciones, equivalentes a las preguntas, sobre las que se debe emitir un juicio acerca de la gramaticalidad de una estructura determinada. Este tipo de pruebas brindan información sobre la aceptabilidad o rechazo de los patrones de OP ofrecidos en ellas. Los reactivos de juicios de gramaticalidad han sido empleados en investigaciones de adquisición de L2 y, aunque se ha discutido la eficacia y los alcances de este tipo de reactivos como instrumentos de medición de la competencia lingüística (Ellis 1991; Liceras 1993, Johnson et al. 1996), Ronald P. Leow (1996) encuentra una relación significativa entre los resultados obtenidos con las pruebas de gramaticalidad y con los resultados obtenidos de otras pruebas tanto orales como escritas.

Otro tipo de prueba es la de ordenamiento de constituyentes. Para elaborar los reactivos de esta prueba, es necesario, de la misma manera que en los instrumentos descritos anteriormente, tener en cuenta los patrones que se quieren investigar. En este tipo de prueba también se debe reconocer la gramaticalidad de una estructura, es decir, discriminar entre posiciones obligatorias y posiciones prohibidas. Además de ello, las pruebas de este tipo brindan información sobre la preferencia de los sujetos en la organización léxica.

Finalmente, las pruebas de producción proporcionan una muestra de actuación lingüística. Éstas, al consistir en una tarea en la que el sujeto debe producir un texto, dan acceso a la interlengua del estudiante. La tarea está guiada mediante una serie de preguntas abiertas y la información que se obtiene es una muestra del grado de competencia lingüística que posee el sujeto. Este tipo de pruebas permite observar los errores de los sujetos en la producción.

3.4 Patrones de OP en las pruebas.

Para determinar los patrones que se iban a estudiar, se llevó a cabo una serie de análisis. En vista de la influencia que el método de enseñanza ejerce en el proceso, como se expuso en el capítulo anterior, apartado 2.3.6, se determinaron las estructuras que incluían los contenidos de enseñanza que cubren los estudiantes de primero y segundo

semestres en el CELE, es decir, de los capítulos 1 al 16 del método de enseñanza *Moment mal!*¹³⁰.

Por otra parte, se identificaron los errores cometidos en producciones escritas realizadas por los estudiantes del CELE en las certificaciones internacionales austriacas del *Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)*. Se analizaron textos producidos por los examinados en sus tres diferentes niveles: 44 cuartillas de *Grundstufe (A2)*, 79 de *Zertifikat Deutsch (B1)* y 91 de *Mittelstufe (B2)*, aplicadas en junio de 2006 en el Departamento de Alemán del CELE. El propósito de lo anterior era analizar dichos textos para localizar los errores de orden de palabras cometidos por ellos y clasificarlos. Este análisis se había hecho un año antes, en el 2005, pero únicamente con los textos de nivel *Zertifikat Deutsch* que el Departamento de Alemán había puesto a disposición de esta investigación. En el análisis de las pruebas de 2006, se puso especial atención al nivel *Grundstufe (A2)*, que es la certificación que se puede presentar después de haber cursado entre el segundo y el tercer semestre de alemán del CELE. El cuadro que se incluye en el anexo I contiene ejemplos de la manera en que se estudiaron los errores de orden de palabras de las pruebas de certificación. Esta clasificación se tomó en cuenta para determinar los fenómenos que se tomarían como base para el diseño de reactivos agramaticales de las pruebas que se pilotearon posteriormente.

Además de lo anterior, se consideró la información arrojada en el estudio antecedente (García 2004), al estimar que ésta da cuenta de errores que permanecen fosilizados en los estudiantes de niveles superiores. Con ello, se identificaron estructuras que podrían requerir mayor capacidad de procesamiento para su adquisición, por lo que merecen especial atención en el estudio.

Por último, se tomó en cuenta los fenómenos de OP descritos en el *Modelo de adquisición de OP* presentado en el marco teórico con la finalidad de determinar con qué patrones se estudiarían las diferentes etapas del modelo. Todo lo anterior permitió determinar los cuatro patrones principales de orden de palabras que sirvieron como base para el diseño y desarrollo de las pruebas:

¹³⁰ En el capítulo 4, apartado 4.2, se dará una aproximación a lo encontrado en dicho análisis al hablar de los contenidos de instrucción de los fenómenos de OP durante el estudio.

■ **Patrón 1 (p1):**

Sujeto, Verbo (finito), Complemento¹³¹

S Vf (C) (C)¹³²

■ **Patrón 2 (p2):**

Complemento, Verbo (finito), Sujeto

C Vf S

■ **Patrón 3 (p3):**

Verbo (finito), Sujeto, Complemento

Vf S (C)(C)

■ **Patrón 4 (p4):**

O. principal + O. subordinada=Nexo, Sujeto, Complemento, Verbo (finito)

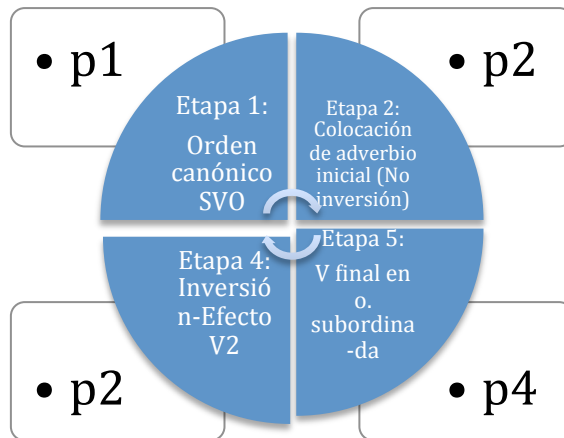
Op + Os = Nx S C (C) Vf

Como se mencionó anteriormente, estos patrones sirven para el estudio de las diferentes etapas de adquisición de OP, como se representa en la siguiente figura, en la que se puede distinguir qué patrones guardan una relación con una determinada etapa del modelo:

¹³¹ A partir de este momento se hablará únicamente de complemento ya que con en este término se incluye cualquier clase de complemento, como el acusativo, el dativo, directivo, etc. , así como los suplementos descritos en el apartado 2.2.3.2, en donde se empleó la nomenclatura de complementos circunstanciales al referirse a ellos. Se deja entonces de lado el término objeto, empleado en la descripción tipológica de las lenguas.

¹³² Los paréntesis que enmarcan los complementos en las abreviaciones indican el carácter facultativo del constituyente en la oración, es decir, en la prueba, el elemento puede o no aparecer en las oraciones con este tipo de patrón.

Figura 3.1: Relación de estudio patrones-etapas del *Modelo de adquisición de OP*



En esta figura se puede observar que el patrón número 2 tiene un vínculo con dos etapas diferentes. El tipo respuesta que se observe, en este caso, nos brindará información de si el participante se encuentra en la etapa 2 o en la etapa 4 del *Modelo de adquisición de OP*. A manera de ejemplo, se brinda el siguiente reactivo extraído de la prueba tres:

5. Natürlich ich komme mit.	p2b	Tl. Por supuesto yo voy con ustedes <i>Px.</i>
-----------------------------	-----	---

Marcar este reactivo agramatical como correcto podría sugerir que el participante todavía no ha pasado a la etapa 4, es decir, su interpretación de la oración como correcta mostraría que el sujeto no ha adquirido la posición obligatoria del verbo descrita en 2.2.2.1 B.

Regresando a los patrones representados en la figura 3.1, se puede distinguir la ausencia del patrón 3 en ella, ya que éste no se encuentra directamente vinculado con las etapas del modelo. No obstante, este patrón forma parte de los contenidos de OP en el primer año de instrucción y no se descarta que nos pueda brindar información importante sobre el desarrollo sintáctico de los estudiantes. Por otra parte, también se puede notar en la figura la ausencia de la tercer etapa del modelo, ya que ninguno de los patrones anteriores permite el estudio de la adquisición de la separación del complejo verbal. Para

su estudio, fue necesario incluir variantes de los cuatro patrones presentados anteriormente que tuvieran una estructura con dos elementos verbales, como se puede apreciar en la siguiente tabla, en la que se incluye el patrón original, sus variantes y un ejemplo en alemán con su traducción al español¹³³.

Tabla 3.1: Los patrones de OP en las pruebas

Patrones	Ejemplo	Español
p1 S Vf (C) (C)	- Die Studenten wiederholen den neuen Wortschatz. - Wer singt?	Tl. Los estudiantes repiten el nuevo vocabulario. Tl. ¿Quién canta?
p1b S Vf C (C) Vp	- Wir kommen in Deutschland an. - Wer fährt am Vormittag weg?	Tl. Nosotros llegamos a Alemania (Px). -Tl. ¿Quién se marcha antes de mediodía (Px).
p1b' S Vf C (C) Vnf	- Leute können viele Wörter gut behalten. - Wer möchte jetzt Musik hören?	Tl. Algunas personas pueden muchas palabras bien retener. Tl. ¿Quién quiere ahora música oír?
p1c S Vf C C (Vp /Vnf)	- Die Lehrerin erklärt den Teilnehmern die Grammatik. - Wer zeigt es mir?	Tl. La profesora explica a los asistentes la gramática. Tl. ¿Quién muestra lo a mí?
p2 C Vf S (C)	- Einen deutschen Film kauft er. - Wann gehst du los?	Tl. Una película alemana compra él. Tl. ¿Cuándo partes tú ?
p2b C Vf S (C) Vp	- Die Bücher bringt sie am Montag zurück. - Wie lange sieht das Kind täglich fern?	Tl. Los libros devuelve ella el lunes (Px). Tl. ¿Cuánto tiempo ve el niño diario tele?
p2b' C Vf S (C) Vnf	- In der Mediothek können Sie Hilfe bekommen. - Was möchten Sie trinken?	Tl. En la mediateca puede usted ayuda recibir. Tl. ¿Qué desea usted tomar?
p3 Vf S (C) (C)	- Schreiben Sie heute einen Bericht.	Tl. Escriba usted hoy un artículo.

¹³³ Aquí se ofrecen nuevamente traducciones literales como se hizo anteriormente en la descripción del OP del capítulo 2. Abreviaciones empleadas además de las introducidas en la descripción de los patrones: Px.= prefijo verbal separable y Vnf = verbo no finito.

p3b Vf S C (C) (Vp/Vnf)	- Kommst du morgen mit?	Tl. ¿Vienes tú mañana con nosotros (Px.)?
p4 Os (Nx→ S C (C) Vf)	- Ich glaube, dass er mich sucht.	Tl. Yo creo, que él me busca.
p4b Os (Nx→ S C (C) Vnf Vf)	- Er denkt, dass sie schon angekommen ist.	Tl. Él piensa, que ella ya llegado ha.

Como se puede observar en la tabla anterior, cada uno de los patrones cuentan con por lo menos una variante. Las marcadas con la letra b, incluyen en sus elementos un verbo finito y un prefijo verbal separable, mientras que las variantes b' son oraciones en las que convergen dos verbos, uno finito y uno no finito. En la variante c, se incluyeron dos complementos en los reactivos para el estudio del comportamiento de estos en el campo interior, a saber, complemento acusativo y complemento dativo tanto en sus presentaciones nominales como pronominales.

3.5 Descripción de las pruebas

A lo largo de 32 semanas de instrucción, se recabó información mediante la aplicación de 1 cuestionario, 7 pruebas de reconocimiento (juicios de gramaticalidad), 2 pruebas con tareas de organización de constituyentes y de producción guiada, y 8 pruebas departamentales de avance en el aprendizaje¹³⁴. A excepción del cuestionario inicial y de las pruebas de avance en el aprendizaje, los reactivos de todas las demás pruebas se hicieron con base en los patrones descritos en el punto anterior y en sus respectivas variantes. En este apartado se describen las pruebas con mayor detalle.

3.5.1 El cuestionario inicial

El objetivo del cuestionario era recabar de manera escrita información sobre las variables individuales de los sujetos del estudio que pudieran aportar datos para un análisis

¹³⁴ Estas pruebas son conocidas como *Lernfortschrittsprüfungen* y su empleo tiene como objetivo dar información sobre el avance en el aprendizaje a lo largo de un curso (Albers y Bolton 1995).

cualitativo posterior. Para ello, se definieron tres áreas que fueron exploradas mediante 12 preguntas, a saber:

- Datos generales
- Antecedentes
- Objetivos

En el rubro de datos generales, preguntas 1 a 7, se solicitó el nombre, la nacionalidad, la edad, el grupo de lengua en el que se encontraba inscrito, el género, la carrera y el semestre que el estudiante cursaba en su carrera. De esta información, es de especial interés para la investigación la relacionada con la nacionalidad, ya que, aunque por lo general la población estudiantil de los cursos de alemán del CELE está conformada por hispanoparlantes, sí se podría dar el caso de tener algún sujeto cuya lengua materna fuera diferente al español.

En la pregunta número 8 se pedían antecedentes lingüístico con respecto a otras lenguas extranjeras, como se puede advertir en la siguiente imagen:

Imagen 3.1: Antecedentes lingüísticos

8. ¿Qué lenguas has aprendido antes de este curso de alemán?

Lengua	¿Cuándo? (menciona el año de inicio)	¿Cuánto tiempo?		¿En dónde?				
		años	meses	Prim.	Sec.	Prepa	Univ.	Otro (menciona)
Inglés								
Francés								
Italiano								
Portugués								
Alemán								
Ruso								
Japonés								
Otra:								
Otra:								

Esta pregunta tenía como propósito arrojar información sobre la experiencia previa del estudiante con otras lenguas extranjeras, el lugar y el tiempo de instrucción. Además de

esto, con las preguntas 9 y 10 se indagaba sobre sus experiencias con el aprendizaje de lenguas extranjeras, para lo cual el sujeto debía identificar dificultades que hubiese tenido en el aprendizaje, así como sus estrategias metacognitivas en la resolución de problemas. Aunque ambas preguntas eran abiertas, en el caso de las dificultades, se ofrecían algunos puntos gramaticales, a manera de orientación.

Las últimas dos preguntas, tenían como objetivo proporcionar información sobre las motivaciones del estudiante. Por un lado, la pregunta número 11 servía para indagar sobre las motivaciones previas al estudio de la lengua extranjera, mientras que con la última pregunta, la número 12, se quería obtener información sobre las metas a alcanzar¹³⁵.

3.5.2 Las pruebas de juicios de gramaticalidad

Las pruebas de reconocimiento desarrolladas para este estudio están constituidas por una serie de oraciones en donde el estudiante debía reconocer la gramaticalidad de la misma. La instrucción dada en todas las pruebas de este tipo fue la misma y se ofreció en español. El estudiante debía marcar con una palomita si consideraba que la oración era correcta y con una cruz en el caso de considerarla agramatical. En el caso de que el estudiante marcara la oración como agramatical, debía explicar en qué consistía el error (véase imagen 3.2).

La agramaticalidad de los reactivos consistía en la alteración de la estructura sintáctica de los mismos, por lo que se presentaba una oración con un OP incorrecto. A manera de ejemplo, se ofrece la siguiente imagen extraída de la prueba uno, en donde se presentan reactivos con un OP incorrecto, a saber, el 1, 2, 4 y 5.

¹³⁵ El cuestionario completo se puede encontrar en el ANEXO II.

Imagen 3.2: Extracto de la prueba uno

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una \surd si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una \times si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Wie heißen Sie?	\surd	---

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
1. Kommst aus Japan du?		
2. Was studieren?		
3. Aus Kanada komme ich.		
4. Lesen ein Buch!		
5. In Mexiko ich wohne.		

La razón para incluir una columna en donde se debía explicar brevemente en qué consistía el error era brindar información precisa de que el participante estaba reconociendo un error de OP. En la primera versión empleada en el estudio piloto, las pruebas no contenían esta columna¹³⁶.

Para obtener información acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la organización de la oración, en cada prueba se incluyeron reactivos cuyo OP contenía alguno de los fenómenos de OP agramatical observados en las producciones hechas por hispanohablantes en las certificaciones o en el estudio antecedente a esta investigación, ambas fuentes de información fueron mencionadas en el apartado 3.4. Dichos fenómenos

¹³⁶ Las versiones de trabajo incluían más información para discutir en la fase de desarrollo de las pruebas. Éstas se pueden consultar en el ANEXO IV.

mostraban errores recurrentes de los estudiantes hispanohablantes entre los cuales destacaban los siguientes:

- No inversión del verbo finito-sujeto y por ello su colocación en la tercera posición. (Falta a la característica de V2 del alemán)
- Omisión del sujeto que conlleva una alteración del OP alemán.
- No separación del complejo verbal, colocación consecutiva de sus elementos.
- No colocación final de Vf en oración subordinada.
- Colocación equivocada de CDat y CAkk en campo interior.
- No adyacencia del sujeto al verbo.

Esto se puede ilustrar con el reactivo número 5:

5. In Mexiko ich wohne.	p2	(En México yo vivo.)
-------------------------	----	----------------------

El reactivo anterior es un ejemplo de una oración de patrón dos que debería tener una secuencia CVS. La alteración en la oración origina una estructura que suele ser recurrente en la interlengua de los estudiantes, a saber CSV. Esto nos brinda información sobre la percepción de estructuras que en caso de no ser reconocidas como agramaticales, señalarían que el fenómeno de inversión no ha sido adquirido. Los resultados obtenidos serán analizados más adelante a la luz del contraste hecho de las estructuras de ambas lenguas, alemán-español, apartado 2.2.3.4.

Ahora, se describirá cada una de las pruebas de juicios de gramaticalidad con base en los siguientes puntos:

- Horas de instrucción necesarias para su aplicación
- Características de la prueba:
 - números de reactivos,

- patrones de los reactivos,
 - gramaticalidad y agramaticalidad de los reactivos
- Tipos de oraciones en los reactivos y
- Agramaticalidad en la oración.

3.5.2.1 Prueba uno

La prueba uno fue concebida para ser aplicada a partir de la cuarta semana, es decir, después de 40 horas de instrucción. Para ese momento, los contenidos vistos en clase de acuerdo con el análisis del método de enseñanza que se hizo y que se describe en 4.2¹³⁷ corresponden a dos de los cuatro patrones presentados en 3.4:

p1. S Vf (C)

p3. Vf S (C) (C).

Estos patrones se ven reflejados en reactivos cuya estructura superficial puede corresponder a oraciones interrogativas con pronombre, oraciones declarativas, oraciones interrogativas sin pronombre u oraciones imperativas. En este primer instrumento, se incluyen reactivos que tienen el OP del patrón dos, es decir, C Vf S (C). La razón para incluir éste patrón era observar el comportamiento antes y después de la instrucción. Por otro lado, no se incluye ninguna variante de los patrones, ya que con esta prueba no se estudia la separación del complejo verbal. La distribución de los reactivos en los patrones de la prueba se ofrece en la tabla 3.2.

¹³⁷ Véase ANEXO III.

Tabla 3.2: Patrones y reactivos en la prueba uno¹³⁸

Patrones	Reactivos correctos (c)	Reactivos incorrectos (f)	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf(C)	6, 10, 12, 22, 17	11, 14,15, 25, 27	5c + 5f = 10	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2. C VfS (C)	3, 18, 20, 24, 28	2 ,5, 8,16, 23	5c + 5f = 10	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p3. VfS (C) (C)	9, 13, 19, 26	1, 4, 7, 21	4c + 4f = 8	Interrogativa sin pronombre/Imperativa

Total: **28** reactivos

Como se muestra en la información de esta tabla, la prueba está compuesta por 28 reactivos: 10 de p1, 10 de p2 y 8 de p3. La mitad de los reactivos de cada patrón eran incorrectos, con lo que se exponía a los sujetos a un alto número de reactivos agramaticales.

Las oraciones agramaticales de los patrones contenían diferentes tipos de alteraciones de la estructura. Para el p1 (SVfC), se encontraban oraciones declarativas con el verbo en tercera posición por anteposición del complemento al verbo: SCVf (reactivos 11 y 27) o con el verbo en posición inicial: VfS (reactivo 25). Además, se contaba con oraciones interrogativas con pronombre cuya alteración consistía en la colocación equivocada del verbo por la anteposición del complemento al verbo: SCVf (reactivo 14) o del complemento al sujeto: CSVf (reactivo 15).

Para el p2 (CVfS), se incluyeron las siguientes estructuras agramaticales: oraciones en donde se antepuso el sujeto al verbo, por lo que este último quedaba colocado en tercera posición: CSVf, oraciones declarativas (reactivos 5 y 8) y oraciones interrogativas (reactivos 16 y 23). En este patrón se contó con un reactivo que buscaba mostrar la

¹³⁸ La f aquí será empleada con el significado de falso y la c se usa para señalar los reactivos correctos. En la cuarta columna, *Total de reactivos*, se suman tanto los falsos como los correctos.

interpretación del participante ante la omisión del sujeto en las oraciones interrogativas con pronombre: CVf (reactivo 2).

Por último, en el caso de p3, se ofrecieron oraciones interrogativas sin pronombre e imperativas en donde se omitía el sujeto: VfC (reactivos 1, 4 y 27), así como una oración interrogativa sin pronombre en la que se invertía el OP del sujeto y el complemento: VfCS (reactivo 7).

3.5.2.2 Prueba dos

La prueba dos se elaboró con base en los contenidos previstos para 80 horas de instrucción, por lo que en esta prueba se incluyeron reactivos con los patrones ya considerados en la prueba uno. Además de estos, los contenidos programados en el curso permitieron agregar 3 variantes de los patrones de la prueba anterior:

p1b. S Vf C (C) Vp

p2b C Vf S (C) Vp

p3b. Vf S (C) (C) Vp

Al igual que en la prueba uno, la estructura superficial de las oraciones de esta prueba podían corresponder a oraciones interrogativas con pronombre, oraciones declarativas, oraciones interrogativas sin pronombre y oraciones imperativas. Sumado a lo anterior, con las variantes de los patrones se buscaba observar en este tipo de oraciones, la percepción de los participantes sobre la formación del paréntesis verbal mediante la separación del verbo finito y de su prefijo verbal.

Se desarrollaron 36 reactivos en donde se tomaban en cuenta los patrones antes mencionados: 6 para p1, 8 para su variante p1b, 8 reactivos para p2 y 10 para su variante p2b. Por último, se incluyeron en la prueba 3 reactivos que seguían el OP de p3 y uno para su variante p3b.

La distribución de reactivos con respecto a los patrones quedó de la manera en que se muestra en la tabla 3.3:

Tabla 3.3: Patrones y reactivos en la prueba dos

Patrones	Reactivos correctos	Reactivos incorrectos	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf (C)	9, 12, 15	5, 18, 32	$3c + 3f = 6$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p1b. S Vf C (C) Vp	7, 17, 23, 27	2, 10, 14, 25, 34	$4c + 5f = 8$	
p2. C Vf S (C)	20, 24, 31, 33	3, 8, 16, 30	$4c + 4f = 8$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2b C Vf S (C) Vp	1, 13, 19, 26, 36	6, 21, 22, 35	$5c + 4f = 10$	
p3. Vf S (C) (C)	4, 29	28	$2c + 2f = 4$	Interrogativa sin pronombre/Imperativa
p3b. Vf S (C) (C) Vp		11		

Total: **36** reactivos

Como se puede distinguir en la tabla, aproximadamente la mitad de los reactivos elaborados para cada patrón eran gramaticales y la otra mitad agramaticales. En este caso, como se hizo en la prueba uno, algunas variantes agramaticales de p1 (SVfC) consistían en la anteposición del sujeto al verbo en oraciones declarativas: SCVf (reactivos 5 y 18). Se agregaron a este patrón oraciones declarativas con omisión del sujeto (reactivos 14, 32 y 34) y por último, para la variante p1b (SVfCVp), se presentaron oraciones declarativas en donde la perífrasis verbal aparecía consecutiva: SVfVpC (reactivos 2, 10 y 25).

En el caso de p2 (CVfS) y sus variantes, en las oraciones agramaticales se encontraba el verbo en tercera posición por anteposición del sujeto en oraciones declarativas:

CSVf(Vp) (reactivos 3, 6, 8, 16 y 21), la omisión del sujeto en oraciones declarativas: CVf(Vp) (reactivo 35) y la aparición consecutiva de los elementos verbales: CVfVpS.

Por último, las oraciones agramaticales de p3 y su variante consistían en la cercanía de los elementos verbales: VfSCVpC (reactivo 11) y en la separación del sujeto con respecto al verbo finito por anteposición de otro elemento: VfCS (reactivo 28).

3.5.2.3 Prueba tres

La aplicación de la prueba tres se previó tras 110 horas de instrucción. Tomando en cuenta los contenidos de la instrucción, en esta prueba se agregaron 2 variantes del patrón uno y una del patrón dos a los ya incluidos en la prueba anterior:

p1b' S Vf C (C) Vnf

p1c S Vf CDA CDA (Vp/Vnf)¹³⁹

p2b' C Vf S (C) Vnf

Nuevamente, las variantes agregadas en p1b' y p2b' están relacionadas con la formación del paréntesis verbal, pero en esta ocasión, el elemento verbal que se debe colocar en el paréntesis derecho es un verbo no finito. Los tipos de oraciones que en esta prueba se observaban eran los mismos que en las anteriores. Este instrumento estaba constituido por 40 reactivos de los cuales 21 eran agramaticales. La distribución de los reactivos de acuerdo con el patrón quedó de la siguiente manera:

¹³⁹ En el capítulo 2 se introdujeron las abreviaciones CDat (complemento dativo) y CAkk (complemento acusativo). A partir de la descripción de las pruebas se emplea también la abreviación CDA, con la que se indica que el complemento podría ser dativo o acusativo.

Tabla 3.4: Patrones y reactivos en la prueba tres

Patrones	Reactivos correctos	Reactivos incorrectos	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf (C) p1b. S Vf C (C) Vp p1b'.S Vf C (C) Vnf p1c. S Vf CDA CDA (Vp/Vnf)	3, 17 38 1, 6, 10, 26 4, 31, 33	40 16 11, 20, 25, 35 22, 28	$2c + 1f = 3$ $1c + 1f = 2$ $4c + 4f = 8$ $3c + 2f = 5$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2. C V S (C)/ p2b. C Vf S (C) Vp p2b'. C Vf S (C) Vnf	34, 39, 8, 14, 2, 12, 21	9, 15, 18, 29 5, 19, 23, 27 13, 32, 36	$2c + 4f = 6$ $2c + 4f = 6$ $3c + 3f = 6$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p3. Vf S(C)/ p3b. Vf S C (C) (Vp/Vnf)	24, 37	7, 30	$2c + 2f = 4$	Interrogativa sin pronombre/Imperativa

Total: **40** reactivos

En los datos de la tabla se puede observar que esta prueba, compuesta por 40 reactivos, estaba integrada por tres reactivos de p1, así como 15 de sus variantes p1b, p1b' y p1c. Asimismo, se elaboraron 6 reactivos para p2 y 12 para las variantes p2b y p2b'y, por último, se incluyeron sólo 4 reactivos para la variante p3b. De todos ellos, aproximadamente 21 oraciones tenían un OP incorrecto.

En esta prueba se puso especial énfasis al estudio de dos fenómenos en la oración declarativa, a la interpretación de la colocación consecutiva de los elementos verbales y a la colocación equivocada de Vf, a saber, en tercera posición por no llevar a cabo la inversión. Por esta razón, las oraciones agramaticales de los patrones p1b (SvfC) y p1b' presentaban el OP SVfC(C) Vp/Vnf (reactivos 11, 16, 20, 25 y 35). Por otra parte, las

oraciones agramaticales de la variante p1c tenían el OP equivocado en el campo interior, a saber, SVfCAkkCDat(Vp/Vnf) (reactivos 22 y 28). Sólo un reactivo de p1 (SvfC) poseía una estructura con omisión del sujeto: VC (reactivo 40).

Para p2 y sus variantes (CVS), como se había hecho en pruebas anteriores, se ofrecieron oraciones declarativas en donde se antepuso el sujeto al verbo, por lo que el verbo finito quedaba colocado en tercera posición: CSV (reactivos 5, 9, 13, 15, 19 y 29). La percepción de la colocación de verbos perifrásticos de manera consecutiva se hizo mediante oraciones declarativas agramaticales (reactivos 27, 36 y 32, este último incluía otro error, a saber, la colocación de Vf en tercera posición). Asimismo, se contó con dos oraciones interrogativas con pronombre que tenían OP agramatical: CSNegVfVp (reactivo 23) y CVf (reactivo 39), esta última con omisión de sujeto.

Finalmente, los reactivos agramaticales de p3b contenían OP incorrecto por la posición del segundo elemento verbal del complejo, tanto en oración interrogativa : VfSVnfC (reactivo 7), como en oración imperativa: VpVfSCC (reactivo 30).

3.5.2.4 Prueba cinco

La aplicación de la prueba cinco quedó programada en el segundo semestre, durante la semana veinte, es decir, tras 190 horas de instrucción. Durante ese período, no se introdujeron fenómenos nuevos de OP, no obstante, se realizaron diferentes actividades en el salón de clases destinadas a repasar el OP visto en el semestre anterior. Por esa razón, los patrones que se tomaron en cuenta para esta prueba fueron los mismos que los de las pruebas anteriores. Con base en estos se elaboraron 38 reactivos, como se presenta en la tabla 3.5.

Tabla 3.5: Patrones y reactivos en la prueba cinco

Patrones	Reactivos correctos	Reactivos incorrectos	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf (C)	1, 20	18	$2c + 1f=3$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p1b. S Vf C (C) Vp	35	8	$1c + 1f=2$	
p1b'.S Vf C (C) Vnf	11, 17, 29, 38	2, 5, 22, 26	$4c + 4f=8$	
p1c. S Vf CDA CDA (Vp/Vnf)	3, 24	12, 27, 32,	$2c + 3f=5$	
p2. C V S (C)/	12, 37	4, 14	$2c + 2f=4$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2b. C Vf S (C) Vp	13, 36	25, 31	$2c + 2f=4$	
p2b'. C Vf S (C) Vnf	7, 16, 28, 33	10, 19, 23, 34	$4c + 4f=8$	
p3. Vf S(C)/	6	9	$1c + 1f=2$	Interrogativa sin pronombre/Imperativa
p3b. Vf S C (C) (Vp/Vnf)	30	15	$1c + 1f=2$	

Total: **38** reactivos

En la información que se encuentra en la tabla se puede distinguir que se desarrollaron 3 reactivos de p1 y 15 de sus variantes p1b, p1b' y p1c. Además, se incluyeron 4 reactivos de p2 y 12 de las variantes p2b y p2b'. Por último, se monitoreó el p3 mediante 4 oraciones con este patrón.

De las oraciones de esta prueba, el 50% contenía errores de OP como se describe a continuación: Con los reactivos de p1 (SvfCVp/Vnf) se buscaba observar la interpretación de oraciones declarativas con Vf en posición incorrecta: SCVf(Vp/Vnf)

(reactivos 18, 5 y 22), así como la de aquellas cuya colocación de Vp/Vnf fuera consecutiva: SVfVp/Vnf (reactivos 2 y 8) o no consecutiva, pero equivocada, es decir, sin que Vp/Vnf fuera colocado en posición final: SVfCVnfC (reactivo 26). Sumado a lo anterior, dos reactivos basaban su agramaticalidad en el OP incorrecto de los complementos dativo y acusativo (reactivos 12, 27 y 32). Estos complementos podían presentarse en sus variantes nominal o pronominal.

Por otra parte, las oraciones agramaticales de p2 buscaban ofrecer información sobre la percepción del ordenamiento de Vf en tercera posición: CSVf(Vp/Vnf) (reactivos 4, 10, 14, 19 25 y 34), así como de la colocación consecutiva de los elementos verbales CvfVp/VnfS (reactivo 31). Finalmente, con el OP CvfCVnf (reactivo 23) se buscaba información sobre la percepción de la omisión del sujeto.

3.5.2.5 Prueba seis

Después de 230 horas de instrucción se debía aplicar la prueba seis. Ningún contenido de OP nuevo fue agregado en el período de instrucción entre la prueba cinco y la seis. Para esta prueba fueron diseñados 38 reactivos distribuidos de la siguiente manera: 4 de p1 y 14 de sus variantes p1b, p1b' y p1c, 4 de p2 y 12 de sus variantes p2b y p2b' y, por último, 5 reactivos para p3 y su variante p3b.

Al igual que en la prueba cinco, en esta prueba la mitad de las oraciones eran agramaticales. Las oraciones agramaticales de p1 que arrojarían información sobre la percepción de OP agramatical con colocación incorrecta de Vf eran 3 de p1: SCVf(C) (reactivos 18, 29 y 31), así como 6 de p2: CSVf(C)(Vp/Vnf) (reactivos 10, 14, 28, 30, 32 y 36). Por otra parte, se incorporaron reactivos con elementos verbales consecutivos tanto en oraciones de p1: SVfVp/VnfCC (reactivos 2, 8 y 17), así como en p2: CVfVp/VnfS (reactivo 13) y p3: VfSVnfC (reactivo 20). Asimismo, el fenómeno de omisión fue incluido tanto en reactivos de p1: VfCVnf (reactivo 22) como en p2: CVfCVp (reactivo 19). Además de lo anterior, se incluyeron oraciones de p1 que contenían OP equivocado en el campo interior, a saber, SvfCDatCAkk(Vp/Vnf) (reactivos 3 y 21).

Tabla 3.6: Patrones y reactivos en la prueba seis

Patrones	Reactivos correctos	Reactivos incorrectos	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf (C)	1, 27	18, 31	$2c + 2f=4$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p1b. S Vf C (C) Vp	6	8	$1c + 1f=2$	
p1b'.S Vf C (C) Vnf	11, 26, 34, 38	2, 17, 22, 29	$4c + 4f=8$	
p1c. S Vf CDA CDA (Vp/Vnf)	12, 24	3, 21	$2c + 2f=4$	
p2. C V S (C)/	33, 37	14, 32	$2c + 2f=4$	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2b. C Vf S (C) Vp	7, 25	13, 19	$2c + 2f=4$	
p2b'. C Vf S (C) Vnf	4, 5, 16, 23	10, 28, 30, 36	$4c + 4f=8$	
p3. Vf S(C)/	9		$1c=1$	Interrogativa sin pronombre/Imperativa
p3b. Vf S C (C) (Vp/Vnf)	35	15, 20	$1c + 2f=3$	

Total: **38** reactivos

En esta tabla se puede apreciar que, además de los reactivos con OP gramatical anteriormente descritos, se incorporó una oración agramatical en la prueba con la que se buscaba explorar la percepción de los estudiantes del fenómeno de adyacencia sujeto-verbo del alemán: VfCS (reactivo 15).

3.5.2.6 Prueba siete

Se programó la aplicación de esta prueba tras 270 horas de instrucción. En ésta se agregaron a oraciones que tenían la estructura de los patrones 1, 2 y 3, reactivos que seguían el último patrón que se investiga en este estudio, a saber, p4, es decir, el de oraciones subordinadas (Os):

P4 Os= Nx → SC(C)Vf

P4b Os= Nx → SC(C) VnfVf

La prueba estaba constituida por 40 reactivos, de los cuales 22 presentaban un OP agramatical. La agramaticalidad de ellos era de naturaleza diversa. Por un lado, se encontraban oraciones en las que el verbo quedaba en tercera posición, tanto de p1 (reactivos 17 y 18) como de p2 (reactivos 29, 32 y 13).

Por otro lado, se ofrecían oraciones en donde el segundo elemento del complejo verbal no se encontraba en posición final, esto sucedió tanto en oraciones de p1 (reactivos 9 y 30), en oraciones de p2 (reactivos 22 y 37) y en una oración de p3 (reactivo 23).

Para el estudio del fenómeno de omisión, se incluyeron 2 oraciones, una de p1 (reactivo 3) y otra de p2 (reactivo 34). De igual forma, la prueba incluía 1 oración de p1 con OP erróneo en el campo interior, con ello se buscaba estudiar la percepción del orden de los complementos dativo y acusativo (reactivo 12). Asimismo, se contaba con un reactivo de p3 y uno de p2 para el estudio de adyacencia SV (reactivos 15 y 28 respectivamente).

Finalmente, se incorporaron oraciones subordinadas en donde Vf se encontraba en segunda posición, es decir, oraciones de p4 con OP agramatical, como las que se pueden encontrar en los reactivos 6, 11, 14, 25, 36, 39.

En la tabla que se presenta a continuación se puede observar cómo estaban distribuidas las oraciones de acuerdo con el patrón al que pertenecían.

Tabla 3.7: Patrones y reactivos en la prueba siete

Patrones	Reactivos correctos	Reactivos incorrectos	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf(C) p1b. S Vf C (C) Vp p1b'.S Vf C (C) Vnf p1c. S Vf CDA CDA (Vp/Vnf)	31, 40 4 8, 21 5, 16	3, 18 9 17, 30 12	2c + 2f=4 1c + 1f=2 2c + 2f=4 2c + 1f=3	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2. C V S (C)/ p2b. C Vf S (C) Vp p2b'. C Vf S (C) Vnf	1, 38 20, 35 7, 24	13, 34, 29 22, 28, 32, 37	2c + 2f=4 2c + 2f=4 2c + 4f=6	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p3. Vf S(C)/ p3b. Vf S C (C) (Vp/Vnf)	2 10	15 23	2c + 2f=4	Interrogativa sin pronombre/Imperativa
p4.Os=Nx → S C (C) Vf p4b.Os=Nx → S C (C) Vnf Vf	26, 33 19, 27	6, 14, 39 11, 25, 36	2c + 3f=5 2c + 3f=5	Subordinada

Total: 40 reactivos

3.5.2.7 Prueba nueve

La prueba nueve se incluyó al estudio tras el período de aplicación previsto originalmente, es decir, al haber concluido las 320 horas de instrucción al inicio del tercer semestre. La finalidad de incluir una prueba más después de haber terminado los dos semestres que abarcaban el estudio longitudinal, era monitorear la adquisición de OP en los estudiantes tras el período de vacaciones de aproximadamente dos meses. En dicho periodo los estudiantes no tuvieron contacto con la lengua. Para esta última aplicación, se incluyeron en el instrumento 20 reactivos con oraciones de todos los patrones del estudio.

De las 20 oraciones que incluía esta última prueba 8 eran agramaticales como se muestra en la tabla 3.8.

Tabla 3.8: Patrones y reactivos en la prueba nueve

Patrones	Reactivos correctos	Reactivos incorrectos	Total de reactivos	Tipos de oración con ese patrón
p1. S Vf (C) p1b. S Vf C (C) Vp p1b'. S Vf C (C) Vnf p1c. S Vf CDA CDA (Vp/Vnf)	5, 19 7	16 3, 10	1f=1 2c =2 1c + 2f=3	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p2. C V S (C)/ p2b. C Vf S (C) Vp p2b'. C Vf S (C) Vnf	1, 6, 15, 17	20 12	1f=1 1f=1 4c =4	Interrogativa con pronombre/Declarativa
p3. Vf S(C)/ p3b. Vf S C (C) (Vp/Vnf)	2, 8	14	2c + 1f=3	Interrogativa sin pronombre/Imperativa
p4.Os=Nx → S C (C) Vf p4b.Os=Nx → S C (C) Vnf Vf	4, 11 13	18 9	2c + 1f=3 1c + 1f=2	Subordinada

Total: **20** reactivos

Los reactivos agramaticales de esta prueba tenían como propósito arrojar información sobre la percepción de diferentes fenómenos de OP. Por una parte, se buscaba observar la discriminación del participante de oraciones fuera de las normas de OP con respecto a la inversión (reactivo 12), a la separación de los elementos verbales (reactivos 14 y 16), a la colocación de Vf final (reactivos 9 y 18), a la obligatoriedad del sujeto (reactivo 20) y a la colocación de CDat y CAkk en el campo interior (reactivos 3 y 10).

3.5.3 Las pruebas de ordenamiento de constituyentes

En el capítulo 2 se describieron aspectos del OP del alemán que, al ser contrastados con el OP del español, pusieron de manifiesto diferencias importantes entre ambas lenguas. Con el fin de obtener información sobre las preferencias en la organización léxica de los hispanohablantes que participaron en el estudio, así como de ver si reconocen las posiciones obligatorias, las que son posibles y las prohibidas, se elaboraron instrumentos con tareas en las que ellos debían organizar los elementos oracionales, en esta investigación se hace referencia a estas tareas con el nombre de pruebas de ordenamiento de constituyentes. A continuación se describen las dos pruebas del estudio que contenían tareas con estas características.

3.5.3.1 Prueba cuatro

La aplicación de esta prueba se programó para el final del primer periodo de instrucción, como se describe más adelante en el capítulo 4 (4.4). Con esta prueba se buscaba tener más información sobre el estado de adquisición de OP, razón por la que estaba constituida por cuatro secciones.

La primera sección de la prueba tenía una tarea que consistía en una producción guiada, esto quiere decir que los individuos debían escribir oraciones o pequeños textos con base en ciertos elementos dados previamente, por esta razón se dice que la producción del estudiante estaba guiada. Para resolver la tarea, los participantes debían mirar una imagen y el léxico que la acompañaba.

En las instrucciones se pedía a los sujetos completar una oración por dibujo, en conjunto, éstas constituían un pequeño texto en el que se narraban las actividades de una persona a lo largo de un día, tal y como se presenta a continuación:

Imagen 3.3: Extracto de la prueba cuatro A¹⁴⁰

P-CUATRO A

Nombre: _____ Grupo: _____

Diana y José son un par de estudiantes mexicanos que llegan a tomar unos cursos a Alemania. Redacta un texto en donde describas por favor sus actividades en el fin de semana, toma en cuenta las imágenes e informaciones que se encuentran a la izquierda del recuadro del texto. Únicamente tienes que completar las oraciones en donde se pone una línea, las oraciones iniciales te deben servir para tener una mejor idea del texto.

(1) lange schlafen
um 9 Uhr



(2) aufstehen können



(3) frühstücken



(4) bei Aldi einkaufen



Diana und José kommen aus Mexiko. Sie sind Studenten und bleiben ein Semester in Deutschland. In der Woche studieren sie, aber am Wochenende machen sie andere Aktivitäten.

Diana

(1) *Am Samstag* _____

(2) *Sie* _____

(3) *Einen Kaffee und Eier* _____

(4) *und dann* _____

denn die Küchenschranke sind leer.

Sie hat um eins schon Hunger,

Como se distingue en la imagen anterior, el inicio de cada oración ya estaba dado previamente, es decir, la oración ya contaba con el elemento oracional inicial. Con los elementos proporcionados en cada reactivo se dirigía el OP de la oración hacia alguno de los patrones de este estudio. En total, para esta parte de la prueba, se esperaba que los participantes redactaran 12 oraciones que siguieran los patrones p1, p1b, p1b', p2 y p2b. Los reactivos que conformaban la prueba quedaron distribuidos en dichos patrones como se muestran en la tabla 3.9.

¹⁴⁰ Esta prueba fue adaptada de un ejercicio tomado del libro *Themen aktuell*. Para la versión completa de la prueba véase el ANEXO V, allí se ofrece las cuatro secciones completas de la prueba.

Tabla 3.9: Patrones y reactivos en la prueba cuatro A: Producción guiada

Patrón	OP esperado	Número de reactivo
p1	S Vf (C) (C)	11
p1b	S Vf C (C) Vp	8
p1b'	S Vf C (C) Vnf	2, 9, 12
p2	C Vf S (C)	1, 3, 5, 6, 10, 13
p2b	C Vf S (C) Vp	4

Además de esta tarea, la prueba cuatro contaba con una sección B en la que los sujetos debían volver a escribir un texto. Para ello, debían poner especial atención a la colocación de los verbos en la posición correcta. La única dificultad adicional a la de determinar la posición correcta de los verbos era conjugarlos, aunque, para el análisis e interpretación de los resultados, los errores de conjugación no fueron tomados en cuenta.

Esta tarea estaba constituida por 20 reactivos, sin tomar en cuenta la primera oración que servía de ejemplo. Con ellos se buscaba obtener información sobre la adquisición de la posición de los elementos verbales descritos en el capítulo anterior (2.2.2.1 A y B), a saber, la adquisición del efecto V2 y de la posición final de Vnf. En la imagen 3.4 se observa cómo se presentaba la tarea. Al final de cada una de las 20 oraciones que constituían el texto, se incluían entre paréntesis los verbos que debían integrarse a la oración, con lo que el sujeto, además de identificar la posición correcta en la secuencia de elementos oracionales, en el caso de oraciones con dos verbos a incluir, tenía que tomar la decisión de qué verbo colocar en el lugar de Vf y cuál en el de Vnf.

Imagen 3.4: Extracto de la prueba cuatro B

P-CUATRO B

Nombre: _____ Grupo: _____

Escribe por favor el texto nuevamente en las líneas que se encuentran en la parte inferior. Para ello, emplea los verbos entre paréntesis al final de cada oración, es necesario que los conjugues.

Die Studenten an der U.N.A.M.

Die U.N.A.M. eine große Universität (sein). Sprachen viele Studenten am CELE (lernen). Sie aus verschiedenen Fakultäten (kommen). Einige in Deutschland (studieren – wollen), deshalb sie die Deutschkurse (besuchen). Den ganzen Tag es Kurse für Anfänger (geben). In diesem Semester die Kurse 102 und 103 von 10 bis 12 Uhr (stattfinden). Einige Studenten sehr früh (aufstehen – müssen), sie sehr weit weg (wohnen). Jeden Tag Manuel 2 Stunden mit dem Bus (fahren), denn der Unterricht um 10 Uhr (anfangen). Im Kurs er Lucía (treffen). Da sie viele Übungen (machen). „Deutschlernen nicht einfach (sein)“ die Studenten (denken), aber die Lehrerin (sagen), jeder die eigene Methode (finden – müssen). Deshalb sie den Besuch in der Mediothek (empfehlen). Dort Elena den Studenten (helfen). Eine andere Möglichkeit das Internet (sein). Viele Videos und Übungen man im www (finden – können).

Die U.N.A.M. ist eine große Universität. _____

Estas 20 oraciones debían mostrar el OP de los patrones del estudio de la siguiente manera:

Tabla 3.10: Patrones y reactivos en la prueba cuatro B

Patrón	OP esperado	Reactivo
p1	S Vf (C) (C)	2, 8, 13, K15, 19
p1b	S Vf C (C) Vp	K10
p1b'	S Vf C (C) Vnf	3, 7, 16
p2	C Vf S (C)	1, 4, 5, 9, 11, 12, 14, 17, 18
p2b	C Vf S (C) Vp	6
p2b'	C Vf S (C) Vnf	20

La tarea de la sección C brindaba las condiciones necesarias para que los participantes se concentraran únicamente en el OP. Al sólo tener que ordenar los constituyentes de la oración, se buscaba descartar otro tipo de problemas que no estuvieran relacionados con el OP. Esta prueba debía mostrar las preferencias de los estudiantes en el ordenamiento de los constituyentes. La tarea consistía en determinar la secuencia que seguían los elementos oracionales, como se muestra en la imagen 3.5.

Imagen 3.5: Extracto de la prueba cuatro C

P-CUATRO C

¿En qué orden colocarías los elementos que se ponen a continuación para formar oraciones correctas? Escribe las letras en la tabla sombreada, en el orden que creas conveniente.

1.

B) im Unterricht			D) geben		
A)der Lehrerin	C) die Studenten	E) viele Beispiele	F) sollen		

Esta sección de la prueba estaba constituida por 5 reactivos con 5 ó 6 constituyentes respectivamente. Todos los reactivos contenían 2 elementos verbales. Sólo en dos de los casos se debían formar preguntas, en el reactivo 3 una sin pronombre interrogativo (VfSCCVnf) y en el reactivo 4 una con pronombre interrogativo (CVfSCVnf). En el resto de los reactivos (reactivos 1, 2 y 5) los participantes tenían que organizar los constituyentes de tal manera que estos presentaran el OP de una oración declarativa, esto permitía obtener, en principio, dos secuencias gramaticalmente correctas, a saber, SVfCCVp/Vnf o bien CVfSCVp/Vnf.

Por último, en la sección D de la prueba cuatro, se incluyeron 10 reactivos que partían de la lengua materna, el español. La tarea consistía en escoger para cada oración en

español la oración alemana que se considerara correcta, como se puede ver en la siguiente imagen.

Imagen 3.6: Extracto de la prueba cuatro D

P-CUATRO D

Escoge la oración alemana que consideres correcta para expresar la oración en español.

1. Te lo tengo que decir mil veces.
 - a) Ich muss es dir tausendmal sagen.
 - b) Ich muss dir es tausendmal sagen.
 - c) Dir es muss ich tausendmal sagen.
 - d) Ich muss sagen es dir tausendmal.

Este tipo de tarea tenía como finalidad observar la interpretación en la selección de los individuos de una oración alemana gramaticalmente correcta para una oración en español. En cada reactivo sólo existía una respuesta correcta, en el caso del ejemplo presentado en la imagen 3.6, la respuesta correcta es la a), en donde el campo anterior sólo puede estar ocupado por un elemento oracional, el verbo finito se encuentra en la segunda posición, el verbo no finito debe estar colocado al final de la oración y el orden de los complementos en el campo interior debe ser primero acusativo y luego dativo, en vista de que ambos complementos se encuentran en forma pronominal, como se describió en el apartado 2.2.3. del capítulo 2 de esta investigación. Las opciones ofrecidas como distractores eran respuestas incorrectas que reflejaban un OP agramatical empleado por hispanohablantes¹⁴¹, o bien una traducción al alemán con estructura muy cercana a la de la oración del español, como es el caso de la opción c)¹⁴². Las respuestas correctas

¹⁴¹ Estas estructuras agramaticales fueron replicadas de los materiales mencionados en 3.4, es decir, de las producciones escritas de los estudiantes realizadas en exámenes de certificación de los niveles A2, B1 y B2.

¹⁴² En esta aproximación estructural al español no puede considerarse literal ya que incluye en ella el sujeto, el cual se encuentra tácito en la oración en español.

esperadas presentan el OP de alguno de los patrones estudiados, como se puede observar en la tabla 3.11.

Tabla 3.11: Patrones de las respuestas esperadas en la prueba cuatro D

Patrón	OP esperado	Número de reactivo
p1	S Vf (C) (C)	8, 10
p1b'	S Vf C (C) Vnf	6, 7
p1c	S Vf C (C) Vnf	1
p2	C Vf S (C)	2
p2b	C Vf S (C) Vp	5
p2b'	C Vf S (C) Vnf	3, 9
p3b	Vf S (C) (C) (Vp/Vnf)	4

Un ejemplo de los fenómenos agramaticales presentes en los distractores, es la respuesta a) del reactivo 6, la cual no tiene sujeto y cuya estructura es gramaticalmente correcta en español, pero no en alemán, como se dio cuenta en el capítulo anterior en el que al contrastar ambas lenguas se puso de manifiesto que la omisión del sujeto es un parámetro que corresponde al español, pero que en alemán genera una estructura agramatical (2.2.4):

6. Tengo que hablar con la Sra. Müller.

* a) Muss sprechen mit Frau Müller.

En este ejemplo, además, los elementos verbales se encuentran colocados de manera continua, con lo que la selección de esta respuesta incorrecta implicaría que el estudiante no estaría reconociendo dos fenómenos agramaticales en el OP de la oración alemana. En el análisis de los resultados obtenidos, se discutirán los fenómenos con base en las respuestas más seleccionadas por los estudiantes.

3.5.3.2 Prueba ocho

La prueba ocho¹⁴³ era una prueba parecida a la cuatro, ya que había sido programada al final del segundo periodo de instrucción para ver el estado de adquisición de los sujetos. Esta prueba marcaba también el final del estudio longitudinal, de ahí la importancia de contar con datos diversos que arrojaran luz a las preferencias en el ordenamiento de constituyentes de los individuos tras un año de contacto con la lengua. A continuación se describen las cuatro secciones que constituían dicha prueba.

En la primera sección, de manera similar a la primer tarea de la prueba cuatro, los participantes debían describir las actividades realizadas por una mujer llamada Ilona Zöllner durante el invierno pasado. Esta contextualización de la situación buscaba conducir a los estudiantes a la descripción de las actividades empleando verbos en el *pasado perfecto* (*Perfekt*), con lo que era necesario emplear en cada oración dos verbos: un auxiliar conjugado (Vf) y un participio perfecto (Vnf). Para la producción de cada oración, se ofrecían imágenes y un constituyente en la primera posición, como se puede distinguir en la imagen 3.7.

Imagen 3.7: Extracto de la prueba ocho A

Nombre: _____ Grupo: _____

P-OCHO A

Ilona Zöllner hat im letzten Winter auf dem Schiff "MS Astor" Urlaub gemacht. Was hat sie dort jeden Tag gemacht? Schreiben Sie bitte die Geschichte zu Ilonas Urlaub.



a) Um halb neun ist _____



b) Dann _____



c) Ein interessantes Buch _____

¹⁴³ Para acceder a la prueba completa, véase ANEXO VI.

A diferencia de la prueba cuatro, en esta sección de la prueba ocho no se dan más elementos léxicos que aquellos que aparecen al inicio de la oración, por esa razón, se considera que la producción se encuentra guiada, pero en menor grado que la de la prueba cuatro A. En total, los sujetos debían producir doce oraciones y, por medio del constituyente inicial y la imagen, se esperaba que cada oración tuviera un OP con dos elementos verbales, como es el caso de las variantes de los patrones del estudio que se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3.12: Patrones y reactivos en la prueba ocho A: Producción guiada

Patrón	OP esperado	Reactivo
p1b'	S Vf C (C) Vnf	e, i
p2b'	C Vf S (C) Vnf	a, b, c, d, g, h, j, k, l
p4	Nx → S C (C) Vnf Vf	f

La información que se quería obtener con esta prueba era, por un lado, ver si los sujetos tras un año de instrucción siguen teniendo dificultades con la inversión, la colocación y separación de los elementos verbales y, por otro lado, si la característica paramétrica de omisión del sujeto de la lengua materna sigue influyendo en el alemán.

La tarea de la sección B tenía características similares a la sección B de la prueba cuatro. Se proporcionaba un texto en forma de carta, el cual estaba compuesto por 26 oraciones. Los verbos de cada una de las oraciones se encontraban al final, entre paréntesis.

Tomando el texto como punto de partida, el estudiante debía volver a escribir la carta poniendo los verbos en su forma correcta, es decir, poniendo atención al lugar que estos deben ocupar en la oración (OP) y a su forma: escribirlos conjugados o no conjugados (en infinitivo o bien en participio). Además de lo anterior, era necesario seleccionar el tiempo correcto, a saber, presente, pretérito o perfecto. En la imagen 3.8 se puede ver cómo estaba presentada la tarea en esta sección de la prueba ocho.

Imagen 3.8: Extracto de la prueba ocho B

P-OCHO B

Por favor vuelve a escribir la carta que a continuación se te presenta, en las líneas que se encuentran en la parte inferior. Para ello, emplea los verbos entre paréntesis al final de cada oración, es necesario que los pongas en la forma correcta.

Mexiko-Stadt, Dezember 2007

Liebe Analena,

es schon lange her (sein), als wir uns zum letzten Mal in München (sehen - haben). du dich immer noch an diese Zeit (erinnern - können)? Ich einen Kurs am Goethe-Institut (machen - haben), und damals du noch an der Uni (sein). Deshalb wir wenig Zeit (haben). Trotzdem wir oft im Englischen Garten (spazierengehen - sein), immer wenn das Wetter schön (sein). Was du nach deinem Studium (machen - haben)? Ich glaube, dass mein Leben heutzutage ganz anders als damals (sein). Eine sehr gute Stelle ich bei einer deutschen Firma (bekommen - haben). Sie in meinem Lebenslauf (lesen - haben), dass ich Deutsch (sprechen können), und dann der Boss mit mir auf Deutsch (sprechen - haben). Den Job ich super (finden), aber ich den ganzen Tag im Büro (sein - müssen). Meine Aktivitäten um 9 Uhr (anfangen), doch ich um 6 Uhr (abfahren), denn später es viel Vehrkehr auf den Straßen (geben). Feierabend ich eigentlich um 18 Uhr (haben), aber ich nie das Büro um diese Uhrzeit (verlassen - können), weil ich einfach viel Arbeit (haben). So das Leben in meiner Stadt (sein).

Ich alles von deinem Leben (wissen - wollen). Und wenn du Zeit (haben), du mich hier (besuchen - sollen).

Liebe Grüsse

Mexiko- Stadt, Dezember 2007

Liebe Analena, _____

Este tipo de tarea muestra cómo las actividades que debe resolver un estudiante en este nivel ahora son mucho más complejas, no obstante, para el propósito de este estudio sólo se tomaron en cuenta los errores relacionados con el OP en el análisis.

Cada una de las oraciones que el estudiante debía escribir seguía alguno de los cuatro patrones que se estudian en esta investigación. De tal forma que el OP esperado en cada caso era el que se muestra en la tabla 3.13.

Tabla 3.13: Patrones y reactivos en la prueba ocho B

Patrón	OP esperado	Reactivo
p1	S Vf (C) (C)	1
p1b	S Vf C (C) Vp	17, 18
p1b'	S Vf C (C) Vnf	4, 12, 16, 21, 24
p2	C Vf S (C)	5, 6, 15, 17, 19, 20, 23
p2b'	C Vf S (C) Vnf	7, 9, 11, 14, 26
p3b	Vf S C (C) (Vp/Vnf)	3
p4	Os (Nx → S C (C) Vf)	8, 10, 22, 25
p4b	Os (Nx → S C (C) Vnf Vf)	2, 13

La sección C de la prueba ocho consistía en organizar los constituyentes de oraciones. De manera similar a la sección C de la prueba cuatro, en ésta se buscaba tener información a las preferencias de OP que tenían los participantes en el estudio al organizar los elementos oracionales. La forma de presentar esta tarea busca reducir las dificultades morfológicas al dar todos los elementos oracionales ya en su forma correcta, es decir, declinados o conjugados en el tiempo adecuado. Mediante el signo de puntuación se esperaba que el estudiante fuera capaz de distinguir si se trataba de una oración declarativa o de una interrogativa y seleccionar su orden adecuado.

Imagen 3.9: Extracto de la prueba ocho C

Organiza los elementos de cada número, de manera que formes una oración correcta.

einen Master weil Pedro lernt Deutsch, will in Deutschland
er machen

1. _____.

war Von 1939 bis 1945 der 2. Weltkrieg

2. _____.

erzählen eine Geschichte möchte nur dir ich

3. _____.

dir du angesehen hast die Bilder

4. _____?

De los 10 reactivos que constituyen esta tarea, 8 eran de oraciones simples y 2 de oraciones complejas, es decir, que en el reactivo se encontraban 2 oraciones y una de ellas se encontraba subordinada a la otra. Con base en los elementos dados, se esperaba que el estudiante organizara 7 reactivos de acuerdo al OP de oración declarativa, reactivos 2, 3, 5, 7, 8, 9 y 10, uno de acuerdo al OP de oración interrogativa sin pronombre, reactivo 4, y dos de acuerdo al OP de oración declarativa más oración subordinada. Con ello, se quería poner atención a los problemas que el sujeto pudiera tener en este momento con la colocación del verbo¹⁴⁴.

Por último, en la sección D de la prueba ocho, se presentaba una tarea que consistía en la producción de una carta. En este caso, se quería ver el OP que el estudiante elegía en la redacción del texto.

Imagen 3.10: Extracto de la prueba ocho D

P-OCHO D

Sie haben einen Brief von Ihrer Freundin Eva bekommen. Schreiben Sie einen Antwortbrief an Eva mit mindestens 50 Wörtern. Beachten Sie folgende Punkte:

- Bedanken Sie sich für die Einladung und gratulieren Sie Eva.
- Erzählen Sie Eva, wo Sie waren und was Sie gemacht haben, als Eva Sie gesucht hat.
- Schreiben Sie, wen Sie mitbringen möchten.
- Schreiben Sie, was Sie zum Essen mitbringen.
- Stellen Sie auch eine Frage an Eva.

Beachten Sie die formalen Kriterien eines Briefes (Anrede, Datum, Abschiedsgruß).

Mexiko-City, 20. Mai 2008

Lieber Freund,
Liebe Freundin,

ich habe dich am letzten Wochenende angerufen aber nicht gefunden. Wo warst du denn?
Am nächsten Wochenende habe ich Geburtstag. Deshalb möchte ich ein großes Fest machen!
Wann? Samstag, den 17. August, ab 19 Uhr.
Wo? Bei mir zu Hause.
Bitte schreib mir, ob du kommen kannst und ob du jemanden mitbringst!
Ich freue mich schon sehr auf ein Wiedersehen!

Eva

PS: Kannst du etwas zum Essen mitbringen?

¹⁴⁴ Como se describió en el apartado 2.2.2.1 A de los postulados teóricos de esta investigación.

Como se puede distinguir en la imagen anterior, para la realización de esta tarea, la única guía que se daba era, además de la instrucción, una serie de puntos a tratar en el texto a producir, estos debían servir como guía de contenido.

3.5.4 Las pruebas de avance en el aprendizaje

Con el nombre *pruebas de avance en el aprendizaje* se hace referencia en este trabajo a los textos producidos por los estudiantes que participaron a lo largo del estudio en el marco de los exámenes departamentales aplicados, tanto en el primer como en el segundo semestre. En total se obtuvieron textos de la aplicación de cuatro exámenes en el primer semestre y cuatro en el segundo. El propósito de tener estas producciones, proporcionadas por los profesores de los grupos que participaron en el estudio, era tener evidencia de diferentes momentos que pudieran revelar dificultades con el OP para compararlas con los datos obtenidos en las otras pruebas de la investigación. Con ello, se quería hacer una revisión de lo que pasa en la recepción en contraste con la producción.

En todos los exámenes se pedía que los estudiantes escribieran una carta, sin embargo, por razones de confidencialidad no se describirán más a fondo las características de dichos exámenes. La información de estas pruebas se empleará en el análisis cualitativo de la información.

3.6 Validación/Estudio piloto

Entre los requisitos necesarios para el diseño apropiado de los instrumentos de una investigación, se tiene el ensayo previo a la fase de experimentación. Esta fase, conocida como estudio piloto, nos permite saber cómo van a funcionar los instrumentos, detectar posibles errores metodológicos, corregirlos y validarlos para su empleo en el estudio definitivo. Para validar los instrumentos, antes de realizar el estudio piloto, estos se presentaron y discutieron con la tutora principal de esta investigación, Dra. Natalia Ignatieva y, tras una primera revisión y ajustes, se presentaron al Comité Tutorial que en ese momento estaba integrado por la Dra. Marianne Åkerberg y el Dr. Joachim Steffen.

Sus valiosas observaciones permitieron tener la versión que se aplicó durante el estudio piloto de esta investigación, misma que se llevó a cabo durante los semestres 2007-2 y 2008-1, entre enero de 2007 y noviembre del mismo año. El tiempo de pilotaje fue prácticamente igual que el tiempo de seguimiento del estudio final. Sin embargo, la población que participó en el pilotaje fue mucho más reducida. Se aplicaron las pruebas únicamente a dos grupos de alemán de primer semestre en el período 2007-2 y a un grupo de alemán de segundo semestre en el 2008-1, como se describe a continuación.

3.6.1 Sujetos

La selección de la muestra se realizó tomando en cuenta la accesibilidad a los sujetos. Es decir, se tomaron datos de estudiantes que se encontraban en el grupo de primer nivel que yo tenía a mi cargo y de otro grupo de un colega que aceptó colaborar en el pilotaje. Para la segunda fase del pilotaje (pruebas 5 a 8) se aplicaron las pruebas a un grupo de segundo semestre de un colega. En total se contó en el primer semestre con información de aproximadamente 27 estudiantes de los cuales 8 eran falsos principiantes, es decir, ya habían tomado algún curso de alemán antes de ese momento. En el caso del segundo semestre, se contó con la información de aproximadamente 16 estudiantes¹⁴⁵. Los estudiantes venían de las diferentes carreras que ofrece la UNAM en las facultades de Ciencias de la Comunicación, Filosofía y Letras, Química, Ingeniería, Diseño y Ciencias. Eran pocos los sujetos que no habían estudiado lenguas anteriormente, la mayoría tenía alguna experiencia previa con lenguas como el inglés, francés, italiano, portugués, griego, latín, sueco o chino. La información que ellos proporcionaron permitió reflexionar sobre diferentes puntos que se mencionan en los siguientes apartados.

3.6.2 Procedimiento

La forma de observar el funcionamiento de las pruebas del estudio y el tipo de datos que arrojaban fue mediante la aplicación de éstas como parte de las actividades de clase

¹⁴⁵ Se habla de un número aproximado porque los participantes varían en cada prueba al tomar en cuenta que éstas eran resueltas por aquellos que estaban presentes el día de aplicación.

durante dos semestres. Por esa razón, las pruebas eran llamadas "ejercicios" y, como estos eran integrados de manera natural en la clase de lengua, nunca se anunció a los estudiantes que se trataba de pruebas para un estudio. Se pedía a los participantes que resolvieran el ejercicio de manera individual y que lo entregaran al finalizarlo. En uno de los grupos de primer semestre, se realizaron en clase diferentes actividades relacionadas con el OP a lo largo del semestre. Las actividades consistían en la formulación de reglas de posición verbal por parte de los estudiantes, la identificación de elementos verbales en las oraciones, la producción de oraciones en contextos guiados, semi-guiados o libres, la organización de oraciones con actividades en contextos digitales y la emisión de juicios de gramaticalidad en actividades en donde se daba la corrección entre pares. Como era de esperarse, estas actividades afectaron los resultados obtenidos en los participantes, sin embargo, lo más relevante del estudio piloto fue la información que llevó a los ajustes metodológicos, al tipo de fenómenos que se tenía acceso y a la modificación de algunos reactivos de la prueba, como se describe en el siguiente apartado.

3.6.3 Observaciones desprendidas del estudio piloto

Tras la aplicación de un par de pruebas, se pudo detectar que el formato de los instrumentos no permitía saber si el juicio de gramaticalidad que los estudiantes emitían estaba relacionado con el OP, ya que la prueba carecía de un elemento que brindara información al respecto.

Este formato, como se puede ver en la imagen 3.11, no tenía una columna en donde el estudiante pudiera mencionar en qué consistía el error, de manera que no era posible determinar si el estudiante consideraba verdaderamente un error de OP o si su interpretación estaba relacionada con otra clase de error. Por esa razón, el primer cambio fue simplemente la inclusión de una columna con la pregunta ¿En qué consiste el error?, con lo que se brindaba la posibilidad de corregir la oración o de describir la razón por la que la oración era gramatical. Lo anterior hizo posible acceder a información relevante sobre la interpretación de los participantes de la gramaticalidad de las oraciones durante el estudio.

Imagen 3.11: Extracto de la prueba piloto número 3

Prueba tres

Nombre: _____

II. Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán o con una si crees que no es correcta.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí
0. Was möchten Sie trinken?	<input checked="" type="checkbox"/>

Oración	Marca aquí
1. () Einige Leute können viele Wörter gut behalten.	
2. () Was möchten Sie trinken?	
3. () Die Studenten wiederholen den neuen Wortschatz.	
4. () Die Lehrerin erklärt den Teilnehmern die Grammatik.	
5. () Natürlich ich komme mit.	
6. () Wir möchten in Deutschland studieren.	

Pese a la falta de esta información, con el estudio piloto se pudo observar que en muchos casos los estudiantes no reconocían la agramaticalidad de algunas de las oraciones presentadas. Llamó la atención que la gramaticalidad de los reactivos de patrón 3, VfS(C), es decir de oraciones imperativas o de interrogativas sin pronombre, eran reconocidos en un porcentaje muy alto. No obstante la agramaticalidad de oraciones de ese mismo patrón 3 tenía también un porcentaje muy alto de no reconocimiento. Por esta inconsistencia en diferentes reactivos de las pruebas que pertenecían a un mismo patrón, se consideró necesario analizar más de cerca los fenómenos agramaticales que los reactivos presentaban en su OP, pues esto podía ser determinante en la interpretación del participante. Asimismo, llamó la atención que los sujetos marcaban frecuentemente como agramaticales reactivos correctos del patrón 2, CVfS(C), lo cual, en caso de tener relación con el OP, sugería un posible rechazo hacia el fenómeno de inversión.

El estudio piloto permitió hacer los ajustes necesarios en las pruebas, planear la aplicación de las pruebas y determinar puntos a observar en el posterior análisis de los resultados, como se podrá ver en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

EL ESTUDIO

En este capítulo se brinda un acercamiento a los pormenores en torno al estudio. En primer lugar, se ofrece una descripción del contexto en el que la adquisición del OP se efectuó. Asimismo, se detallan cuáles fueron los contenidos de aprendizaje incluidos en el aula a lo largo del estudio, ya que esta información se retomará más adelante para el análisis de los casos. Además de lo anterior, se brinda información sobre los participantes en el estudio y sobre algunas de las variables que intervinieron. Por último, se describe el procedimiento empleado en la aplicación de las pruebas y se describen los resultados obtenidos que servirán de base para el análisis en el capítulo 5.

4.1 Contexto de adquisición

Como se mencionó anteriormente, el trabajo que aquí se presenta estuvo dirigido a estudiar cómo se daba la adquisición del OP del alemán como lengua extranjera en hispanohablantes adultos que adquirirían la lengua en un contexto formal, es decir, en el aula. El caso concreto de esta investigación fue la adquisición que se dio en los estudiantes inscritos en los cursos para principiantes que ofrecía el Departamento de Alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el momento de llevar a cabo la investigación.

El CELE agrupa en 2 grandes niveles los 8 cursos de cuatro habilidades que ofrece, a saber, nivel básico (*Grundstufe*) y nivel intermedio (*Mittelstufe*). El nivel básico está organizado en 5 semestres de 10 horas semanales. A lo largo de su tiempo de instrucción los estudiantes deben alcanzar las competencias descritas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL)*¹⁴⁶, en los niveles A1 (a mediados del segundo semestre), A2 (al finalizar el tercer semestre) y B1 (al concluir el quinto semestre). El nivel intermedio, está compuesto por tres semestres de

¹⁴⁶ Para su consulta véase: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm.

6 horas semanales, período en el que los estudiantes deben lograr los objetivos del nivel B2 (entre el séptimo y octavo semestres). De acuerdo con lo descrito en el *Plan de estudios de los cursos generales de alemán en el CELE (2009)*¹⁴⁷, estos cursos tienen como objetivo terminal que los estudiantes sean capaces de “interactuar de manera adecuada con otros usuarios de la lengua, desenvolverse en contextos germano hablantes en ámbitos como el personal, el social, el académico y el laboral”. Para lograrlo, se espera que el profesor emplee en clase una metodología constructivista que fomente el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para el trabajo autónomo (Departamento de alemán 2009: 11). No obstante, en el momento en que se llevó a cabo el estudio no se contaba aún con programas específicos por semestre, razón por la que el libro de texto empleado en el aula tenía una función curricular, como se describió en el capítulo 2, apartado 2.3.7. Por esta razón, en el siguiente punto se ofrece la información sobre los fenómenos de OP que se incluían en dicho método de enseñanza, tomando en cuenta la distribución que hace el Departamento de Alemán del CELE para un año de instrucción.

4.2 Los contenidos de instrucción de OP durante el estudio

La instrucción en la clase de alemán estaba basada en los temas del libro de enseñanza de alemán como lengua extranjera *Moment mal!* (1996-1997). En los tomos 1 y 2 de dicho método, se encuentran incorporados los fenómenos de OP que aparecen en el modelo de adquisición del grupo ZISA, descritos en el marco teórico de este trabajo.

Se tomaron en cuenta los contenidos de 16 lecciones, 8 manejadas en el primer semestre de instrucción y 8 en el segundo semestre. Los datos que aquí se presentan acerca de los contenidos, se recabaron mediante un formato que permitió organizar la información sobre el número de capítulo del libro, la descripción de la estructura sintáctica abordada en el capítulo y el tipo de ejercicios empleados para aprender el OP. Además de lo anterior, se agregó una columna en el formato para calcular el momento de la instrucción en el que se estarían abordando los temas (con un conteo semanal), con ello

¹⁴⁷ El texto consultado es una versión de trabajo proporcionada por el Departamento de Alemán del CELE, ya que no se tuvo acceso a una versión publicada.

se buscaba hacer una planeación adecuada del momento en el que la prueba debía ser aplicada¹⁴⁸.

Tabla 4.1: Datos sobre el contenido de la instrucción

CAPÍTULO	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA	EJERCICIOS	SEMANAS DE INSTRUCCIÓN/ PRUEBAS
----------	---	------------	---------------------------------

Con respecto a la progresión en la enseñanza, se pudo observar que en las primeras dos unidades se contrastan, de manera intralingual, diferentes posiciones del verbo que llevan a los estudiantes a estar expuestos, desde un inicio, a varios tipos de oraciones con diferentes patrones de OP, a saber, SVC y VSC. Se pone especial énfasis en el papel que tiene el verbo en la generación de oraciones declarativas, interrogativas con y sin pronombre, así como de imperativas.

¹⁴⁸ Los formatos con toda la información de los contenidos de los libros se encuentran en el ANEXO VII , para el primer semestre, y en el ANEXO VIII, para el segundo semestre.

Imagen 4.1: Presentación inicial de OP en *Moment mal!*

Satz: Wortfrage und Aussagesatz →Ü1 - Ü2,
Ü8 - Ü11,
Ü13, Ü16

Wo	wohnt	Jenny?	-	Jenny	wohnt	in Haarbach.
Welche Sprache	spricht	sie?	-	Sie	spricht	Deutsch.
Was	sagt	sie?	-	Sie	sagt	„Guten Tag!“


WORTFRAGE - AUSSAGESATZ
VERB VERB

Verb und Subjekt →Ü11,
Ü17 - Ü20,
Ü23 - Ü24


Wie	heiß t	du ?	-	Ich	heiß e	Maria.
Woher	komm st	du ?	-	ich	komm e	aus Alicante.
Wie	heiß en	Sie ?	-	Ich	heiß e	Arthur Miller.
Woher	komm t	Maria ?	-	Sie	komm t	aus Alicante.

SUBJEKT VERB: STAMM ENDUNG

Satz: Aufforderungssatz / Imperativ (1) →Ü22 - Ü24



Hören	Siel
Sprechen	Siel
Lesen	Siel
Antworten	Siel



AUFFORDERUNGSSATZ
VERB

(Müller 1996: 11)

En la imagen anterior se puede observar que el libro, en un inicio, no hace uso del modelo topológico descrito en el capítulo 2. En la presentación del OP se excluyen los campos oracionales y se marca el verbo al contrastar los diferentes tipos de oraciones: interrogativa con pronombre, declarativa e imperativa.

Algunas actividades ofrecidas demandan no sólo el reconocimiento sino el ordenamiento de constituyentes y se ofrece la posibilidad de deducir las reglas de colocación verbal, en donde se deben distinguir dos posiciones diferentes del verbo finito, como se puede observar en la imagen 4.2.

Imagen 4.2: Deducción de reglas de posición verbal

Ü8
Satz: Wortfrage und Aussagesatz
Ergänzen Sie.

Wo Jenny? – Jenny in Haarbach.
 Welche Sprache sie? – Sie Deutsch.
 Was sie? – Sie „Guten Tag!“

Ü9
Verb: Position
Wo ist das Verb:
in Position
 oder ?
Ergänzen Sie die
Regel.

1	2	3
FRAGEWORT (+SUBSTANTIV)		
WORTFRAGE		

1	2	3
AUSSAGESATZ		

REGEL → Das Verb ist in Position _____.

(Lemcke 1996: 6)

La mayoría de las oraciones que se ofrecen en textos y ejercicios en las primeras dos lecciones, es decir, en las primeras cuatro semanas de instrucción, siguen el orden canónico de OP: S V C.

A partir de la lección 3 se comienza a proporcionar input con oraciones que presentan un OP distinto al orden canónico, a saber, C V S. Cabe señalar que no se observa un manejo explícito del tema en las siguientes cuatro semanas de instrucción, lecciones 3 y 4. En esta última, se tematiza la separación de elementos del complejo verbal, S Vf C Vp/C Vf S Vp, en donde el segundo elemento de la perífrasis verbal es un prefijo. Los ejercicios ofrecidos en esta unidad consisten en reconocer los diferentes elementos verbales en oraciones. La unidad 5 refuerza lo anterior al agregar la variante de complejo verbal formada por verbo finito más verbo no finito: S Vf C Vnf y C Vf S Vnf. En este punto se ofrecen ejercicios de deducción de reglas, además de un esquema derivado de la topología de campos en donde se le muestra al estudiante la formación del paréntesis verbal. Aquí se incluyen ejercicios de ordenamiento de constituyentes (Ü8) en donde sólo

hay que atender el OP ya que, en caso de ser necesario, los verbos ya están conjugados y los artículos declinados, como se ve en la siguiente imagen:

Imagen 4.3: Variante topológica en la deducción de reglas

1	2	3 ...	ENDE
Die Studenten	können	in der Mediothek Deutsch	lernen.
Sie	müssen	ihren Ausweis	mitbringen.

MODALVERB: Position _____
 VERB (INFINITIV): _____

1. Leslie – in die Mediothek – gehen – will
 2. was – sie – machen – in der Mediothek – kann
 3. Bücher – sie – ausleihen – kann
 4. muss – ihren Ausweis – sie – mitbringen
 5. sie – Deutsch lernen – will – mit einem Computer-Programm
 6. das Programm – ausleihen – sie – kann
 7. wie – Deutsch – lernen – sollen – die Studenten
 8. viel hören, lesen, sprechen und schreiben – sollen – sie

Ü7
 Modalverb/Verb:
 Satzklammer
 a) Lesen Sie die Sätze in der Tabelle.
 b) Ergänzen Sie die Regel.

REGEL

Ü8
 Schreiben Sie die Sätze in der richtigen Reihenfolge. Lesen Sie vor.

1. Leslie will in die Mediothek gehen.
 2. Was ...

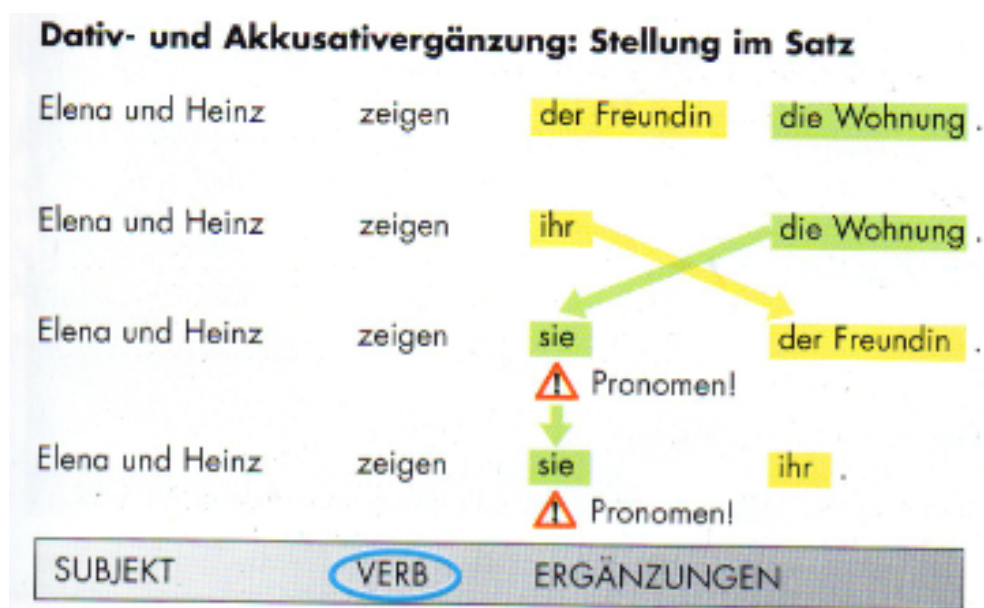
(Lemcke 1996: 47)

En la imagen se puede distinguir cómo se indican los lugares del verbo y la formación del paréntesis oracional (*Satzklammer*). Pese a que la oración se encuentra enmarcada en una tabla con la que se podría trabajar bajo un esquema topológico, el uso de esta es muy limitado. Los campos reciben un número, a excepción del último, el cual es denominado *final* (*ENDE*) por los autores.

Los siguientes dos capítulos, el 6 y el 7, ofrecen input con las estructuras vistas anteriormente. El único ejercicio que puede vincularse de manera indirecta con el OP es la producción de oraciones que se da de manera muy guiada y reproductiva (Lemcke 1996: 59 y 62).

En la última lección del primer semestre, unidad 8, se introduce el tiempo *perfecto* (*Perfekt*), con el que se vuelve a poner énfasis en la colocación de los elementos del complejo verbal, en este caso la combinación del auxiliar más el participio perfecto. Con lo anterior, se vuelve a destacar la formación del paréntesis. En esta misma lección se describe el OP de los complementos acusativo y dativo: S Vf CDat CAkk Vnf.

Imagen 4.4: OP dativo-acusativo



(Müller 1996: 55)

En la primera lección del segundo semestre, unidad 9, se hace un repaso de la colocación de los elementos verbales del perfecto, con lo que se vuelve a poner atención a la formación del paréntesis oracional. En esta lección se ofrecen ejercicios de ordenamiento de constituyentes. Además de lo anterior, se comienzan a ofrecer actividades en donde los alumnos tienen que producir oraciones, de manera muy guiada (Lemcke 1996: 91, 93 y 94).

En las unidades subsecuentes sólo se ofrecen un par de ejercicios de OP en donde se piden producciones que continúan dándose de forma guiada. Es hasta la lección 13 en donde el OP vuelve a ser el centro de la instrucción. En ese punto, se introducen dos

fenómenos de OP; por un lado, el uso de nexos coordinantes que, de acuerdo con lo descrito en el capítulo 2, no ocupan una posición en la oración¹⁴⁹; por otro lado, se tematizan los nexos subordinantes que introducen una oración subordinada con Vf final, es decir, Os= Nx → S C (C) Vf. La producción de oraciones continúa siendo de manera dirigida. Es interesante observar cómo se presenta la formación del paréntesis, mediante el nexo subordinante y el verbo finito, sin comentar nada sobre la posición del verbo no finito en oraciones con OP: Os= Nx → S C (C) Vnf Vf.

Imagen 4.5: Deducción de regla sobre oración subordinada y construcción de paréntesis verbal con nexo subordinante

Satzklammer

Knoop geht es schlecht,
Er hat Schmerzen,
Er muss zum Arzt,

weil
weil
weil

er zu viel gegessen
sein Bauch zu voll
sein Bauch sonst

hat
ist
platzt

Ü9 **Nebensätze: Kausalsatz**
Lesen Sie die Beispiele.
Ergänzen Sie die Regel.

REGEL

Kausalsätze beginnen immer mit „_____“.
Im Kausalsatz steht das Verb _____.
„_____“ und das _____ bilden im Kausalsatz eine Satzklammer.

Ü10 Schreiben Sie Kausalsätze nach dem Muster.

1. Knoop freut sich auf das Essen. Clementine kocht so gut!
2. Er isst zu viel. Knödel sind sein Leibgericht.
3. Er hat Schmerzen. Sein Bauch ist zu voll.
4. Clementine ist böse. Knoop hat nicht auf sie gehört.
5. Knoop muss sofort zum Arzt. Ihm ist so schlecht.
6. Der Arzt muss den Bauch aufschneiden. Knoop platzt sonst.
7. Knoop ist froh. Die Schmerzen sind weg.
8. Aber er ist auch traurig. Die Arztrechnung ist sehr hoch.
9. Clementine schimpft. Knoop hat zu schnell und zu viel gegessen.
10. Wir sind froh. Die Geschichte geht gut zu Ende.

Knoop freut sich auf das Essen, weil Clementine so gut kocht.

(Lemcke 1996: 135)

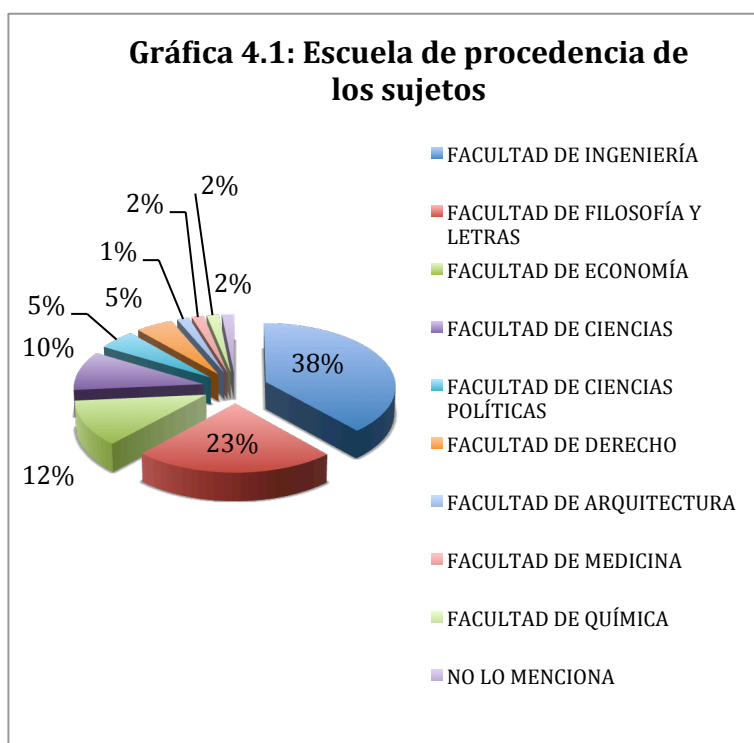
Finalmente, en la última unidad del semestre, lección 16, se hace un repaso del tema. Los ejercicios de oración subordinada estaban enfocados al significado del nexo subordinante y no al OP, aunque sí se encuentran ejercicios para completar reglas y ejercicios para producir oraciones un poco más libres (Wertenschlag 1997: 7 y 8).

¹⁴⁹ Como se describió en el marco teórico, estos elementos van situados en el llamado campo 0, véase 2.2.2.2 B.

4.3 Sujetos

Debido a la fluctuación estudiantil que hay en los cursos de alemán del CELE, no se hizo una selección de los sujetos de estudio, en éste se dio seguimiento a todos aquellos inscritos en el primer nivel de alemán durante el semestre 2008-1 y los inscritos en el segundo nivel de alemán en el semestre 2008-2. De esta manera, se quería garantizar contar con estudiantes que hubieran participado en todas las pruebas a lo largo del estudio. En cada prueba participaron los estudiantes que habían asistido a clase el día de la aplicación, como se describe más adelante en el apartado 4.4.

En relación con las características de la población, al inicio del estudio se contaba con los datos de 136 estudiantes inscritos, provenientes de las diferentes carreras que se ofrecen en la UNAM. Todos ellos eran hispanohablantes, la mayoría mexicanos a excepción de un par originarios de países de Latinoamérica. En cuanto a su orientación académica, se pudo observar que la población era muy variada, aunque se observó



una mayor población proveniente de la Facultad de Ingeniería y de la Facultad de Filosofía y Letras.

4.3.1 Variables individuales

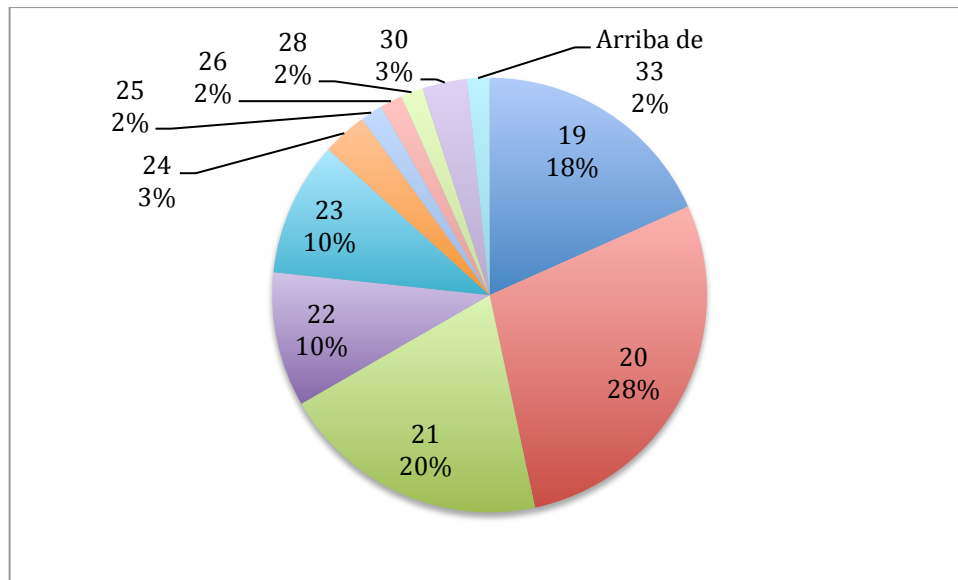
La información que se recabó con el cuestionario inicial brindaba información de algunas de las variables individuales de la población estudiada, a saber, la motivación, la edad y la experiencia previa con LE. Las diferentes razones nombradas por los estudiantes para

estar en los cursos de alemán del CELE se pueden expresar mediante los siguientes nueve objetivos:

- aprender la lengua para tener acceso a radio, televisión, lectura de medios impresos y electrónicos,
- tener una estancia académica en Alemania o en países germano-parlantes para realizar estudios de posgrado,
- poder solicitar una beca,
- trabajar en Alemania,
- hacer un viaje,
- realizar actividades relacionadas con el área de estudio de los encuestados (traducción de textos del área, consulta de fuentes bibliográficas y hemerográficas, docencia),
- tener un desarrollo personal y/o establecer vínculos interpersonales,
- querer hablar en otros idiomas o aprender otra lengua extranjera y
- practicar la lengua, en el caso de aquellos que ya habían tomado algún curso de alemán previamente.

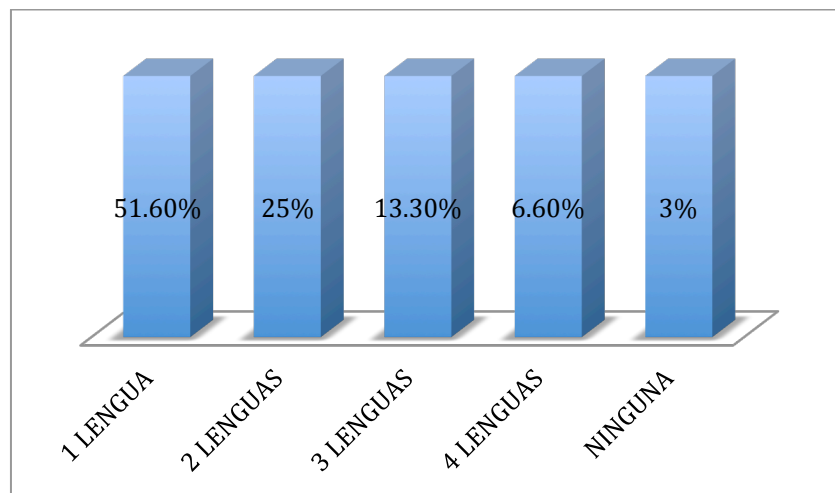
Además de obtener información sobre las motivaciones de los estudiantes para aprender la lengua, se obtuvo información sobre la edad de los participantes. Un gran porcentaje de los sujetos oscilaba alrededor de los 20 años, mientras que sólo 5% de los participantes rebasaba los 30 años de edad. La distribución de los sujetos de acuerdo con su edad se puede ver en la gráfica 4.2.

Gráfica 4.2: Edades



Por otro lado, se accedió a información sobre la experiencia previa de los sujetos con el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Es interesante señalar que sólo 3% de los individuos aseguraron no tener experiencias previas con otras lenguas extranjeras, como se presenta en la gráfica 4.3.

Gráfica 4.3: Lenguas extranjeras aprendidas previamente



De acuerdo con la información proporcionada por los sujetos, para más de la mitad, el alemán era la segunda lengua extranjera que aprendían, mientras que para 25% de la población estudiada esta lengua extranjera era la tercera.

4.4 Aplicación de las pruebas

Para poder realizar el estudio, mediante una carta, se pidió la colaboración de los colegas que impartían clase en el primer nivel del semestre 2008-1 y en el segundo nivel del semestre 2008-2. En dicha carta se les explicaba el motivo de la aplicación de las pruebas y se les pedía permiso para ir a su grupo en fechas determinadas. Además de esto, se solicitaba su apoyo para la aplicación del cuestionario inicial, éste debía ser contestado el día del primer examen departamental, para garantizar la recopilación de los datos de toda la generación.

Las aplicaciones de cada prueba se llevaron a cabo el mismo día en todos los grupos del nivel. Éstas fueron programadas tomando en cuenta los contenidos de instrucción descritos en el apartado 4.2. Atendiendo esto, se siguió el calendario ofrecido en la tabla, en la que cada casilla representa una semana (Se) de instrucción. Las primeras 16 semanas corresponden al primer nivel, mientras que las semanas 17 a la 32 constituían el segundo nivel de alemán.

Tabla 4.2: Calendarización de la aplicación de las pruebas

Se1	Se2	Se3	Se4	P-UNO	Se6	Se7	Se8
P-DOS	Se10	Se11	P-TRES	Se13	Se14	Se15	P-CUATRO
Se17	Se18	Se19	P-CINCO	Se21	Se22	Se23	P-SEIS
Se25	Se26	Se27	P-SIETE	Se29	Se30	Se31	P-OCHO

De acuerdo con el calendario, en la quinta semana de instrucción se inició la aplicación de las pruebas y la última se aplicó en la semana de instrucción 32, la aplicación de la prueba nueve no está incluida en este calendario ya que ésta se llevó a cabo de manera adicional a lo programado para el estudio, es decir, al inicio del tercer semestre, en la semana de instrucción 34. El tiempo de aplicación para las pruebas de juicios de gramaticalidad fue de 10 a 20 minutos, mientras que para las pruebas de ordenamiento de constituyentes, por su extensión, fueron necesarios hasta 35 minutos.

Durante el primer semestre del estudio, se aplicaron cuatro pruebas a siete grupos (G) de primer nivel, a saber, G101, G102, G103, G104, G105, G106 y G107, mientras que en el segundo semestre del estudio, se aplicaron cuatro pruebas a los cuatro grupos de segundo nivel que continuaron, es decir, G201, G202, G203 y G204.

El procedimiento de aplicación fue igual en cada grupo, a los estudiantes presentes el día de la aplicación se les explicaba brevemente que las pruebas eran parte de una investigación sobre la adquisición del alemán y que no se les iba a evaluar con ellas. Se pedía que las resolvieran de manera individual y sin ayuda de ningún tipo. También se les pedía que pusieran su nombre en la prueba y se aclaraba que sus datos se manejarían de manera confidencial. En cada aplicación la investigadora permanecía en el salón hasta haber recabado todas las pruebas. Poco a poco, estas explicaciones se fueron reduciendo, ya que las pruebas se resolvían de manera periódica y los participantes, después de un par de aplicaciones, ya sabían cómo funcionaba el procedimiento.

La participación de los estudiantes fue diferente en cada prueba ya que, como se mencionó en 4.3, ésta dependía de la asistencia a clase el día de la aplicación. Además de lo anterior, se eliminaron de la muestra, los exámenes resueltos por “falsos principiantes”¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Se denomina falsos principiantes a aquellos estudiantes que al iniciar el estudio ya contaban con conocimientos de la lengua. La razón para quitarlos era que los participantes tuvieran más o menos el mismo tiempo de exposición a la lengua para que no se dispararan los resultados a causa de esta variable.

Tabla 4.3: Participación estudiantil por aplicación

Prueba	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Estudiantes	122	102	87	113	81	63	57	47	35

La información en la tabla muestra la gran fluctuación de la población estudiantil en los cursos de alemán del CELE, fenómeno que dificultó el seguimiento longitudinal¹⁵¹. Asimismo, esta tabla contiene los datos de la participación en una prueba que no estaba prevista en un principio, la prueba 9, razón por la cual no aparece en el calendario de la tabla 4.2.

4.5 Presentación de los datos obtenidos

Como resultado de la aplicación de los instrumentos descritos en el capítulo 3, apartado 3.5, se contó con información de 423 pruebas pertenecientes al primer semestre y 248 al segundo. Cada prueba, como se describió en el apartado 3.5.2, contenía entre 28 y 40 reactivos. Fue necesario contabilizar y organizar la información de diferentes formas para la realización de la estadística y el análisis. Por esa razón, después de la aplicación de las pruebas, se organizaron los datos obtenidos de las pruebas de reconocimiento de tres maneras diferentes:

- a) De manera global, para tener un panorama general de lo sucedido en su totalidad.
- b) De manera transversal, para contar con cortes que brindaran un acercamiento de lo sucedido en diferentes momentos del estudio.
- c) Con base en un fenómeno de OP determinado.

En vista de que la información obtenida en el caso de las pruebas de ordenamiento de constituyentes fue tomada de manera transversal, ésta se presenta separada de la obtenida de las pruebas de reconocimiento, es decir, de las pruebas de juicios de gramaticalidad. A

¹⁵¹ La información completa de las fechas de aplicación y los participantes por grupo en cada prueba se puede consultar en el ANEXO IX.

continuación, se describen los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas del estudio.

4.5.1 Reconocimiento de gramaticalidad

Para empezar, se presenta la correlación entre la identificación de las oraciones agramaticales y el tiempo de instrucción, la cual ofrece un panorama general de la interpretación de las oraciones agramaticales por parte de los participantes a lo largo del estudio. Al medir los datos aplicando el coeficiente de correlación de Pearson¹⁵², se pudo observar que había una ligera correlación negativa entre las horas de instrucción y el reconocimiento de oraciones agramaticales por parte de los estudiantes, es decir, una correlación inversa, como se muestra en la siguiente tabla:

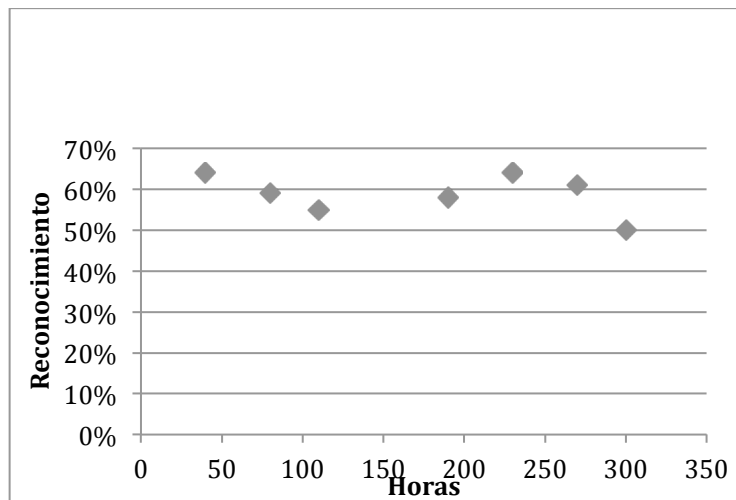
Tabla 4.4: Coeficiente de correlación de Pearson

$r = -1$	Correlación inversa perfecta
$-1 < r < 0$	Correlación inversa
$r = 0$	No hay correlación
$0 < r < 1$	Correlación directa
$r = 1$	Correlación directa perfecta
Hrs.	Reconocimiento
40	64
80	59
110	55
190	58
230	64
270	61
300	50
Coef. Pearson	-0.364001067

¹⁵² Este procedimiento muestra la distribución de frecuencias con relación a dos variables, que en el caso de esta investigación eran el tiempo y los resultados obtenidos de la instrucción, es decir, la identificación de una estructura agramatical.

La información en la zona gris, parte superior de la tabla, tiene como objetivo permitir la interpretación del coeficiente obtenido. Debajo de ésta, se pueden observar los datos de las dos variables empleadas para el cálculo del coeficiente. Del lado izquierdo aparece el número de horas de instrucción con las que los sujetos contaban en el momento de resolver cada prueba. Del lado derecho de la tabla, como segunda variable, se incluye el porcentaje de reconocimiento de oraciones agramaticales. En la parte inferior se ofrece el coeficiente calculado que, con base en los datos obtenidos, resultó con valor negativo, a saber, -0.364001067. Lo anterior se representa en la gráfica ofrecida a continuación:

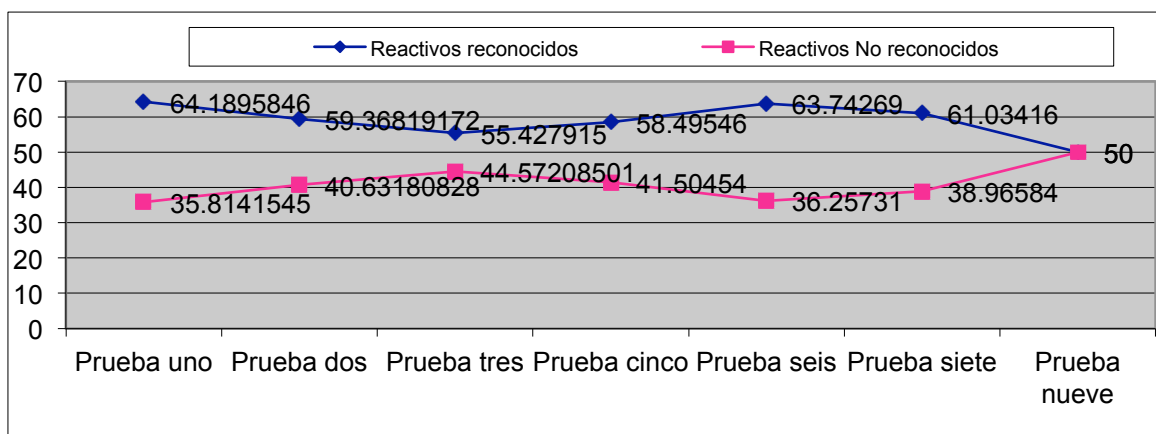
Gráfica 4.4: Correlación



La fórmula empleada para el cálculo del coeficiente fue la siguiente: $r = \frac{\Sigma xy}{\sqrt{(\Sigma x^2)(\Sigma y^2)}}$. En la gráfica 4.4 se observa cómo el reconocimiento de la gramaticalidad de las oraciones es fluctuante a medida que los sujetos de prueba van teniendo contacto con la lengua. El momento en donde el reconocimiento de la gramaticalidad es más bajo en la gráfica es el de la prueba realizada tras 300 horas de instrucción, es decir, en la aplicación de la prueba nueve.

Al representar la tendencia que se da a lo largo del estudio en cuanto a la percepción de los fenómenos agramaticales por parte de los participantes, se puede observar con mayor detalle los momentos en que se dan más problemas para reconocer el OP de la lengua alemana, como se muestra en la gráfica 4.5, que fue hecha a partir de los resultados obtenidos en cada aplicación. En ella se puede distinguir que es en una fase inicial, con 64% de las oraciones reconocidas, en donde los participantes tienen menos problemas para interpretar la gramaticalidad de la lengua. En contraste con lo anterior, el punto en donde se presentan las mayores dificultades para reconocer la gramaticalidad de las oraciones es la fase final, en la aplicación de la prueba nueve¹⁵³.

Gráfica 4.5: Tendencia en el reconocimiento de OP agramatical



Esta nos indica que la complejidad de la lengua se vuelve mayor a medida en que los estudiantes reciben la instrucción. La gráfica muestra dos momentos en donde se puede ver un aumento gradual en el reconocimiento de la agramaticalidad (prueba cinco y seis), pero la tendencia general a lo largo del estudio es negativa. Para poder entender mejor alguno de los factores que intervienen en la interpretación de los reactivos de juicios de gramaticalidad, en la tabla 4.5 se incluyen, por un lado, la información de la gráfica anterior sobre el porcentaje del reconocimiento de oraciones gramaticales y, por otro

¹⁵³ Se debe recordar que el estudio concluye con la aplicación de la prueba 8 y que la prueba nueve se hizo al principio del tercer semestre, a manera de control de los fenómenos.

lado, las estructuras que fueron introducidas en el periodo anterior a la aplicación de la prueba.

Tabla 4.5: Estructuras de OP y porcentaje de no identificación en las pruebas

Número de prueba	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3	Prueba 5	Prueba 6	Prueba 7	Prueba 9
Contenido de instrucción	SV_iC V_iSC	CV_iS SV_iCV_p / CV_iSV_p	SV_iCV_{nf} CV_iSV_{nf} (no tematizado, solo en forma de input)	SV_iC_{Dat}C_{Akk}V_{nf} SV_iC_{Akk}C_{Dat}V_{nf} (Se introdujo en el periodo de la prueba 4, semestre anterior)	---	Os=Nx → SC(C) V_f Nx → SC(C) V_{nf}V_f	---
No identificación de OP agramatical	35%	41%	44%	42%	36%	38%	50%

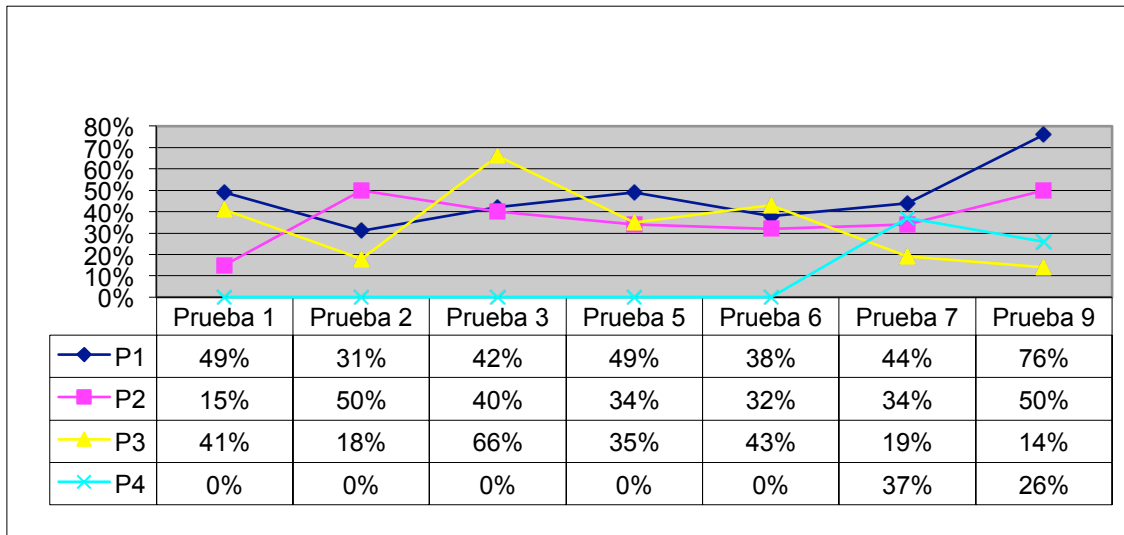
La información de la tabla permite apreciar un aumento en el número de oraciones que los participantes no reconocen después de introducir y practicar las estructuras: C Vf S y S Vf C Vp y C Vf S Vp (pruebas 2 y 3). A partir de la prueba 5, se observa que los sujetos estudiados comienzan a identificar mejor las oraciones agramaticales al no reconocer únicamente 42% y 36% de las oraciones con OP equivocado (pruebas 5 y 6). No obstante, tras la introducción de oraciones subordinadas con estructura Nx → S C (C) Vf y Nx → S C (C) Vnf/Vf, el número de oraciones no reconocidas vuelve a aumentar (prueba 7). Para determinar qué patrón causó más dificultades, a continuación se presentan las tendencias observadas por patrón.

4.5.2 Tendencia por patrón

La forma de organizar los resultados en este apartado tiene como finalidad ofrecer una panorámica del reconocimiento de los patrones en las pruebas por parte de los sujetos estudiados al intentar determinar la gramaticalidad de las oraciones. Con esta información

se quiere mostrar qué patrones causaban mayores problemas a los participantes en diferentes momentos del estudio. La tendencia de cada patrón se muestra en la gráfica 4.6.

Gráfica 4.6: Tendencia en la dificultad por patrón



En la gráfica se incluye el porcentaje de oraciones que no fueron reconocidas en los patrones. La información contenida en la gráfica y en la tabla de datos, incluida en la parte inferior, permite observar que la tendencia es muy diferente en cada uno de los patrones de las pruebas. En el caso de p1 (S Vf C), se observa un reconocimiento más o menos uniforme, aunque la tendencia es negativa, es decir, al inicio de la prueba, los estudiantes tuvieron menos problemas en reconocer oraciones agramaticales, en sólo 49% de los casos, en contraste con los resultados obtenidos en la última prueba, en la que 76% de las oraciones agramaticales no fueron reconocidas.

En cuanto a p2 (C Vf S), se puede observar cómo en la prueba inicial los estudiantes reconocen la mayoría de los reactivos agramaticales, sólo en 15% de las oraciones no notan la agramaticalidad de los reactivos, mientras que en la última prueba este porcentaje asciende a 50%. Nuevamente, se puede distinguir una tendencia negativa,

aunque en algunos momentos aumenta el reconocimiento de los reactivos, como en el caso de las pruebas 3, la prueba 5 y la prueba 6.

El caso de p3 (Vf S C) es diferente. A pesar de que la gráfica tiene dos picos en donde hay mayores dificultades para reconocer el OP correcto (pruebas 3 y 6 con 66% y 43% respectivamente), la tendencia es positiva, es decir, en la mayoría de las pruebas del estudio el porcentaje de las oraciones no reconocidas como agramaticales es más bajo que el inicial (41%), a saber, 18% en la prueba 2, 35% en la prueba 5, 19% en la prueba 7 y 14% en la prueba 9.

Por último, el patrón 4 (Os= Nx► S C Vf) sólo fue estudiado en las pruebas 7 y 9. Llama la atención que, pese al poco tiempo de contacto con esta estructura, éste no fue el patrón con el que los participantes tuvieron mayores problemas de reconocimiento (37%), la agramaticalidad en oraciones de este patrón fue de las más fáciles de reconocer en la prueba final, al tener un porcentaje bajo de oraciones no reconocidas (26%).

Con base en lo anterior, se puede afirmar que los patrones más difíciles a lo largo del estudio fueron p1 y p2, al mostrar una tendencia negativa. No se debe olvidar que cada uno de los patrones tenían variantes¹⁵⁴ con las que se quería observar la percepción de diferentes fenómenos por parte de los sujetos estudiados. Por esa razón, en el siguiente apartado, se hará una revisión de lo que sucedió en cada prueba.

4.5.3 Resultados por prueba

Al revisar los datos arrojados en la aplicación de cada una de las pruebas, se tiene acceso a información más detallada de lo sucedido. Por esa razón, aquí se describen los resultados obtenidos, a manera de cortes transversales, en donde no sólo se mostrará la tendencia general, sino también se determinará en cada una de las pruebas qué reactivos fueron más difíciles de reconocer por los participantes y qué fenómenos de OP se relacionan con estas dificultades.

¹⁵⁴ Estas variantes fueron descritas anteriormente, en el capítulo 3, apartado 3.4. La estructura de cada una de ellas se puede encontrar en la tabla 18.

4.5.3.1 Prueba uno

Como se describió en el apartado 4.4, en esta prueba participaron 122 estudiantes que debían reconocer la agramaticalidad de 14 reactivos. De las 1708 respuestas obtenidas, 64% fueron correctas y 36% no, es decir, en 612 casos no fue reconocida la agramaticalidad de las oraciones.

Tabla 4.6: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba uno

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 122		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p3	J/NF	R1	VfSC	VfCS	85	37	70%	30%
p2	WF	R2	CAkkVfS	CAkkVf__	98	24	80%	20%
p3	IMP	R4	VfSCAkk	Vf__CAkk	36	86	30%	70%
p2	AUS	R5	CVfS	CSVf	102	20	84%	16%
p3	J/NF	R7	VfSC	VfCS	61	61	50%	50%
p2	AUS	R8	CVfS	CSVf	98	24	80%	20%
p1	AUS	R11	SVfC	SCVf	51	71	42%	58%
p1	WF	R14	SVfCAkk	SCAkkVf	45	77	37%	62%
p1	AUS	R15	SVfC	__VfC	84	38	69%	31%
p2	WF	R16	CVfS	CSVf	106	16	87%	13%
p3	IMP	R21	VfSCAkk	Vf__CAkk	35	87	29%	71%
p2	WF	R23	CVfS	SCVf	112	10	92%	8%
p1	AUS	R25	SVf	VfS	71	51	58%	42%
p1	AUS	R27	SVfC	SCVf	112	10	92%	8%
					1096	612	64%	36%

En la tabla se encuentran los resultados obtenidos en los reactivos que eran agramaticales. Las abreviaciones empleadas para los diferentes tipos de oración en las tablas que muestran los resultados de las pruebas son: *AUS* (del alemán *Aussagesatz*) para la oración declarativa, *WF* (del alemán *W-Frage*) para la oración interrogativa con pronombre interrogativo, *IMP* (del alemán *Imperativsatz*) para la oración imperativa y *J/NF* (del alemán *Ja/Nein-Frage*) para la oración interrogativa sin pronombre interrogativo. En la tabla 4.6 se proporciona la información concerniente al patrón del

reactivo, al tipo de oración representada, al OP gramatical que debería tener la oración, al OP agramatical mostrado en la prueba y a los resultados obtenidos. En las columnas de los juicios, se incluyen los datos de el número de reactivos agramaticales que fueron reconocidos (juicios correctos), así como la cifra de las oración cuya agramaticalidad no fue reconocida (juicios incorrectos). En la tabla, mediante el uso de colores, se distingue el fenómeno agramatical que tiene el OP de la oración, esta información será de utilidad más adelante en la discusión de los resultados. La clave de color empleada es la siguiente:

rosa	Omisión del sujeto
azul	Falta a la regla de V2 (Vf aparece en posición diferente: tercera, cuarta u otra)
anaranjado	Sujeto no adyacente al verbo
verde claro	Colocación inicial de un elemento verbal

Además, llamó la atención que muchos participantes juzgaron incorrectamente el OP de algunos reactivos correctos pertenecientes al patrón 2.

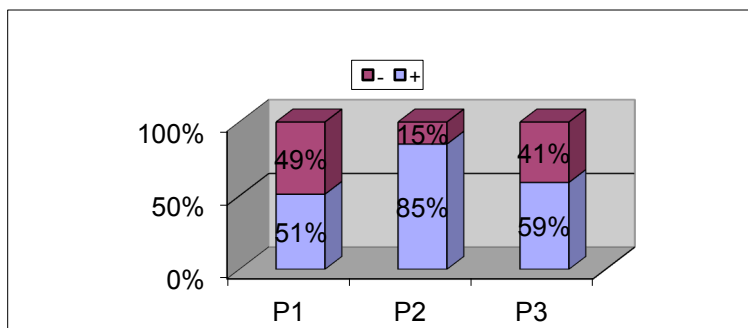
Tabla 4.7: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba uno

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP	Total	%
p2	AUS	R3	CVfS	98	80.3%
p2	AUS	R20	CVfS	28	23%
p2	AUS	R24	CAkkVfS	94	77%
p2	AUS	R28	CAkkVfS	82	67%

Los datos obtenidos revelan que hay un rechazo a la inversión CVS de entre 23% y 80.3%, en donde el porcentaje más bajo es el del reactivo que inicia con adverbio (R20), en contraste con los otros reactivos que inician con frases nominales (R3, R24 y R28).

El patrón con mayor número de oraciones no identificadas fue p1 (49%), seguido de p3 (41%), como se representa en la gráfica 4.7, en donde el signo de más (+) se usa para las respuestas reconocidas y el signo de menos (-) para las no reconocidas.

Gráfica 4.7: Resultados por patrón de la prueba uno

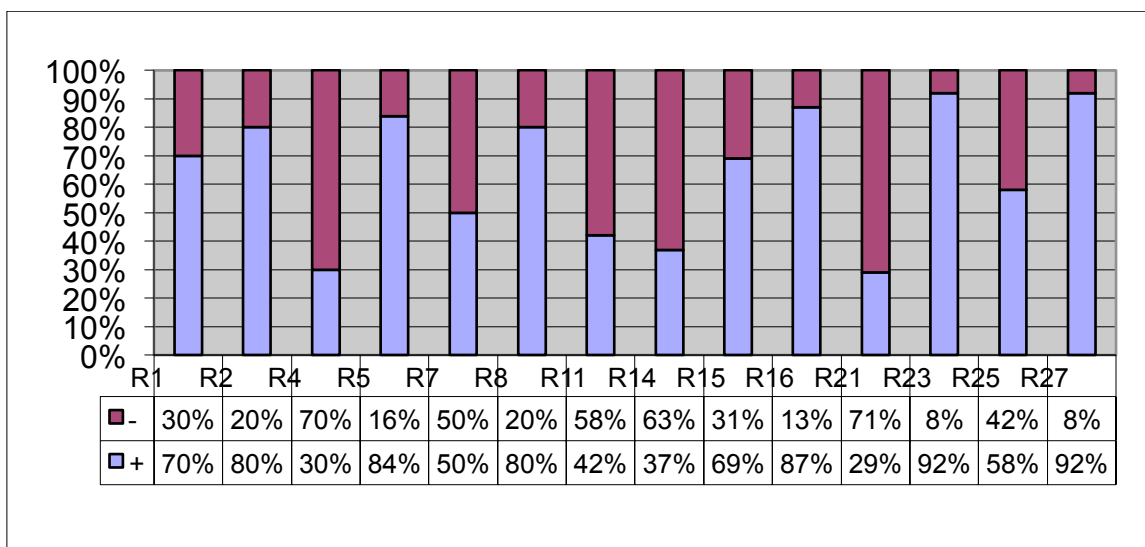


En la parte inferior de la gráfica se puede observar el patrón representado y en la columna se marca, con rojo, el porcentaje de oraciones no reconocidas por patrón y, con azul, el porcentaje de oraciones incorrectas que fueron reconocidas por los participantes. Al ver nuevamente los datos de la tabla 4.6, llaman la atención las diferencias en los resultados obtenidos en reactivos de un mismo patrón, por lo que la jerarquía de dificultad se debe establecer tomando en cuenta las características de cada uno de los reactivos.

En cuanto a los reactivos, se puede distinguir en la gráfica 4.8 que en todas las oraciones agramaticales de la prueba hubo sujetos que no reconocieron las secuencias incorrectas de OP. De éstas, las oraciones agramaticales que no fueron identificadas en más de la mitad de los casos fueron R21 (71%), R4 (70%), R14 (63%), R11 (58%) y R7 (50%).

Gráfica 4.8: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba

uno



Estos reactivos pertenecían a los patrones uno, dos y tres. En el caso de R4 (p3) y R21 (p3), la agramaticalidad consistía en la omisión del sujeto en una oración imperativa:

R4: *Lesen ein Buch!¹⁵⁵

↑
[Sujeto omitido]

R21: *Ergänzen die Tabelle.

↑
[Sujeto omitido]

Por su parte, en R14 (p1) se puede distinguir la colocación errónea del verbo finito al tratarse de una oración interrogativa con pronombre (W-Frage) con el verbo en tercera posición:

R14: *Wer alle Sprachen versteht?¹⁵⁶

←
1 Vf 2 3

¹⁵⁵ Con las flechas azules se señala el lugar en la oración que debería ocupar el elemento oracional.

¹⁵⁶ Con las flechas rojas se indica que el elemento se encuentra en un lugar equivocado y en qué dirección se debería mover.

Al igual que en el reactivo anterior, en R11 (p1) la oración presentaba un OP incorrecto al aparecer colocado el verbo finito en tercera posición, en este caso se trataba de una oración declarativa:

R11: *Der Student mit einem Partner **arbeitet**.

1 Vf2 3



Por último, en la oración interrogativa R7 (p3) se puede observar que el sujeto no se encuentra adyacente al verbo al aparecer colocado tras el adverbio "weit", como se muestra a continuación:

R7: *Ist weit das ?

[Sujeto no adyacente al verbo]



Al tomar en cuenta los fenómenos agramaticales y los resultados de los reactivos vinculados a ellos en promedio, se puede pensar que la jerarquía en la dificultad para reconocer los fenómenos agramaticales tras las primeras 40 horas de contacto con la lengua podría ser la siguiente:

Omisión del sujeto > No adyacencia SV ¹⁵⁷ > Falta a la regla V2
--

4.5.3.2 Prueba dos

En la prueba dos se obtuvieron datos de la participación de 102 sujetos que debían identificar la agramaticalidad de 18 oraciones. En total, se recabaron 1836 respuestas¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Aquí se incluyen también los resultados obtenidos en los reactivos R8, R11, R23 y R27, en los que hay una falta a la regla V2 pero a la vez una separación entre sujeto y verbo finito.

¹⁵⁸ Los resultados completos con la información por grupo se encuentran en el ANEXO XI.

41% de ellas fueron equivocadas, es decir, los participantes no pudieron reconocer la agramaticalidad de los reactivos.

Tabla 4.8: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba dos

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 102		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p1b	AUS	R2	SVfCVp	SVfVpC	88	14	86%	14%
p2	AUS	R3	CVfSCAkk	CSVfCAkk	52	50	51%	49%
p1	AUS	R5	SVfC	SCVf	85	17	83%	17%
p2b	AUS	R6	CVfSCVp	CSVfCVp	57	45	56%	44%
p2	AUS	R8	CVfSC	CCVfS	46	56	45%	55%
p2b	AUS	R10	CAkkVfSCVp	CAkkVfSVpC	72	30	71%	29%
p3	J/NF	R11	VfSCAkkCVp	VfSCAkkVpC	41	61	40%	60%
p1b	AUS	R14	SVfCVp	_vfCVp	59	43	58%	42%
p2	AUS	R16	CVfSC	CSVfC	60	42	59%	41%
p1	AUS	R18	SVfC	SCVf	84	18	82%	18%
p2b	AUS	R21	CVfSCAkkVp	CSVfCAkkVp	53	49	52%	48%
p2b	WF	R22	CVfSVp	CVfVpS	83	19	81%	19%
p1b	AUS	R25	SVfCVp	SVfVpC	69	33	68%	32%
p3	J/NF	R28	VfSC	VfCS	43	59	42%	58%
p2	AUS	R30	CVfSC	CSVfC	55	47	54%	46%
p1	AUS	R32	SVfCAkk	_vfCAkk	65	37	64%	36%
p1b	AUS	R34	SVfCCVp	_vfCCVp	55	47	54%	46%
p2b	AUS	R35	CVf SCAkkCVp	CVf__CAkkC Vp	23	79	23%	77%
					1090	746	59%	41%

Los datos se presentan igual que los de la prueba uno, pero a la clave de color empleada se le agrega el amarillo para indicar que el fenómeno agramatical está relacionado con la colocación equivocada del prefijo verbal (Vp). En los resultados se observa que el fenómeno agramatical de omisión del sujeto sigue causando dificultades entre 36% y 77%, habiendo sido menos reconocido en el caso de la oración que inicia con un complemento. Por su parte, la colocación equivocada de Vf es reconocida en mayor y

menor medida, siendo el porcentaje más bajo, el de oraciones con sujeto inicial (17-18%) y el más alto, el de las oraciones que inician con un complemento (41%-55%).

En vista al rechazo de patrones correctos por razones de OP encontrados en la prueba uno, se observó si este fenómeno volvía a ocurrir en la prueba dos.

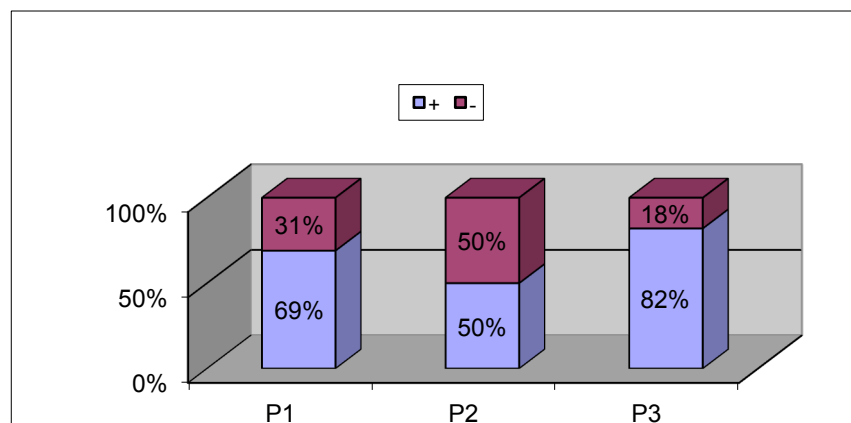
Tabla 4.9: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba dos

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP	Total	%
p2b	AUS	R1	CVfSVp	8	7.8%
p2b	AUS	R26	CVfSVp	14	13.7%
p2	AUS	R33	CAkkvfSC	30	29.4%

Se observa una disminución en los porcentajes del rechazo al fenómeno de inversión, pero llama la atención que la oración que inicia con complemento acusativo fue rechazada en más ocasiones que las otras dos que tienen complemento inicial.

Por otra parte, el porcentaje de reconocimiento de las oraciones agramaticales se dio como se presenta en la gráfica 4.9. En ésta se puede observar que el patrón que tuvo el índice más alto de no reconocimiento fue el patrón dos, con 50%, seguido del patrón uno con 31% de las respuestas no reconocidas.

Gráfica 4.9: Resultados por patrón de la prueba dos

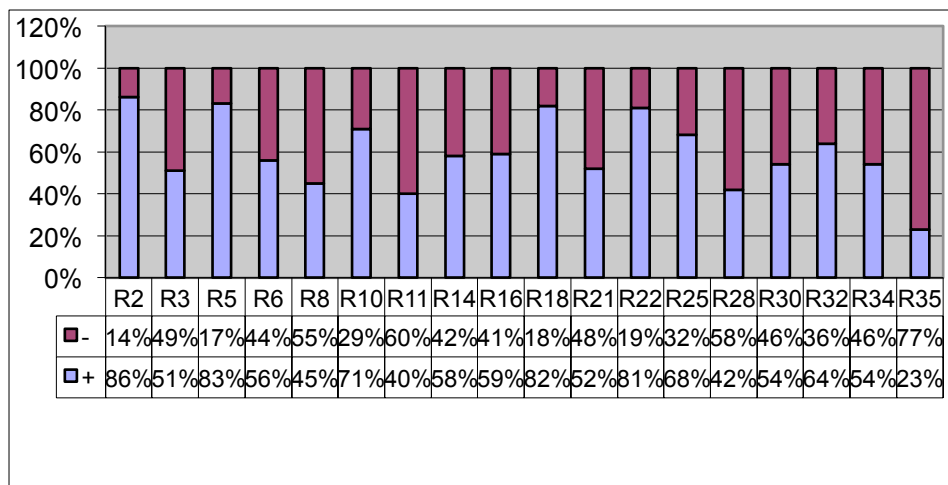


Nuevamente, el área roja de las columnas representa el porcentaje de respuestas en las que los participantes no identificaron la agramaticalidad de las oraciones correspondientes al patrón indicado debajo de cada columna.

En cuanto a los resultados obtenidos por reactivo, se observó que para cada uno de los 18 reactivos con OP erróneo hubo estudiantes que no reconocieron la agramaticalidad, variando el porcentaje de reactivo a reactivo. No obstante, aquí se presentan únicamente aquellos que no fueron identificados en un porcentaje mayor a 50%. En esta situación se distinguieron 4 oraciones, a saber, R35 (77%), R11 (60%), R28 (58%) y R8 (55%).

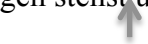
Esta información se puede ver en la gráfica 4.10, en la que se representan los resultados obtenidos en cada uno de los reactivos agramaticales de la prueba. Como se puede apreciar, la tabla de información que se encuentra en la parte inferior de la gráfica contiene tanto los datos de reconocimiento, marcados en la tabla con el signo de más (+), así como los datos de no reconocimiento que aparecen en la línea con el signo de menos (-), estos datos están representados en las columnas de la gráfica con azul y rojo respectivamente.

Gráfica 4.10: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba dos



En esta ocasión, los reactivos más difíciles de reconocer pertenecían a los patrones dos y tres. La dificultad de la oración R35 (p2b) consistía en la omisión del sujeto, pero a diferencia de los reactivos de la prueba uno, que contenían este mismo fenómeno de omisión, en este reactivo de la prueba dos la omisión se presentaba en una oración declarativa.

R35: *Morgen stehst um 7 Uhr auf.


[Sujeto omitido]

En el caso de R11 (p3b), la agramaticalidad consistía en la colocación equivocada del segundo elemento del complejo verbal, es decir, del prefijo.

R11: *Rufst du mich an morgen?


Vp

El OP incorrecto presentado en R28 (p3) estaba relacionado con la colocación equivocada del sujeto, el cual debería encontrarse adyacente al verbo.

R28: *Wohnt in Deutschland Peter?


[Sujeto no adyacente al verbo]

Por último, la estructura de R8 (p2) era agramatical ya que el verbo se encontraba situado en tercera posición:

R8: *Morgen im Auditorium ist die Vorstellung.


1 Vf 2 3

De los promedios de los resultados de la prueba, tomando en cuenta los fenómenos agramaticales, se desprende que la jerarquía en la dificultad para reconocer los fenómenos agramaticales tras 80 horas de instrucción podría ser:

Omisión del sujeto > Falta a V2 > No adyacencia SV > Vp final (separación)

4.5.3.3 Prueba tres

La prueba tres fue resuelta por 87 sujetos que brindaron información sobre la interpretación de la gramaticalidad de 40 reactivos, de los cuales 21 presentaban un OP incorrecto. De las 1828 respuestas obtenidas de estos últimos, únicamente en 55% (971) de los casos se reconoció la estructura incorrecta de OP, mientras que en 45% de las respuestas no fue reconocida la agramaticalidad¹⁵⁹.

Tabla 4.10: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba tres

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 87		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p2b	AUS	R5	CVfSVp	CSVfVp	51	36	59%	41%
p3	J/NF	R7	VfSCAkkVnf	VfSVnfCAkk	42	45	48%	52%
p2	AUS	R9	CVfSCAkk	CSVfCAkk	27	60	31%	69%
p1b'	AUS	R11	SVfCVnf	SVfVnfC	63	24	72%	28%
p2b'	AUS	R13	CVfSCAkkVnf	CSVfCAkkVnf	57	30	66%	34%
p2	AUS	R15	CVfSCAkk	CSVfCAkk	53	34	61%	39%
p1b'	AUS	R16	SVfCAkkVp	SVfVpCAkk	44	43	51%	49%
p2b	AUS	R19	CVfSCAkkVp	CSVfCAkkVp	53	34	61%	39%
p1b'	AUS	R20	SVfCAkkVnf	SVfVnfCAkk	60	27	69%	31%
p1c	AUS	R22	SVfCDatCAkk	SVfCAkkCDat	6	81	7%	93%
p2b	WF	R23	CVfSnegVp	CSnegVfVp	58	29	67%	33%
p1b'	AUS	R25	SVfCAkkVnf	SVfVnfCAkk	65	22	75%	25%

¹⁵⁹ Para más detalles de los resultados obtenidos en esta prueba y su distribución por grupo, véase ANEXO XII.

p2b	AUS	R27	CVfSCVp	CVfVpSC	62	25	71%	29%
p1c	AUS	R28	SVfCDatCAkk	SVfCAkkCDat	9	78	10%	90%
p2	AUS	R29	CVfS	CSVf	48	39	55%	45%
p3	IMP	R30	VfSCAkkCVp	VpVfSCAkkC	10	77	11%	89%
p2b'	AUS	R32	CVfSCCVnf	CSVfVnfCC	65	22	75%	25%
p1b'	AUS	R35	SVfCAkkVnf	SVfVnfCAkk	63	24	72%	28%
p2b'	AUS	R36	CVfSCAkkVnf	CVfSVnfCAkk	41	46	47%	53%
p2	WF	R39	CVfS	CVf__	58	29	67%	33%
p3	IMP	R40	VfSCAkk	Vf__CAkk	36	51	41%	59%
					971	856	55%	45%

La clave de color es la misma que en las tablas de las pruebas anteriores, únicamente se agrega el morado para señalar los errores de OP relacionados con la colocación de los complementos dativo y acusativo en el campo interior. En los resultados de esta prueba, se esperaba que no fuera reconocida la agramaticalidad de los reactivos relacionados con este fenómeno, ya que el tema forma parte de los contenidos a aprender en el último período del semestre, entre 130 y 160 horas de instrucción. Aquellos que reconocieron la estructura estaban identificados como falsos principiantes que fueron integrados ya en este momento del estudio en vista de que habían reportado un contacto aproximado de 100 horas de contacto con la lengua.

Los resultados arrojan luz sobre la dificultad en identificar los reactivos agramaticales por la falta de la regla V2, sin embargo, la variación (33% a 69%) en las respuestas de los porcentajes observados no permiten distinguir la variable que hace más fácil o difícil el reconocimiento, 48% en promedio.

Para verificar la interpretación de la omisión del sujeto, únicamente se contó con dos reactivos. Aunque en menor porcentaje que en las pruebas anteriores (equivalente a un promedio de 46%), este fenómeno no fue reconocido en todos los casos (33% en oración interrogativa con pronombre y 59% en oración imperativa).

Por último, la separación de complejo verbal fue más difícil de reconocer cuando el elemento final era un prefijo antepuesto al verbo finito (55.6%), en contraste con los juicios incorrectos obtenidos cuando la oración incluía dos elementos verbales (34%). En promedio, los fenómenos de este tipo que no fueron reconocidos ascendieron a un 40.9%.

Por su parte, el fenómeno de rechazo a oraciones con OP correcto aumentó ligeramente en comparación con la prueba anterior, al pasar de 29.4% a 37.9% tomando como punto de comparación el reactivo con el porcentaje más alto.

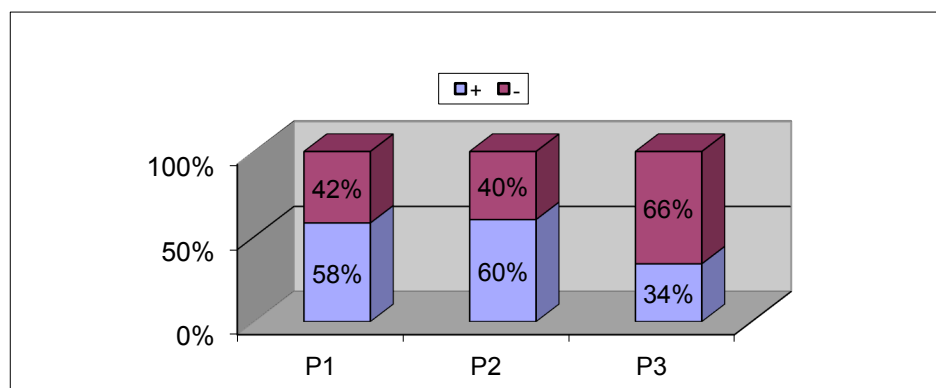
Tabla 4.11: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba tres

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP	Total	%
p2b	AUS	R8	CAkkVfSCVp	15	17.2%
p2	AUS	R34	CAkkVfS	33	37.9%

Por otra parte, al elaborar la gráfica con los resultados organizados de acuerdo a su patrón, se pudo observar que la agramaticalidad de un gran porcentaje de los reactivos del patrón 3 no fue identificada a pesar de que los reactivos más difíciles de reconocer no pertenecían necesariamente a este patrón, como se describirá más adelante.

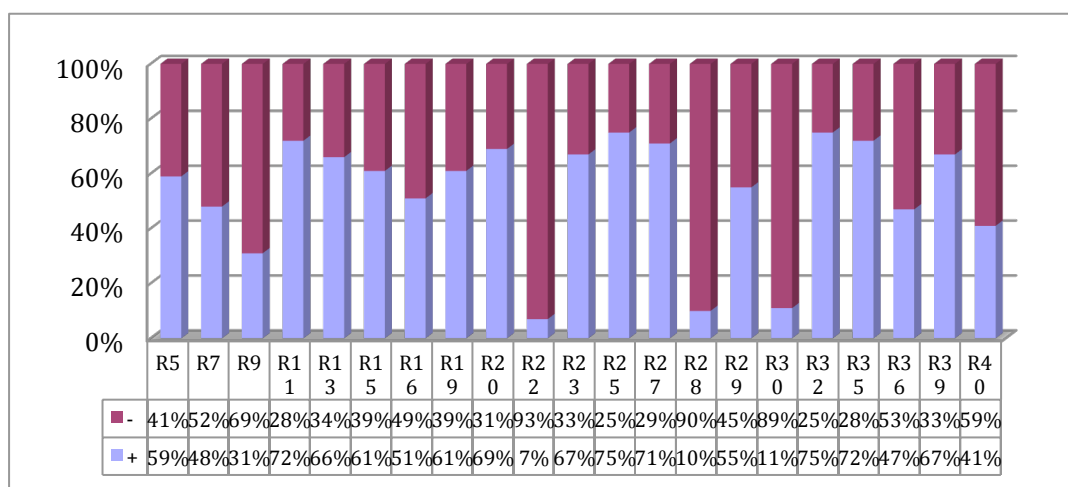
En la gráfica 4.11 se presentan los resultados agrupados por patrón y, al igual que en las gráficas de pruebas anteriores, las columnas con superficie de color rojo indican el porcentaje de reactivos no reconocidos en cada uno de los patrones, mientras que el área azul representa el porcentaje de reactivos cuya agramaticalidad fue reconocida por los participantes.

Gráfica 4.11: Resultados por patrón de la prueba tres



En cuanto a los reactivos, aquellos que no fueron reconocidos en más de 50% de las respuestas fueron R7 (52%), R9 (69%), R22 (93%), R28 (90%), R30 (89%), R36 (53%) y R40 (59%), como se muestra en la gráfica 4.12. En ella, el área de color azul representa el porcentaje de reconocimiento de la agramaticalidad y la parte en rojo la cantidad de respuestas en donde no fue reconocida la estructura de OP errónea. Los datos de la aplicación se incluyen en la parte inferior de la imagen, en la que debajo de cada reactivo se encuentra el porcentaje de respuestas en las que no se reconoce la agramaticalidad (-) y el de aquellas que fueron reconocidas (+).

Gráfica 4.12: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales pruebas tres



En los resultados llama la atención el caso de tres reactivos, ya que en ellos se distinguió un alto porcentaje de respuestas en las que los sujetos marcaron como gramatical el OP de oraciones incorrectas, a saber, en R22 (p1c), R28 (p1c) y R30 (p3b). En las oraciones declarativas de R22 (93%) y R28 (90%) el error consistía en la colocación equivocada de los complementos en acusativo y dativo en el campo interior. De acuerdo con lo descrito en el apartado 2.2.3.2, el OP debía ser SVfCDatCAkk y no al revés como se presenta en ambas oraciones, sin embargo, este error se esperaba ya que el tema todavía no había sido tratado en la instrucción:

R22: *Die Frau zeigt **den Ball dem Kind**.



R28: *Stefan kauft **die Puppe seiner Tochter**.



La oración imperativa R30 (p3) no fue reconocida en 89% de las respuestas. En ella, la agramaticalidad consistía en que el prefijo del verbo separable se encontraba anexo al verbo finito, es decir, no separado del mismo como se muestra a continuación:

R30: ***Vorstellen** Sie das Projekt in der Klasse.

Vp (no final)

Por otra lado, los fenómenos agramaticales presentados en los otros reactivos que no fueron reconocidos en más de 50% de sus respuestas, fueron los que a continuación se describen. Las oraciones R7 (p3b) y R36 (p2b') presentaban una agramaticalidad similar, la cual consistía en la colocación equivocada del elemento verbal no conjugado Vnf. En la estructura de estas oraciones el verbo no conjugado se encontraba en una posición previa a la final:

R7: *Möchten Sie **sagen** etwas?

Vnf (no final)

R36: *Am CELE kann ich **lernen** Sprachen.

Vnf (no final)

En el caso de R40 (p1), la agramaticalidad consistía en la omisión del sujeto en la oración declarativa que se ofrecía en el reactivo, esta oración, por sus características, pudo haber sido confundida con una oración imperativa:

R40: *Hören die Cassetten.



[Sujeto omitido]

Por último, R9 tenía un OP agramatical al encontrarse el verbo finito en la tercera posición, con lo que la falta en ella estaba relacionada con el fenómeno V2 de la lengua alemana:

R9: *Im Klassenzimmer es gibt viele Stühle.

1

Vf 2 3

Los datos arrojados por las pruebas en cuanto a los fenómenos agramaticales, sin tomar en cuenta la adyacencia sujeto-verbo ni el fenómeno de colocación CDatCAkk¹⁶⁰, sugieren que la jerarquía en la dificultad para interpretar la agramaticalidad de las oraciones podría verse de la siguiente manera:

Separación incorrecta del complejo verbal (con verbo + prefijo) > Falta a la regla V2 > Omisión del sujeto > Separación incorrecta del complejo verbal (con verbo + verbo no finito)
--

4.5.3.4 Prueba cinco

Los datos presentados aquí son los conformados por las 1529 respuestas proporcionadas por 81 estudiantes en la interpretación de 19 oraciones cuyo OP era incorrecto¹⁶¹. En esta prueba, los sujetos fueron capaces de reconocer en 58% de los casos la agramaticalidad de los reactivos, mientras que en 42% de las interpretaciones, es decir en 630, los estudiantes no pudieron identificar el OP incorrecto.

¹⁶⁰ Este fenómeno no se incluye aquí porque todavía no ha recibido un trato formal en la clase de lengua.

¹⁶¹ Los resultados completos de esta prueba se pueden consultar en el ANEXO XIII.

Tabla 4.12: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba cinco

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 81		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p1b'	AUS	R2	SVfCVnf	SVfVnfC	76	5	94%	6%
p2	AUS	R4	CVfSCAkk	CSVfCAkk	69	12	85%	15%
p1b'	AUS	R5	SVfCCAkkCVnf	SCVfCAkkCVnf	58	23	72%	28%
p1b	WF	R8	SVfCCAkkVp	SVfVpCCAkk	36	45	44%	56%
p3	IMP	R9	VfSCAkk	Vf__CAkk	38	43	47%	53%
p2b'	AUS	R10	CVfSVnf	CSVfVnf	61	20	75%	25%
p1c	AUS	R12	SVfCDatCAkk Vnf	SVfCAkkCDat Vnf	7	74	9%	91%
p2	AUS	R14	CDatVfS	CDatSVf	42	39	52%	48%
p3b	J/NF	R15	VfSCAkkVnf	VfSVnfCAkk	68	13	84%	16%
p1	AUS	R18	SVfCDat	SCDatVf	40	41	49%	51%
p2b'	AUS	R19	CVfSCAkkVnf	CVfVnfSCAkk	74	7	92%	8%
p1b'	AUS	R22	SVfCCVnf	SCVfCVnf	66	15	81%	19%
p2b'	AUS	R23	CAkkVfSCVnf	CAkkVf__CVnf	11	70	14%	86%
p2b'	AUS	R25	CVfSVp	CSVfVp	44	37	54%	46%
p1b'	AUS	R26	SVfCCAkkVnf	SVfCVnfCAkk	74	7	91%	9%
p1c	AUS	R27	SVfCAkkCDat Vnf	SVfCDatCAkk Vnf	5	76	6%	94%
p2b'	AUS	R31	CVfSVnf	CVfVnfS	53	28	65%	35%
p1c	AUS	R32	SVfCDatCAkk	SVfCAkkCDat	9	72	11%	89%
p2b'	AUS	R34	CAkkVfSCVnf	CAkkSVfCVnf	68	13	84%	16%
					909	630	59%	41%

Con los resultados de la prueba se puede determinar que los sujetos tienen gran dificultad para interpretar las oraciones en donde no hay sujeto como agramatical, manteniendo un porcentaje similar al de la prueba anterior en el caso de las oraciones imperativas, pero presentando mayores problemas de reconocimiento al tratarse de oraciones declarativas, como la de R23. Para el momento en que los participantes resuelven la prueba cinco, el tema del ordenamiento de los complementos dativo y acusativo ya ha recibido un tratamiento en la instrucción del semestre anterior (a final de éste, en la lección 8). No obstante, de los datos se desprende que los individuos no han adquirido el OP CDatCAKK para el campo interior, ya que los reactivos que tienen un

OP agramatical en donde se encuentra vinculado dicho fenómeno son reconocidos en un porcentaje muy bajo (en promedio 8.7%).

El reconocimiento de la necesidad de separar los elementos del complejo verbal aumenta, aunque se puede observar que no es tan evidente cuando el elemento que debe tener posición final es un prefijo (no reconocido en 56% de las respuestas del reactivo R8), esto podría estar relacionado con una confusión léxica. En promedio, este fenómeno no es reconocido en un porcentaje de 21.6% (14.8% en el caso de las oraciones cuyo complejo verbal poseía dos elementos verbales), lo cual es menor al 40.9% de la prueba anterior.

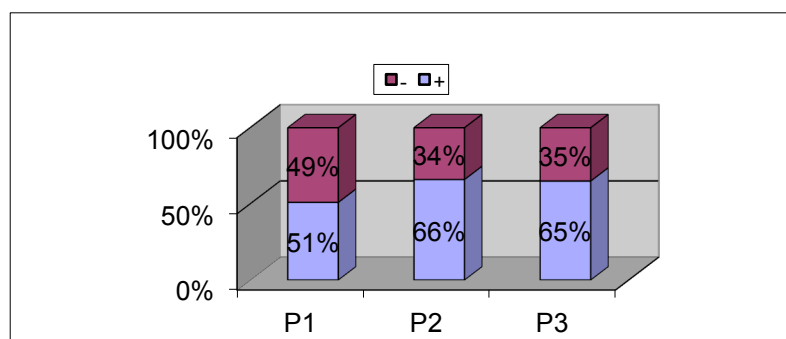
Finalmente, el fenómeno de inversión es reconocido en este momento con mayor frecuencia que en la prueba anterior, pasando de 42.8% a 31% en promedio. Esta información se complementa con los datos observados en los reactivos gramaticales que presentan este fenómeno de OP en su estructura. El porcentaje de estudiantes que rechaza oraciones gramaticales con inversión disminuye drásticamente hasta llegar a un porcentaje entre 2.4 y 3.7%.

Tabla 4.13: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba cinco

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP	Total	%
p2b'	AUS	R16	CAkkvfSCVp	3	3.7%
p2	AUS	R21	CAkkvfS	2	2.4%
p2b'	AUS	R28	CVfSCAkkVnf	3	3.7%

En esta prueba, las oraciones agramaticales seguían los mismos patrones que las de las oraciones en las pruebas del primer semestre (pruebas uno a cuatro). Los resultados presentados en la gráfica 4.13 muestran que el mayor porcentaje de respuestas en las que no se identificó la agramaticalidad de la oración fueron las pertenecientes al patrón uno, con 49% de las oraciones marcadas por los participantes.

Gráfica 4.13: Resultados por patrón de la prueba cinco



Los reactivos agramaticales que el mayor número de sujetos no pudo reconocer pertenecían a los patrones uno (R12, R27 y R32) y dos (R23). Como se puede distinguir en la gráfica, la oración R12 no fue identificada por 91% de los estudiantes, la oración R27 por 94% y la oración R32 no fue reconocida en 89% de las respuestas. Estos tres reactivos seguían exactamente la misma variante del patrón uno, es decir, p1c. Por ello, el fenómeno de OP en ellas estaba relacionado con el OP de los complementos dativo y acusativo en el campo interior¹⁶²:

R12: *Sie hat **das Buch ihm** gegeben.

~~CDat(pron¹⁶³) CAkk~~

R27: *Du musst **dir es** vorstellen.

~~CAkk(pron) CDat (pron)~~

R32: *Harald erklärt **die Regel dem Kind**.

~~CDat CAkk~~

Además de lo anterior, se pudo observar que la oración R23 (p2b') fue también muy difícil de identificar, ya que 86% de los sujetos no notaron que faltaba el sujeto en ella:

¹⁶² La inversión de CDat CAkk en el caso de la pronominalización se describe en el capítulo 2, apartado 2.2.3.2 y en la tabla 14 se muestran ejemplos de ello.

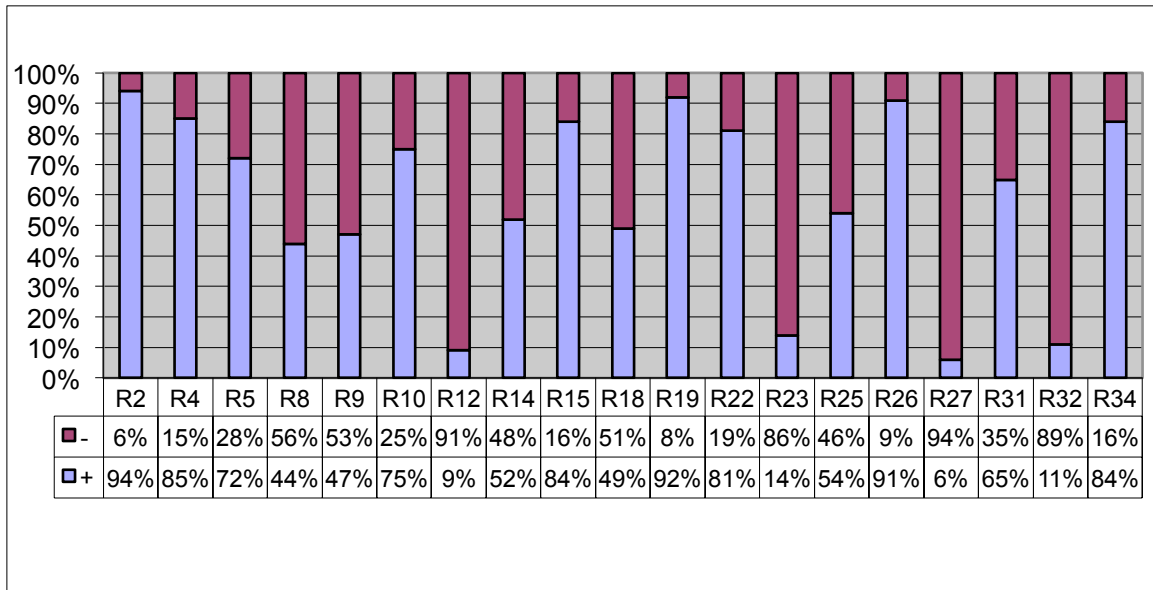
¹⁶³ Con la abreviación *pron* se hace referencia a la representación del complemento en forma pronominalizada.

R23: *Die Hausaufgaben hat schon gemacht.



[Sujeto omitido]

Gráfica 4.14: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba cinco



Además de estos cuatro reactivos, se distinguen en la gráfica anterior tres reactivos que no fueron reconocidos por los estudiantes en más de 50% de las respuestas obtenidas, a saber, los reactivos R8 (56%), R9 (53%) y R18 (51%). En la oración interrogativa con pronombre R8 (p1b), la agramaticalidad consistía en la colocación equivocada del prefijo separable, como se puede observar a continuación:

R8: *Wer sieht **an** heute die Bilder?



Vp (no final)

En el caso de R9 (p3), el fenómeno que alteraba la oración imperativa y la volvía agramatical era la ausencia del sujeto:

R9: *Schreiben den Brief!



[Sujeto omitido]

Finalmente, en la oración declarativa representada en R18 (p1) el verbo finito se encontraba en tercera posición, con lo que se cometía una falta a la colocación obligatoria del verbo (V2) del alemán en este tipo de oraciones, misma que se describió anteriormente en el apartado 2.2.2.1A.

R18: *Die Farben mir gefallen.



1 Vf2 3

Tomando en cuenta la información presentada en este apartado, la jerarquía en la dificultad para reconocer la agramaticalidad quedaría de la siguiente manera:

CDatCAkk > Omisión del sujeto > Separación incorrecta del complejo verbal (con verbo + prefijo) > Falta a la regla V2 > Separación incorrecta del complejo verbal (con verbo + verbo no finito)

4.5.3.5 Prueba seis

En la prueba seis participaron 63 estudiantes que tenían que emitir un juicio sobre la gramaticalidad de 38 oraciones, de las cuales 19 tenían un OP incorrecto. De los reactivos agramaticales se obtuvieron 1197 respuestas. En 434 de ellas, los participantes no identificaron el OP equivocado, lo cual representa 36% de las oraciones interpretadas por ellos.

Los resultados totales obtenidos en los diferentes reactivos se presentan en la tabla 4.14, en la que se emplea nuevamente la clave de color para indicar con qué fenómeno de OP agramatical está relacionado cada uno de los reactivos.

En esta ocasión, la información proporcionada por las respuestas de los participantes revela que las reglas del OP de CDatCAkk no se encuentran accesibles, ya que no se reconoce la agramaticalidad de los reactivos con este fenómeno en un porcentaje muy alto, por arriba de 90 % en los ambos casos.

Tabla 4.14: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba seis

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 63		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p1b'	AUS	R2	SVfCAkkCVnf	SVfCAkkVnfC	60	3	95%	5%
p1c	AUS	R3	SVfCDatCAkk Vnf	SVfCAkkCDat Vnf	4	59	6%	94%
p1b'	AUS	R8	SVfCCVp	SVfVpCC	44	19	70%	30%
p2b'	WF	R10	CVfSC	CSVfC	55	8	87%	13%
p2b	AUS	R13	CVfSVnf	CVfVnfS	57	6	90%	10%
p2	AUS	R14	CVfSC	CSVfC	41	22	65%	35%
p3b	J/NF	R15	VfSC	VfCS	25	38	40%	60%
p1b'	AUS	R17	SVfVnfCAkk	SVfVnfCAkk	41	22	65%	35%
p1	AUS	R18	SCVf	SCVf	51	12	81%	19%
p2b	WF	R19	CVf__CAkkVp	CVf__CAkkVp	7	56	11%	89%
p3b	J/NF	R20	VfSCVnf	VfSVnfC	47	16	75%	25%
p1c	AUS	R21	CVfSCAkkCDa tVnf	CVfSCDatCAk kVnf	4	59	6%	94%
p1b'	AUS	R22	__VfCAkkVnf	__VfCAkkVnf	45	18	71%	29%
p2b'	AUS	R28	CVfSCAkkCVn f	CSCAkkVfCVn f	44	19	70%	30%
p1b'	AUS	R29	SCAkkVfCVnf	SCAkkVfCVnf	58	5	92%	8%
p2b'	AUS	R30	CSVfCAkkCVn f	CSVfCAkkCVn f	47	16	75%	25%
p1	AUS	R31	SVfCDat	SCDatVf	43	20	68%	32%
p2	AUS	R32	CVfSCCAkk	CSVfCCAkk	43	20	68%	32%
p2b'	AUS	R36	CVfSCAkkVnf	CSVfCAkkVnf	47	16	75%	25%
					763	434	64%	36%

La omisión del sujeto, de acuerdo con los datos recabados en esta prueba, sigue sin identificarse del todo, causando una dificultad que va de 29% a 89%, es decir en un promedio de 59%.

La dificultad para identificar OP equivocado con relación a la colocación de un elemento verbal no finito en oraciones con complejo verbal, se mantiene igual que en la prueba anterior, es decir, en un promedio general aproximado de 25% (30% en el caso de que el elemento no finito sea un prefijo y 18.7% si éste es un verbo no finito).

Por último, la información obtenida acerca de la inversión sugiere que un número mayor de estudiantes reconocen la necesidad de que el verbo se encuentre colocado en segunda posición. No obstante, esto todavía sigue representando una dificultad para algunos participantes. El promedio de casos en los que no se reconoce el OP agramatical relacionado con dicho fenómeno disminuye a 24.3%, 5.7% menor que en el de la prueba anterior.

Esto se corrobora con los datos sobre el rechazo del fenómeno de inversión presentados en la tabla 4.15, en la que se puede apreciar que únicamente un porcentaje muy bajo de estudiantes, sigue rechazando estructuras gramaticales por presentar el fenómeno de inversión:

Tabla 4.15: Rechazo de oraciones con OP correcto en la prueba seis

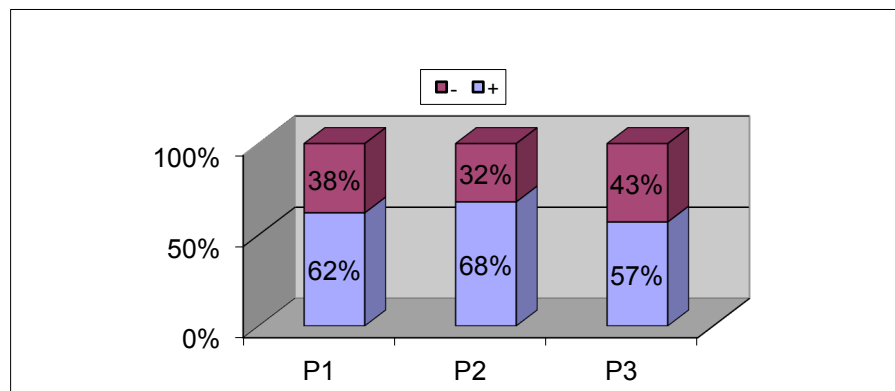
Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP	Total	%
p2b´	AUS	R4	CVfSCAkkVnf	2	3.1%
p2b	AUS	R7	CVfSCVnf	0	0%
p2b	AUS	R33	CVfSC	8	12.6%
p2	AUS	R37	CVfSCAkk	5	7.9%

Llaman la atención el resultado de los reactivos 7 y 33, ya que en este último, el porcentaje de reconocimiento es un poco más elevado que los otros, a saber, 12.6% de los participantes rechazaron el OP gramatical, mientras que en el R7 no hubo rechazo de la estructura por parte de los estudiantes. Curiosamente, en ambos casos el complemento

inicial es un circunstancial de tiempo (en alemán "Temporale Angabe"), sin embargo, el primero está expresado mediante una frase nominal y el segundo mediante un adverbio. La información obtenida no es suficiente como para atribuirle a esto la variación en los porcentajes.

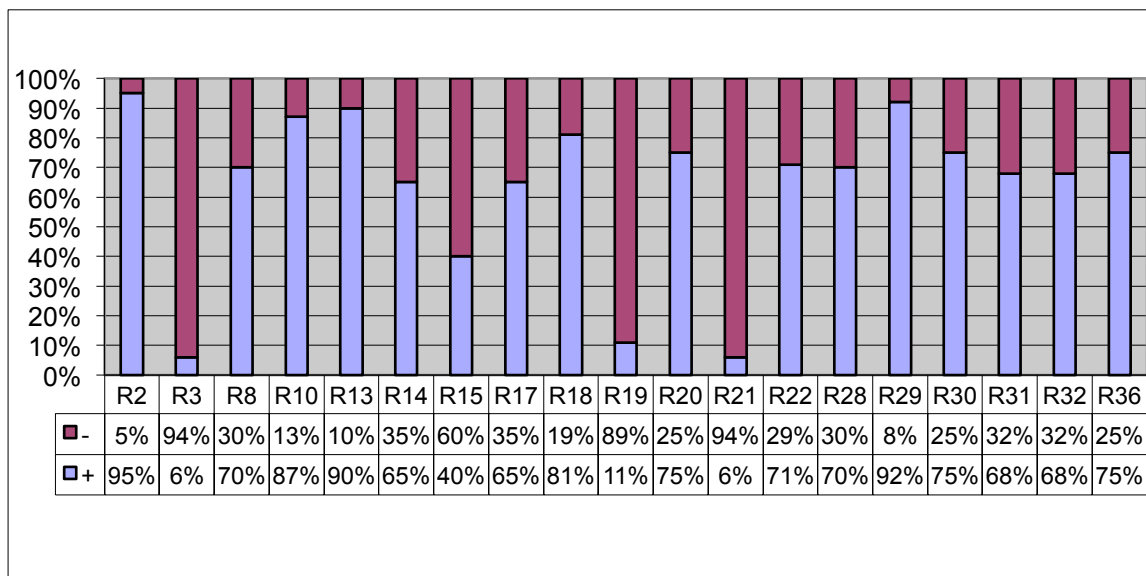
En cuanto a los resultados obtenidos, tomando en cuenta el patrón de las oraciones agramaticales de la prueba, se observó en esta prueba un aumento en la identificación de oraciones agramaticales de los patrones uno (62%) y dos (68%), mientras que el reconocimiento de reactivos del patrón tres tuvo una ligera tendencia negativa, es decir, disminuyó el porcentaje de oraciones reconocidas al pasar de 65%, obtenido en la prueba cinco a 57% en la prueba seis, como se puede ver en la gráfica 4.15.

Gráfica 4.15: Resultados por patrón de la prueba seis



A pesar de lo anterior, sólo un reactivo de este patrón no fue identificado en más de la mitad de las respuestas, a saber, el R15 (p3b) que no fue reconocido en 60% de los juicios emitidos por los estudiantes. Los resultados obtenidos en cada uno de los reactivos se representan en la gráfica 4.16.

Gráfica 4.16: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba seis



La estructura errónea de OP contenida en la oración de R15 consistía en la colocación no adyacente al verbo del sujeto:

R15: *Ist fertig **das**?



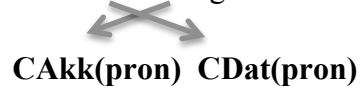
Sujeto no adyacente al verbo

El resto de los reactivos menos reconocidos en esta prueba pertenecían a los patrones uno (R3 y R21) y dos (R19). Como se puede observar en la gráfica anterior, los dos reactivos pertenecientes al patrón uno tuvieron un muy bajo índice de reconocimiento en los juicios emitidos por los participantes, a saber 6% en ambos casos. Asimismo, el fenómeno de OP agramatical presentado en ambos eran el mismo, a saber, las oraciones declarativas de estos reactivos seguían la variante plc, en la que el OP de los complementos dativo y acusativo en el campo interior se encontraban colocados de manera equivocada:

R3: *Er hat **Fotos von seiner Reise den Kindern** gezeigt.



R21: *Eigentlich möchte ich **ihr es** sagen.



Por su parte, la oración interrogativa con pronombre R19 que pertenecía a la variante p2b no fue reconocida en 89% de las respuestas. Su agramaticalidad consistía en la omisión del sujeto:

R19: *Warum wählst diese Sätze aus?



Los datos presentados en este apartado sugieren que la jerarquía en la dificultad para reconocer los fenómenos agramaticales podría presentarse de la siguiente manera:

CDatCAkk > Omisión del sujeto > Separación incorrecta del complejo verbal (con verbo + prefijo) > Falta a la regla V2 > Separación incorrecta del complejo verbal (con verbo + verbo no finito)

4.5.3.6 Prueba siete

Los resultados en la prueba siete fueron obtenidos de la participación de 57 sujetos. En ésta, los individuos tenían que identificar la agramaticalidad de 20 reactivos de los 40 que constituían dicha prueba. Se obtuvieron 1083 respuestas de las 1197 esperadas, en vista de que algunos reactivos no fueron marcados por los participantes. De las 1083 respuestas

obtenidas, 61% de los reactivos fueron reconocidos, mientras que en 39% de los juicios emitidos el OP agramatical no fue identificado, como se puede distinguir en los resultados de la tabla 4.16.

Tabla 4.16: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba siete

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 57		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p1	AUS	R3	SVfCAkk	__VfCAkk	53	4	93%	7%
p4	NS	R6	Op Nx/SCCAkkVf	Op Nx/SVfCCAkk	43	14	75%	25%
p1b	AUS	R9	SVfCVnf	SCVfVnf	31	26	54%	46%
p4b	NS	R11	Nx/SCAkkVnfVf, Op	Nx/SVfVnfCAkk, Op	39	18	68%	32%
p1c	AUS	R12	SVfCAkkCDatVn f	SVfCDatCAkkV nf	2	55	4%	96%
p2	AUS	R13	CVfSCAkk	CSVfCAkk	29	28	51%	49%
p4	NS	R14	OPNx/SCAkkVf	OPNx/SVfCAkk	42	15	74%	26%
p3	J/NF	R15	CVfS	CSVf	49	8	86%	14%
p1b'	WF	R17	SVfCDatCAkkVn f	SCDatVfCAkkVn f	42	15	74%	26%
p1	AUS	R18	SVfneg	SnegVf	41	16	72%	28%
p2b'	AUS	R22	CVfSCAkkVnf	CVfSVnfCAkk	45	12	79%	21%
p3b	J/NF	R23	VfSCCVnf	VfSVnfCC	43	14	75%	25%
p4b	NS	R25	Op NxSCAkkVnfVf	Op NxSVfCAkkVnf	26	31	46%	54%
p1c	AUS	R28	CDatVfSCAkkVn f	CDatVfCAkkSVn f	5	52	9%	91%
p2b'	AUS	R29	CVfSCC	CSVfCC	33	24	58%	42%
p1b'	AUS	R30	SVfCAkkVnf	SVfVnfCAkk	51	6	89%	11%
p2b'	AUS	R32	CVfSCAkkVnf	CSVfCAkkVnf	44	13	77%	23%
p2	AUS	R34	CVfSCAkk	CVf__CAkk	32	25	56%	44%
p4b	NS	R36	Op NxSCAkkVnfVf	Op NxSVfCCAkkVnf	26	31	46%	54%
p2b'	AUS	R37	CDatVfSVnf	CDatVfVnfS	43	14	75%	25%
p4	NS	R39	Op NxSCDatCVf	Op NxSVfCDatC	38	19	67%	33%
					661	422	61%	39%

El color rojo agregado a la clave de color sirve para señalar una alteración a la posición final en la que debería estar colocado el verbo finito en la oración subordinada. Los resultados muestran una disminución en el porcentaje de los individuos que no reconocieron la omisión del sujeto (25.5% en promedio), como en pruebas anteriores, este fenómeno fue más difícil de reconocer en la oración que iniciaba con complemento (44%) que en la que tenía sujeto al principio (7%).

El reconocimiento de agramaticalidad en el OP de CDat-CAkk simultáneo en el campo interior, siguió representando una gran dificultad, ya que 96% de los juicios emitidos en la oración con ese fenómeno no fueron correctos.

En cuanto a la separación del complejo verbal, se pudo observar en los datos que el promedio se mantuvo estable con respecto a los resultados de la prueba anterior, es decir, no se reconoció el fenómeno en un porcentaje de 20.5%. No obstante, se pudo observar que las oraciones que contenían este OP agramatical fueron reconocidas con mayor frecuencia si la oración pertenecía al patrón uno, es decir, si ésta iniciaba con sujeto.

En esta prueba se contó nuevamente con un reactivo en donde el fenómeno de OP agramatical estaba relacionado con la adyacencia sujeto verbo. Llamó la atención el gran número de estudiantes que no reconocieron la agramaticalidad de la misma (91%), lo cual podría indicar que hay un problema de reconocimiento sintáctico y al no reconocer las funciones de los elementos oracionales claramente, resulta más difícil emitir un juicio sobre la gramaticalidad de la oración.

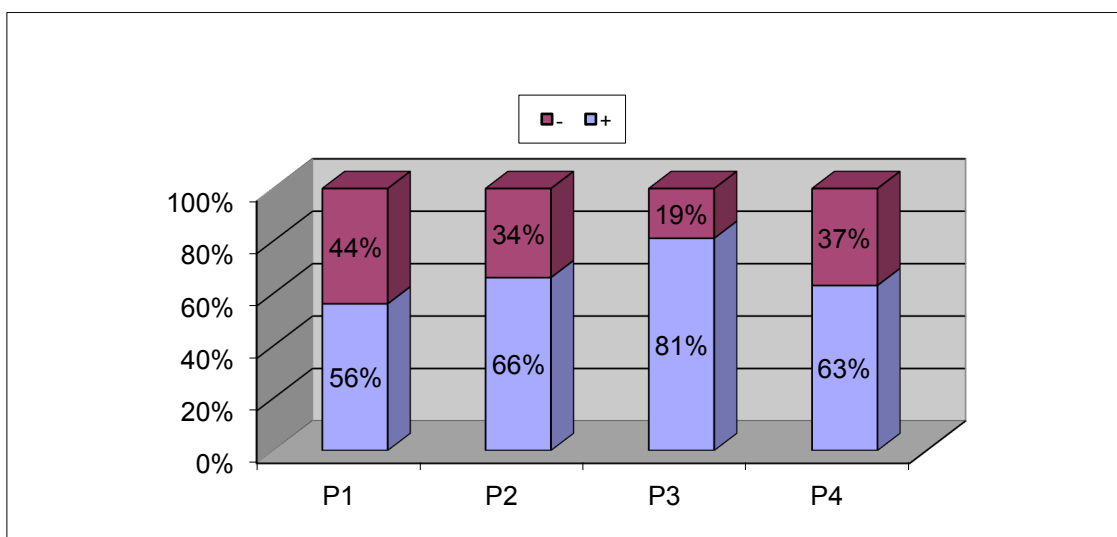
Los resultados obtenidos de los juicios de gramaticalidad en torno a la colocación agramatical de Vf en oración subordinada muestran que el rango de reconocimiento oscila entre 46% (en su punto más crítico) y 75%. El promedio de no identificación aquí fue de 37.3%.

Finalmente, el porcentaje promedio de reactivos con agramaticalidad por la falta a la regla V2 se mantuvo en una proporción similar a la de la prueba anterior (26%). Esto revela que el fenómeno de inversión involucrado en él puede seguir representando una dificultad aún después de 300 horas de instrucción. No obstante, todos los estudiantes

reconocieron la gramaticalidad de los reactivos que presentaban este fenómeno (R1, R7, R20, R24, R35, R38).

La distribución de los resultados en los patrones de la prueba se dio de la siguiente manera: las oraciones agramaticales de p3 fueron identificadas en el mayor número de respuestas, 81%, seguida por las de p2 que fueron reconocidas en 66% de los casos, como se puede distinguir en la gráfica 4.17.

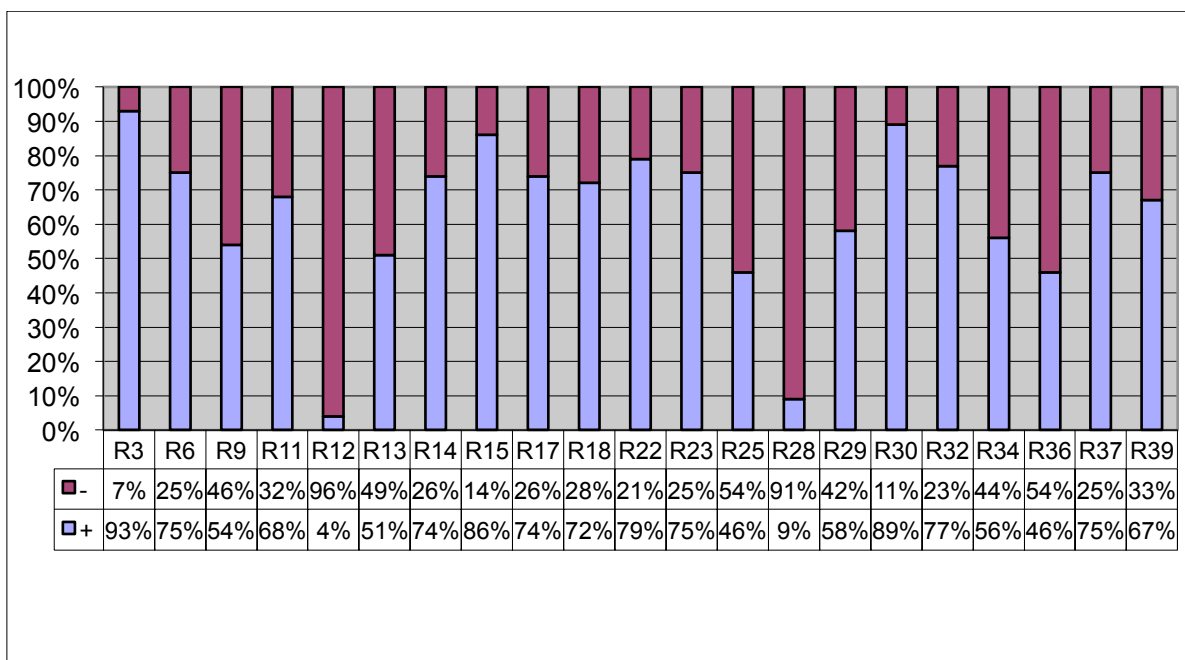
Gráfica 4.17: Resultados por patrón de la prueba siete



En esta gráfica se observa que, aunque en más de 50% de las oraciones de p1 (56%), la interpretación acerca del OP por parte de los estudiantes fue correcta, algunos de los participantes siguen teniendo dificultades para reconocer la agramaticalidad de las oraciones. En el caso de p4, a pesar del corto tiempo de contacto que tuvieron los estudiantes con la estructura de las oraciones de este patrón, la agramaticalidad en el OP fue reconocida en un alto porcentaje de las respuestas proporcionadas, a saber, 63%.

En cuanto a la dificultad en los reactivos de la prueba, como se puede ver en la gráfica 4.18, las oraciones cuya agramaticalidad no fue reconocida en más de 50% de las respuestas fueron la R12 (96%), el R25 (54%), el R28 (91%) y el R36 (54%).

Gráfica 4.18: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba siete



De acuerdo con la información representada en la gráfica, la oración agramatical menos reconocida en la prueba fue la R12 (p1c), la cual era una oración declarativa que tenía un OP equivocado en el campo interior:

R12: *Ich kann **mir es** vorstellen.


CAkk (pron) CDat (pron)


También en un alto porcentaje de los juicios emitidos por los estudiantes, la colocación equivocada del sujeto, al no ser adyacente al verbo, no fue interpretada como agramatical en la oración declarativa R28 (p2b´):

R28: *Der Frau hat Blumen ihre Freundin gekauft.



Sujeto no adyacente al verbo

En tercer lugar de la gráfica, se encuentran las oraciones subordinadas R25 (p4b) y R36 (p4b) cuya agramaticalidad no fue reconocida por poco más de la mitad de los sujetos:

R25: *Das Kind ist krank, weil er **hat** keinen Pulli getragen.

 Vf (no final)

R36: *Der Berater hat mir gesagt, dass ich **soll** zu Hause Nachrichten auf Deutsch hören.

 Vf (no final)

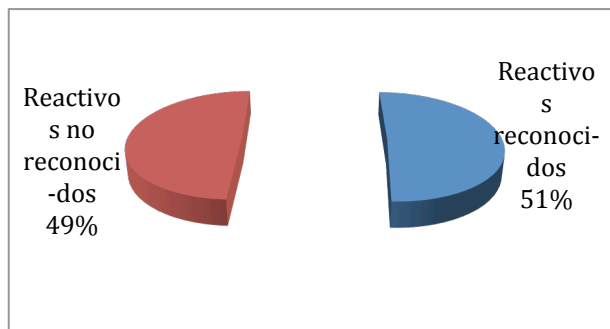
Con la información obtenida en esta prueba se podría sugerir la siguiente jerarquía de dificultad en el reconocimiento de fenómenos agramaticales:

CDatCAkk agramatical > No adyacencia SV > Falta a Vf final en subordinada > Falta a V2 > Omisión del sujeto > Separación de complejo verbal (con verbo + verbo no finito)

4.5.3.7 Prueba nueve

Los resultados presentados a continuación fueron los obtenidos de los juicios emitidos por 35 participantes que debían interpretar la gramaticalidad de 20 oraciones. Las respuestas de los ocho reactivos agramaticales arrojaron un total de 280 juicios de los que únicamente 142 fueron correctos, equivalentes a 51% de los resultados. En 138 respuestas, el OP incorrecto no fue reconocido por los estudiantes.

Gráfica 4.19: Resultados globales de la prueba nueva



Los resultados de esta prueba de control, aplicada en la segunda semana del tercer semestre después de un período vacacional, muestra la interpretación de los estudiantes de oraciones agramaticales que incluían los diferentes fenómenos que se han manejado a lo largo de la investigación.

Tabla 4.17: Resultados de juicios de gramaticalidad prueba nueva

Patrón	Tipo de oración	Reactivo	OP		Juicios totales por reactivo= 35		Correctos en %	Incorrectos en %
			Gramatical	Agramatical	Juicio correcto	Juicio incorrecto	Juicio correcto	Juicio incorrecto
p1c	AUS	R3	SVfCDatCAkk Vnf	SVfCAkkCDat Vnf	8	27	23%	77%
p4b	NS	R9	Op Nx/SCAkkVnf Vf	Op NxSCAkkVfVn f	26	9	74%	26%
p1c	AUS	R10	SVfCAkkCDat Vnf	SVfCDatCAkk Vnf	7	28	20%	80%
p2b'	AUS	R12	CVfSCAkkVnf	CSVfCAkkVnf	23	12	66%	34%
p3	J/NF	R14	VfSCVnf	VfSVnfC	30	5	46%	54%
p1b	AUS	R16	SVfCCVp	SVfVpCC	10	25	28%	72%
p4	NS	R18	Op Nx/SCAkkCVf	Op NxSVfCAkkC	26	9	74%	26%
p2	AUS	R20	CVfSCAkkVnf	CVf__CAkkV nf	12	23	34%	66%
					142	138	51%	49%

Los resultados de esta prueba muestran una disminución importante en el número de juicios incorrectos hechos alrededor del fenómeno de las faltas a Vf final en subordinada. Únicamente en 26% de los juicios emitidos no se identificó la agramaticalidad al no estar colocado el verbo finito en posición final. Esto indica que desde la introducción del fenómeno (aproximadamente a las 260 horas de instrucción) hasta el momento (aproximadamente 330 horas de instrucción) 74% de los estudiantes pueden reconocer el fenómeno.

No sucede lo mismo con la agramaticalidad de las oraciones con complementos dativo-acusativo, en donde se sigue teniendo una cantidad grande de estudiantes que no reconocen problemas de OP de esta índole (78.5%).

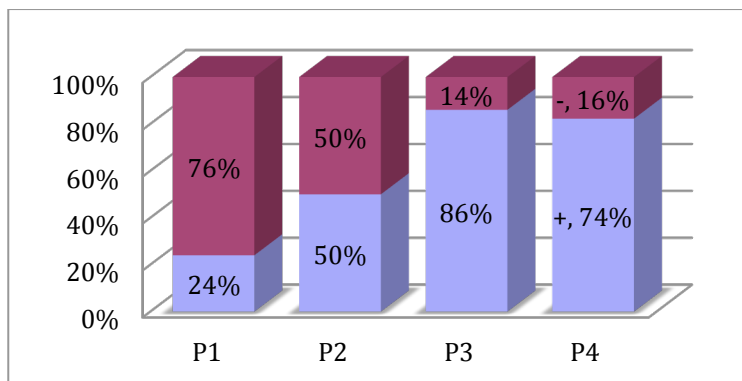
En cuanto a los resultados obtenidos del reactivo con omisión del sujeto, se pudo observar que este fenómeno agramatical no fue reconocido por un gran número de estudiantes (66%).

El reconocimiento de la agramaticalidad en oraciones con problemas de organización del elemento verbal que debería ir colocado en posición final, disminuyó, en contraste con lo sucedido en la última prueba. De las respuestas de los participantes, no se reconoció la agramaticalidad en un promedio de 63%. Llama la atención que, al ver cada uno de los dos reactivos por separado, aquel con un prefijo separable en posición final es más difícil de reconocer (72%) que aquel cuyo elemento final es un verbo no finito (54%).

Por último, el reconocimiento de la falta a la regla de V2 fue observado con las respuestas del reactivo 12, en donde 34% de los estudiantes no reconocieron la agramaticalidad de la estructura.

El OP equivocado de las oraciones del patrón uno fue, con 76% de las respuestas, el menos reconocido en la prueba, como se representa en la gráfica 4.20.

Gráfica 4.20: Resultados por patrón de la prueba nueve

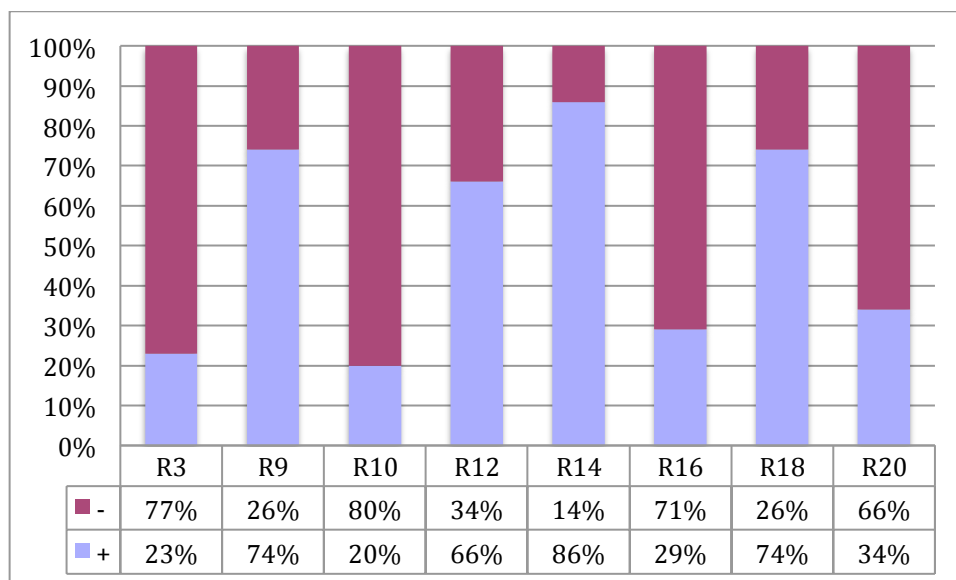


En esta gráfica se puede distinguir que en segundo lugar, con 50% de los juicios equivocados, se encontraban los reactivos del patrón dos. Finalmente, la agramaticalidad de las oraciones de los patrones tres y cuatro fueron reconocidas en la mayoría de los casos.

Los fenómenos agramaticales más difíciles de reconocer en la prueba se encontraron en las oraciones R3 (77%), R10 (80%), R16 (71%) y R20 (66%), las cuales tuvieron juicios incorrectos en más de 50% de las respuestas proporcionadas por los sujetos que resolvieron la prueba.

En contraste, para un porcentaje muy alto de los estudiantes, fue fácil reconocer la agramaticalidad de los reactivos R9 (74%), R14 (86%) y R18 (74%), como se puede observar en la siguiente gráfica.

**Gráfica 4.21: Porcentaje de reconocimiento en los reactivos agramaticales prueba
nueve**



En la gráfica se puede distinguir que la oración menos reconocida fue la R10, la cual seguía el patrón p1c. La agramaticalidad de este reactivo consistía en la organización de los complementos dativo y acusativo en el campo interior, como se describió anteriormente en el apartado 3.5.2.7.

R10: *Du kannst **mir sie** zeigen.




Este fenómeno fue constante, ya que los resultados arrojados en el caso del reactivo R3, del mismo patrón (p1c), fueron similares. 77% de los estudiantes no reconocieron la agramaticalidad de este reactivo:

R3: *Ich möchte **eine CD meinem Vater** schenken.




Además de la dificultad con el OP de estos reactivos, la información arrojada en esta prueba muestra que un alto porcentaje de los participantes (71%) no pudo identificar el fenómeno presentado en la oración R16, a saber, la colocación final del prefijo separable:

R16: *Der Mann **geht weg** jeden Tag um 8 Uhr morgens.


Vp (no final)

La última oración de esta prueba que no fue identificada por más de la mitad de los participantes fue la R20 (66%), la cual pertenecía al patrón dos. El fenómeno agramatical contenido en ella era la omisión del sujeto:

R20: *Im Sprachlabor können viele Übungen machen.


[Sujeto omitido]

En esta prueba se observó que la jerarquía referente a la dificultad para reconocer los fenómenos agramaticales de OP que en ella se incluyeron, se dio de la siguiente manera:

CDatCAkk > Separación del complejo verbal (con verbo + prefijo) > Omisión de sujeto > Separación del complejo verbal (con verbo + verbo no finito) > Falta a V2 > Falta a Vf final en subordinada

4.5.3.8 Prueba cuatro

Los resultados al final del primer ciclo de 160 horas de instrucción se obtuvieron de las respuestas proporcionadas por 113 estudiantes. Los datos que a continuación se ofrecen, se presentan en secciones, de la misma forma en que la prueba cuatro está dividida.

De acuerdo con lo descrito en el apartado 3.4.3.1, las características de la tarea en la **sección A** de la prueba permitían esperar un OP determinado en cada uno de los reactivos. De todas las respuestas obtenidas en la prueba, únicamente 49.8% de ellas presentaban un OP correcto. Las variantes de OP agramaticales ascendían a 50.2% de las respuestas obtenidas en esta sección. En los reactivos R4, R8 y R10 se encontró un gran número de variantes agramaticales de OP, a saber, 16, 18 y 19 respectivamente. En la tabla 4.18 se presentan las diferentes variantes de OP obtenidas en las respuestas de cada una de las doce oraciones que conformaban esta prueba. En la parte superior de la tabla se indica el número de la oración de la prueba. En la segunda línea, en las celdas en color verde, se ofrece la información sobre el OP esperado en el reactivo y el porcentaje de estudiantes que generó una oración con esas características. En las líneas subsecuentes se muestran las diferentes variantes de orden de palabras (VOP) encontradas en las respuestas de los estudiantes, así como el porcentaje de respuestas en las que ese OP fue empleado.

En la columna izquierda de la tabla, se incluye la información sobre el número de variantes de OP encontradas en cada uno de los reactivos. En total, se identificaron 30 variantes de OP gramaticales en las respuestas de los participantes que equivalían a 49.75% de las oraciones producidas por los estudiantes. Éstas se marcan en la tabla de resultados mediante el color verde.

Tabla 4.18: Variantes de OP obtenidas en la prueba cuatro A¹⁶⁴

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
OP Esperado	CVISC (62.5%)	SVfCVnf (75%)	CAkkVfS (61%)	KoCVfSCVp (28.1%)	CVfSCAkk (28.1%)	CVfSCCAkk (32.7%)	SVfCVp (40.6%)	KoSVfCVnf (46.8%)	CVISC (64.4%)	KoSVfNegC (51.5%)	SVfCCAKkVnf (40.6%)	CAkkVfS C (48%)
VOP 1	CSVfC (14.5%)	SVfVnfC (7.8%)	CAkkVf (22.3%)	KoCSVfC Vp (15.6%)	CVfCAkk (34%)	CVfSCAkk C (15.6%)	SVpVfC (12.5%)	KoVfCVnf (15.6%)	CSVfC (10.9%)	KoVfS C (4.6%)	SVfCAkk C Vnf (26.5%)	CAkkC (26.5%)
VOP 2	CVfC (3.1%)	SVfCVnfVp (7.8%)	CAkkSVf (4.6%)	KoCVfC Vp (15.6%)	CSVfCAkk (17.8%)	CVfCAkk (14%)	SVfVp (10.9%)	KoVfSCVnf (7.8%)	CVfCS (7.8%)	KoVfS NegC (6.2%)	SVfVnf CakkC (6.2%)	CAkkVfC (9.3%)
VOP 3	CSVf (3.1%)	SVfVfCVp (3.1%)	CAkkVf Vnf (1.5%)	KoCVpVfC (7.8%)	CCAKkVf (6.2%)	CSVfCAkk C (12.5%)	SVpVf (10.9%)	KoVfVfC Vnf (1.5%)	CCVnf (1.5%)	KoCVfS C (3.1%)	SVfVfCAkk kC (6.2%)	CAkkCVf S (3.1%)
VOP 4	CVfSCVnf (3.1%)	SCVfSVnf (1.5%)	CAkkSVf Vnf (1.5%)	KoCVpVf (4.6%)	CCAKk (1.5%)	CVfCAkk C (9.3%)	CAkkVfS Vp (6.2%)	KoSVfVnf (1.5%)	CVfS C (1.5%)	KoSVfS C (3.1%)	SVfVnf (1.5%)	CAkkS (1.5%)
VOP 5	CSCVf (4.6%)	SVfVnfC (1.5%)	CAkkVfC (1.5%)	KoCVpVfS C (3.1%)	CCAKkVf CAkk (1.5%)	CCSVfCAkk (4.6%)	SVfC (3.1%)	KoC (1.5%)	CVfSS C (1.5%)	KoVfS C C (3.1%)	SVfVfCAkk kCVnf (1.5%)	CAkkS C (1.5%)
VOP 6	CVnf (1.5%)	SVfVnf (1.5%)	CAkkCSVf (1.5%)	KoCVfC (3.1%)	CVf (1.5%)	CVfS C (1.5%)	SC (3.1%)	KoSVfVfC Vnf (1.5%)	CSVfS C (1.5%)	KoS C (1.5%)	SVfVnfC CAkk (1.5%)	CAkkSVf C (1.5%)
VOP 7	CVfS (1.5%)		CAkkVfS C (1.5%)	KoCCVp Vf (3.1%)		CCAKk (1.5%)	CAkkVfS CVp (3.1%)	KoVfSVfC Vnf (1.5%)	CCVfS (1.5%)	KoS (1.5%)	SVfVnfC CAkkVnf (1.5%)	CAkkCVf (1.5%)
VOP 8	CVfS C (1.5%)		CAkkC (1.5%)	KoCSVpVf C (1.5%)		CCAKk VfC (1.5%)	SVfVfVp (1.5%)	KoSVfCVnfVnf (1.5%)	CSVfCVnf (1.5%)	KoSVfCVnf (1.5%)	SVfCCAKk VnfVnf (1.5%)	
VOP 9	CSVfCVnf (1.5%)			KoCVfSVp (1.5%)		CCAKkCVf (1.5%)	SCVpVf (1.5%)	KoVfS C Vnf (1.5%)	CSCVf (1.5%)	KoVfS C S (1.5%)	SVfCVnf CAkk (1.5%)	
VOP 10				KoCCVfSVp (1.5%)		CCVfSCAkk (1.5%)	CAkkS C (1.5%)	KoVnfVf Vnf (1.5%)	CVfS C (1.5%)	KoSVfS C (1.5%)	SVfVfC CAkkVnf (1.5%)	
VOP 11				KoCVpCVf (1.5%)			SVfVnf (Perfekt) (1.5%)	KoVfCVnf Vnf (1.5%)		KoSVfC (1.5%)	SVfCVnf CAkkVnf (1.5%)	
VOP 12				KoCCVf Vp (1.5%)				KoVfCVf (1.5%)		KoS C Neg VfC (1.5%)		
VOP 13				KoCSVpVf (1.5%)				KoSVfVnf C (1.5%)		KoVfNeg CVnf (1.5%)		
VOP 14				KoCSVf (1.5%)				KoSVfVnf Vnf (1.5%)		KoSCVf NegC (1.5%)		
VOP 15				KoCVfS C (1.5%)				KoVfVfS C Vnf (1.5%)		KoVfS C NegC (1.5%)		
VOP 16				KoCSVf Vp (1.5%)				KoVfVnfC Vnf (3.1%)		KoSVfS C (1.5%)		
VOP 17								KoCVfS C Vnf (1.5%)		KoSVfC (1.5%)		
VOP 18								KoSVfVnf CVnf (1.5%)		KoS Vf (1.5%)		
VOP 19										KoVfS C (1.5%)		
Sin respuesta	3.1%	1.5%	3.1%	4.6%	9.3%	3.1%	3.1%	4.6%	4.6%	7.8%	7.8%	6.2%

¹⁶⁴ Es necesario aclarar que en la presentación de los resultados se usa la abreviación Ko para los nexos coordinantes que anteriormente se indicaban con Nx0. El motivo de este cambio es no confundir estos con los nexos subordinantes, a los que se hará referencia en las tablas mediante Nx.

Los otros colores empleados en la tabla sirven para indicar respuestas que presentaban algún tipo de agramaticalidad y el color ayuda a identificar en qué consiste la agramaticalidad de las variantes de OP. Como se ha venido haciendo en pruebas anteriores, los colores empleados en la tabla 4.18 hacen referencia a los siguientes fenómenos:

verde	OP correcto
rosa	Omisión del sujeto
azul	Falta a la regla de V2 (Vf aparece en posición diferente: tercera, cuarta u otra)
anaranjado	Sujeto no adyacente al verbo
amarillo	Vnf/p en posición equivocada, no final (a veces no separación de Vf Vnf)
beige	Colocación equivocada del prefijo u omisión del mismo
gris	Omisión del verbo finito
verde claro	Colocación inicial de un elemento verbal
C	Sujeto doble

En caso de que en una variante estén presentes dos o más fenómenos agramaticales, esto se marca con triángulos de los colores arriba descritos, además de emplear un corchete para indicar la aparición doble de sujeto en una variante.

Como se puede distinguir, en once de los doce reactivos más de 50% de las oraciones generadas tenían el OP esperado, sólo en el R5 el mayor número de respuestas estaban estructuradas con base en una variante de OP agramatical, 34%, es decir la mayoría de las oraciones generadas en ese reactivo tenían el OP C Vf CAkk, como aparece a continuación:

VOP1 de R5: *(...) deshalb isst eine Suppe.

En la oración anterior se puede distinguir que el fenómeno relacionado con la agramaticalidad de ésta es la omisión del sujeto, en la tabla 4.18 se encuentran en color rosa todas las variantes en las que el sujeto de la oración no se encontraba presente. Se

observa en los resultados de esta sección de la prueba que dicho fenómeno fue recurrente en mayor o menor porcentaje en las respuestas de los estudiantes, en donde el caso más extremo fueron las oraciones producidas en el reactivo 5, en las que un alto porcentaje de las variantes (50.8%) no presentaban sujeto. De manera similar, pero en porcentajes diferentes, muchas de las variantes de los reactivos R4 (37.2%) R6 (27.8%) y R8 (24.5%) tampoco presentaban sujeto en su estructura oracional. Las únicas respuestas que siempre incluyeron sujeto fueron las de las oraciones R2, R7 y R11, porque éste era un elemento previamente dado en la prueba.

Por otra parte, el fenómeno de falta a la regla V2 (segunda posición de verbo finito en oraciones declarativas), los resultados permiten distinguir dos tendencias. Por un lado, ésta se dio en porcentaje menor en los reactivos que iniciaban con complemento acusativo (R3 y R12) presentándose en un promedio de 6.8% de las oraciones producidas en estos, mientras que en aquellas que iniciaban con un complemento de otro tipo (R1, R4, R5, R6 y R9) se dio en un porcentaje promedio de 23.2%. Además de la colocación equivocada del Vf en oraciones con las características anteriormente mencionadas, se observó que en 27.7% de las respuestas de los reactivos que iniciaban con un nexos coordinante (R8 y R10) el verbo estaba colocado en posición inicial, en el campo anterior, como si el nexos fuera un constituyente oracional que ocupa la primera posición y tuviera que estar seguido del verbo finito.

En cuanto a las oraciones agramaticales originadas por la colocación de los elementos del complejo verbal, se pudieron observar dos tendencias que tenían que ver con el tipo de elementos que conformaban dicho complejo. En las respuestas en donde se esperaba un complejo verbal conformado por dos verbos (R2, R8 y R11), el 14% de las respuestas presentaban problemas de separación de sus componentes. En contraste, el promedio fue más alto (29.3%) en las oraciones en las que se tenía que separar el prefijo verbal del verbo finito (R4 y R7).

Los resultados obtenidos en la **sección B** de la prueba cuatro se presentan en la siguiente tabla, en la que se agrupan las respuestas de acuerdo al fenómeno agramatical observado en ellas.

Tabla 4.19: Resultados obtenidos en la prueba cuatro B

	OP ESPERADO	Falta a la regla de V2	Vnf/p en posición no final (no separación de complejo verbal)	Colocación inicial de un elemento verbal	Sujeto no adyacente al verbo	Otras variantes de OP
R1	CAkkVfSC 56.2%	14.1%		1.6%		
R2	SVfC 90.6%					8.4%
R3	SVfCVnf 73.4%	3.1%	15.6%	3.1%		4.8%
R4	CVfSCAkk 50%	42.2%				7.8%
R5	CVfSCAkk 48.4%	18.8%			18.8%	14%
R6	CVfSCVnf 37.5%	17.2%	35.9%		4.7%	4.7%
R7	SVfCVnf 76.2%	1.6%	15.6%			6.6%
R8	SVfC 93.7%			1.6%		4.8%
R9	CVfSCC 23.4%	68.8%	3.1%			
R10	KoSVfCVnf 37.5%		4.8%	51.6%		8.3%
R11	CvFSCAkk 71.8%	15.6%		1.6%	4.7%	6.3%
R12	CVfSCAkk 53.1%	43.8%				3.1%
R13	SVfC 85.9%					15.6%
R14	CVfS 6.2%	50%		31.3%		12.5%
R15	KoSVf 50%	51.6%		39.1%		9.3%
R16	SVfCAkkVnf 64%	12.5%	12.5%	4.8%		6.2%
R17	CVfSCAkkC 46.8%	32.8%				20.3%
R18	CVfSCDat 34.4%	59%				6.6%
R19	SVfC 56.3%					43.8%
R20	CAkkVfSCVnf 65.6%	7.8%	17.2%	1.6%	9.4%	6.3%

En la columna izquierda de la tabla se indica a qué reactivo pertenecen los resultados, la segunda columna contiene la información del OP esperado en la respuesta ya que, como se describió en el capítulo anterior (apartado 3.5.3.1), la tarea se presenta en forma

de un texto en el que los participantes debían colocar los verbos proporcionados entre paréntesis en el lugar correcto. De las 2260 oraciones generadas por los participantes, 56% contaban con un OP correcto.

Se debe mencionar que las características de la tarea hacían poco probable la producción de oraciones en las que se omitiera el sujeto, sin embargo, sí se llegaron a encontrar un par de respuestas en donde faltaba el sujeto, éstas se encuentran contabilizadas en la última columna de la tabla. Ahí mismo, se incluyen las respuestas no dadas o aquellas que contenían otro tipo de variantes con fenómenos como la separación de los componentes en frases nominales con función de sujeto o la separación de un prefijo no separable.

Por otra parte, se pidió a los estudiantes en la tarea que pusieran los verbos conjugados y, aunque se pudieron ver respuestas con errores de conjugación, sólo se tomaron en cuenta los errores de colocación de los elementos verbales, llamando la atención tres fenómenos:

- Falta a la regla V2, es decir, colocación del Vf en el campo interior.
- Vnf/Vp en posición **no** final, en ocasiones sin separación del complejo verbal.
- Vf en el campo anterior.

Con referencia al primer fenómeno, se pudo observar que en 15 de 20 reactivos se encontraron respuestas en donde el error consistía en la colocación del Vf, siendo este un fenómeno que apareció en todos los reactivos en donde se esperaba un OP del patrón 2, es decir, que iniciara con un complemento (R1, R4, R5, R6, R9, R11, R12, R14, R17, R18 y R20). Llama la atención el caso de los reactivos en donde el fenómeno se presentó en más de 50% de las respuestas, tal es el caso de los reactivos que se comentan a continuación.

El OP esperado en R9 era **CVfSCC** y únicamente 23% de las respuestas estaban organizadas de esa manera, mientras que 68% de los estudiantes produjeron oraciones declarativas con Vf en posición diferente a la segunda:

* Jeden Tag Manuel **fährt** 2 Stunden mit dem Bus. (31.3%)

C S Vf C C

*Jeden Tag Manuel 2 Stunden **fährt** mit dem Bus. (35.9%)

C S C Vf C

*Jeden Tag Manuel 2 Stunden mit dem Bus **fährt**. (0.8%)

C S C C Vf

En el caso de R14, se esperaba que los participantes organizaran la oración con un OP **CVfS**, sin embargo sólo 6.2% de las respuestas estaban organizadas como éste, en contraste con 50% de las oraciones en las que se observó una construcción **CSVf**:

*"Deutschlernen ist nicht einfach" die Studenten **denken**. (50%)

C S Vf

Finalmente, el OP esperado en R18, **CVfSCDat**, sólo fue logrado por 34.3% de los sujetos. En contraste, 59% de las respuestas obtenidas presentaban un OP con Vf en el campo interior:

* Dort Elena **hilft** den Studenten.

C S Vf CDat

Además de lo anterior, se debe mencionar el caso de otros reactivos que presentaron problemas de OP relacionados con este mismo fenómeno en un porcentaje menor, pero que seguían la estructura del patrón 1, R3 (3.1%), R7 (1.6%) y R16 (12.5%).

El siguiente fenómeno se observó en todos los reactivos en donde había dos elementos verbales. A pesar de que los errores relacionados con este fenómeno no se dieron en un porcentaje tan alto como en el caso del fenómeno anterior, sí se presentaron en todos

estos reactivos (R3, R6, R7, R10, R16 y R20). Llamó la atención que en R6 sólo 37.5% de los estudiantes logró organizar la oración con el OP esperado, y que las respuestas con errores de este tipo representaron 35.9 % de las oraciones generadas como se presenta a continuación:

*In diesem Semester **stattfinden** die Kurse 102 und 103 von 10 bis 12 Uhr. (1.6%)

Vp Vf

*In diesem Semester **finden** die Kurse **statt** 102 und 103 von 10 bis 12 Uhr. (34.3%)

Vf Vp

En relación con la colocación en el campo anterior de Vf que se pudo observar en las oraciones de esta prueba, éste apareció en diferente porcentaje en las respuestas de 9 reactivos de la prueba (R1, R3, R8, R10, R11, R14, R15, R16 y R20), llamó la atención el resultado obtenido en las oraciones que contenían un nexos coordinante inicial, a saber, R10 y R15:

*(...), denn **fängt** der Unterricht um 10 Uhr an. (51.6%)

Ko Vf

*(...), aber **sagt** die Lehrerin. (39.1%)

Ko Vf

En la **sección C** de la prueba cuatro se observó la información sobre las preferencias de OP de los participantes que resolvieron la tarea, la cual, como se describió en el capítulo 3 (apartado 3.5.3.1), consistía en la organización de constituyentes previamente dados. Los datos obtenidos de la aplicación de esta prueba se presentan en la tabla 4.20.

Tabla 4.20: Preferencias de OP en los resultados de la prueba cuatro C

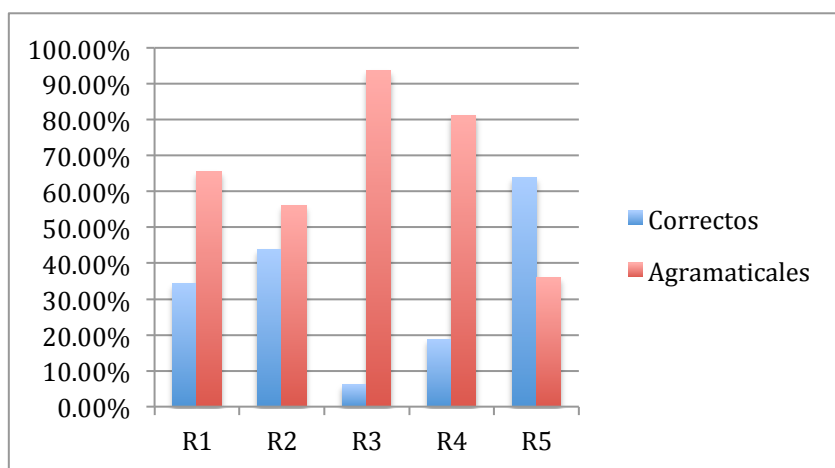
	R1	R2	R3 (pregunta sin pronombre interrogativo)	R4 (pregunta con pronombre interrogativo)	R5
VOP1	CDatVfSCAkkCVnf (15.6%)	CVfSCCVp (17.2%)	VfSCAkkCDatVnf (25%)	CVfSCAkkCDatVnf (18.8%)	SVfCCAkkVnf (40.6%)
VOP2	SVCDatCAkkCVnf (7.8%)	SVfCCCvp (26.6%)	VfSCAkkVnfCDat (10.9%)	CVfSCDatVnfCAkk (7.8%)	SVfCAkkCVnf (20.3%)
VOP3	SVfCAkkCDatCVnf (7.8%)	CSVfCCVp (7.8%)	VfSVnf CDatCAkk (7.8%)	CVfSCAkkVnfCDat (7.8%)	SVfVnfCAkkC (10.9%)
VOP4	CVfCDatCAkkSVnf (6.2%)	CCVfSCVp (6.2%)	VfSCDatCAkkVnf (6.2%)	CVfSCDatCAkkVnf (9.4%)	SvfCVnfCAkk (6.2%)
VOP5	CDatVfSCCAkkVnf (6.2%)	VpCVfSCC (6.2%)	VfSCAkkCDatVnf (4.7%)	CSVfCDatCAkkVnf (6.2%)	SVfVnfCCAkk (4.7%)
VOP6	CSVfCAkkCDatVnf (4.7%)	SVfCVpCC (4.7%)	VfCDatCAkkVnf (3.1%)	CSVfCAkkCDatVnf (6.2%)	SVfCAkkVnfC (4.7%)
VOP7	CVfCDatSCAkkVnf (4.7%)	CVfCSCVp (3.1%)	VCAkkSCDatVnf (1.6%)	CVfSVnfCAkkCDat (4.7%)	CVfSCAkkVnf (3.1%)
VOP8	CVfSCAkkCDatVnf (3.1%)	VpCSVfCC (3.1%)	VfCDatCAkkSVnf (1.6%)	CVfSVnfCDatCAkk (3.1%)	VnfSVfCCAkk (3.1%)
VOP9	CDatVfVnfCAkkC (3.1%)	SVfVpCCC (6.2%)	VfSVnfCDatCAkk (1.6%)	CDatVfSCAkkVnf (1.6%)	CAkkVfSVnfC (1.6%)
VOP10	CDatVfCSCAkkVnf (3.1%)	VpCVfCSC (1.6%)	VfSVnfCAkkCDat (3.1%)	CVfCDatCAkkVnfS (1.6%)	CAkkVfVnfSC (1.6%)
VOP11	CDatVfCAkkSVnf (3.1%)	CCCvVpS (1.6%)	VfCAkkCDatVnfS (1.6%)	CCAkkVnfVfSCDat (1.6%)	CAkkSVnfVfC (1.6%)
VOP12	CDatVfCAkkSCVnf (3.1%)	VpCCVfSC (1.6%)	VfCAkkCDatSVnf (1.6%)	CVfCDatSCAkkVnf (1.6%)	VfSCCAkkVnf (1.6%)
VOP13	CCDatVfSCAkkVnf (3.1%)	CSVfCVpC (1.6%)	SVfCAkkCDat Vnf (4.7%) *?	CVnfSCDatVfCAkk (1.6%)	
VOP14	SVfCCDatCAkkVnf (1.6%)	CVpCVfCS (1.6%)	CAkkVfSCDatVnf (4.7%) *?	CVfCAkkCDatVnfS (1.6%)	
VOP15	SVfVnfCDatCAkkC (1.6%)	CSVfVpCC (1.6%)	CAkkVfCDatVnfS (1.6%) *?	CVfVnfSCAkkCDat (1.6%)	
VOP16	CCDatVnfCAkkSVf (1.6%)	CVpSCCVf (1.6%)	SVfCDatCAkkVnf (3.1%) *?	CSCAkkVfCDatVnf (1.6%)	
VOP17	SVfCDatCCAkkVnf (1.6%)	VpCSVfCC (1.6%)	SVnfCAkkVfCDat (1.6%) *?	CVfCDatVnfCAkkS (1.6%)	
VOP18	CVfSVnfCDatCAkk (1.6%)	SVfCCVpC (1.6%)	SVfCDatVnfCAkk (1.6%) *?	CCAkkVnfVfCDatS (1.6%)	
VOP19	SVfCCAkkCDatVnf (1.6%)	CVfSVpCC (1.6%)	CDatVfSCAkkVnf (3.1%) *?	CVfCAkkSCDatVnf (1.6%)	
VOP20	CVfVnfSCDatCAkk (1.6%)		SVfCAkkCVnfDat (3.1%) *?	CVnfVfSCAkkCDat (1.6%)	
VOP21	CCDatVnfSCAkkVf (1.6%)		CAkkVfVnfSCDat (1.6%)		
VOP22	CVfSCDatCAkkVnf (1.6%)		CAkkVfSCVnfCDat (3.1%)		
VOP23	CDatVfCVnfCAkkS (1.6%)				
VOP24	VfSCCAkkVnfCDat (1.6%)				
VOP25	SVfCAkkCCDatVnf (1.6%)				
VOP26	CDatVnfCVfSCAkk (1.6%)				
VOP27	CCDatVfSVnfCAkk (1.6%)				
VOP28	SVnfCAkkVfCCDat (1.6%)				
VOP29	CDatVnfCVfCAkkS (1.6%)				
Sin respuesta	3.1%	1.6%	3.1%	14%	-

En la parte superior de esta tabla se pone la información sobre el número de reactivo de la prueba. En la primer columna del lado izquierdo se enlista el número de variante. En cada celda se incluye la información del OP encontrado y entre paréntesis el porcentaje de respuestas que presentó dicha estructura. Los colores que en ella se emplean son los mismos que se usaron anteriormente para identificar los fenómenos en la tabla 4.18, a estos se le agregó el color morado que sirve para reconocer un error en la colocación de CDat y CAkk en el campo interior.

Se pudieron identificar hasta 29 variantes de OP en el reactivo tres, en el que únicamente 6 eran correctas. En contraste con ello, en el reactivo cinco sólo se encontraron 12 variantes de las que 5 eran gramaticalmente correctas.

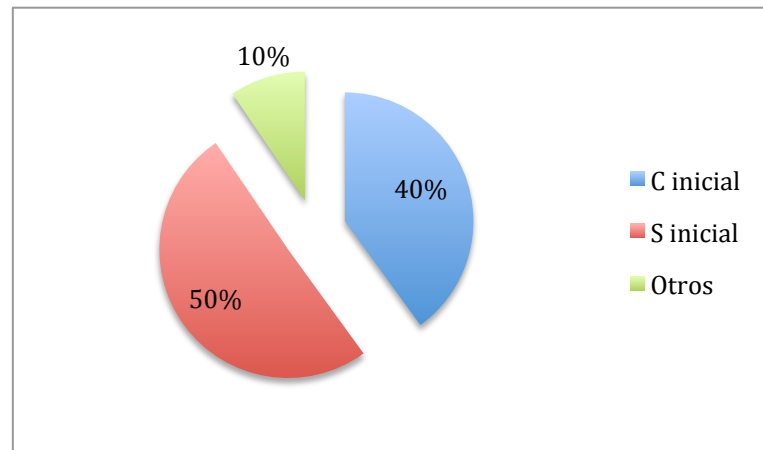
Con base en la información presentada en la tabla, se pudo observar que de las 565 respuestas obtenidas, únicamente 33.4% tenían un OP correcto, en contraste con 66.6% de las oraciones que presentaban un OP agramatical por diferentes causas. El porcentaje de oraciones agramaticales en cada reactivo se distribuyó de forma muy diferente, resultando más alto en la oración interrogativa sin pronombre R3 y más bajo en la oración declarativa R5 como se distingue en la gráfica 4.22.

Gráfica 4.22: Gramaticalidad de las oraciones por reactivo en la prueba cuatro C



Acerca de las preferencias de OP para iniciar una oración, se pudo observar que en 50% de las respuestas de las oraciones declarativas R1, R2 y R5 los participantes prefirieron iniciar la oración con el sujeto, mientras que en 40% se seleccionó un complemento como primer elemento, como se representa en la gráfica 4.23.

Gráfica 4.23: Preferencias para la posición inicial



Tomando en cuenta los fenómenos agramaticales que se distinguieron en el OP determinado por los estudiantes, en 15% de las respuestas proporcionadas por los sujetos la oración presentaba una falta a la regla V2, mientras que 29% de las oraciones tenían Vnf fuera de su posición final, es decir, los elementos verbales podían aparecer en forma consecutiva. Este fenómeno de colocación equivocada de elementos verbales aumentó cuando uno de los componentes verbales era un prefijo separable, como se vio en las respuestas de R2 en las que 34.6% de las oraciones tenían el prefijo verbal en una posición equivocada. Además de lo anterior, en 33.4% de las respuestas se pudo observar que la organización de los complementos dativo y acusativo en el campo interior era equivocada. Finalmente, el OP agramatical por la colocación no adyacente Sujeto-Verbo estuvo presente en 10.4% de los casos y la colocación incorrecta de un elemento verbal en posición inicial, sólo se observó en 5.7% de las respuestas obtenidas.

En la última parte de la prueba cuatro, **sección D**, los estudiantes debían seleccionar la oración que consideraran correcta partiendo de la lectura de una oración en español. Los resultados mostraron que de las 1130 opciones seleccionadas, en promedio 63.9% fueron correctas y en únicamente 36.1% de los casos fue seleccionada una respuesta con OP incorrecto. Los porcentajes variaron en cada uno de los reactivos, pero en todos los casos la opción con OP correcta fue seleccionada con mayor frecuencia, a saber, por más de la mitad de los participantes, como se distingue en la tabla 4.21, en la que los porcentajes en celdas sombreadas corresponden a aquellos de respuestas correctas.

Tabla 4.21: Resultados de la prueba cuatro D

	A	B	C	D
R1	57.8%	28%	3.1%	10.9%
R2	3.1%	21.9%	3.1%	71.9%
R3	7.8%	7.8%	12.5%	71.9%
R4	4.7%	60.9%	12.5%	21.9%
R5	54.7%	6.2%	34.4%	4.7%
R6	1.6%	79.7%	1.6%	17.2%
R7	26.6%	14%	54.7%	4.7%
R8	60.9%	20.3%	6.2%	12.5%
R9	10.9%	12.5%	56.2%	20.3%
R10	4.7%	70.3%	12.5%	12.5%

Llaman la atención aquellos reactivos que presentaron una selección de una respuesta incorrecta en un porcentaje cercano a 30%. Tal fue el caso de los reactivos R1 (28%), R5 (34.4%) y R7 (26.6%).

A continuación, se presentan las oraciones seleccionadas por los participantes con OP agramatical que tuvieron el porcentaje más alto en cada reactivo, junto con la oración que tiene el OP correcto en alemán y con la oración de la cual se parte en la lengua materna, esto con la finalidad de poder contrastarlas en la interpretación de los datos que se hará posteriormente en el capítulo 5.

En las respuestas seleccionadas en el reactivo 1, 42.2% de los participantes marcaron oraciones con OP equivocado, siendo de éstas la opción b) la más recurrente:

R1 Te lo tengo que decir mil veces.

- | | | |
|-------|-----------------|---------------------------------------|
| 57.8% | SVfCAkkCDatVnf | a) Ich muss es dir tausendmal sagen. |
| 28% | *SVfCDatCAkkVnf | b) *Ich muss dir es tausendmal sagen. |

Los elementos que están colocados de diferente manera en estas oraciones son el complemento dativo y el complemento acusativo en el campo interior de la oración. Éste, de acuerdo con lo descrito en el capítulo 2, debería tener un orden CAkkCDat por tratarse de complementos pronominalizados. El OP CDatCAkk pronominal es, no obstante, correcto en la oración en español en la que éstos aparecen incluso en posición inicial.

En el reactivo 2 se observó que un porcentaje menor de estudiantes seleccionó una oración agramatical, tan sólo 28.1%. De este porcentaje, la oración con OP incorrecto que fue seleccionada el mayor número de veces fue la b):

R2 Mañana la conferencia comienza a las 16 hrs.

- | | | |
|-------|----------|--|
| 71.9% | CVfSCVp | d) Morgen fängt der Vortrag um 16 Uhr an. |
| 21.9% | *CSVfCVp | b) *Morgen der Vortrag fängt um 16 Uhr an. |

Aquí, el fenómeno que se observa en la respuesta equivocada es el de no inversión, es decir, el verbo finito se coloca en el campo interior y no en la segunda posición al comenzar la oración con adverbio inicial, el sujeto permanece antes del verbo con lo que se origina una oración con OP agramatical. En el caso de la oración en español, este OP es perfectamente correcto.

El resultado en el reactivo 3 fue similar al anterior, en donde un porcentaje alto de estudiantes reconoció la oración correcta (71.9%) y únicamente 28.1% de las respuestas mostraban la selección de una opción con OP incorrecto. A diferencia de R2, aquí la

oración no inicia con adverbio, sino con un complemento de lugar. La respuesta agramatical que fue seleccionada con mayor frecuencia fue la del inciso c):

R3 En la clase todos deben hablar alemán.

71.9%	CVfSCVnf	d) Im Unterricht sollen alle auf Deutsch sprechen.
12.5%	*CSVfVnfC	c) * Im Unterricht alle sollen sprechen auf Deutsch.

Esta oración además de presentar el mismo fenómeno agramatical que contiene la oración R2, la de verbo finito fuera de la segunda posición, incluye la colocación equivocada del verbo no finito, como aparece en la oración en español. Esto pudo haber influido a que el porcentaje de selección de esta respuesta fuera menor que en la respuesta agramatical con OP similar del reactivo anterior.

La selección de opciones incorrectas en el reactivo cuatro se dió en 39.1% de las respuestas, en donde la oración agramatical marcada con mayor frecuencia fue la del inciso d):

R4 ¿Me puedes dar un ejemplo?

60.9%	VfSCDatCAkkVnf	b) Kannst du mir ein Beispiel geben?
21.9%	*VfSCAkkCDatVnf	d) * Kannst du ein Beispiel mir geben?

En esta oración interrogativa sin pronombre, así como en R1, la opción incorrecta que fue seleccionada en 21.9% de las respuestas tenía un OP equivocado en el campo interior, ya que sólo se encuentra pronominalizado el complemento en dativo y, por ende, éste debe aparecer antes que el complemento en acusativo. La opción a), que es la que más se parece a la oración en español sólo fue seleccionada por 4.7% de los sujetos.

En la oración 5, 46% de las respuestas seleccionadas fueron incorrectas. De ellas, en 34% se escogió el reactivo c):

R5 La prueba la escriben en el cuaderno.

54%	CAkkVfSC	a) Den Test schreibt ihr in das Heft.
34%	*CSVfCAkk	c) *In das Heft ihr schreibt den Test.

El fenómeno de OP involucrado en esta opción es el de no inversión y falta a la regla V2 del alemán. Llama la atención que un mayor porcentaje de individuos prefirieron una oración con complemento de dirección en posición inicial a aquellas que empiezan con complemento acusativo y que son más parecidas a la oración española, opciones b) o d).

En cuanto a las respuestas obtenidas en el reactivo 6, se pudo observar que únicamente 20.3% de las respuestas seleccionadas por los participantes fueron incorrectas. De éstas, 17.2% seleccionó el inciso d):

R6 Tengo que hablar con la Sra. Müller.

79.7%	SVfCVnf	b) Ich muss mit Frau Müller sprechen.
17.2%	*SVfVnfC	d) *Ich muss sprechen mit Frau Müller.

El fenómeno de OP agramatical que en esa opción aparece es el de la colocación consecutiva de los elementos del complejo verbal que en español es correcta.

En la oración siete se observó que 46% de los estudiantes seleccionaron una respuesta incorrecta. En este reactivo el 26% de los participantes seleccionaron la opción a), que presenta un OP erróneo al empezar con la partícula *auch*:

R7 También quiero invitar a Hans.

54%	SVf(auch)CAkkVnf	c) Ich möchte auch Hans einladen.
26%	*(auch)VfSCAkkVnf	a) *Auch möchte ich Hans einladen.

En el caso de R8, 39.1% de las respuestas seleccionadas eran incorrectas. De éstas, en 20.3% de los casos los participantes eligieron la opción b):

R8 Ayer estuvimos en Cuernavaca.

60.9%	SVfCC	a) Wir waren gestern in Cuernavaca.
20.3%	*CSVfC	b) *Gestern wir waren in Cuernavaca.

El fenómeno de OP agramatical presente en ésta opción es la falta a la colocación del verbo finito en segunda posición (regla V2). Cabe señalar que, dentro de las respuestas agramaticales, se prefirió una opción con sujeto explícito sobre aquella que tenía una estructura sintáctica más parecida al español, opción c) (6.2%).

En las respuestas obtenidas del reactivo 9, se pudo observar que 44% de los estudiantes seleccionaron respuestas con OP incorrecto. La opción agramatical seleccionada en el porcentaje más alto fue la d):

R9 En la mediateca se pueden aprender lenguas con ejercicios para autodidáctas.

56%	CVfSCAkkCVnf	c) In der Mediothek kann man Sprachen mit Übungen für Selbstlerner lernen.
20.3%	*CVfSVnfCAkkC	d) *In der Mediothek kann man lernen Sprachen mit Übungen für Selbstlerner.

En la opción d), la colocación de Vnf, lejana a su posición final, hace que la oración sea agramatical.

En el último reactivo, los participantes seleccionaron en 70.3% de las respuestas el inciso b) como la respuesta más adecuada a la oración en español, es decir, 29.7% de los que participaron marcaron una respuesta diferente. Se debe mencionar que aunque c) (12.5%) es gramaticalmente correcta, el significado no corresponde a la oración en español. Por otro lado, la opción d) fue preferida por 12.5% de los estudiantes, a pesar de tener un OP incorrecto por iniciar con la negación nicht. Resulta interesante que la opción a), que era semejante a la opción d) pero sin sujeto, sólo fue marcada por 4.7% de los individuos:

R10 No conozco a la profesora.

70.3%	SVfCAkk(neg)	b) Ich kenne die Lehrerin nicht.
12.5%%	SVfCAkk (significado diferente)	c) Ich kenne keine Lehrerin.
12.5%%	*(neg)VfSCAkk	d) *Nicht kenne ich die Lehrerin.

4.5.3.9 Prueba ocho

Como se describió en el apartado 4.4, la prueba ocho se aplicó al final de un semestre, tras una exposición aproximada de 310 a 320 horas de instrucción. Los datos que aquí se presentan se obtuvieron de las respuestas proporcionadas por 47 estudiantes que resolvieron la prueba. De manera similar a la prueba cuatro, en este apartado se presentan los resultados divididos en secciones, de acuerdo a la manera en que se encuentra dividida la misma prueba.

La tarea de la **sección A**, descrita en 3.5.3.2, se parecía a la de la prueba cuatro A. Los estudiantes debían escribir una oración con base en una situación presentada en una imagen. Aquí también se dirigía el OP al proporcionar el constituyente inicial de la oración. A diferencia de la prueba cuatro A, en la ocho A no se proporcionaban más ayudas léxicas, por lo que el participante tenía que construir la oración con sus propios recursos, tomando como punto de partida la situación representada en la imagen. Además, el tiempo que los estudiantes debían emplear era el perfecto (*Perfekt*), un tiempo verbal que necesita de un complejo verbal para su formación (verbo auxiliar finito más participio), ya que en las instrucciones se describía una situación en pasado. En la tabla 4.22 se presentan las variantes de OP encontradas en los resultados de los 12 reactivos que constituían la prueba. De las 564 oraciones producidas por los participantes, 72% de ellas presentaba una variante gramaticalmente correcta de OP y únicamente 28% de las respuestas tenían un OP agramatical. En las respuestas a los doce reactivos de la prueba, se pudieron detectar 60 variantes de OP correctas y, aunque llamó la atención que algunos participantes escribieron las oraciones en presente a pesar de la situación descrita

en la tarea, sólo se tomó en cuenta la gramaticalidad del OP, dejando de lado el empleo erróneo de otro tiempo u otros errores ortográficos o morfológicos.

Tabla 4.22: Variantes obtenidas en la prueba ocho A

	Ra	Rb	Rc	Rd	Re	Rf	Rg	Rh	Ri	Rj	Rk	RI
VOP1	CVfSVnf (67%)	CVfSVnf (29.4%)	CAkkVfSV nf (55.8%)	CVfSCAkk Vnf (29.4%)	KoCVfSVnf (17.6%)	NxSCAkkV nfVf (17.6%)	CVfSVnf (44.1%)	CDatVfS Vnf (35.2%)	SVfVnf (26.4%)	CAkkVfS Vnf (52.9%)	CVfSCVn f (35.2%)	CVfSVnf (38.2%)
VOP2	CVfVnf (17.6%)	CVfS (11.7%)	CAkkVfS (17.6%)	CVfSVnf (29.4%)	KoSVfVnf (14.7%)	NxSCAkkV f,VfS (5.8%)	CVfS (17.6%)	CDatVfS (11.7%)	SVfCAkk Vnf (23.5%)	CAkkVfS (11.7%)	CVfSVnf (23.5%)	CVfSCAkk kVnf (14.7%)
VOP3	CVfCVnfS (2.9%)	CSVfVnf (11.7%)	CAkkVfS (5.8%)	CVfSCAkk (14.7%)	KoCVfSCV nf (8.8%)	NxSCAkkV f,VfSCAkk (5.8%)	CVfS (11.7%)	CDatVfS CVnf (5.8%)	SVfC (20.5%)	CAkkVfC (11.7%)	CVfS (8.8%)	CVfS (11.7%)
VOP4	CVfCAkkV nf (2.9%)	CSVf (11.7%)	CAkkCVfS Vnf (2.9%)	CVfCAkk (11.7%)	KoVfSVnf (8.8%)	NxVfSCAkk k (5.8%)	CSVfVnf (5.8%)	CDatVfC Vnf (5.8%)	SVfCVnf (11.7%)	CAkkVfS CVnf (5.8%)	CVfS (5.8%)	CVfSCVn f (8.8%)
VOP5	CVfC (2.9%)	CVfSCVnf (8.8%)	CAkkVfVnf (2.9%)	CVfSCAkk C (2.9%)	KoSVfCVnf (5.8%)	NxSCVf,Vf SCAkk (5.8%)	CVfSCAkk kVnf (5.8%)	CDatVfC Akk (2.9%)	SVpVf (5.8%)	CAkkC (2.9%)	CSVfC (5.8%)	CVfS (8.8%)
VOP6	CVfVnfS (2.9%)	CVfSCAkk (8.8%)	CAkkVf (5.8%)	CAkkVf (2.9%)	KoCSVf (5.8%)	NxSCVnfVf ,CVfSCAkk Vnf (2.9%)	CVfSCVn f (2.9%)	CDatVfV nf (2.9%)	SVfVp (2.9%)	CAkkVnf C (2.9%)	CCVnf (2.9%)	CVfCAkk (2.9%)
VOP7		CVfSCAkk Vnf (5.8%)	CAkkSVf (2.9%)	CSVf (2.9%)	KoSVfC (5.8%)	NxSCAkkV f, SVfC (2.9%)	CVfCAkk Vnf (2.9%)	CDatVf (2.9%)	SVfCCak kVnf (2.9%)	CAkkSVf (2.9%)	CSVfCAkk kVnf (2.9%)	CCVnf (2.9%)
VOP8		CSCVf (5.8%)	CAkkVfS Vnf (2.9%)	CCVf (2.9%)	KoCVfSCA kk (5.8%)	NxSCAkkV f,SVfCAkk Vnf (2.9%)	CSVf (2.9%)	CDatVfC (2.9%)	SCAkkVn f (2.9%)	CAkkVfS C (2.9%)	CSVf (2.9%)	CVnf (2.9%)
VOP9		CCVf (2.9%)	CAkkSVfC (2.9%)	CVfCAkkV nf (2.9%)	KoVfS (5.8%)	NxSCAkkV f,SVfC (2.9%)	CSVfC (2.9%)	CDatVnf CS (2.9%)		CAkkSVf C (2.9%)	CSVfVnf (2.9%)	CSVfCAkk k (2.9%)
VOP10		CSCAkkVf, VfSCAkk (2.9%)			KoCVfS (5.8%)	NxSCAkkV nfVf, SVfC (2.9%)	CVnf (2.9%)	CDatVfK oVnfSC (2.9%)		CAkkVfC C (2.9%)	CVfSCKo SVfCAkk (2.9%)	CVfSCAkk k (2.9%)
VOP11					KoSVfCAkk kVnf (2.9%)	NxSCAkkV f,SVfC (2.9%)		CDatSVf (2.9%)			CCVfSVn fKoSVfC Vnf (2.9%)	
VOP12					KoVfS (2.9%)	NxSCAkkV f,VfSCAkk Vnf (2.9%)		CDatVnf (2.9%)				
VOP13					KoCCAkkS Vf (2.9%)	NxSVfCAkk kVnf (2.9%)		CDatVfC, NxSCVf (2.9%)				
VOP14					KoSfCAkk Vf (2.9%)	NxCAkkSV f,CVfC (2.9%)		CDatCVf Vnf (2.9%)				

VOP15					KoSVf (2.9%)	NxSVf,SVf CAkk (2.9%)		CDatVfS VnfKoCV fSVnf (2.9%)				
VOP16						NxSVfVnf (2.9%)		CDatVfC (2.9%)				
VOP17						NxCAkkVn f (2.9%)		CDatVnf C (2.9%)				
VOP18						NxSVfCAk k,SVf (2.9%)						
VOP19						NxSCAkkV f,CVfSC (2.9%)						
VOP20						NxCAkkVf SVnfVf (2.9%)						
VOP21						NxSCVf,Vf SCAkkVnf (2.9%)						
VOP22						NxSVfCAk k,SVfC (2.9%)						
VOP23						NxSCVfVnf ,VfSCAkkV nf (2.9%)						
VOP24						NxSCAkkV nfVf,SVfVf (2.9%)						
Sin respuesta	(2.9%)					(2.9%)		(5.8%)	(2.9%)		(2.9%)	(2.9%)

Al analizar la información presentada en la tabla se pudo ver que, en promedio, 72% de las respuestas totales contenían variantes gramaticales de OP. Del 28% de las respuestas con errores de OP en la prueba, en 11.9% se observaron errores relacionados con la omisión del sujeto, este problema se presentó en 10 de los reactivos en mayor o menor proporción y se pudo apreciar una variación que iba de 29% (Rh) a 0% (Re), únicamente el reactivo Ri tenía un sujeto previamente dado por lo que no era posible producir una oración con este fenómeno, por esa razón éste no fue tomado en cuenta al calcular el porcentaje. Por otra parte, en un promedio de 9.4% de las respuestas agramaticales los errores estaban relacionados con la colocación del verbo finito, ya que éste se encontraba fuera de la segunda posición. En las oraciones declarativas que presentaban este fenómeno, la mayoría de ellas comenzaban con algún tipo de complemento seguido del sujeto, sin embargo, llamó la atención la manera en que este

fenómeno se presentó en el reactivo f, en el que la oración subordinada no fue reconocida como un constituyente de la oración principal en 23% de las respuestas producidas en dicho reactivo.

También en relación con la colocación de Vf, se observó que en el reactivo que iniciaba con un nexos coordinante (Re) el verbo finito fue colocado inmediatamente después de éste en 17.5% de las respuestas producidas, con lo que se originaba una posición en el campo anterior que resultaba errónea. En contraste con los resultados de la prueba cuatro A, este fenómeno se dio en la prueba ocho en un porcentaje menor en los reactivos que iniciaban con nexos coordinantes.

Por otra parte, no se pudo hacer un promedio de lo ocurrido con el fenómeno de separación de los elementos del complejo verbal en vista de que muchos estudiantes produjeron oraciones en presente (con un sólo verbo), en lugar de oraciones en el pasado (con dos elementos verbales), como se esperaba, sin embargo, las oraciones que presentaron errores de separación del complejo verbal se produjeron en porcentajes muy bajos.

Por último, la colocación del verbo finito en oración subordinada (Rf) fue equivocada en 20.3% de las oraciones producidas por los estudiantes.

Por otra parte, en los resultados obtenidos en la **sección B**, en la que la tarea era volver a escribir una carta en pasado, se pudo observar que de las 1175 oraciones escritas, 69.6% de ellas contaban con un OP gramaticalmente correcto.

En la tabla 4.23 se puede distinguir que en 14 de los reactivos la producción de oraciones correctas fue superior a 70% (R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R14, R19, R21, R23) y que únicamente 11 de los reactivos de la prueba (R1, R2, R13, R15, R16, R17, R18, R20, R22, R24 y R25) tuvieron un porcentaje menor a 70% de respuestas con OP gramatical. De estos últimos, llamaron la atención aquellos cuyas respuestas fueron equivocadas en más de 50% de los casos, a saber, R1 (94.8%), R2 (84.3%), R13 (57.9%), R17 (84.3%), R22 (52.7%) y R25 (89.5%).

Tabla 4.23: Resultados obtenidos en la prueba ocho B

No. de reactivo	VOP1	VOP2	VOP3	VOP4	VOP5	Sin respuesta
R1	NxSVfCAkkCVnf (47.3%)	NxVfSCAkkCVnf (36.8%)	NxSCAkkCVf (5.2%)	NxSVfCAkkVnfC (5.2%)	NxSVfCAkkC (5.2%)	
R2	VfSCCAkkVnf (52.6%)	SVfCCAkkVnf (21%)	VfSCAkkCVnf (15.7%)	SCCAkkVf (5.2%)	VfSVnfCCAkk (5.2%)	
R3	SVfCAkkCVnf (89.4%)	SCAkkCVf (5.2%)	SVfCAkkC (5.2%)			
R4	KoCVfSC (73.6%)	KoCSVfC (15.7%)	KoVfSCC (5.2%)	KoVfCSC (5.2%)		
R5	CVfSC (89.4%)	CSVfC (5.2%)	CVfSCVnf (5.2%)			
R6	CVfSCCVnf (89.4%)	CSVfCCVnf (5.2%)	CVfSCC (5.2%)			
R7	NxSCVf (84.2%)	NxVfSC (10.7%)	NxSVfC (5.2%)			
R8	CVfSCVnf (84.2%)	CVfSC (15.7%)				(5.2%)
R9	SVfNxSCCVf (94.7%)					(5.2%)
R10	CAkkVfSCVnf (94.7%)					(5.2%)
R11	SVfCVnf (100%)					
R12	NxSCVnfVf (89.4%)	NxSVfCVnf (5.2%)	NxSCVfVnf (5.2%)			
R13	KoCVfSCCVnf (42.1%)	KoCSVfCCVnf (36.8%)	KoCSCCVnfVf (15.7%)			(5.2%)
R14	CAkkVfSC (84.2%)	CAkkSVfC (5.2%)	CAkkVfSCVnf (5.2%)			(5.2%)
R15	KoSVfCCVnf (68.4%)	KoVfSCCVnf (21%)				(10.5%)
R16	SVfCVp (63.1%)	SVfC (31.5%)				(5.2%)
R17	KoVfSCVp (52.6%)	KoVfSC (15.7%)	KoSVfCVp (15.7%)	KoSVfC (5.2%) omisión Vp	KoSVf (5.2%) omisión Vp	(5.2%)
R18	KoCVfSCAkkC (57.8%)	KoCSVfCAkkC (15.7%)	KoCSCAkkCVf (10.5%)	KoVfSCCAkkC (10.5%)		(5.2%)
R19	CAkkVfSCC (89.4%)	CAkkSVfCC (5.2%)				(5.2%)
R20	KoSVfCCAkkCVnf (68.4%)	KoVfSCCAkkCVnf (31.5%)				
R21	NxSCCAkkVf (89.4%)	NxVfSCAkk (5.2%)	NxSVfCCAkk (5.2%)			
R22	CVfSC (47.3%)	CSVfC (52.5%)				
R23	SVfCVnf (94.7%)					(5.2%)
R24	KoNxSCAkkVf (68.4%)	KoNxVfSCAkk (15.7%)	KoVfNxSCAkk (5.2%)	Ko NxSVfCAkk (5.2%)		(5.2%)
R25	(...), SVfCVnf (84.2%)	(...), VfSCVnf (10.5%)				(5.2%)

oración declarativa con un nexos coordinante más sujeto, en la que el verbo se colocaría en segunda posición:

R1: *(...), als wir **haben** uns in München **gesehen**.

Nx S Vf Vnf

En el caso de la segunda variante, encontrada en 36.8% de las respuestas, se pudo observar que el Vf se encontraba después del nexos subordinante, como en las oraciones declarativas que inician con un complemento y en las que el verbo finito debería colocarse en segunda posición después de complemento:

R1: *(...), als **haben** wir uns in München **sehen**.

Nx Vf Vnf

Por otra parte, los resultados de la oración interrogativa R2 presentaron dos fenómenos de OP agramaticales que no se esperaban. La mayoría de las respuestas con OP equivocado (52.6%) se habían originado por la colocación errónea del complemento acusativo pronominal, el cual se mostraba al participante en el lugar correcto en los elementos textuales proporcionados en la prueba:

R2: *Kannst du **immer noch dich** an diese Zeit erinnern?

Vf S C CAkk

Además de lo anterior, en la segunda variante encontrada en 21% de las respuestas, la colocación de Vf en la oración interrogativa no se daba en la posición inicial:

R2: *Du kannst **immer noch dich** an diese Zeit erinnern?

S Vf C CAkk

En el caso de la oración R13, 36.8% de las respuestas presentaron una variante de OP cuya estructura era agramatical al encontrarse el Vf en posición diferente a la segunda posición, como se muestra a continuación:

R13: *und dann der Boss **habe** mit mir auf Deutsch sprechen.

Ko C S Vf Vnf

Asimismo, en este reactivo se observó en 15.7% de las respuestas la colocación final de Vf, esto generó un OP equivocado al no encontrarse en la oración un nexa subordinante:

R13: *und dann der Boss mit mir auf Deutsch gesprochen **hat**.

Ko C S Vnf Vf

De manera similar a lo ocurrido en R13, en las respuestas al reactivo R22 se encontró un alto porcentaje de oraciones (52.5%) con errores en la colocación del verbo finito, como se muestra con el siguiente ejemplo:

R22: *So das Leben **ist** in meiner Stadt.

C S Vf

Asimismo, 84% de las respuestas proporcionadas en R25 presentaron el mismo tipo de error, es decir, la falta a la regla V2, al no reconocer la oración subordinada como un elemento oracional dentro de la oración principal:

R25: *(Und wenn...), du **sollst** mich hier besuchen.

Os = C S Vf Vnf

Por último, en el caso de la oración declarativa esperada en el R17, 68.3% de las respuestas proporcionadas por los sujetos participantes presentaron un OP agramatical que consistía en la colocación equivocada de Vf después del nexos coordinante:

R17: *doch **fahre** ich um 6 Uhr ab.

Ko Vf S Vp

En la tarea de la **sección C** de la prueba ocho, los resultados nos brindaron información sobre las preferencias que los participantes tenían en la organización del OP.

Tabla 4.24: Preferencias de OP en los resultados de la prueba ocho C

	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10
VOP1	SVfCAkk, NxsCAkkC Vnf Vf (44.1%)	SVfC (52.9%)	SVfCDatCA kkVnf (58.8%)	VfSCDatCA kkVnf (47%)	SVfCAkkVnf (76.4%)	SVfCAkkC, NxsVnfVf (67.6%)	SVfCC (79.4%)	SVfCCC (52.9%)	CAkkVfSC Vnf (35.3%)	KoSVfCC (52.9%)
VOP2	SVfCAkk, NxsCAkk VnVf (14.7%)	CVfS (44.1%)	SVfCAkkC DatVnf (38.2%)	VfSCAkkC DatVnf (29.4%)	CAkkVfSVnf (14%)	SVfCAkkC, NxsVfVnf (5.8%)	CVfSC (8.8%)	CVfSCC (32.3%)	SVfCCak Vnf (23.5%)	KoVfSCC (11.7%)
VOP3	SVfCAkk, NxsVfCAkk CVnf (5.8%)	SCVf (2.9%)	SVfCAkkC Dat (2.9%)	SVfCAkkC DatVnf (17.6%)	SVfVnfCAk (2.9%)	NxsVfCAkk C,VfSVnf (5.8%)	CCVfS (5.8%)	CVfCC (2.9%)	SVfCAkkC Vnf (14.7%)	KoSCVf (5.8%)
VOP4	SVfCAkk, NxsVfCCA kkVnf (5.8%)			SVfCDatCA kkVnf (5.8%)	SCAkkVnf (2.9%)	NxsVfVnf,SVfCAkkC (5.8%)		CSVfCC (5.8%)	CVfSCak Vnf (5.8%)	KoCVfSC (8.8%)
VOP5	SVfCAkk, NxsCAkkCS VnfVf (5.8%)				VfSCAkkVnf (2.9%)	SVfCAkkC, NxsVf (2.9%)		SCVfCC (2.9%)	CAkkVfCS Vnf (2.9%)	CCKoSVf (2.9%)
VOP6	SVfCAkk, NxsCAkk Vf (2.9%)					SVfVnf,NxsVfCAkkC (2.9%)			CAkkSCVf Vnf (2.9%)	KoSCVfC (2.9%)
VOP7	SVfCAkkC, NxsCAkkVf Vnf (2.9%)					NxsVfCAkk C,SVfVnf (2.9%)			CSVfCAkk Vnf (2.9%)	KoCVfCS (2.9%)
VOP8	SVfCAkk, NxsCAkkVnfVf (2.9%)					NxsVfS,SVfCAkkCVnf (2.9%)			CAkkSVfC Vnf (2.9%)	CVfCKoS (5.8%)
VOP9	SVfCAkk, NxsCAkkC VfVnf (2.9%)									KoSCCVf (2.9%)
VOP10	NxsVfCAkk SCAkkCVnf Vf (2.9%)									KoVfCCS (2.9%)
VOP11	NxsVfCAkk, SVfCAkkC Vnf (2.9%)									
VOP12	NxsVfCAkk, SVfCAkk Vnf (2.9%)									
Sin respuesta	(2.9%)					(2.9%)	(5.8%)	(2.9%)	(8.8%)	(2.9%)

iniciaba con un nexo coordinante, esta colocación equivocada se dio en 14.6 de las respuestas.

Los resultados de la **sección D** serán descritos en el siguiente capítulo, dado que esta sección contenía una tarea en la que los estudiantes tenían que escribir una carta, por lo que los textos producidos por los participantes brindarán información que ayude a describir los fenómenos encontrados en el último período de instrucción que se comenta en el capítulo 5.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE LOS DATOS

*Confía en el tiempo, que suele dar dulces salidas a
muchas amargas dificultades...*
(Miguel de Cervantes Saavedra)

En este capítulo se busca dar respuesta a las interrogantes planteadas al inicio de la investigación mediante la interpretación de los datos obtenidos en las pruebas y la información contenida en los textos producidos por los participantes en diferentes momentos del estudio. Con el propósito de reconstruir las etapas de los sujetos estudiados en el desarrollo sintáctico del período inicial de contacto con la lengua, se ofrece una interpretación de la información cuantitativa presentada en el capítulo anterior, ya que ésta permite establecer tendencias generales presentadas en la población estudiada. La información se apoya y complementa mediante la interpretación cualitativa de los datos encontrados en los textos producidos por los estudiantes en las *pruebas de avance en el aprendizaje* descritas en el capítulo 3 (apartado 3.5.4), mismas que fueron recabadas a lo largo de la investigación. El contraste de las evidencias encontradas en los dos tipos de pruebas, tiene como finalidad permitir una reflexión más amplia que incluya datos acerca de la actuación de los participantes, ya que esto es lo que puede brindar información de cómo se va creando el nuevo sistema lingüístico.

En primer lugar, se discuten los datos en bloques de horas de exposición a la lengua tomando en consideración, por un lado, las aportaciones del modelo del grupo ZISA y por el otro los datos obtenidos en las pruebas. En segundo lugar se hace la reconstrucción del modelo en una versión extendida con datos observados en los sujetos que participaron en la investigación y finalmente se revisan los datos a la luz de las hipótesis de trabajo planteadas en el capítulo 3 (3.2).

5.1 Período I

En este período inicial, que comprendió las primeras 40 horas, los estudiantes estuvieron expuestos a diferentes fenómenos de OP de la lengua alemana. Como se vio en el capítulo 4 (apartado 4.2), aquí se introdujeron las posiciones verbales y se puso especial énfasis en la relación que tiene la colocación del verbo con el tipo de oración a producir. En este primer período de instrucción se tematizó en clase la necesidad de la presencia del sujeto en la oración. En los textos escritos se pudo observar que los estudiantes replicaron la estructura del input que recibieron al producir oraciones, ya que en ellas se puede reconocer cierta preferencia de los sujetos a la organización de acuerdo a un orden canónico SVO, tal y como en la primera etapa del *Modelo de adquisición de OP* descrito en el capítulo 2 (2.3.4). Ejemplos de lo anterior se observan en los siguientes textos producidos por los estudiantes:

Tabla 5.1: Textos de estudiantes en el período I

Estudiante 1	Guten Tag! Mein name ist X, mein Familienname ist XX, Ich spricht auch spanisch und Englisch und Französisch und Ich lerne Deutsch im Cele, Ich wohne in Y, Y liegt im sudem von Mexikostadt, Mexikostadt liegtr im Zentrum von Mexiko. Ich studiere Elektroenergietechnik-Ingenieurwissenschaft, und Ich lerne Deutsch im Cele, Ich bin Musiklehrer von beruf, Ich arbeite Freelance. Ich bin ledig, Ich komme aus Mexikostadt, Ich bin Mexikaner.
Estudiante 6	Ich heiße XXX. Ich komme aus Chile und ich spreche spanisch, Englisch und ich lerne Deutsch im CELE. Ich wohne in Mexikostadt. Mexikostadt liegt im Zentrum von Mexico und Mexiko liegt im Norden von América. Ich studiere Geschichte und ich arbeite als Freelance. Ich bin 27 Jahre alt und ich bin ledig. Meine Adresse ist XXX Nummer XXX und ich bin Historiker und Visuelle Kommunikator von Beruf. Ich bin Chilene. Die Hauptstadt von Chile ist Santiago und sie liegt im Zentrum von dem Land. Die Menschen sprechen Spanisch.
Estudiante 7	Ich heiße XXX. Ich komme aus Mexiko Städt. Ich sprechen Englisch und Französisch. Ich wohne in Coyoacán. Das liegt in der Süden von die Stadt. Ich studiere Artes Visuales. Ich arbeite nicht.

Estudiante 10 ¹⁶⁵	Mein Name ist XXX. Ich komme aus Mexiko. Ich spreche Spanisch Englisch und ich lerne Deutsch. Ich wohne in Mexiko Stadt. Mexiko liegt im Zentralamerika, südlich von USA. Ich studiere Ingenieurwissenschaften.
---------------------------------	---

A pesar de esta aparente preferencia por el orden canónico, los datos obtenidos en la prueba de juicios de gramaticalidad aplicada tras 40 horas de instrucción, prueba uno, permiten reconocer una tendencia a interpretar el OP con base en parámetros de la lengua materna de los participantes, ejemplo de lo anterior es el no reconocer fenómenos como la omisión del sujeto que es en español el resultado de la actuación paramétrica que opera de diferente manera en alemán.

Asimismo, se pudo observar que hubo una tendencia a rechazar oraciones con OP gramatical que iniciaban con complemento. No obstante, el rechazo fue mucho menor a la oración que iniciaba con adverbio (23%) que a aquellas que iniciaban con frase nominal (67%-80.3%).

Al organizar los resultados obtenidos en contraste se ponen de manifiesto las siguientes características:

Tabla 5.2: Información de los diferentes planos de estudio del período I

Período I	
Plano productivo	Plano receptivo (reconocimiento)
Estructuración de las oraciones con sujeto inicial, su producción es limitada a oraciones declarativas y, en pocos casos, oraciones interrogativas con pronombre: SVC	La obligatoriedad del sujeto no es reconocida siempre. La colocación de Vf fuera de la segunda posición no es reconocida por muchos participantes como equivocada en aquellas oraciones que inician con S.

¹⁶⁵ Por razones éticas, la identidad de los participantes no se da a conocer en los ejemplos aquí ofrecidos.

	<p>Oraciones gramaticales inician con CAkk no son interpretadas correctamente, ya que en la mayoría de los participantes se observa un rechazo a oraciones que inician con un complemento de esta naturaleza.</p>
--	---

En este punto, los estudiantes no han sido expuestos a todos los fenómenos complejos de OP del alemán, por lo que la réplica del input en la producción sigue el orden SVO (o como se ha marcado en el estudio: SVC). Se puede apreciar que los individuos tienen dificultades para interpretar la gramaticalidad de los fenómenos descritos en el plano receptivo.

En cuanto al no reconocimiento del sujeto como pieza léxica obligatoria en la oración, se pudo observar que éste fue menos reconocido en algunas oraciones, como las imperativas en trato formal, es decir de usted (Sie), lo cual sugiere que la actuación paramétrica de la L1 puede llegar a ser fuerte en esta primera etapa.

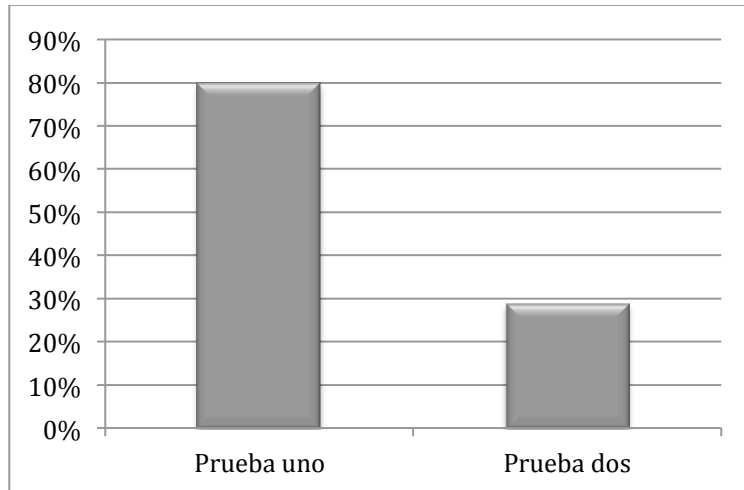
5.2 Período II

En este período se reporta el estado de los estudiantes tras 80 horas de contacto con la lengua alemana. De acuerdo con lo descrito anteriormente en el apartado 4.2, en este período el input es más variado y en clase se manejan diferentes fenómenos, a saber, el de la inversión y el de la formación del paréntesis oracional, para este último se recurre a una versión simplificada del modelo topológico.

Los datos obtenidos en los textos de los participantes revelan una réplica de esto a nivel productivo y en los resultados de la prueba dos se observa una disminución en el

rechazo de oraciones gramaticales con complemento inicial, de 80% en promedio de la prueba uno a 29.4% en la prueba dos¹⁶⁶.

Gráfica 5.1: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I y II



En el período II, las producciones de los estudiantes incluían muchas oraciones que inician con un complemento, éste podía ser un complemento de lugar, de tiempo, etc., sin importar si éste se encuentra en forma de frase nominal o de adverbio.

La clave de color empleada en las tablas de este capítulo para marcar faltas de OP es la misma que se empleó al presentar los datos obtenidos de las pruebas en el capítulo anterior. Aquí se proporciona nuevamente:

¹⁶⁶ Se toma como referencia el reactivo que presentó el porcentaje más alto de rechazo en cada prueba.

rosa	Omisión del sujeto
azul	Falta a la regla de V2 (Vf aparece en posición diferente: tercera, cuarta u otra)
anaranjado	Sujeto no adyacente al verbo
amarillo	Vnf/p en posición equivocada, no final (a veces no separación de Vf Vnf)
beige	Colocación equivocada del prefijo u omisión del mismo
verde claro	Colocación inicial de un elemento verbal
morado	Colocación equivocada de los CDat/CAkk
rojo	Colocación equivocada de verbo finito en la oración subordinada

De acuerdo con los colores anteriores, se marcaron los fenómenos observados en los textos producidos por los estudiantes.

Tabla 5.3: Textos de estudiantes en el período II

Estudiante 1	<p>Liebe Anna</p> <p>Danke für deinen Brief. Ich bin super, und wir? Jeden Tag ich stehe um 5:30 auf und gehe ich aus den Uni los. Der Unterricht dauert 15 stunden! Ich bin aus der Uni von 7:00 morgens bis 10 Uhr abends... schlecht! Am Wochenende Ich arbeite, samstags von 8 Uhr bis 14 Uhr, dann ich komme zu schwimbad an, Ich spiele etwa eine stunde lang, dannach ich komme zu hause zurück, sontags ich arbeite auch von 8 Uhr am Morgen, bis 19 Uhr am Abend; sehr schlecht...! :(In 2 Monate bin ich wieder im zu House. Has du Zeit am 20. december um 18 Uhr? Gehen wir ins Kino!</p> <p>Bis bald im zu House !</p> <p>Dein X</p>
Estudiante 6	<p>Liebe Anna.</p> <p>Danke für deinen Brief. Ich bin sehr gut und dir? Ich möchte dich gern besuchen auch. In der Woche habe ich wenig zeit. Um 8 Uhr stehe ich auf. Dann frühstücke ich. Danach dusche ich. Zehn Minuten später gehe ich los. Um 9 Uhr gehe ich zu Fuß in die Universität. Um 10 Uhr komme ich im CELE an. Dort studiere ich zwei stunden lang. Am Mittag esse ich eine Sandwich und trinke einen Kaffe. Normalerweise gehe ich nach Hause oder besuche eine geschichtekurz. Zu hause arbeite ich und ich sehe fern. Um 11 Uhr schlafe ich neun stunden lang. Am Wochenende schlafe ich lange. Morgens spiele ich fußball oder ich gehe ins Stadium. Mittags esse ich viele spaghetti und trinke viele Bier. Nachmittags lese ich eine Buch oder ich mache hausaufgaben. Abends</p>

	gehe ich zum kino oder ich gehe zum konzert. In der Nacht treffe ich eine Freundin. Um 3 Uhr schlafe ich.
Estudiante 7	Lieber Anna, denke für deinen Brief. Ich habe viele Arbeit. Von Montag bis Freitag um 9 Uhr stehe [...] um 8 Uhr auf. Dann dusche ich und ich mache Hausaufgaben. Um 11.20 gehe [...] in die ENAP los. Um zwei Uhr komme ich im Deutschunterricht an. Dann arbeite ich in die Galerie. Endlich schlafe ich um 11 Uhr. Am Wochenende mage ich die Hausaufgabe, und lese. Ich lade dich am Wochenende von 5 bis 7 Dezember [...]. Wir treffen in Coyoacán Zentrum, OK? Schreib mir bald Liebe Grüße
Estudiante 10	Jeden Tag höre ich Musik und macht Hausaufgaben. Am Wochenende schlafe ich ganz lange. Um 8 Uhr 30 stehe ich auf. Dann frühstücke ich. Um 9 Uhr 15 dusche ich. Danach höre ich Musik und spiele am Computer. Um 12 Uhr mache ich Hauseaufgaben und studiere ein Buch. Um 2 Uhr 30 esse ich. Danach um 4 Uhr treffe ich Freunde und gehen wir ins Kino. Dann um 9 Uhr schlafe ich gehen.

Los textos presentados muestran ejemplos que son representativos de los textos que producen diferentes individuos que se encuentran en este momento de instrucción. En el caso del primer texto (estudiante 7), se seleccionan estructuras muy sencillas, en donde, como consecuencia de la transferencia del entrenamiento (Selinker apud Da Silva y Dorcasberro 2010: 116) se replica, sin errores, el tipo de oraciones vistas en clase en donde se inicia con complemento y el verbo está en su posición correcta (segunda). No obstante, en los resultados de la prueba de juicios de gramaticalidad, el estudiante 7 rechaza rotundamente la inversión en oraciones gramaticalmente correctas. En ocasiones, se pueden observar rasgos paramétricos de la lengua materna transferidos a las oraciones que este estudiante produce, ya que se llega a omitir el sujeto.

De manera similar, hay estudiantes que producen textos en donde se puede encontrar evidencia de que la inversión, a pesar de encontrarse en algunas oraciones, no se da de manera sistemática, lo que podría significar que ésta todavía se encuentra inestable y no ha sido adquirido (estudiante 10).

Con respecto a lo anterior, se pudo observar que en estudiantes que presentan errores de OP de manera intermitente, es decir, sólo en ejemplos aislados de sus producciones, se puede llegar a reconocer una transferencia de ciertos rasgos de la L1, como en los

ejemplos que a continuación se ofrecen, en donde se presentan fenómenos como la colocación de una coma (estudiante 13), la falta a la regla V2 (estudiante 5), la colocación de los elementos verbales consecutivos (estudiante 5) o la omisión del sujeto (estudiante 2) que podrían ser rasgos de la L1 del hispanohablante. Esto podría dar cuenta de una transferencia moderada (Pienemann 1998) de rasgos de la L1 a la L2 en esta fase de desarrollo.

Estudiante 13: *Am Wochenende, normalerweise gehe Ich ins Kino oder ins Theater los.

Estudiante 2: *Um 4:50 Ich stehe auf, dann frühstücke milch und brot.

Estudiante 5: *Ich bleibe im INCan bis 8.00 Uhr dann ich komme zurucke nach Hause.

Finalmente, en el texto del estudiante 1 que se incluye en la tabla 5.3, se puede observar cómo el verbo se encuentra colocado de manera recurrente en una posición diferente a la segunda, después de 2 elementos oracionales, lo cual se podría interpretar como evidencia de que la inversión no ha sido adquirida. Los errores de OP están acompañados de otros errores de diferente índole: léxicos, morfológicos y ortográficos, estos últimos muestran transferencias de una lengua extranjera aprendida previamente. Lo anterior podría sugerir que los individuos con recursos de procesamiento más limitados podrían presentar restricciones para la adquisición de la inversión, lo cual quiere decir, que si en la oración ellos tienen dificultades de otro tipo, podrían darse mayores problemas para concentrarse en el OP correcto.

Lo anterior concuerda con la segunda etapa del *Modelo de adquisición de OP*, descrito en el capítulo 2 (2.3.4), en la que, como sugieren los datos encontrados, la adquisición de la inversión no se ha dado en los individuos a pesar de haber una anteposición de adverbio o frase nominal con función de complemento.

Tabla 5.4: Información de los diferentes planos de estudio del período II

Período II	
Plano productivo	Plano receptivo (reconocimiento)
<p>Estructuración de las oraciones con complemento inicial, imitación del input recibido en clase:</p> <p style="text-align: center;">CVfS</p> <p>Adquisición de la inversión limitada por la capacidad de procesabilidad de una estructura determinada:</p> <p style="text-align: center;">CSVf</p> <p>El elemento inicial puede ser un adverbio o un complemento que aparece en forma de frase nominal.</p> <p>Puede presentarse la transferencia moderada de algunos rasgos de la L1, como el uso de una coma (,) o la omisión de sujeto:</p> <p style="text-align: center;">C,CVf</p> <p style="text-align: center;">CVf_C</p>	<p>La colocación equivocada de Vf fuera de la segunda posición podría no ser identificada, sobre todo en oraciones que inician con C.</p> <p>La obligatoriedad del sujeto podría no ser reconocida, sobre todo en aquellas oraciones que inician con complemento.</p> <p>En algunos estudiantes se observa un rechazo a oraciones gramaticales que inician con un complemento acusativo.</p>

La influencia del input dado en la clase de alemán como lengua se puede distinguir en los textos de los estudiantes, ya que tras la introducción de la estructura CVfS, hay un aumento en la producción de oraciones con complemento inicial. No obstante, en los resultados de las pruebas de juicios de gramaticalidad se pudo observar cómo hubo una tendencia de 50% de la población a interpretar las oraciones agramaticales con faltas al fenómeno V2 como correctas, lo que sugiere que hay una inestabilidad en el sistema, es decir, aunque se replica el OP de la instrucción, éste no necesariamente ha sido adquirido.

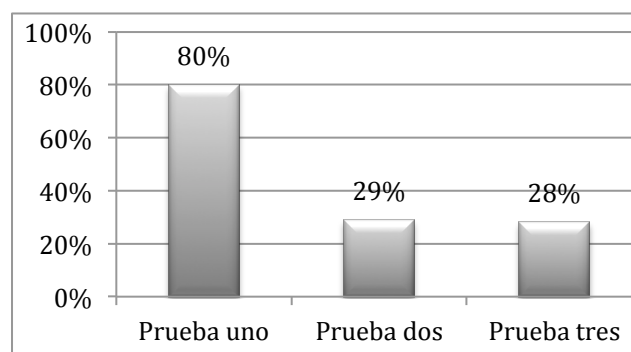
Esto abre la posibilidad a que en algún momento emerjan rasgos del OP de la lengua materna, como los que se pueden distinguir en los ejemplos de los estudiantes 2, 5, 7, 10 y 13.

5.3 Período III

El período III es el que muestra el estado de los estudiantes tras una exposición aproximada de 120 horas a la lengua meta. Como se describió en el capítulo 4, en este período se complementa lo aprendido acerca de la separación de elementos verbales que fue introducido en el período anterior y el empleo de recursos visuales (imagen 4.3) da cuenta de un trabajo en el salón de clases que parte de una perspectiva topológica.

De acuerdo con la información arrojada en la prueba de gramaticalidad realizada en este período (prueba tres), los fenómenos que no fueron interpretados como erróneos con mayor frecuencia fueron la omisión del sujeto y la falta a la regla V2. En cuanto al rechazo del fenómeno de inversión, en este período se observó que éste, tomando en cuenta el promedio de los dos reactivos en los que se manifestó, se mantuvo de la misma manera, esto sugiere que la instrucción no ha propiciado algún cambio significativo en la percepción de aquellos estudiantes que rechazaban la inversión en el período anterior.

Gráfica 5.2: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I al III



Con base en los textos producidos por los participantes en las *pruebas de avance en el aprendizaje* que se encuentran en la tabla 5.5, se puede observar que el estudiante 1 logra la inversión en una ocasión, a pesar de que en el período anterior sus faltas a la regla V2 en oraciones que iniciaban con complemento se presentaban de manera sistemática. Es interesante ver que en su texto se presentaron errores de colocación de verbo finito tras el nexos coordinante, lo cual podría interpretarse como un intento de aplicar la regla en un sistema lingüístico inestable, en el que a las dificultades de OP se le suman otras de diferente índole, como los rasgos transferidos de una lengua extranjera aprendida previamente, a saber, la "I" (i mayúscula) del inglés en "Ich".

Tabla 5.5: Textos de estudiantes en el período III

Estudiante 1	<p>Hallo Peter Ich besuche einen Sprachkurs im CELE und lerne Ich Deutsch. Ich studiere die Wochenenden in meinem Haus. Wie lerne Ich Deutsch im Cele? Gut, seit drei Monate Ich gehe vor etwas elf Uhr jeden Woche. Im Sprachkurs lerne Ich beim Höre, spreche, schreibe und höre Ich Musik in dem Bus, hiar ich lerne Wörter mit Artikel. Mein Ziel ist sprechen Deutsch. Ich will spreche können, texte verstehen und möchte Ich die Leute vertehen, Ich will in Deutschlan arbeiten in einer zukunft.</p>
Estudiante 6	<p>Hallo Peter! Wie geht's? Ja, ich lerne Deutsch jetzt, [...] ist ganz toll! Ich mag Deutsche Kultur und ich finde sehr interessant. Ich will Philosophiebücher lesen und spaß im Unterricht aus. Natürlich besuche ich einen Sprachkurs am CELE, seit drei Monaten. Täglich gehe ich in Sprachkurs von 10:00 Uhr bis 12:00 Uhr. Im Sprachkurs passe ich aus und notiere ich die neues Wörter. Zu Hause [omisión verbo por error léxico] zussammenfassung ich die information, dann höre ich deutsche Musik und ich lese deutsche Texte. Endlich lerne ich Deutsch beim Internetsurfen und Filmsehen und ich mache einen wörschatkartei mit den Trennbarenverben. Schreib mir Peter. Bis Bald! Dein Freund</p>
Estudiante 7	<p>Liber Peter, Wie geht es dir? Mir geth es gut. Ja! Ich lerne Deutsch seit 2 Monate. Der unterricht beginnt um 12:00 Uhr von Montag bis Freitag. Deutsch klingt gut!! Mein Traum ist in Deutschland arbeiten. Ich mag nach Deutschland reisen. Mit Kassetten lerne ich Deutsch. Ich wiederhole mit Wortschatz und ich sprechen mit meinem Partner. Schreib mir bald!</p>

	Widersehen!!
Estudiante 10	Lieber Peter, wie geht es dir? mir [...] es gut. Gut, ich lerne Deutsch denn [...] ist super und interessant. Ich reise regelmäßig zum Berlin für spreche mit deutschen. Manchmal lerne ich Deutsch beim Radio Hören und [...] macht es regelmäßig. Immer wiederhole ich neue Wörter zu Hause, dann notiere ich neue Wörter in meinem Heft und ich wiederhole noch einmal. Das ist alles. Schreib mir bald! Dein Freund

Cabe agregar que el fenómeno de colocación de verbo finito después de nexo coordinante, señalado en el texto del estudiante 1, fue encontrado también en textos producidos por diferentes estudiantes en este período que también tenían otro tipo de dificultades morfológicas, ortográficas o sintácticas.

Por otra parte, al observar el fenómeno de inversión en el texto del estudiante 10, cuya producción de oraciones con complemento inicial presentaba OP en ocasiones gramatical y en ocasiones agramatical en el período II, se observa cómo el verbo finito se encuentra en segunda posición en la producción de oraciones de este tipo, lo cual podría sugerir un desarrollo cognitivo en el que la inversión ha madurado entre las 80 y las 120 horas de exposición, de ahí que el estudiante es ahora capaz de producir oraciones con estructura CVfS...:

E10 a) Manchmal lerne ich Deutsch beim Radio Hören (...)

E10 b) Immer wiederhole ich neue Wörter zu Hause (...)

E10 c) Dann notiere ich neue Wörter in meinem Heft (...)

Con respecto a los textos de los estudiantes 6 y 7, que en el período anterior no presentaban problemas con el fenómeno de inversión, la evidencia mostró que se mantenían en el mismo estado. No obstante, la transferencia de los rasgos paramétricos de la lengua materna emergió de manera aislada en forma de omisión de sujeto. De manera semejante, se pudo observar en los resultados de la prueba de juicios de

gramaticalidad que los estudiantes que no reconocen la omisión del sujeto como una estructura agramatical pueden transferir este rasgo en la producción de un texto (estudiante 6 y estudiante 10).

Es conveniente señalar que problemas con la separación de los elementos verbales sólo se manifestaron en los estudiantes que presentaban también otros problemas de OP, como fue el caso del estudiante 1. Asimismo, cabe señalar que también se observó que en la selección de OP, algunos estudiantes prefirieron producir oraciones que seguían el orden SVfC.

Con base en la evidencia encontrada en las producciones y en los resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas de juicios gramaticales realizadas, las características de la adquisición de OP de los estudiantes en este período se presenta en la tabla 5.6.

Tabla 5.6: Información de los diferentes planos de estudio del período III

Período III	
Plano productivo	Plano receptivo (reconocimiento)
<p>Estudiante con recursos de procesamiento limitado:</p> <p>Adquisición de la inversión limitada por la capacidad de procesabilidad de estructuras por lo que se encuentra de manera intermitente:</p> <p style="text-align: center;">CSVf</p> <p>En algunas ocasiones de las oraciones con complemento inicial, imitación del input recibido en clase:</p> <p style="text-align: center;">CVfS</p> <p>En su intento por aplicar la regla V2, no reconoce el nexa coordinante como elemento externo a la oración:</p> <p style="text-align: center;">KoVfSC</p>	<p>Se continúa observando la tendencia de algunos estudiantes a rechazar oraciones gramaticales que inician con un complemento acusativo.</p> <p>La colocación equivocada de Vf fuera de la segunda posición podría no ser identificada, en tal caso, es probable que el estudiante tenga problemas con la inversión.</p>

<p>La separación de elementos verbales se da de manera inestable, con lo que se generan estructuras equivocadas: SVfCVnfC</p> <p>Algunos vuelven a producir oraciones con OP: SVfC</p> <p>Estudiante con menores restricciones de procesamiento:</p> <p>Estructuración de las oraciones con complemento inicial, imitación del input recibido en clase: CVfS</p> <p>Separación de elementos del complejo verbal: SVfCVnf</p> <p>Puede presentarse la transferencia moderada de algunos rasgos de la L1 como la omisión de sujeto cuando éste debería estar en posición inicial, esto se da de manera inconsistente: __ VfC</p>	<p>Puede no reconocer la separación de elementos verbales como una característica necesaria para oraciones con OP gramatical.</p> <p>La omisión del sujeto podría no es reconocida como agramatical, en tal caso, es probable que el estudiante llegue a producir oraciones sin sujeto.</p>
---	---

La omisión del sujeto, observada en ambos planos en estudiantes con menores restricciones de procesamiento, brinda evidencia de la presencia de parámetros de la lengua materna que pueden emerger en determinados momentos.

5.4 Período IV

Los datos recabados en el período cuatro brindan información sobre las preferencias de OP de los sujetos de estudio y de su actuación tras aproximadamente 160 horas de contacto con la lengua en el contexto formal.

A pesar de que los estudiantes muestran una tendencia al empleo de estructuras simplificadas, sin complejos verbales, en la producción de textos durante este período y que esta estrategia de reducción hace que las dificultades que conlleva el OP no emerjan durante la actuación, la evidencia encontrada en las pruebas sugiere una inestabilidad en el sistema cognitivo de muchos estudiantes en cuanto al OP. Por un lado, alrededor de 50% de las respuestas obtenidas en las secciones de la prueba cuatro, al resolver tareas de ordenamiento de constituyentes y producciones guiadas, tiene un OP equivocado (sección A 50.2%, sección B 44% y sección C 66%).

Tabla 5.7: Textos de estudiantes en el período IV

Estudiante 1	<p style="text-align: right;">Mexiko 10. December 2007</p> <p>Liber, Karina Wie geht es dir? Ich bin sehr gut. Jetzt ich lerne Deutsch, ich studiere zwei Stunden pro tag, fünf Tage pro Woche. Ich lese vielen Texte, wir machen Übungen und hören Musik in Deutsch, ich mache wenig hausaufgabe. Ich habe neue Haus, kanst du in mein Haus gehen? Mir liebe sehr, mein Haus ist in Bamberg, mir gefällt [...], [...]ist groß und sie hat ein Balkon. Die Menschen sind gute und ich möchte dir sehen. Meine Haus mir gefällt viele. Bis bald</p>
Estudiante 6	<p>Liebe Felicitas, wie geht es dir? Mir geht es gut. Ich lebe in Bamberg. Bamberg liegt in Süden von Deutschland. Bamberg ist sehr schön. In Bamberg sind viele Häuser und Bäume aber es hat wenig blumen. Die Bäume sind grüne und hoch. Die Häuser sind alt und große. Mir gefällt die Landschaft. Ich lerne Deutsch in der Goethe-Institut. Ich lerne mit meinem Mitschulern. Jeden tag höre ich Musik auf Deutsch, dann ich wiederhole Grammatik. Die Grammatik ist schwer. Ich lerne Deutsch beim Textelezen und Menschensprechen. Die Menschen von Bamber sind freundlich und sympatisch. Sie helfen mich in meinen Zweifel von der Sprachkurs. Mir gefällt Bamberg der Klima ist kalte, die Menschen sind schöne und ich wohne in einer Wohnung. Meiner Wohnung ist größer, schöner und es hat eine schöne Aussicht. In meinem Schlafzimmer habe ich einen Computer. In dem Computer lerne [...] Deutsch. Im Januar gehe ich ins Mexiko.</p>

	Bis bald.
Estudiante 7	Bamberg, 10.12.07 Lieber Peter, Wie geht es dir? Mir geht es gut. Ich spreche Deutsch schon 2 Monate. Ich lerne Deutsch am CELE. Von Montag bis Freitag habe ich Unterricht. In mein Haus wiederhole ich. Ich höre Deutsch-Musik. Mein Haus ist mittergroß. Ich kann ins Kino gehen, ich kann die Catedral und der Platz schauen. Bamberg ist zu schön aber es ist zu klein. Die Leute in Bamberg sind freundlich und interessant. Ich finde Bamberg spitze aber [...] ist zu kalt für mich. Oh! Ich habe nicht Zeit! Bis Bald! Schreib mir!
Estudiante 10	Liebe Norma, wie geht's dir? mir es ist gut . Ich habe einen Deutsch Kurs am CELE, im Unterricht wiederhole ich den Wortschatz und neue Wörter auch . Ich lerne beim RadioHören und MusikHören. Die Landschaft ist sehr schön, es gibt einen blauen Himmel und viele Bäume, die Uni ist sehr groß. Die Leute sind sympatisch, ich arbeite mit meinen mitschulern, wir lesen Texte und hören Dialogue, alles Zeit haben wir viel zu tun. Mir gefällt den Deutschkurs, es ist sehr interessant, aber ich finde die Artikel ein wenig schwer. Mir gefällt die Freundschaft im Unterricht. Das ist alles. Schreib mir bald! Alles Liebe Dein XXX

Entre los períodos III y IV, sí se llegan a observar errores de omisión (Corder 1992: 273-274) en la producción de los textos que no eran reconocidos de manera recurrente a lo largo de las diferentes pruebas de juicios de gramaticalidad realizadas en las primeras 160 horas del estudio. A pesar de que la ausencia del sujeto como elemento obligatorio del alemán obedece en primera línea a un ámbito funcional, la omisión de este constituyente puede impactar el OP, además de ser una evidencia de la transferencia de rasgos de la L1 a la L2. Por otra parte, las transferencias ortográficas de otras lenguas (L1 ó L2) observadas en los textos de períodos anteriores, disminuyen en las producciones del período actual.

En cuanto a la selección del elemento inicial de la oración, se pudo distinguir una tendencia de una proporción mayor de estudiantes a comenzar oraciones con el sujeto en los textos producidos presentados en la tabla 5.7, mientras que la selección de complemento fue poco común y llegó a generar errores de OP relacionados con el

fenómeno de inversión, como se observa en los ejemplos de los estudiantes 1, 6 y 10. En contraste, los resultados de la prueba que brinda información sobre las preferencias en la organización de OP de los participantes en el estudio (prueba cuatro C) apuntan a que esta preferencia por la selección del sujeto como elemento inicial es ligeramente mayor cuando los participantes no tienen que producir la oración, sino únicamente organizarla. Al no tener que concentrarse en cuestiones léxicas o morfológicas y estar enfocados únicamente en el OP, los sujetos intentan variar más frecuentemente el OP, aunque estas variaciones no siempre sean exitosas, como se observó en los resultados de la prueba cuatro.

Por otra parte, se debe tomar en cuenta que aproximadamente entre la hora 110 y la 160, los fenómenos de OP introducidos en las primeras 100 horas de instrucción no reciben ningún tipo de tratamiento o actividades de repaso en clase, ya que los ejercicios de OP previstos en este período tienen como foco la organización de CDat/CAkk en el campo interior, de acuerdo a la información sobre los contenidos de instrucción presentada en el capítulo 4 y en el análisis de contenidos sobre el tema OP en primer semestre: *Moment mal! I* (cfr. Anexo VII). En este período, el libro de ejercicios incluye únicamente dos ejercicios (ejercicio 28 y 29, lección 8) en donde los estudiantes deben producir oraciones guiadas u organizar los elementos oracionales respectivamente (Müller 1996: 83). Es evidente que la propuesta en el programa académico resulta ser muy limitada para lograr el procesamiento del OP, si se toma en cuenta que, de manera similar a lo que sucede con la adquisición del léxico (Nation 2001: 74-81), para la adquisición del OP la práctica debe proveer al estudiante de suficiente oportunidad para automatizar las reglas nuevas (Bialystok 1981; Sharwood Smith 1981; Faerch, Hastrup y Phillipson 1984). Además de lo anterior, es deseable que con los ejercicios se logre una conexión entre las características formales y el significado para conseguir un efecto de instrucción perdurable, como se señaló en el capítulo 2, apartado 2.3.5.

En cuanto al fenómeno introducido en este período, la organización CDat/CAkk, los resultados obtenidos en las pruebas apuntan a que los individuos tienen cierta dificultad para procesar las peculiaridades relacionadas con la organización de dichos complementos en el campo interior. A pesar de la instrucción dada en este período, en la

errores de sepearación cuando se trata de la colocación final del prefijo separable.	El nexco coordinante se puede interpretar como el primer constituyente oracional.
--	---

Además de los fenómenos antes señalados, llamaron la atención los problemas de OP que generó la interpretación equivocada de la función sintáctica de una pieza léxica como el nexco coordinante. En este período se pudo apreciar que algunos estudiantes, al no reconocer que el nexco coordinante tiene la función de unir los sintagmas y que por esa razón no ocupa el lugar de un constituyente, colocan Vf en una posición equivocada ante la presencia inicial del nexco coordinante, en su intento por aplicar la regla de colocación del verbo finito en segunda posición.

5.5 Período V

En este apartado se discutirá la evidencia encontrada en las pruebas y que muestra el estado de los estudiantes durante el quinto período, es decir, en el período que comprende de la hora 161 a la 200 aproximadamente.

Este período nos muestra la información concerniente al inicio del segundo curso de alemán de los estudiantes, es decir, entre la hora 160 y la 161 los participantes en el estudio tuvieron un receso vacacional en el que no estuvieron expuestos a la lengua en el ambiente formal durante 8 semanas aproximadamente. Como se mencionó en el capítulo 4 (apartado 4.2), los contenidos de instrucción incluyen un repaso del fenómeno de paréntesis verbal que fue introducido en una fase temprana de instrucción, a saber, entre la hora 40 y la 60.

En primer lugar, se mostrarán los textos producidos por los estudiantes para poder discutir los fenómenos observados y contrastarlos con la evidencia encontrada en la prueba de juicios de gramaticalidad que se describió en el capítulo anterior. Para ello, en la tabla 5.9 se incluyen los textos de la prueba de avance en el aprendizaje de los estudiantes que nos han servido de ejemplo en los períodos anteriores.

Tabla 5.9: Textos de estudiantes en el período V

Estudiante 1	<p style="text-align: right;">den 5. März 2008</p> <p>Lieber Peter: Jetzt bin ich in Polen. Erst habe ich nach Italien geflogen ___ da habe ich mit einer Freundin gettroft, sie heißt Danielle. Sie ist eine symphatisch und schönes Frau. Ich bin in Italien seit 2 Wochen gebliebt. Dann habe ich eine Zug nach Luxemburg genomen das war sehr teur, aber ich mag die Aussicht. Ich habe von Luxemburg nach Polen geflogen. So... Polen ist ein schönes, kaltes Land. Jetzt es sieht nach Regen aus. Es gibt viele Wolken im Himmel. Ich will nach Praha mit dem Auto fahren, aber ich weiß nich __ welche Straßenband müss ich nehmen.</p>
Estudiante 6	<p>Liebe Anna: Hallo! Wie geht's dir? Mir geht es sehr gut! Meine Ferien genieße ich sehr. Ich habe dich erzählen, dass ich eine Reise nach Japan mit einem Freund von mir habe geplannen. Letzte Woche am Freitag sind wir in Japan gekommen. Wir haben eine angenehme Reise gehabt. Von Mexikostadt sind wir mit dem Auto nach Tijuana gefahren, das hat eine Woche gedauert, aber der Weg war gut. In Tijuana haben wir einen Flugzeug nach Tokyo genommen. Er hat Verspätung gehabt, aber für mich war das kein Problem. Ich bin sehr aufgeregt gewesen. das war meine erste Reise nach Asien. Der Flugzeug war groß und bequem. Wir sind in der Nacht geflogen. Am Freitag Abend sind wir in Tokyo gekommen. Wir sind da das ganze Wochenende geblieben. Jetzt bin ich in Osaka. Sie ist eine große, moderne Stadt. Es gibt viel laut. Wir sind nahe von der See, aber gerade ist das Wetter nicht so gut. Ich habe in die Stadt viele Photos gemacht. Ich möchte sie dir zeigen. Nächstes Wochenende sind wir zurück in México. Kannst du mir abholen? Liebe grüße</p>
Estudiante 7	<p>Liebe Dora, Hallo! Wie geht's dir? Ich bin super. Ich bin nacht Frankreich gefahren! Ich habe seit vier Tag angekommen. Ich bin 14 Stunden mit dem Flugzeug gefahren! In Paris ich bin im Hotel geblieben. Das Wetter ist nicht schön, aber ich habe meine Pullover getragen. Ich bin an Eiffel Turm gewesen und [...] ist super und Groß natürlich. Ich habe gestern nicht geschlafen ___ denn Ich bin heute in Louvre gewesen und [...] war sehr interessant. Ich habe heute ein croissant gegessen, und ich habe soda getrinken ___ denn das Wasser kost 10 Euro! Auch ich habe die Sena Fluss besuchen. Ich besuche morgen "Notre Dame". Ich bin zufrieden aber ich fahre am Samstag zurück. Kannst du mir holen? Bis bald</p>
Estudiante 10	<p>Liebe Gaby, wie geht's, ich bin von München nach Urlaub gefahren. Ich bin im Bus gefahren, auch bin ich im Zug gefahren. Ich bin im Zentrum von München, die Landschaft ist</p>

	<p>schön und das Wetter ist heiter. Ich bin in Berlin gewesen aber bin ich zwei tage gewesen, dann bin ich nach Uralub gefahren, hier ist es schön, diepersonen sind netter, ich habe einer ferien gemusst. Hier lese ich Bücher, auch trinke [.] Kaffee und lerne ich viel, meine ferien sind ganz ganz toll. Viele grüße. dein XXX</p>
--	--

Si recordamos lo sucedido en la prueba cinco, los resultados nos mostraban cómo la mayoría de los estudiantes no tenían una idea clara de cuál era la secuencia que debían seguir CDat y CAkk en el campo interior. Este fenómeno de OP no se encontró en los textos producidos por los participantes.

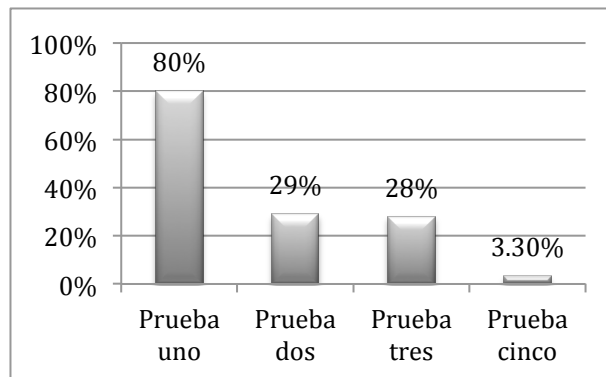
Por otra parte, la omisión del sujeto continuó siendo un fenómeno que causaba dificultades en este período, no sólo en el plano receptivo, como se vio en la prueba de juicios de gramaticalidad, sino también en el plano productivo. Lo anterior podría sugerir que este parámetro de la L1 emerge a lo largo del proceso de adquisición de la lengua extranjera, aunque no se tiene suficiente información que permita determinar cuál es la causa que detona dicho fenómeno, se podría pensar, tomando en cuenta las diferentes dificultades léxicas, morfológicas y sintácticas a las que el estudiante se enfrenta, que ante la complejidad y las numerosas dificultades del sistema, el aprendiente se recurre al sistema que conoce, el de su lengua materna.

En cuanto al fenómeno de inversión, los resultados tan diversos observados en los reactivos cuyo OP tenía un error por la falta de la colocación del verbo finito en segunda posición (R4, R5, R10, R14, R18, R22, R25 y R34), muestran una inconsistencia en la interpretación de la gramaticalidad de estas oraciones en una parte de los estudiantes. Dicha inconsistencia también se ve reflejada en la actuación, ya que a veces logran la inversión y a veces no (como en los textos de los estudiantes 1 y 7). En contraste, se pudo observar en los textos de algunos participantes el intento por aplicar la regla generando errores que surgen de la interpretación del nexo coordinante como un constituyente en la oración, como se puede observar en el texto del estudiante 10. Esto ya había sucedido en el período anterior (cfr. prueba cuatro A y cuatro B).

Además de lo señalado anteriormente, en los textos donde se produjeron oraciones subordinadas (estudiantes 1 y 10), se puede suponer que los alumnos estuvieron expuestos a un input en donde este tipo de estructuras se encontraba presente. Sin embargo, los errores de colocación de verbo finito sugieren que el input no ha sido suficiente para su adquisición, en el caso de los aprendientes fuera del contexto de inmersión el input se puede dar a través del tratamiento del tema en clase. Más adelante, en el período VII, se introduce el fenómeno, por lo que se discutirá lo ocurrido en torno a dicho fenómeno al analizar la evidencia encontrada en ese período.

Por último, se observó una disminución considerable con respecto al rechazo del fenómeno de inversión, como se puede distinguir en la gráfica 5.3.

Gráfica 5.3: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS período I al V



Los datos obtenidos en la interpretación de los reactivos gramaticales que iniciaban con un complemento en acusativo sugieren que el input al que los estudiantes estuvieron expuestos en este período ha propiciado un cambio en la percepción de aquellos que rechazaban la inversión en los períodos anteriores (períodos II y III).

Por último, los resultados de la prueba de juicios de gramaticalidad cinco, presentados en el capítulo 4, muestran que los individuos tienen pocas dificultades para reconocer oraciones con errores de OP relacionados con la separación de complejo verbal. Esto se

corroboró en los textos producidos por los estudiantes en este período, en los que no se encontraron problemas de este tipo.

De todo lo anterior se desprende la información contenida en la tabla 5.10, la cual busca brindar el panorama general de lo ocurrido en este período.

Tabla 5.10: Información de los diferentes planos de estudio del período V

Período V	
Plano productivo	Plano receptivo (reconocimiento/organización)
<p>Separación de complejo verbal: SVfCVnf CVfSVnf</p> <p>Inversión intermitente: CVfS/ CSVf</p> <p>Puede presentarse la transferencia moderada de la omisión de sujeto, ya sea al inicio (tras un nexo coordinante) o en el campo interior.</p> <p style="text-align: center;">Ko [...] VfC o CVf [...]</p> <p>El nexos coordinante se puede interpretar como el primer constituyente oracional, con lo que se generan oraciones con OP agramatical por la colocación inicial del verbo finito:</p>	<p>Alto reconocimiento de agramaticalidad en oraciones con errores de separación de complejo verbal cuando el segundo elemento es un verbo. Hay algunas dificultades cuando el elemento a separar es un prefijo.</p> <p>Disminución drástica en el rechazo a oraciones gramaticales con complemento inicial.</p> <p>Gran dificultad para reconocer la agramaticalidad de la omisión del sujeto, sobre todo si éste debería estar colocado en el campo interior (por inversión).</p> <p>La gran mayoría no tiene claras las reglas de ordenamiento de CDat/CAkk en campo interior.</p>

<p>Ko Vf S</p> <p>Oración subordinada con verbo finito no final.</p> <p>Nx S V IC</p>	
---	--

Los datos arrojados en las pruebas aplicadas en este período nos brindan información que apunta a que los estudiantes en este período se encuentran en la tercera etapa del *Modelo de adquisición de OP*. Como se mencionó anteriormente, en los textos de los cuatro estudiantes se encuentra evidencia que sugiere que se ha dado la adquisición de la separación del complejo verbal.

5.6 Período VI

En la información perteneciente al período VI se puede apreciar el estado de los estudiantes a la exposición aproximada de 240 horas de instrucción. Entre la hora 201 y la 240, a pesar de la exposición de los individuos a la lengua alemana en el salón de clase, las actividades del programa no incluyeron ejercicios que estuvieran relacionados con el OP. Ahora se interpretará lo que sucedió en la actuación de los estudiantes modelo y en los resultados arrojados por la prueba de juicios de gramaticalidad número seis presentada en el capítulo anterior. Para ello, en la siguiente tabla se presentan los textos producidos por los cuatro estudiantes en las pruebas de avance en el aprendizaje que presentaron en este período.

En los resultados de este período llama la atención que la dificultad en torno al fenómeno de omisión que se había observado en el plano receptivo a lo largo del estudio, emerge de manera intermitente en los textos producidos por un gran número de estudiantes. La proporción de estudiantes aquí representada, coincide con lo observado en los textos de los participantes del estudio, es decir, 3 de cada 4 estudiantes presentan en algún momento de su actuación un error por omisión de sujeto.

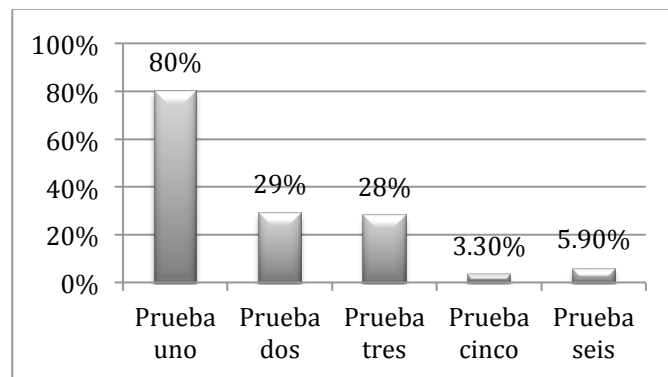
Tabla 5.11: Textos de estudiantes en el período VI

Estudiante 1	<p>Ich kaufe oft auf dem Markt ein. Da ist die Angebot billiger als im Gäscheft. Aber selten ich habe wenig Dinge auf dem Markt nicht gefunden.</p> <p>Auf dem Markt kaufe ich Lebensmittel Gemüse, Wasser, Fleisch, Milch usw, und kaufe ich auch viele Dinge für mein Haus.</p> <p>Ich finde: Im Supermarkt ist die Atmosphäre nicht so nett wie auf dem Markt. Da gibt es immer viele Mädchen und ich bin in Gäscheft am liebsten.</p> <p>Die Atmosphäre ist wichtig, aber ist die Angebot am wichtigsten. Ich meinte.</p> <p>Antworten [...] doch mal!</p>
Estudiante 6	<p>Ich kaufe immer im Supermarkt ein, aber [...] kaufe nur im Megacomercial Mexicana. Dort kaufe ich Fleisch, Nudel, Reis und Milchprodukte. Manchmal kaufe ich ein T-Shirt oder eine Kleid für meine Freundin. Ich kaufe im Supermarkt, weil ich die Verkäuferin anbieten und weil die Bedienung schnell ist. Der Supermarkt hat ein gutes Atmosphäre, immer ist [...] kalt, deshalb kaufe ich dort. Die Gemüse ist immer frisch, das ist wichtig für mich und die Frauen sind schöner als die Frauen im Markt.</p>
Estudiante 7	<p>Ich kaufe am meistens in Superama ein, aber selten kaufe ich auch in Walmart ein. Ich kaufe Obst, die Eier, die Nudeln, die Bröten, die Wasser und Gemüse ein.</p> <p>Weil ist Superama die nächsten Markt und Ich denke, die Gemüse ist frische, und auch die Marken von die Produkten. Ich liebe einen Markt praktisch und schnell.</p>
Estudiante 10	<p style="text-align: right;">Mexiko Stadt, 10.04.</p> <p>Liebe Freundin,</p> <p>ich kaufe im Supermarkt ein, das Supermarkt liegt auf der Ecke zu Hause.</p> <p>Ich kaufe dort, weil [...] am billigsten und ist mehr bequem.</p> <p>Im Supermarkt kaufe [...] das Lebensmittel ein. Ich kann dort alles für das Haus kaufen.</p> <p>Für mich ist [...] wichtig die Bedienung freundlich und [...] ist wichtig auch die Atmosphäre.</p> <p>Das ist alles...</p> <p>Viele Grüße</p>

De manera similar que en el período anterior, el fenómeno con el que la mayoría de los estudiantes tuvo problemas en la prueba de gramaticalidad fue el relacionado con la organización de CDat y CAkk en el campo interior, de tal forma que, una vez más, no se encontraron textos con dicho fenómeno, lo cual podría apuntar a una estrategia de evasión por parte de los individuos.

En cuanto al fenómeno de inversión, la evidencia encontrada en los textos apunta a que los estudiantes 7 y 10 ya podrían haberla adquirido. Estos estudiantes reconocen la agramaticalidad de oraciones con falta a la regla de posición V2. En contraste, el estudiante 1 cuyo texto presentó aún una oración con problemas de inversión, no siempre identificó las oraciones agramaticales con este fenómeno en la prueba de juicios de gramaticalidad número 6. Esto podría sugerir que los problemas que tienen los estudiantes a nivel de interpretación podrían emerger eventualmente en la actuación.

Gráfica 5.4: Comportamiento del fenómeno de rechazo de oraciones con OP gramatical CVfS períodos I al VI



Las características del OP en este período son muy similares a las del período anterior, como se puede ver a continuación, en la tabla 5.12.

Tabla 5.12: Información de los diferentes planos de estudio del período VI

Período VI	
Plano productivo	Plano receptivo (reconocimiento/organización)
<p>Separación de complejo verbal: SVfCVnf CVfSVnf</p> <p>Inversión intermitente en estudiantes con grandes limitantes de procesamiento: CVfS/ CSVf</p> <p>Puede presentarse la transferencia moderada de la omisión de sujeto en diferentes tipos de oración: Vf[...][■] C Ko[...][■] VfC Nx [...][■] VfC o CVf [...][■]</p> <p>El nexa coordinante se puede interpretar como el primer constituyente oracional, con lo que se generan oraciones con OP agramatical por la colocación inicial del verbo finito: Ko Vf S</p> <p>Oración subordinada con verbo finito no final. Nx SVfC</p>	<p>Alto reconocimiento de agramaticalidad en oraciones con errores de separación de complejo verbal cuando el segundo elemento es un verbo.</p> <p>El índice de rechazo a oraciones gramaticales con complemento inicial se mantiene en un nivel bajo. La interpretación correcta de oraciones con OP agramaticalidad por errores de inversión aumenta.</p> <p>Gran dificultad para reconocer la agramaticalidad de la omisión del sujeto, sobre todo si éste debería estar colocado en el campo interior (por inversión).</p> <p>No se tienen claras las reglas de ordenamiento de CDat/CAkk en campo interior.</p>

La información descrita en esta tabla, podría dar la pauta para pensar que los estudiantes 7 y 10 ahora están pasando por la etapa 4 del Modelo de adquisición de OP, a la cual el estudiante 6 llegó en el período II. La información de los textos producidos por los participantes podría sugerir que algunos individuos con características semejantes a las de los estudiantes 7 y 10 podrían por una etapa de intermitencia antes de llegar a la adquisición de la inversión.

5.7 Período VII

En este período se reporta el estado de los individuos entre las horas 241 y 280 aproximadamente. En ese tiempo, la atención de los estudiantes está puesta en el nuevo fenómeno de OP que es el centro de la instrucción, la colocación final de verbo finito en la oración subordinada. Para el trato de dicho fenómeno en el aula, en este período se emplea en la instrucción una versión simplificada del modelo topológico, de manera similar a lo hecho en el período II.

En los resultados acerca de la interpretación de los estudiantes en torno a oraciones con OP agramatical se encontró que sigue habiendo dificultades con la organización de CDat/CAkk en el campo interior, siendo la agramaticalidad de este fenómeno la más difícil de reconocer en la prueba siete. Llama la atención el hecho de que, de manera similar al período anterior, los estudiantes evitan el uso de la estructura en el nivel de producción. Como se puede ver en el texto del estudiante 6 presentado en la tabla 5.13, la dificultad que tiene este fenómeno no sólo es de origen sintáctico, en primera línea, los estudiantes se enfrentan con las dificultades morfológicas que conlleva el uso de dichos complementos, es decir, con la selección adecuada del caso y las características inherentes a éste (género, declinación y finalmente colocación). Aunque en el ejemplo de dicho texto no se puede hablar propiamente de un error de OP, porque el pronombre no se encuentra en el caso correcto y la colocación de los complementos, como se vio en el capítulo 2, dependen del tipo de complemento (acusativo o dativo) y de la forma en que estos aparezcan (nominal o pronominal), éste se marcó de color lila para su identificación.

Tabla 5.13: Textos de estudiantes en el período VII

<p>Estudiante 1</p>	<p>Der langsame Tod In eines Fremdes und nahes Land beggint diese Geschichte. Das Land war sehr schön, aber jetzt man kann die Folge auf Luftverschmutzung sehen und fühlen. Die Industriestad ist führt bei die Fabriken. da arbeitet ein alter Man. Der Mann heißen Oliverio. Oliverio arbeitet in die Fabrik seit 25 Jahre und jetzt ist er krank. Er fühlt, dass er nicht so gut atmen kann. Denn Er ist zum Arzt gegangen. Beim Arzt hat er gesagt: Ich weiß es nicht___ was mit meiner Lungen passiert. Meine Atmen ist schneller und tut weh. Der Arzt sagt, Oliverio muss die Arbeit verlassen. Der Arzt hat im einen Blatt das Medizin schreibt. Oliverio gehen dann zur Apotheke und kauft die Tabletten an. Jetzt Oliverio geht es schon besser. Er liebe jetzt in seiner Insel und ist zufrieden. Das Ende</p>
<p>Estudiante 6</p>	<p>Die Industriestadt Ein Mann lebt in eine Industriestadt. Die Fabrik neben dem Haus von dem Mann ist verschmutzung die Luft. Der Mann ist krank für die schwarze Luft, dann geht er zum Arzt. In dem Praxis untersucht der Arzt der Mann Lungen. Sie sagt, dass Sie diese medikamente nehmen. Der Mann geht zur Apotheke und dort sagt er: Ich habe diese Rezept von herr Arzt. Der Apotheker findet die Medikamente und geben ihr ihm. Der Mann geht zu Hause, er denkt, dass diese Medikamente wichtig ist. Wenn er die Fabrik sieht, macht [...] eine Pause.</p>
<p>Estudiante 7</p>	<p>Sie sollen mit dem Stress leben Herr Weiß ist sehr krank, weil er in eine Industriestadt lebt. Die Luftverschmutzung ist mehr und mehr schwer jedenmal. Er braucht zum Arzt gehen, da der Arzt sagt er: "Die probleme ist ihren Lungen, Sie müssen dieser Tabletten kaufen und trinken". Herr Weiß geht zu die Apotheke und kauft die Medikamente. Aber, paradoxerweise ist die Fabrik von Lungenmedikamente, die verantwortlich von erzeugen die Luftverschmutzung in die Stadt. Herr Weiß ist nur andere Opfer von die Großen Körperschaften.</p>
<p>Estudiante 10</p>	<p>Die Luftverschmutzung Ein Mann wohnt in der industriestadt, dort ist [...] hässlich und der Himmel ist blaugrau. In der Industriestadt, das Leben ist nicht einfach. Der Mann geht ganz langsam, weil er nicht gut atmen kann. Er kann nicht atmen, weil die Luftverschmutzig in der Industriestadt ziemlich stark ist. Der Mann geht nach Krankenhaus, er muss einen Arzt schauen. Der Mann sagt: Ich habe eine Atmenkrank und habe ich eine starke Kopfschmerzen.</p>

En la información encontrada en los textos llamó la atención lo siguiente: Por un lado, la omisión del sujeto se da con menor frecuencia que en el período anterior en la actuación y ocurre algo similar en la interpretación de los juicios de gramaticalidad, en donde se incrementa el porcentaje de respuestas en las que se reconoce la agramaticalidad por omisión del sujeto, el cual pasa de 41% en el período VI a 74.5% en el período VII.

Por otro lado, se observa un aumento en la producción de oraciones con errores de inversión, aunque la interpretación de oraciones agramaticales por ese mismo fenómeno sigue siendo interpretada de manera similar que en el período anterior.

Tabla 5.14: Información de los diferentes planos de estudio del período VII

Período VII	
Plano productivo	Plano receptivo (reconocimiento/organización)
<p>Disminución en la producción de oraciones sin sujeto.</p> <p>Aumento en la producción de oraciones con errores de inversión (intermitente).</p> <p>Oración subordinada con verbo finito final. Nx SCVf</p>	<p>Aumento en el reconocimiento de oraciones agramaticales por omisión de sujeto.</p> <p>La tendencia en la interpretación de oraciones agramaticales por falta a la colocación de verbo finito en segunda posición se mantiene igual que en el período anterior.</p> <p>Se mantiene la misma tendencia que en el período anterior en cuanto a la interpretación correcta de oraciones con OP agramaticalidad por errores de inversión.</p> <p>No se tienen claras las reglas de ordenamiento de CDat/CAkk en campo interior, igual que en el período anterior.</p>

Los datos obtenidos en las pruebas de juicios de gramaticalidad, así como la evidencia encontrada en los textos producidos por los estudiantes sugieren que la colocación final del verbo finito no es más difícil que la inversión, ya que con esta última se siguen cometiendo o se vuelven a cometer errores, a pesar de que el número de horas que los estudiantes han estado expuestos a la inversión ha sido mucho mayor que la cantidad de exposición a la colocación final del verbo finito en subordinada. Sin embargo, no se debe descartar la posibilidad de que la interlengua esté mostrando marcas que son el resultado de los procedimientos didácticos utilizados en la enseñanza del fenómeno, esto quiere decir que podría tratarse de una transferencia del entrenamiento de la estructura recientemente vista. No obstante, la información encontrada sugiere que los estudiantes durante este período se encuentran atravesando por la etapa número 5 del *Modelo de adquisición de OP*, a pesar de que en la producción haya aún problemas de inversión.

5.8 Período VIII

En el período VIII se reporta el estado de los estudiantes tras aproximadamente 320 horas de contacto con la lengua alemana en el contexto formal. De acuerdo con lo descrito anteriormente en el apartado 4.2, en este período la instrucción se siguió centrando en el fenómeno de verbo finito final en oración subordinada.

Los resultados obtenidos en las diferentes secciones de la prueba ocho, en contraste con los obtenidos en sus similares de la prueba cuatro, permiten apreciar una tendencia a la disminución en los errores de OP, lo cual da cuenta de que la exposición a la lengua extranjera, aún dentro de un contexto formal fuera de inmersión contribuye al desarrollo del sistema. No obstante, los errores de OP siguieron encontrados en esta prueba en porcentajes que iban de 25.7% a 31% (prueba ocho C y ocho B). Lo anterior apunta a que alrededor de una tercera parte de los participantes siguen teniendo diferentes problemas con el OP. Un ejemplo que se puede brindar al respecto es el caso del estudiante 1, quien a lo largo del estudio ha mostrado tener muchas dificultades de diferente índole. La información encontrada en el texto del estudiante, muestra cómo la complejidad del sistema de la lengua extranjera que ha ido en aumento a lo largo del estudio se suma a las

limitantes de procesamiento del individuo. El resultado es un texto lleno de errores que puede afectar la comunicación, como se puede apreciar en la tabla 5.15, en esta ocasión, se incluye en ella un segundo texto que fue producido por los estudiantes como parte de la prueba ocho (sección D).

Tabla 5.15: Textos de estudiantes en el período VIII

<p>Estudiante 1</p>	<p>Texto 1:</p> <p style="text-align: right;">Berlin den 6. Juni 2008</p> <p>Liebe Andrea:</p> <p>Wie geht's? Ich bin in Berlin, die Stadt ist sehr schön. Ich mag alles ihre Musee und platze, die Menschen ist sehr höflich aber ist nicht freundlich und dass für mich selten ist aber...</p> <p>Ich habe viele ausstellung zu viele interesant Mussen gesehen und ich habe deutsche Essen gegessen, and du weiß ich mag essen!!! Hier die Kartoffel sind sehr sehr gut und die torte und die...alles, alles ist toll.</p> <p>Ich mag andere platz sehen. In diesen Tagen ich habe wenige Zeite, aber heute ich gehe zu eine alte Kirche und zu die Mauer. Ich soll losgehen, weil ich nicht Zeit habe.</p> <p>Schreib mir bald!</p> <p>Küsses</p> <p>Texto 2:</p> <p>Liebe Eva.</p> <p>Vielen dank für deines Einladung ich will viele dir wieder sehen. Aber zuerst...zum Geburstag viel Gluck!!</p> <p>Ich glaube dass, ich war bei meine Mutter, so ich habe dir nich geantwort können.</p> <p>Über das Party ich möchte Salad und Wine mitbringen, aber ich weiß nicht was willst du zum Essen mitbringen.</p> <p>So was soll ich machen?</p> <p>Auf wiedersehen!</p>
<p>Estudiante 6</p>	<p>Texto 1:</p> <p>Liebe Daniela,</p> <p>hallo! Wie geht's? Ich bin jetzt in Cuzco. Die Stadt ist sehr schön und alt. Die Leute sind ein Mischung zwischen Spanier und Indigene. Die architektur ist comisch, weil der Indigene tradition hat. Ich habe die</p>

	<p>Machu Picchu Ruine gesehen und die alten Sandmauern Wände von Sacsayhuymzn. Ich denke, dass der Indigene kunst sehr interessant ist. Ich möchte in der Ruine die Nacht sehen, wenn der mond voll ist und ich möchte auch eine Frau kennen.</p> <p>Die Essen sind händlich als die Mexikaner, viele Würze und öl aber hier essen die Leute kein tortilla. Alle Essen schmeckt mir gut.</p> <p>Bis bald Daniela, schreibt mir bitte!</p> <p>Texto 2: Liebe Eva, hallo wie geht's? [...] Es ist dein Geburtstag!! Super!! Viel Glück!! Und danke für die Einladung. Das Wochnende bin ich nach Acapulco gefahren. Ich habe in einem Film gearbeitet. Ich möchte meine Freundin mitbringen, bitte. Und ich bringe eine Torte mit. Kann ich in Jogginkleidung gehen? Einmal danke schön. Schreibt mir bitte.</p>
Estudiante 7	<p>Texto 1:</p> <p style="text-align: right;">4.6.2008</p> <p>Liebe Maya, Ich bin eine Woche in Mexikostadt, und das ist Toll! Es gibt viele Leute und die Stadt ist sehr Lustig. Die UNAM ist sehr große und schöne. Coyoacán ist auch schön, da probiere ich die "Esquites" sie schmecken sehr, sehr gut! Ich habe auch viele Dinge gekauft. Ich möchte die Antropología e Historia Museum sehen, aber ich habe nicht Zeit für das. Du musst hierher kommen, weil sie sehr interessante und Lustige ist. Viele Grußen</p> <p>Texto 2: Liebe Eva, ich congratuliere dich für dein Geburstag und ich danke dir für die Einladung. Das Fest ist eine gute Idee. Ich komme da sicher! Ich kann Guacamoli mitbringen. Ich freue mich auch auf ein wiedersehe! Viele Grüße!</p>
Estudiante 10	<p>Texto 1: Liebe Guadalupe, ich habe eine Reise nach Deutschland gemacht, jetzt bin ich in Berlin</p>

	<p>und ich habe zwei Wochen hier.</p> <p>Das ist gewiss, das Leben ist schön hier in Berlin, die Leute ist sehr freundlich. Ich habe in Berlin viele musen gesehen und gestern bin ich im Buchplatz gewesen und ich habe viele Bücher gekauft. Die schönsten ist, dass die Bücher auf Deutsch sind, deshalb kann ich auf dem originall sprache lesen.</p> <p>Das Essen von hier ist gut, aber das Essen von Mexiko ist besser. Hier in Berlin habe ich viele Frauen gesehen, aber ich liebe dich.</p> <p>viele grüße!</p> <p>Texto 2: No escribió texto.</p>
--	---

En cuanto al estudiante siete, se pudieron observar diferentes problemas en las producciones guiadas y las pruebas de organización oracional en la prueba ocho. No obstante, en la actuación se puede apreciar el uso de estrategias de reducción que evitaron la problemática del OP.

Tabla 5.16: Información de los diferentes planos de estudio del período VIII

Período VIII	
Plano productivo	Plano receptivo (organización)
<p>Empleo de estrategias de reducción/simplificación.</p> <p>La producción de oraciones sin sujeto se da en un porcentaje más bajo, pero el fenómeno sigue emergiendo ocasionalmente.</p> <p>La producción de oraciones con errores de inversión se da de manera intermitente.</p>	<p>El fenómeno de inversión sigue causando dificultades en la organización de los constituyentes oracionales.</p>

<p>La producción de oraciones con separación de elementos de complejo verbal se da con más errores si el elemento a colocar al final es un prefijo.</p> <p>Oración subordinada con verbo finito final. Nx SCVf</p> <p>Oración subordinada con verbo finito no final. Nx SVfC</p> <p>Disminuyen las respuestas en donde el nexo coordinante se puede interpretar como el primer constituyente oracional, con lo que se generan oraciones con OP agramatical por la colocación inicial del verbo finito:</p> <p style="text-align: center;">Ko Vf S</p>	<p>Se observan problemas de separación del complejo verbal. La organización correcta de oraciones con separación de elementos de complejo verbal resulta más difícil si el elemento a colocar al final es un prefijo.</p> <p>Oración subordinada con verbo finito no final. Nx SVfC</p>
--	---

La información acerca del fenómeno de omisión sugiere, al contrastarla con información obtenida en las pruebas anteriores, que podría considerarse que en ciertos momentos el estudiante está más consciente de la actuación paramétrica, es decir, logra reconocer agramaticalidad por omisión. Esto podría sugerir que a lo largo de un año, el estudiante ha pasado por diferentes etapas en donde se ha apoyado en mayor o menor en el sistema lingüístico de su lengua materna. Los rasgos transferidos de la actuación paramétrica en etapas anteriores, no se observan en esta etapa.

En el siguiente apartado se organiza la información obtenida en los diferentes períodos con base en la información de las etapas del Modelo de adquisición de OP.

5.9 Desarrollo sintáctico de OP a lo largo de un año

En este apartado se discutirán los resultados reportados a la luz del objetivo principal de esta investigación. Para ello, se debe recordar que este estudio longitudinal con cortes transversales buscaba brindar información sobre la progresión gradual en el procesamiento de las estructuras del OP, que se suponía era similar a la de los sujetos estudiados en el contexto de inmersión, y establecer, en caso de haberlas, otras etapas que no estuvieran incluidas en el modelo mencionado.

Ahora se discutirán los datos a la luz de la primera hipótesis de esta investigación. La evidencia encontrada en los datos arrojados por las diferentes pruebas del estudio permiten afirmar que efectivamente, como se planteó en la primera hipótesis de esta investigación (**H1**), los estudiantes hispanohablantes pasan por las etapas propuestas en el *Modelo de Adquisición de OP* del grupo ZISA. La información recabada, proporcionó información sobre lo establecido en dicho modelo, a saber:

- Preferencia de los estudiantes por el orden canónico
- Colocación de adverbio inicial sin inversión
- Separación de elementos verbales
- Inversión
- Colocación de verbo final en O. subordinada

Para ver lo sucedido con respecto a la dificultad de los fenómenos es necesario primero tener el panorama completo de lo sucedido a lo largo del año en el que se dio seguimiento a los participantes. Por esa razón, a continuación se presenta una versión extendida del *Modelo de adquisición de OP* que se tomó como punto de partida, en la que se incluye información sobre los fenómenos subyacentes observados. Lo anterior tiene como finalidad echar luz a algunos de los problemas relacionados con la adquisición de OP alemán que los hispanohablantes tienen en las primeras etapas de contacto con dicha lengua.

Tabla 5.17: Modelo de adquisición de OP extendido

Etapa	Modelo de adquisición de OP	Fenómenos observados en los participantes en el estudio
E1	Orden canónico SVO	Rechazo CVfS Omisión sujeto
E2	Adverbio inicial (sin inversión sujeto-verbo)	Reducción en el rechazo de CVfS Omisión sujeto Complemento en forma de adverbio o frase nominal inicial se puede dar en una oración de las siguientes maneras: 1) sin inversión o 2) con inversión inestable (intermitente) Separación de complejo verbal es inestable (intermitente) No se han adquirido reglas de organización del campo interior (CDat/CAkk)
E3	Separación del complejo verbal	Omisión de sujeto intermitente Organización inestable de CDat/CAkk
E4	Inversión de V (2ª posición)	Vf no final en subordinada Omisión de sujeto intermitente Organización inestable de CDat/CAkk
E5	V final en oración subordinada	Organización inestable CDat/CAkk Omisión de sujeto intermitente Inversión intermitente

En la tabla se parte de las cinco etapas del Modelo de adquisición de OP que sirven como base de este estudio. No obstante, la evidencia arrojada por las diferentes pruebas del estudio da lugar a las siguientes observaciones acerca del desarrollo sintáctico de los participantes a lo largo de la investigación:

Etapas 1:

Se puede observar que en esta etapa hay una tendencia a rechazar las oraciones gramaticales que presentan el fenómeno de inversión, probablemente por ser éste un fenómeno ajeno a la lengua materna y a causa de la poca presencia del mismo en el input dado en la instrucción. En esta etapa, las limitaciones léxicas no propician el uso de adverbios y en la producción se refleja una imitación del input recibido en el contexto formal.

En cuanto a la omisión del sujeto, muchos estudiantes en esta primera etapa no reconocen como un fenómeno agramatical la ausencia del sujeto en una oración.

Etapas 2:

Una vez que el fenómeno de inversión aparece en el input que reciben los participantes en la instrucción (entre la hora 91 y la 180), se puede distinguir que el rechazo de oraciones gramaticales en relación con dicho fenómeno disminuye (cfr. resultados presentados en la 5.2 que incluyen la información de los períodos I a III). No obstante hubo una tendencia a rechazar oraciones gramaticales que inician con CAkk.

Por otro lado, las oraciones sin sujeto no siempre son reconocidas como agramaticales, esto depende del tipo de oración y del lugar que éste debería ocupar en la misma, se pudo reconocer en los resultados obtenidos en los períodos II y III que la agramaticalidad de oraciones por omisión del sujeto es menos reconocida cuando éste debe aparecer en el campo interior. En cuanto a la producción, se pudo observar que algunos participantes producían a veces oraciones sin sujeto.

Algunos estudiantes en esta etapa presentaron transferencia moderada de rasgos de la lengua materna, como el uso de comas o la omisión del sujeto por la actuación del parámetro prodrop del español.

En contraste, se observó que los estudiantes con menos restricciones de procesamiento muestran una transferencia del entrenamiento, con lo que en la actuación se pudo apreciar la producción de textos como resultado de la imitación del input recibido en el contexto formal, en donde se emplearon estructuras y frases iguales a las del libro de texto, con lo que se observó en múltiples oraciones inversión correcta. La influencia del libro de texto (instrucción) en el proceso, como se señaló en el segundo capítulo de esta investigación (apartado 2.3.7) juega un papel muy importante en estas etapas iniciales. Los datos sugieren que estos estudiantes ya habían adquirido en esta etapa la separación del complejo verbal, lo cual podría indicar que ellos podrían haber pasado en este momento de la instrucción incluso a la etapa 3.

En el caso de los estudiantes con recursos de procesamiento limitado esta inversión no siempre se da de manera correcta, es decir, la transferencia del entrenamiento se presenta de forma intermitente, por lo que, como se observó en los textos de algunos estudiantes, en algunas ocasiones invierten correctamente y en otras no (en el mismo texto). En cuanto a la separación de los elementos verbales, ésta se puede dar de manera correcta cuando el complejo verbal está formado por dos elementos verbales, causando más dificultades cuando los componentes son un verbo y un prefijo.

En esta etapa no se han adquirido reglas de organización de complementos (CDat/CAkk) en el campo interior.

Etapas 3

En esta etapa los estudiantes pueden separar el complejo verbal, aunque el hecho de que algunos estudiantes hayan mostrado dificultades intermitentes con este fenómeno entre los períodos III y VI sugiere que ellos podrían continuar en la etapa anterior. Otros fenómenos que causan mayores dificultades cuando la separación de los elementos del complejo verbal en las pruebas es menos difícil de reconocer o de producir (período VII), es el relacionado con la colocación de los complementos (CDat/CAkk) en el campo interior, que fue introducido a finales del primer semestre de instrucción (lección 8, entre las horas 140 y 160) y se observa en los resultados de las pruebas una tendencia que indica que las reglas de organización de estos complementos en el campo interior no se

han adquirido. Con respecto a la inversión, algunos estudiantes que ya manejan la separación del verbo pueden continuar teniendo dificultades para colocar el verbo en segunda posición en oraciones que deberían presentar el fenómeno de inversión.

Además de lo anterior, se puede observar en ocasiones la transferencia moderada de rasgos de L1 (parámetro prodrop), es decir la omisión del sujeto. A veces no se reconoce la agramaticalidad de oraciones sin sujeto, a veces se producen oraciones sin sujeto.

Etapa 4

Los estudiantes que, de acuerdo con el *Modelo de adquisición de OP*, se encuentran en esta etapa ya han adquirido la inversión y la colocación de Vf final en subordinada sería el fenómeno a adquirir en la siguiente etapa. No obstante, los datos observados en las pruebas sugieren que podría haber una discrepancia en cuanto a la jerarquía de los fenómenos en las etapas 4 y 5, lo que nos da pie a la discusión de los resultados tomando como base la segunda hipótesis de la investigación (**H2**).

Partiendo de la información arrojada por las pruebas del estudio, se pudo observar que a lo largo de un año de exposición lingüística la inversión, desde su introducción en el período II (a partir de la hora 41) hasta el período VI (hasta la hora 240 aproximadamente) ha causado problemas a los estudiantes, es decir, algunos participantes necesitaron aproximadamente 200 horas de instrucción para adquirir la inversión. Esto contrasta con lo observado en relación con el fenómeno de colocación final del verbo finito en oración subordinada, cuyas dificultades son superadas en un lapso de tiempo mucho menor, a saber, 80 horas aproximadamente. De acuerdo con la información que se encuentra en el libro de texto sobre la enseñanza del OP (apartado 4.2), la colocación de Vf final se manejó aproximadamente entre la hora 241 a la 320 de instrucción.

Además de lo anterior, se encontraron algunos textos producidos por estudiantes en donde se pudo observar la colocación correcta de Vf final en oración subordinada, pero algunos problemas con la inversión, a manera de ejemplo, se pueden consultar los textos de los estudiantes 1, 7 y 10, ofrecidos en la tabla 5.13 del período VII. Asimismo, se estableció con base en los resultados observados en la prueba nueve, realizada al final del año de seguimiento, que era mayor la dificultad en el reconocimiento de la

agramaticalidad de oraciones que deberían presentar el fenómeno de inversión a la de oraciones subordinadas, las cuales deberían presentar Vf final.

Todo lo anterior sugiere que la adquisición de la inversión (etapa 4 del *Modelo de adquisición de OP*) podría resultar más difícil de adquirir y, con ello, se tendrían datos que apoyan la confirmación de la segunda hipótesis de este estudio.

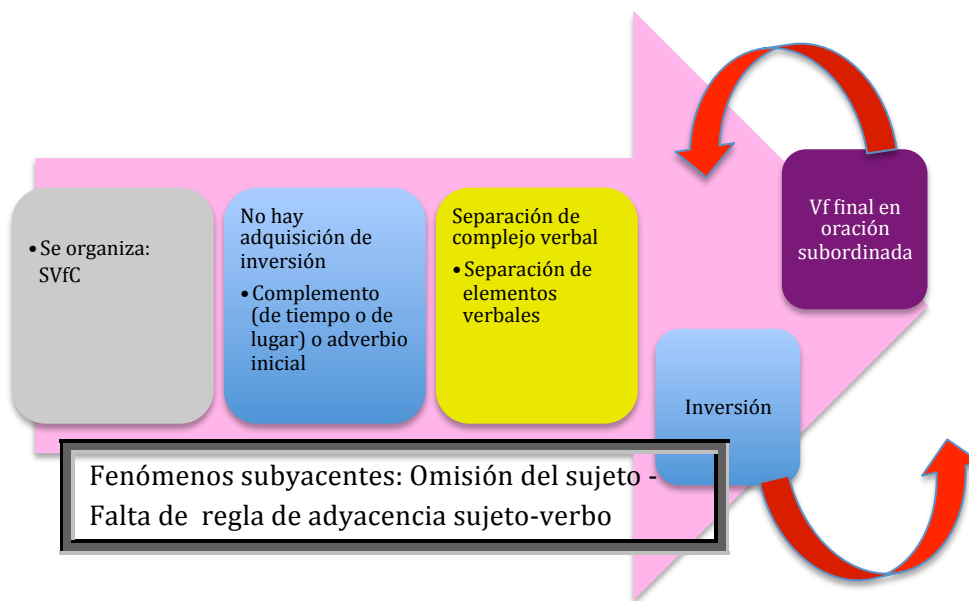
Etapa 5

De acuerdo con el *Modelo de adquisición de OP* presentado en el marco teórico de esta investigación, en esta etapa los aprendientes de la lengua alemana ya colocan el Vf en posición final, tras haber adquirido la inversión. No obstante, en el estudio se pudo observar, como se mencionó ya en la etapa 4, que oraciones con Vf fuera de segunda posición fueron más difíciles de interpretar correctamente que las oraciones subordinadas que no presentaban la colocación final de Vf en las pruebas de gramaticalidad. La dificultad para reconocer la agramaticalidad en oraciones subordinadas por colocación no final del verbo finito sólo fue mayor tras su introducción en la clase de lengua. Además de lo anterior, se observó en algunos textos del estudio y en producciones guiadas que hay estudiantes que pueden producir oraciones subordinadas con verbo finito final y, al mismo tiempo, tener errores de colocación de verbo finito en oraciones declarativas que inician con algún tipo de complemento, es decir, presentar problemas con la inversión. Esto coincide con los hallazgos de Grümpel (2002), descritos en el capítulo dos, quien encontró evidencias en las producciones de estudiantes españoles en su segundo año de instrucción de que estos tienen mayores dificultades con la inversión que con la colocación del verbo final en la oración subordinada.

Una posible explicación de lo anterior es la naturaleza del fenómeno de inversión, el cual está vinculado con el reconocimiento de piezas léxicas en relación con su función, en contraste con el fenómeno de colocación final del verbo que tiene una motivación meramente sintáctica.

Lo anterior abre la posibilidad a una variación en la secuencia de desarrollo de la adquisición del OP, como se representa en la figura 5.1.

Figura 5.1: Variación de la secuencia de desarrollo en el Modelo de adquisición de OP



Finalmente, en relación con la tercera hipótesis de esta investigación (**H3**), se distinguió que, en los datos encontrados en los expedientes de los estudiantes, los sujetos recurren a estrategias de simplificación en la producción de sus textos para evadir estructuras con las cuales no se sienten muy seguros. Pese a la simplificación, sí se pudo observar en la mayoría de los estudiantes que hay cierta relación en la actuación de los planos receptivo y productivo, es decir, que una interpretación equivocada de una oración agramatical podría brindar información sobre un fenómeno de OP que no ha sido adquirido y que podría emerger en un plano de actuación.

Para ilustrar esta interacción entre los planos, se tomaron ejemplos de las pruebas del estudiante 10. En el texto del período II, cfr. tabla 5.2, así como en los textos de los períodos IV y VII, cfr. tablas 5.7 y 5.13, se pudieron observar problemas intermitentes con el fenómeno de inversión. Al consultar las pruebas de juicios de gramaticalidad, se pudo observar que dicho estudiante a veces reconocía la agramaticalidad de oraciones con faltas a la regla de V2 y a veces no, esto sucedió siempre en las pruebas de juicios de gramaticalidad como se presenta a continuación:

Prueba uno (antes de la instrucción sobre el tema, este fenómeno no se reconoce)

5. In Mexiko ich wohne.	✓	
8. Hier ich wohne.	✓	

Prueba dos (después de la instrucción la agramaticalidad es reconocida en la mayoría de los casos)

3. Nach dem Konzert er trifft die Band.	X	Posición del verbo
6. Am Dienstag der Kurs fängt um 11 Uhr an.	X	Posición del verbo
8. Morgen im Auditorium ist die Vorstellung.	✓	
18. Ich morgen dusche.	X	Posición del verbo

Prueba tres

5. Natürlich ich komme mit.	✓	
9. Im Klassenzimmer es gibt viele Stühle.	✓	
13. In der Uni ich möchte Deutsch lernen.	X	Posición de möchte después de Uni
15. Nächste Woche ich habe einen wichtigen Termin.	X	"habe" después de Woche

Prueba cinco

4. Nächste Woche ich habe eine schwierige Prüfung.	X	Posición de "habe"
5. Martin für alle hat die Sitzplätze schon reserviert.	X	Posición de "hat"
10. Im August das neue Semester muss beginnen.	X	Posición de "muss"
14. Dir die Bücher gehören.	✓	
18. Die Farben mir gefallen.	✓	
22. Mein Freund heute möchte ins Kino gehen.	X	Posición de "möchte"
25. In einer halben Stunde wir kommen an.	X	Posición de "wir"
34. Das Buch ich muss morgen zurückgeben.	X	Posición de "muss"

Prueba seis

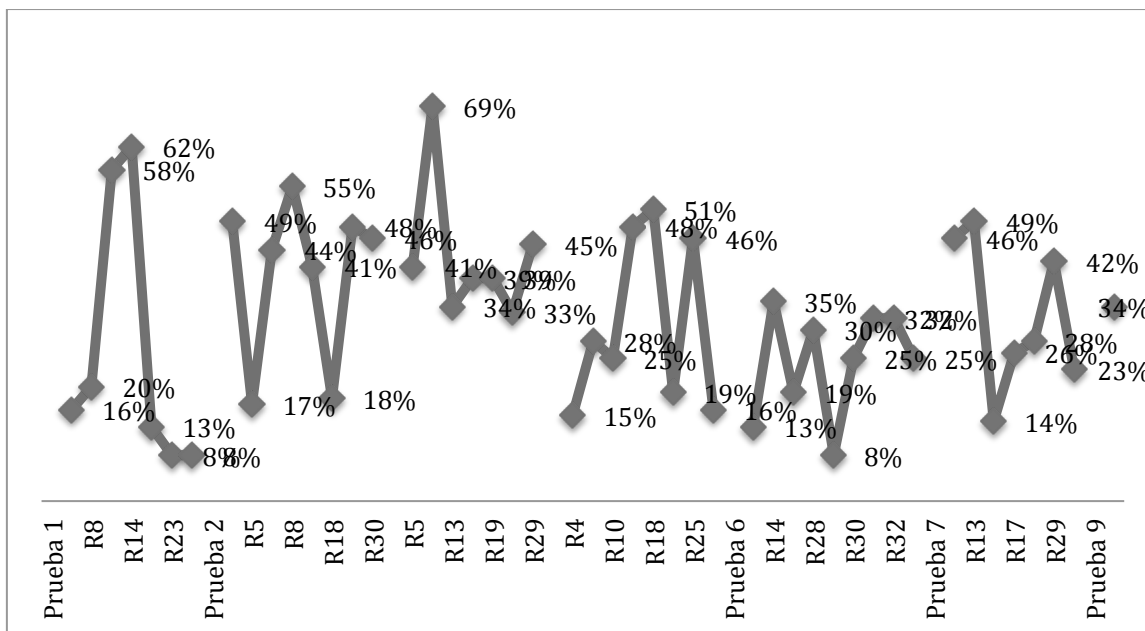
10. Wo Sie essen am liebsten.	✓	
14. Im Zentrum der Dom steht mit seinen hohen Türmen.	X	"steht" después de Zentrum
28. Bei Susanne er sich hat heute morgen gemeldet.	X 167	heute und morgen
29. Ich ihn habe im Café getroffen.	X	Posición del verbo
30. Über das Essen wir haben uns lange unterhalten.	✓	
31. Die Nudeln mir schmecken.	✓	
32. Natürlich ich kaufe auf dem Markt frisches Obst.	X	Posición del verbo
36. Im Topf du musst das Wasser kochen.	X	Posición del verbo

En la prueba siete el estudiante reconoce la agramaticalidad en las oraciones con faltas a la regla V2. Llamó la atención que durante este proceso de adquisición de la inversión, se puede distinguir que éste busca colocar el verbo finito siempre después del segundo elemento oracional, aunque no lo logra en casos aislados. Lo anterior sugiere un intento por aplicar la regla V2 constantemente. Sin embargo, la falta de adquisición de la regla de colocación de las conjunciones coordinantes tiene como resultado que la colocación del verbo finito sea incorrecta cuando la oración inicia con una conjunción coordinante en algunos textos producidos por el mismo estudiante en los períodos V y VI.

Es interesante ver que los datos obtenidos de la interpretación de oraciones con faltas a la regla de V2 en las pruebas de juicios de gramaticalidad son tan dispares que no permitieron distinguir una tendencia clara en su reconocimiento, lo que nos lleva a considerar la posibilidad de inestabilidad en el sistema lingüístico durante la adquisición de la inversión, como se desprende de la información representada en la gráfica siguiente.

¹⁶⁷ Este juicio se contabilizó como erróneo ya que el estudiante no reconoció el error en el OP.

Gráfica 5.5: No reconocimiento de reactivos con falta a la regla V2



En esta gráfica es posible distinguir que en una misma prueba, los diferentes reactivos que contienen faltas en oraciones que presentan el fenómeno de inversión son interpretadas en ocasiones correctamente y en otras no. Los porcentajes de reconocimiento varían grandemente.

Además de lo anterior, en los textos producidos por este mismo estudiante en los períodos III, V, VI y VII se observan omisiones del sujeto, cfr. textos en las tablas 5.5, 5.9, 5.11 y 5.13. Con respecto a dicho fenómeno, el estudiante no siempre reconoció la agramaticalidad de oraciones sin sujeto, como se puede ver en los siguientes reactivos extraídos de las pruebas realizadas hasta el mismo período:

Prueba uno

2. Was studieren?	X	Was studieren Sie/sie?
4. Lesen ein Buch.	✓	
15. Wohne in Mexiko.	X	Ich Wohne in Mexiko
21. Ergänzen die Tabelle.	✓	

Prueba dos

14. Stehe um 9 Uhr auf.	X	Sujeto falta
32. Möchte ein Sandwich.	X	Sujeto falta
34. Sehe nachmittags eine Stunde fern.	✓	
35. Morgen lade meine Freunde ins Kino ein.	✓	

Prueba tres

39. Wo studierst?	X	Falta sujeto
40. Hören die Cassetten!	✓	

Prueba cinco

9. Schreiben den Brief.	X	Falta sujeto
-------------------------	---	--------------

Prueba seis

19. Warum wählst diese Sätze aus?	✓	
22. Möchte ein Fest machen.	X	Falta sujeto

Prueba siete

3. Habe Fieber.	X	Haben Sie ó Ich habe
34. Im Unterricht machen viele Übungen.	✓	

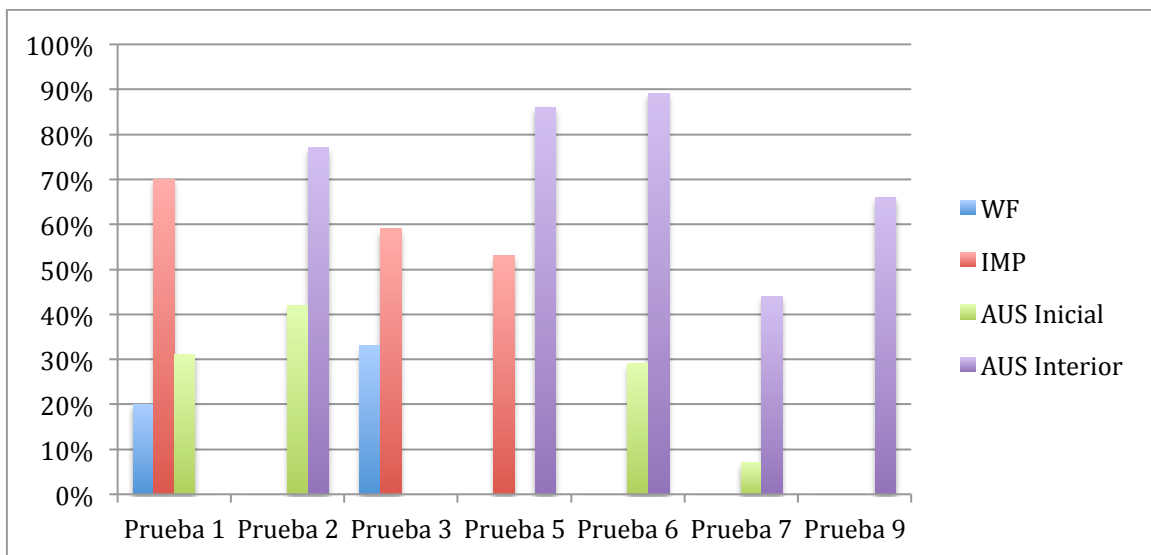
Prueba nueve

20. Im Sprachlabor können viele Übungen machen.	X	Falta sujeto
---	---	--------------

En cuanto a lo sucedido en otros participantes, se pudo observar que un gran número de participantes no reconocieron la ausencia del sujeto como un rasgo agramatical de la oración en diferentes momentos del estudio. Interpretar la omisión del sujeto en las oraciones agramaticales alemanas ocupó el primer lugar en dificultad durante los dos primeros períodos y el segundo lugar en los períodos V y VI.

En la siguiente gráfica se muestra cómo a lo largo del estudio los reactivos sin sujeto fueron difíciles de reconocer, destacándose aquellos en los que la omisión se presentaba en el campo interior.

Gráfica 5.6: No reconocimiento de reactivos agramaticales por omisión del sujeto



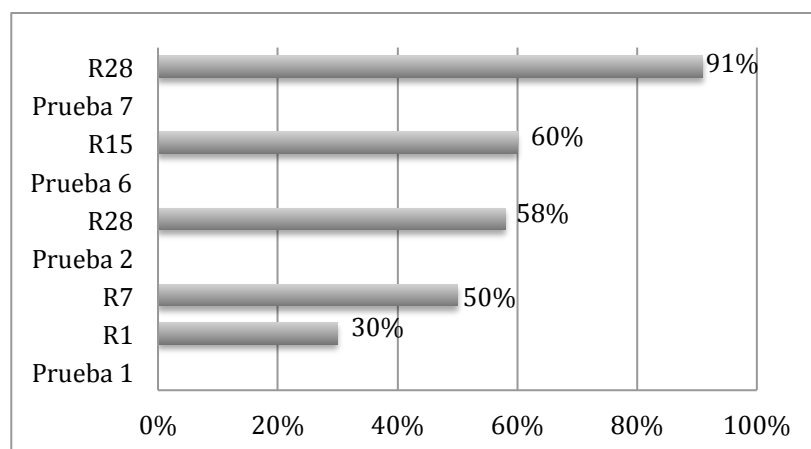
Los colores empleados en las barras de la gráfica permiten hacer una distinción entre los diferentes tipos de oraciones en donde se presentaba la omisión. Las abreviaciones que se incluyen a la derecha de la gráfica en donde WF = oración interrogativa con pronombre, IMP = oración imperativa, AUS Inicial = oración declarativa con omisión de sujeto inicial y AUS Interior = oración declarativa con omisión de sujeto en el campo interior.

Una posible manera de explicar la dificultad en reconocer oraciones agramaticales por la omisión del sujeto observada a lo largo del estudio podría encontrarse en el sistema modular de principios y parámetros establecido en la Gramática Universal que contiene los postulados de Chomsky y sus discípulos. Si se asume que los estudiantes durante la adquisición de su lengua materna fijaron ya el parámetro pro-drop que permite la omisión del sujeto, también se podría interpretar la omisión de un sujeto como la transferencia de un rasgo de la lengua materna a la lengua extranjera, como se pudo observar en los casos que se identificaron en los textos producidos por los estudiantes en diferentes períodos del estudio. De ahí que se llegue a la conclusión que la omisión del sujeto puede ser un fenómeno subyacente que se encuentra latente y que puede emerger en la interlengua del hispanohablante, es decir, en la producción de un texto, como una transferencia de rasgos de la lengua materna. Aunque los datos no permiten brindar una explicación sobre el momento o la manera en que se da esta transferencia, se puede asumir que al tratar de fijar de manera diferente el parámetro (este interruptor hipotético del que hablaba Chomsky), el estudiante necesita de cierta atención y concentración y que, en el momento en el que los estudiantes deben atender y concentrarse en otros aspectos del proceso de producción, el parámetro fijado en la adquisición de la lengua materna emerge (como si hubiera una sobrecarga y el interruptor regresara a su posición fijada inicialmente), a manera de transferencia automática (Faerch y Kasper 1983).

Asimismo, lo anterior podría tener cierta relación con la falta de una regla acerca del lugar que el sujeto debe ocupar con respecto al verbo finito. Esto se pudo observar en los reactivos que contenían oraciones agramaticales debido a la colocación de un sujeto no adyacente al verbo. Aunque este fenómeno no se encontró en los textos producidos por los estudiantes durante el año de seguimiento, éste ha emergido en los textos analizados para esta investigación. Además, se observó un aumento en el índice de juicios equivocados en la interpretación de oraciones que contaban con un sujeto no adyacente al verbo finito en las pruebas de gramaticalidad a lo largo del año de seguimiento (pruebas uno, dos, seis y siete), lo cual sugiere una necesidad del trato formal de dicho fenómeno en el aula. Los resultados obtenidos a lo largo del estudio, permiten llegar a la conclusión de que la falta de instrucción y el aumento en la complejidad de la lengua, no permiten que el estudiante construya una regla acerca de este fenómeno por sí sólo, por esa razón,

a medida que el input se vuelve más complejo e incluye diferentes posibilidades en la colocación del sujeto, la dificultad puede ir en aumento.

Gráfica 5.7: Aumento de los problemas vinculados con la adyacencia



En relación con esta dificultad para adquirir las reglas de colocación del sujeto, como se describió en el capítulo 2 (en el apartado 2.2.3.2), la adyacencia en el campo interior sólo es obligatoria en el 100% de los casos cuando el sujeto que se encuentra en el campo interior aparece en forma pronominal. En el caso de que el sujeto se encuentre en forma nominal, éste será adyacente siempre y cuando no aparezca en el mismo campo otro elemento cuya realización morfológica tenga un rasgo pronominal, como los complementos acusativo y dativo pronominalizados o el pronombre reflexivo (cfr. división del campo interior propuesta por Castell (2001)).

Los ejemplos que aquí se presentaron buscan ilustrar cómo los fenómenos de omisión del sujeto, así como la colocación de Vf errónea, discutida anteriormente, se pueden observar desde etapas tempranas de contacto con el alemán en un ámbito receptivo a través de las interpretaciones de los estudiantes en las pruebas de juicios de gramaticalidad. Esto muestra una dificultad latente al no reconocer los fenómenos agramaticales que

pueden llegar a emerger en la actuación del estudiante, como se vio en los textos de este estudiante. La razón de que esto se presente en la actuación no puede ser explicada con los datos aquí presentados, aunque es de pensarse que el aumento en la complejidad de la lengua podría detonar dichos fenómenos.

CONCLUSIONES

*Así será a tu alma el conocimiento de la sabiduría;
Si la hallares tendrás recompensa, y al fin tu esperanza no será cortada.*
(Proverbios 24:14)

La presente investigación se centró en un estudio sobre la adquisición del orden de palabras del alemán por hispanohablantes que aprenden la lengua en un entorno universitario fuera del contexto de inmersión germano-parlante. Para brindar un acercamiento a la problemática de la adquisición del orden de palabras se hizo una revisión en la que se establecieron las características del OP de dicha lengua y se contrastaron con algunas del OP del español. Partiendo del *Modelo de Adquisición de OP* desarrollado con base en las investigaciones realizadas por el del grupo ZISA (Clahsen, Meisel y Manfred Pienemann, 1983; Clahsen, 1988; Clahsen y Muysken, 1986), se analizó evidencia recabada a lo largo de un año de una generación completa de estudiantes inscritos en los cursos de alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Lo anterior tenía como objetivo brindar información sobre las etapas por las que pasan los adultos universitarios en la adquisición del orden de palabras del alemán y arrojar luz a fenómenos subyacentes que no estuvieran incluidos en el Modelo.

Los datos arrojados por las diferentes pruebas aplicadas a lo largo del año de seguimiento, permitieron hacer numerosas observaciones de lo que sucedió durante las primeras 320 horas de contacto de los participantes con la lengua alemana, con lo que se pudieron confirmar las hipótesis de la investigación.

Balance de la investigación

Esta investigación ha permitido dar una mirada al desarrollo sintáctico del hispanohablante a través de sus interpretaciones y de la actuación que se observó en la producción de textos escritos. Se pudieron identificar algunas dificultades que tuvieron los participantes en el estudio a lo largo de un año y de los datos recabados, aunque estos brindan información muy específica que es válida para los individuos particulares que fueron observados, de ahí se desprende una reflexión que se podría considerar válida para

otros individuos que posean las mismas características, es decir, que sean adultos hispanohablantes que aprenden alemán como lengua extranjera fuera del contexto de inmersión. A continuación se ofrece una reflexión sobre lo observado en relación al *Modelo de adquisición de OP* que se tomó como punto de partida.

En primer lugar, en la investigación se observó una tendencia a estructurar las oraciones bajo un orden de palabras SVO que, en el *Modelo de adquisición de OP*, se considera típica de una primera etapa en la adquisición del OP, esta tendencia se distinguió tanto en la producción de los textos como en las preferencias en la organización de oraciones de períodos posteriores, no sólo en un momento inicial. Se pudo observar que en este primer año de contacto con la lengua alemana, la organización de la oración comenzando con otro tipo de constituyente que no fuera el sujeto, podría ser el resultado de la transferencia de la instrucción, ya que las producciones posteriores al momento de la instrucción podían mostrar fenómenos agramaticales en la interlengua que podrían deberse a un sistema inestable. Además de lo anterior, la información acerca de la organización de los elementos oracionales en las pruebas de ordenamiento de constituyentes, mostró una preferencia mayor a la selección de sujeto como elemento inicial de la oración que a la selección de cualquier otro elemento. Se distinguió un aumento de dicha preferencia a lo largo de la investigación (cfr. resultados de las pruebas cuatro C y ocho C del capítulo 4).

Los resultados obtenidos a lo largo del estudio dieron cuenta de cierta inestabilidad del sistema sintáctico de los participantes a medida que los estudiantes tienen más horas de exposición, al paso del tiempo de instrucción el acercamiento a los diferentes fenómenos lingüísticos, y con ello a la complejidad de la lengua, en algunos estudiantes da como resultado una organización de OP poco sistemática, esto se puede derivar de la interacción de la organización cognoscitiva con la atención, memoria, imitación de fenómenos sintácticos vistos en clase y dificultades tanto morfológicas como semánticas, inherentes a la lengua alemana.

Se pudo observar que en ocasiones la interlengua de los participantes poseían rasgos que podrían haber sido transferidos de la lengua materna, lo cual sugiere que en algunos momentos la influencia de ésta en el proceso podría ser más fuerte que en otros. No

obstante, los datos arrojados en esta investigación no son suficientes como para poder determinar cuál es el papel que juega la lengua materna en la adquisición del OP.

El *Modelo de adquisición de OP* fue, sin lugar a dudas, una base sólida que sirvió como punto de partida en esta investigación. Los resultados analizados en la investigación junto con la revisión de las dificultades observadas en hispanohablantes con más de 320 horas de instrucción (Grümpel 2002; García 2004) permitieron plantear la posibilidad de una secuencia diferente en las últimas dos etapas del *Modelo* (etapas 4 y 5), lo cual representa una modesta aportación de esta investigación a dicho modelo.

Asimismo, este trabajo constituye un esfuerzo por brindar información acerca de los fenómenos subyacentes que pueden influir durante la adquisición del OP alemán y emerger en momentos posteriores.

Sugerencias para la enseñanza del OP

Como se sabe, en la adquisición de una lengua convergen diferentes variables que intervienen en el proceso de adquisición que hacen que éste sea más o menos exitoso en el caso concreto de cada individuo. Pese a la heterogeneidad en la adquisición, en este trabajo se describieron etapas universales por las que pasan los estudiantes al adquirir el orden de palabras de la lengua alemana, mismas que se encuentran organizadas de manera jerárquica, de acuerdo a lo descrito anteriormente.

Asimismo, se identificaron fenómenos subyacentes relacionados con las características lingüísticas del hispanohablante.

Además de lo anterior, se asume que, partiendo de los postulados de la Teoría de Procesabilidad, el estudiante sólo puede procesar (y por ende adquirir) aquellas formas lingüísticas para las que su sistema cognitivo está preparado y que no podrá pasar a la siguiente etapa si no ha adquirido las formas de la etapa previa. Si bien es cierto que no se pueden controlar todas las variables que hacen que el sujeto llegue a este punto de madurez cognitiva para adquirir los contenidos, sí se pueden ofrecer posibilidades que podrían buscar este objetivo y que sean independientes de la oferta que un determinado

libro de texto incluya, sin olvidar que, como se vió en el capítulo 2 (2.3.8), éste marca una determinada estructura en el aprendizaje de la lengua, lo que ejerce cierta influencia en el proceso de adquisición de los aprendientes de una lengua extranjera (Neuner y Kast 1994). El profesor debe tomar conocimiento de los diferentes estadios en la adquisición del OP para entender lo que está sucediendo con sus estudiantes y proveer en la instrucción apoyos que complementen los contenidos establecidos en el libro de texto y que tengan como objetivo la automatización progresiva que, como se señaló en 2.3.5, vaya de lo explícito a lo implícito y de la comprensión a la producción. Para ello, se debe proveer al estudiante de oportunidades periódicas para la práctica de OP tras la introducción del fenómeno en clase y hasta su adquisición.

Si bien esta investigación no se ocupa de la discusión que se ha llevado a cabo en ya más de cinco décadas acerca de la manera más efectiva de presentar la gramática en el salón de clase, es pertinente señalar que esto ha sido tema en varios trabajos que se ocupan sobre el tema de la gramática en la clase de lengua (Thurmair 1997; Rall 1981 y 2001; Portmann-Tselikas 2003; Weinrich 2003; Eisenberg 2005; Fandrych 2005, entre otros), razón por la cual se hacen los siguientes señalamientos:

- Es recomendable que el profesor conozca la secuencia de adquisición del OP establecida en el *Modelo* ya que esto permitirá una mayor comprensión de las etapas por las que los aprendientes pasan.
- Asimismo, con base en la información del *Modelo de adquisición* y de las dificultades que pueden estar relacionadas con la lengua materna, el español, el profesor puede evaluar en qué situación se encuentra el aprendiente y tomar decisiones sobre el apoyo a ofrecer.
- Al trabajar con hispanohablantes es recomendable tematizar fenómenos como la obligatoriedad del sujeto en las oraciones alemanas y la adyacencia del sujeto-verbo, ya que estos normalmente no forman parte de los contenidos de enseñanza de alemán como lengua extranjera en los manuales existentes.

Como se ha hecho en algunos libros para el aprendizaje de alemán como lengua extranjera, se debe considerar la explotación del modelo topológico como un recurso más que podría ayudar a la adquisición del OP para aquellos estudiantes de tipo visual, aunque

también se pueden emplear otros canales para la enseñanza de éste, como lo plantea Lauterbach (2005) en un artículo en el que describe cómo los estudiantes pueden aprender regularidades de OP mediante el empleo de muestras auditivas.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que los fenómenos que combinan dificultades morfológicas o semánticas con fenómenos sintácticos, como es el caso de CDat-CAkk nominal y pronominal en campo interior o la separación de complejo verbal que involucra verbo y prefijo, resultan más difíciles que fenómenos puramente sintácticos, como se pudo observar en esta investigación. Es necesario ofrecer al estudiante no sólo una introducción y explicación del tema, sino un trato adecuado y suficiente para su adquisición, en donde estos dos aspectos varían dependiendo de la situación de cada individuo. Resulta importante identificar los problemas que los aprendientes están enfrentando y buscar soluciones para promover el paso de estos por las diferentes etapas con éxito.

Por último, se considera importante señalar la necesidad de proveer al estudiante de oportunidades para la práctica periódica de OP por lo que se ve la necesidad de desarrollar materiales que tomen en cuenta tanto la progresión aquí señalada como los fenómenos subyacentes a la adquisición del OP por hispanohablantes que puedan apoyarlo en el proceso de adquisición de OP y buscar que éste también participe en el análisis de sus propias características y necesidades.

Interrogantes para futuras investigaciones

En este trabajo se observó en primera línea la evidencia del paso de los estudiantes por las etapas planteadas en el Modelo de adquisición de OP. Además de tomar en cuenta algunos fenómenos que emergieron de investigaciones anteriores, en las pruebas elaboradas se incluyeron aquellos fenómenos de OP tematizados en la instrucción recibida por los estudiantes, es decir, en el libro de texto. Por esa razón, se abordaron muy someramente los fenómenos relacionados con la adquisición de OP en el campo interior, a saber, únicamente se incluyeron tareas que ponían a prueba las interpretaciones de los estudiantes con respecto a la colocación de los complementos dativo y acusativo en

este campo. Los resultados de las pruebas pusieron de manifiesto los problemas de los participantes para emitir juicios correctos en torno a este fenómeno, lo cual dio como resultado que éste ocupara el lugar más alto en la jerarquía de dificultad de los fenómenos observados en las pruebas de juicios de gramaticalidad, desde su introducción (prueba cinco) hasta la conclusión del estudio (prueba 9). Las dificultades de adquisición de OP de los diferentes elementos en el campo interior es un campo que queda pendiente para una futura investigación.

Finalmente, algunos fenómenos observados en los datos arrojados por las pruebas del estudio sugieren que el español podría ejercer cierta influencia durante el desarrollo sintáctico de los participantes en la investigación, no sólo al inicio de la adquisición del alemán, sino en diferentes momentos. Se encontró evidencia de ciertos rasgos, como el uso de comas, o la omisión del sujeto, que son típicos de la lengua materna de los estudiantes. Aunque los datos encontrados en la interlengua de los participantes no son suficientes para determinar la influencia del español en la adquisición del OP del alemán, estas características podrían ser interpretados como una transferencia moderada de rasgos de la lengua española al alemán. De ahí la necesidad de investigar más a fondo cuál es el papel del español como lengua materna en la adquisición del OP del alemán como lengua extranjera y cómo se da la transferencia de rasgos del primero al segundo. Para ello, sería recomendable partir de una revisión profunda de la discusión acerca de las hipótesis de acceso que coinciden en asumir que parte de la gramática de la lengua materna forma parte del estado inicial en la adquisición de la lengua extranjera. Asimismo, sería relevante indagar acerca de la manera de hacer procesables los fenómenos de OP a estudiantes que presentan dificultades.

El OP alemán que por un lado sigue reglas rígidas de colocación, es al mismo tiempo muy flexible y permite muchas variaciones que pueden estar motivadas por cuestiones pragmáticas (como la focalización) o estilísticas, por lo que el campo de estudio sigue teniendo diversas posibilidades para continuar investigándose.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, Werner (1985). "Wortstellung und das Mittelfeld im Deutschen". En Werner Abraham (ed.) *Erklärende Syntax des Deutschen*. StdG, 25.

Abraham, Werner et al. (eds.) (1992). *Theme-Rheme and Constituency*. *Folia Linguistica*, XXV. 1-2. Berlin: Mouton de Gruyter.

----- (1995). *Deutsche Syntax im Sprachenvergleich. Grundlegung einer typologischen Syntax des Deutschen*. Studien zur deutschen Grammatik 41. Tübingen: Gunter Narr.

Adjemian, Christian (1976). "On the nature of interlanguage systems". En *Language Learning* 26, 297-320.

Admoni, Wladimir (1960). *Der deutsche Sprachbau - Theoretische Grammatik der deutschen Sprache*. Leningrad: Gosudarstvennoe ucebno-pedagogiceskoe izdatel'stvo ministerstva prosvescenija RSFSR.

----- (1962/64). "Die umstrittenen Gebilde der deutschen Sprache von heute. II. Der Satzrahmen". En *Muttersprache. Zeitung zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache* 72. Wiesbaden: Gesellschaft für Deutsche Sprache, 166-171.

----- (1969). "Über die Wortstellung im Deutschen". En Hugo Moser (ed.) *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik. Aufsätze aus 3 Jahrzehnten (1929 - 1959)* (2a. edición). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 376-380.

----- (1982 [1966]) . *Der deutsche Sprachbau*. 4a. edición, München: Beck.

----- (1990). *Historische Syntax des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

Alonso-Cortés, Ángel (2008). *Lingüística*. Madrid: Cátedra.

Ammon, Ulrich (1993). "Empirische Untersuchungen zur Stellung der deutschen Sprache in Europa in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik." En Joachim Born y Gerhard Stickel

(eds.) *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. (Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 1992) Berlin, New York: de Gruyter, 38-53.

----- (2000). “Deutsch als internationale Wissenschaftssprache: Neueste Entwicklungen“. En Josef Bayer y Christine Römer (eds.) *Von der Philologie zur Grammatiktheorie. Peter Suchsland zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 345-351.

----- (2001a). “Die Verbreitung des Deutschen in der Welt“. En Gerhard Helbig et al. (eds.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin/New York: de Gruyter, 1368-1381.

----- (2001b). “Deutsch als Lingua franca in Europa“. *Sociolinguistica* 15, 32-41.

----- (2001c). “Die Stellung der deutschen Sprache in Europa und in der Welt” y “La position de l’allemand en Europe et dans le monde“. En Robert Chaudenson (ed.) *L’Europe parlera-t-elle anglais jamais? Actes du Colloque international de Bordeaux organisé par le Goethe Institut e l’INTIF* (3 mars 2001). Paris: Institut de la Francophonie, 57- 73 y 75-91.

----- (2004). “Zur Stellung der deutschen Sprache in der heutigen Welt“. *DaF-Brücke. Zeitschrift für die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas* núm. 6, 17-22.

----- (2007). “La posición del idioma alemán en el mundo actual“. En Helena Knapp y Carlos Sotelo (eds.) *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio*. Baja California: AMPAL-DAAD-UABC, 11-16.

Andersen, Roger (1984). *Second Languages: A cross-linguistic perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Arnaiz, Alfredo (1998). “An overview of the main word order characteristics of Romance“. En Anna Siewierska (ed.) *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 47-74.

Baralo, Martha (2004). "La interlengua del hablante no nativo". En Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Raquel Pinilla Gómez (eds.) *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 369-389.

Bassola, Peter (2001). "Wortstellung Deutsch-Ungarisch". En Peter Bassola et al. (eds.) *Wortstellung im Sprachvergleich*. Tübingen: Julius Groos Verlag, 9-62.

Beckman, Barbara Joe (1980). *Underlying word order, German as a VSO*. Frankfurt am Main, Bern, Cirencester, U.K.: Lang.

Behaghel, Otto (1928). *Deutsche Syntax. Eine geschichtliche Darstellung*. En 4 tomos. Heidelberg: Germanische Bibliothek.

Beneš, Eduard (1967). "Die funktionale Satzperspektive (Thema-Rhema-Gliederung) im Deutschen". En *Deutsch als Fremdsprache* 4, 1, 23-28.

Bialystok, Ellen (1981). "Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources". En Roger Andersen (ed.) *New dimensions in second language acquisition research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

Boost, Karl (1955). *Neue Untersuchungen zum Wesen und zur Struktur des deutschen Satzes: Der Satz als Spannungsfeld*. Berlin: Akademie-Verlag.

Bürnig, Daniel (1994). "Mittelfeldreport". En Brigitta Haftka (ed.) *Was determiniert Wortstellungsvariation? Annäherungen an ein Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Cartagena, Nelson (1977). "Aspekte einer anwendungsorientierten Grammatik des Deutschen für Hispanophone". En Ulrich Engel y Siegfried Grosse (eds.) *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977*. Sprache der Gegenwart, IDS. Schriften des Instituts für deutsche Sprache 44. Düsseldorf: Schwann (Pädagogischer Verlag), 277-292.

Cartagena, Nelson y Gauger, Martin (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch, 2 Bände*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

- Castell, Andreu (2001). *Gramática de la lengua alemana*. España: Editorial Idiomas.
- Churchill, Gilbert A. (1979). "A paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs". En *Journal of Marketing Research* vol. 16, núm. 1. Recuperada en: (<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3150876?uid=3738664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102841557991>).
- Clahsen, Harald (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen y Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Clahsen, Harald y Muysken, Pieter (1986). "The accessibility of Universal Grammar to adult and child learners. A study of acquisition of German word order". En *Second Language Research* 2, 93-119.
- Clarke, Alan (2004). *E-Learning Skills*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Clausen, Ove K. (1969). "Ein deutsches Satzschema". En Karl Hyldgaard-Jensen y Steffen Steffensen (eds.) *Kopenhagener germanistische Studien*. Tomo 1. Kopenhagen: Akademisk Forlag, 118-126.
- Comrie, Bernard (1987). *The World's Major Languages*. New York: Oxford University Press.
- (1996). "Sprache und Sprachen: Universalien und Typologie". En Ewald Lang y Gisela Zifonun (eds.) *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 16-30.
- Contreras, Helen (1983). *El orden de palabras en español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Corder, Stephen Pit (1967). "The significance of learners errors". En *International Review of Applied Linguistics*, No. 5, 161-169.
- (1986). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- (1992). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa.
- Creswell, John W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London-Dheli: SAGE Publications.
- Da Silva, Helena María y Signoret, Alina (2010 [1996]). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: CELE-UNAM.
- Den Besten, Hans (1977). *On the Interaction of Root Transformations and Lexical Deletive Verbs*. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap, University of Amsterdam.
- Dettmar, Martin (2007). “El alemán en México analizado por la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán”. En Helena Knapp y Carlos Sotelo (eds.) *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio*. Baja California: AMPAL-DAAD-UABC, 25-28.
- Drach, Erich (1940). *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt: Diesterweg.
- Dryer, Matthew (1995). “Word Order Typology”. En Joachim Jacobs et al. (eds.) *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Tomo 9.2. Berlin, New York: de Gruyter, 1050-1064.
- (1998). “Aspects of word order in the languages of Europe”. En Anna Siewierska (ed.) *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 283-320.
- Duden (1984). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag.
- Dulay, Heidi y Burt, Marina (1974). “You can’t learn without goofing”. En Jack C. Richards (ed.) *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 95-123.
- Ebert, Robert Peter (1978). *Historische Syntax des Deutschen*. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Eggers, Hans (1955/56). "Stimmführung und Satzplan". En *Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre* 6, cuaderno 3. Düsseldorf: Schwann, 129-138.

Eggers, Hans et al. (1970). *Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. Paul Grebe zum 60. Geburtstag*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Eisenbeiß, Sonja (1994). "Kasus und Wortstellungsvariation im deutschen Mittelfeld. Theoretische Überlegungen und Untersuchungen zum Erstspracherwerb". En Britta Haftka (ed.) *Was determiniert Wortstellungsvariation? Annäherungen an ein Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Eisenberg, Peter (1989). *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Eisenberg, Peter et al. (2005). *Duden - Die Grammatik. 7. völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Ellis, Rod (1989). "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". En *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.

----- (1992). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Engel, Ulrich (1970). "Regeln zur Wortstellung". En *Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache* 5, Mannheim: IDS, 7-148.

----- (1977). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

----- (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

----- (2001). "Zur Beschreibung der Wortstellung auf Grund der Abhängigkeitsstruktur". En Peter Bassola et al. (eds.) *Wortstellung im Sprachvergleich*. Tübingen: Julius Groos Verlag, 63-90.

- (2002). *Kurze Grammatik der deutschen Sprache*. München: Iudicium.
- Engel, Ulrich y Meliss, Meike (eds.) (2004). *Dependenz, Valenz und Wortstellung*. München: Iudicium.
- Engel, Ulrich y Mrazovic, P. (eds.) (1986). *Kontrastive Grammatik Dt.-Serbokroatisch, 2 Bde.* München: Iudicium.
- Engel, Ulrich, Rall, Dietrich y Rall Marlene (1977). *DVG für DaF: Dependenz-Verb-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Gross.
- Engel, Ulrich et al. (1993). *Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch, Bd. 1*. Heidelberg: Groos.
- Engel, Ulrich et al. (1999). *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik Bd. 1 und 2*. Heidelberg: J. Groos.
- Erdmann, Oskar (1985 [1886]). *Grundzüge der deutschen Syntax*. Stuttgart, Hildesheim, Zürich, New York: Olms Cotta.
- Eroms, Hans-Werner (1986). *Funktionale Satzperspektive*. Tübingen: Niemeyer.
- (2000). *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- (2004). "Satzglieder und Satzgliedstellung". En Peter Kühn (ed.) *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache, 459-473.
- Ethnologue. Languages of the World*. Recuperado el 25 de julio de 2015, de <http://www.ethnologue.com/statistics/size>.
- Etzensperger, Jürg (1979). *Die Wortstellung der deutschen Gegenwartssprache als Forschungsobjekt - mit einer kritischen referierenden Bibliographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Faerch, Claus y Kasper, Gabriele (1983). "Plans and strategies in foreign language communication. En Claus Faerch y Gabriele Kasper (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Harlow, United Kingdom: Longman.

Faerch, Claus, Haastруп, Kirsten y Phillipson, Robert (1984). *Learner language and language learning*. Avo: Multilingual Matters.

Fandrych, Christian (ed.) (2005). *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch 32*. Stuttgart: Klett.

Firbas, Jan (1992). *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. New York: Cambridge University Press.

Flämig, Walter (1972). *Skizze der deutschen Grammatik*. En colaboración con W. Neumann und F. Jüttner. Berlin: Deutsche Akademie der Wissenschaft.

Fourquet, Jean (1969). "Zur neuhochdeutschen Wortstellung". En Hugo Moser (ed.) *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik. Aufsätze aus drei Jahrzehnten (1929-1959)*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gabelentz, Georg von der (1995 [1901]). *Die Sprachwissenschaft: ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. London: Routledge, Thoemmes Press.

Gaca, Alicja (2001). "Thema und Satzanfang. Die pronominalen Kasusergänzungen im Deutschen und im Polnischen". En Peter Bassola et al. (eds.) *Wortstellung im Sprachvergleich*. Tübingen: Julius Groos Verlag, 91-119.

Galeano Marin, María Eumelia (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

García Llampallas, Claudia (2004). *Estudio sobre la adquisición del orden de palabras en la forma pasiva del alemán*. Tesis para obtener el Grado de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.

----- (2005). "El orden de palabras de los elementos verbales en la oración alemana desde la perspectiva de la GU". En Natalia Ignatieva (ed.) *Estudios de*

Lingüística Aplicada 41. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 147-166.

Gass, Susan (1979). "Language transfer and universal grammatical relations". En *Language Transfer in Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Gass, Susan y Selinker, Larry (1979). *Language Transfer in Language Learning*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Greenberg, Joseph (1966). "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". En Joseph Greenberg (ed.) *Universals of Language* (2a edición). Cambridge, Mass.: The MIT Press, 73-113.

----- (2005). *Language Universals: With Special Reference to Feature Hierarchies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Grein, Marion (1998). "Sprachtypologie und Deutsch als Fremdsprache". En Walter Bisang et al.(eds.) *Aspekte der Sprachtypologie – angewandt*. Arbeitsberichte 03/1998. Mainz: Institut für allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft, FB 1420, Universität Mainz, 55-94.

Grewendorf, Günther (1980). "Funktionale Satzperspektive und deutsche Wortstellung". En *Linguistische Berichte* 66. Opladen: Westdeutscher Verlag, 28-40.

----- (1988). *Aspekte der deutschen Syntax. Eine Rektions-Bindungs-Analyse*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Grümpel, Claudia (2002). *The acquisition of German syntax by Spanish-speaking advanced learners based on an underlying subject verb object order*. En: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no11/gruempel.htm>

Gutiérrez Bravo, Rodrigo (2002). *Structural Markedness and Syntactic Structure: A Study of Word Order and the Left Periphery in Mexican Spanish*. Ph. D. Dissertation. University of California, Santa Cruz.

----- (2008a). “La identificación de los tópicos y los focos”. En *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. LVI, núm. 2, 363-401.

Gutiérrez Bravo, Rodrigo y Herrera Zendejas, Esther (eds.) (2008b). *Teoría de Optimidad: Estudios de Sintáxis y Fonología*. México: El Colegio de México.

Haberzettl, Stefanie (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.

Haftka, Brigitta (1978). “Bekanntheit und Neuheit als Kriterien für die Anordnung von Satzgliedern”. En *Deutsch als Fremdsprache* 15/3, 157-164.

----- (1989). “Scrambling als syntaktisches Phänomen”. En Wolfgang Motsch (ed.) *Wortstruktur und Satzstruktur*. DDR: Akademie der Wissenschaften der DDR, Zentralinstitut für Sprachwissenschaft.

----- (1994). “Syntactic Positions for Topic and Contrastive Focus in the German Middlefield”. En Inga Kohlhof et al. (eds.) *Proceedings of the Goettingen Focus Workshop*. 17 DGfS.

----- (1981) “Reihenfolgebeziehungen im Satz (Topologie)”. En Karl-Erich Heidolph et. al (eds.) *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie, 702-764.

----- (1992). “Kontextanpassung und Scrambling im Deutschen”. En *Folia Linguistica*, XXVI. 1-2. Berlin: Mouton de Gruyter, 171-196.

----- (1994). *Was determiniert Wortstellungsvariation? Annäherungen an ein Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

----- (1996). “Deutsch ist eine V/2-Sprache mit Verbendstellung und freier Wortfolge”. En Ewald Lang y Gisela Zifonun (eds.) *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 121-141.

----- (1999). *Deutsche Wortstellung. Studienbibliographien Sprachwissenschaft* 31. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Haspelmath, Martin (ed.) (2001). *Language Typology and Language Universals: an International Handbook*. Tomo 20. Berlin, New York: de Gruyter.

Hawkins, John (1983). *Word order universals. Quantitative analyses of linguistic structure*. New York-London: Academic Press.

----- (1998). "Some issues in a performance theory of word order". En Anna Siewierska (ed.) *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 729-812.

Hatch, Evelyn (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Hawkins, Roger (2001). *Second Language Syntax*. Oxford: Blackwell.

Helbig, Gerhard y Buscha, Joachim (1991 [1970]). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München: Verlag Enzyklopädie Langenscheidt.

Henkelmann, Peter y Leibig, Jochen (1998). "Satzverknüpfung und Functional Grammar". En Walter Bisang et al. (eds.) *Aspekte der Sprachtypologie – angewandt*. Arbeitsberichte 03/1998. Institut für allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft, FB 1420: Universität Mainz, 165-244.

Hering, Axel et al. (2006). *Em. Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Hiegl, Bernhard (1998). "Zur Stellung von Adverbialsätzen aus typologischer Sicht". En Walter Bisang et al. (eds.) *Aspekte der Sprachtypologie – angewandt*. Arbeitsberichte 03/1998. Institut für allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft, FB 1420: Universität Mainz, 133-164.

Hoberg, Ursula (1981). *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache. Heutiges Deutsch I/10*. München: Hueber.

----- (1997). "Die Linearstruktur des Satzes". En Gisela Zifonun et al. (eds.) *Grammatik der deutschen Sprache*. Tomo 2. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1495-1680.

Hoberg Rudolf y Hoberg Ursula (2004 [1997]). *Der Kleine Duden. Gramática del alemán*. Traducción de Adriana Ruiz Pino y Agustín Seguí. Madrid [Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich]: Editorial Idiomas, Max Hueber Verlag [Dudenverlag].

Hofmann, Ute (1994). *Zur Topologie im Mittelfeld. Pronominale und nominale Satzglieder*. Tübingen: Niemeyer.

Höhle, Tilman (1982). „Explikationen für ‚normale Betonung‘ und ‚normale Wortstellung‘“. En Werner Abraham (ed.) *Satzglieder im Deutschen. Vorschläge zur syntaktischen, semantischen und pragmatischen Fundierung*. Studien zur deutschen Grammatik 15. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Holmberg, Anders y Rijkhoff, Jan (1998). "Word order in the Germanic languages". En Anna Siewierska (ed.) *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 75-104.

Hong, Upyong (1991). "External constraints and the Role of Universal Grammar in Second Language Acquisition". En *Theorie des Lexikons. Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282. Nr. 4 Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität, 67-80.

Ignatieva, Natalia (1991). "Los universales lingüísticos y la adquisición del lenguaje". En *Actas del Encuentro AMMMLEX A. C.* México: AMMMLEX.

----- (2012). "Enfoques teóricos en el orden de palabras y la adquisición de segundas lenguas". En Natalia Ignatieva (ed.) *Orden de palabras, Gramática Universal y adquisición de segundas lenguas*. México: UAEM-UNAM.

Jacobs, Joachim et al. (eds.) (1993). *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Tomo 9.1. Berlin, New York: de Gruyter.

----- (eds.) (1995). *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Tomo 9. 2. Berlin, New York: de Gruyter.

Jansen, L (1991). "The development of word order in natural and formal German second language acquisition". En *Australian Working Papers in Language Development* 5. 1-42.

Jochems, Wim et al. (eds.) (2004). *Integrated E-Learning*. London: RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Kaltenbacher, Martin (2001). *Universal Grammar and Parameter Resetting in Second Language Acquisition*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kars, Jürgen y Häussermann, Ulrich (1992) *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg/Verlag Sauerländer.

Kefer, Michel (1989). *Satzgliedstellung und Satzstruktur im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Klenk, Ursula (2003). *Generative Syntax*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

König, Ekkehard (1996). "Kontrastive Grammatik und Typologie". En Ewald Lang y Gisela Zifonun (eds.) *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 31-56.

König, Ekkehard (2001). "Kontrastive Analysen Deutsch-Englisch: eine Übersicht". En Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (eds.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 324-331.

Koster, Jan (1986). *The Relation between Pro-drop, Scrambling, and Verb Movements*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Letteren.

Lado, Robert (1969). *Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage*. München: Hueber.

Laenzlinger, Christopher (1998) *Comparative Studies in Word Order Variation: Adverb, Pronouns, and Clause Structure in Romance and Germanic*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Lang, Ewald (1996). "Das Deutsche im typologischen Spektrum. Einführung in den Band". En Ewald Lang y Gisela Zifonun (eds.) *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 7-15.

Larsen-Freeman, Diane y Corder, Michael (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Latour, Bernd (1988). *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lauterbach, Stefan (2005). "Wortstellung hören! - Ja, kann man das? Zum Aufbau von grammatischen Hörmustern". En Christian Fandrych (ed.) *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch 32*. Stuttgart: Klett, 42-48.

Lemcke, Christiane et al. (1996). *Moment mal!. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 1*. Berlin-München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Lenerz, Jürgen (1977). *Zur Abfolge nominaler Satzglieder im Deutschen. Studien zur deutschen Grammatik 5*. Tübingen: Narr Verlag.

Lenon, Paul (1991). "Error and the very advanced learner". En *International Review of Applied Linguistics* No. 29, 31-44.

Leow, Ronald P. (1996) "Grammaticality judgement tasks and second-language development". *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. 126-139. Recuperado en diciembre de 2012 en:

http://books.google.com.mx/books?hl=en&lr=&id=R8jZ62kA9akC&oi=fnd&pg=PA126&dq=Grammaticality+judgement+tasks+and+second-language+development&ots=AyxS0VroKN&sig=W-fQ6RYgJBp_jNGc8VPTjwdOrsw&redir_esc=y#v=onepage&q=Grammaticality%20judgement%20tasks%20and%20second-language%20development&f=false

Leube, Karen (2000). *Information Structure and Word Order in the Advanced Learner Variety*. Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur 2: Libri Hamburg.

Liceras, Juana (1989). "On some properties of the pro-drop parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish". En Susan Gass y J. Schachter (eds.). *Language Acquisition: A Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-133.

----- (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la Gramática Universal*. Madrid: Editorial Síntesis.

Lindgren, Kaj (1977). "Prinzipien einer deutschen Ausländergrammatik". En Ulrich Engel y Siegfried Grosse (eds.) *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977*. Sprache der Gegenwart, IDS. Schriften des Instituts für deutsche Sprache 44. Düsseldorf: Schwann (Pädagogischer Verlag), 175-187.

Mebus, Gudula et al. (1987). *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

Meisel, Jürgen (ed.) (1992). *The Acquisition of Verb Placement. Studies in Theoretical Psycholinguistics* 16. London: Kluwer.

Meisel, Jürgen; Clahsen, Harald y Pienemann, Manfred. (1979). *On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition*. Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft Nr. 2. Wuppertal: Gesamthochschule Wuppertal.

Metoui, Mongi (1998). *Aspekte der Sprachtypologie – angewandt*. Mainz: Institut für Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft.

Metzing, Dieter (ed.) (2003). *Sprachen in Europa : Sprachpolitik, Sprachkontakt, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie*. Bielefeld: Aisthesis-Verlag.

México, Presidencia de la República (2002). "Versión estenográfica de la ceremonia de Firma de Acuerdos y Documentos y Conferencia de Prensa Conjunta ofrecida esta mañana por el Presidente Vicente Fox Quesada y el Canciller Gerhard Schröder en el Salón de Recepciones de Palacio Nacional". En: <http://www.presidencia.gob.mx/actividades/index.php?contenido=2527&imprimir=true>

- Moliner, María (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Müller, Gereon (1995). *A-bar Syntax. A Study in Movement Types*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Müller, Stefan (1999). *Deutsche Syntax – deklarativ. Head – Driven Phrase Structure Grammar für das Deutsche*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Müller, Martin et al. (1996). *Moment mal! 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin-München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Müller, Martin et al. (1997). *Moment mal! 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin-München-Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, Gerhart y Kast, Bernd (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Ocampo, Francisco (1995). “The word order of two-constituent construction in spoken Spanish”. En Pamela A. Downing and Michael Noonan (eds.) *Word Order in Discourse*. University of Wisconsin Milwaukee: John Benjamins, 425-448.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paul, Hermann (1954 [1916-1920]). *Deutsche Grammatik. Syntax*. Tomo 4. Halle, Saale: VEB Niemeyer.
- Pechmann, Thomas et al. (1996). “Wortstellung im deutschen Mittelfeld. Linguistische Theorie und psycholinguistische Evidenz”. En Christopher Habel et al. (eds.) *Perspektiven der kognitiven Linguistik*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Piccato, Antonio (2001). “De la UNAM, 60 por ciento de los becarios mexicanos en Alemania”. En *Gaceta UNAM*, Número 3480 del 30 de agosto de 2001.

Pienemann, Manfred (1980). "The second language acquisition of immigrant children". En Sascha Felix (ed.) *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Narr Verlag, 41-56.

----- (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeitnehmerkinder*. Bonn: Bouvier.

----- (1987). *Is Language Teachable?* Hamburg: Arbeitsbereich Deutsch als Fremdsprache, Germanisches Seminar, Universität Hamburg.

----- (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

----- (2012). "Processability theory". En Susan Gass y Alison Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Pittner, Karin y Berman, Judith (2004). *Deutsche Syntax*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Platzack, Christer (1996). "Germanic Verb Second Languages". En Ewald Lang y Gisela Zifonun (eds.) *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 92-120.

Portmann-Tselikas, Paul (2003). "Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Fremdsprachenunterricht". En *German as a Foreign Language* 2/2003, 29-58. <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>.

Primus, Beatrice (1994). "Grammatik und Performanz: Faktoren der Wortstellungsvariation im Mittelfeld". En *S&P*, 32.

Primus, Beatrice (1996). "Dependenz und Serialisierung: das Deutsche im Sprachvergleich". En Ewald Lang y Gisela Zifonun (eds.) *Deutsch – typologisch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 57-91.

Rall, Dieter y Rall, Marlene (1977). "DaF gezielt – zu viel verlangt?". En Ulrich Engel y Siegfried Grosse (eds.) *Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977*. Sprache der

Gegenwart, IDS. Schriften des Instituts für deutsche Sprache 44. Düsseldorf: Schwann (Pädagogischer Verlag), 244-260.

----- (1981). “Gramática pedagógica del alemán para hispanohablantes: las reglas de posición de la oración alemana”. En *Estudios de Lingüística Aplicada* 1. México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, 6-44.

Rall, Marlene (2001). "Grammatikvermittlung". En Gerhard Helbig et al. (eds.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Tomo I*. Berlin: de Gruyter.

Rath, Rainer (1965). “Trennbare Verben und Ausklammerung. Zur Syntax der deutschen Sprache der Gegenwart”. En *Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre*. Nr. 15, Düsseldorf: Schwann, 217-232.

Real Academia Española (1771): *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Joaquín Ibarra. Versión digital:

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/57915175105571384100080/index.htm>

Reis, Marga (1980). “On Justifying Topological Frames. ‘Positional Field’ and the Order of Nonverbal Constituents in German”. En *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Contemporaine Revue de linguistique* 22/23, 59-85.

Richards, Jack C., Platt, John y Platt Heidi (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Traducción de Carmen Muñoz y Carmen Pérez, Barcelona: Ariel Referencia.

Roethe, Gustav y Schröder, Edward (1967). *Grimm, Jacob: Deutsche Grammatik. Tomo 4, Vol. 1 y 2*. Reproducción reprográfica de la edición de 1898. Hildesheim: G. Olms.

Santos Gargallo, Isabel (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Scaglione, Aldo (1981). *The Theory of German Word Order from the Renaissance to the Present*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Schulz, D. y Griesbach, Heinz. (1980 [1970]). *Grammatik der Deutschen Sprache*. München: Max Hueber Verlag.

Schwartz, Bonnie y Sprouse, Rex (1994). "Word order and Nominative Case in nonnative language acquisition: A longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage". En Bonnie Schwartz y Teun Hoekstra (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 317-368.

----- (1996). "L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access Model". *Second Language Research* (edición especial) 12, 40-72.

Selinker, Larry (1972). "Intrerlanguage". En *International Review of Applied Linguistics* No. 10, 209-231.

Sharwood Smith, Michael (1981) "Consciousness raising and the second language learner". *Applied Linguistics*, Vol. 11, número 2.

Siewierska, Anna (1993). "On the interplay of factors in the determination of word order". En Joachim Jacobs et al. (eds.) *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Tomo 9.2. Berlin, New York: de Gruyter, 826-845.

----- (1994). "Word order and linearization". En Ronald Asher y S. Simpson (eds.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon, 4993-4999.

Siewierska, Anna; Rijkhoff, Jan y Bakker, Dik (1998). "L2 word order variables in the languages of Europe". En Anna Siewierska (ed.) (1998) *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 783-812.

Signoret Dorcasberro, Alina (2010) Informe anual de actividades. Mayo 2009 Mayo 2010, versión completa. CELE-UNAM. En <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=160>

----- (2011) Informe anual de actividades. Mayo 2010 Mayo 2011, versión completa. CELE-UNAM. En <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=160>

----- (2012) Informe anual de actividades. Mayo 2011 Mayo 2012, versión completa. CELE-UNAM. En <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=160>

----- (2013) Informe anual de actividades. Mayo 2009 Mayo 2013, versión completa. CELE-UNAM. En <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=160>

----- (2014) Informe anual de actividades. Mayo 2013 Mayo 2014, versión completa. CELE-UNAM. En <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=9&contenido=160>

Speyer, Augustin (2011). "Die Freiheit der Mittelfeldabfolge im Deutschen. Ein modernes Phänomen". En Ulrike Demske et al. (eds.) *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 133, núm. 1. De Gruyter en línea. En <http://www.degruyter.com/view/j/bgsl.2011.133.issue-1/issue-files/bgsl.2011.133.issue-1.xml>

Stake, Robert (1994). "Case Studies". En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Quality Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thurmair, Maria (1991). "Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen". En *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17. München: Iudicium 174-202.

----- (1997). "Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache". En *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23, 25-45.

----- (2005). "Aber man spricht doch ganz anders heute!?". En Christian Fandrych (ed.) *Ordnung und Variation in Satz und Text. Fremdsprache Deutsch* 32. Stuttgart: Klett, 42-48.

Twain, Mark (1880). "The Awful German Language". En *Mark Twain 1835-1910*. Publicación de la Embajada Americana en Berlín. En <http://usa.usembassy.de/marktwain>

Uhmann, Susanne (1993). Das Mittelfeld im Gespräch. En Marga Reis (ed.) *Wortstellung und Informationsstruktur*. Tübingen: Niemeyer, 313-354.

Van de Velde, Marc (2001). "Die Stellungseigenschaften unbetonter Pronomina im Mittelfeld im Deutschen und im Niederländischen". En Peter Bassola et al. (eds.) *Wortstellung im Sprachvergleich*. Tübingen: Julius Groos Verlag, 121-158.

Van Valin, Robert y La Polla, Randy (1997). *Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vainikka, Anne y Young-Scholten, Martha (1991). "Verb Raising in Second Language Acquisition: The Early Stages". En *Theorie des Lexikons. Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282. Nr. 4 Universal Grammar in Second Language Acquisition*. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität, 1-47.

----- (1994). "Direct access to X'-Theory - Evidence from Turkish and Korean adults learning German". En Bonnie Schwartz y Teun Hoekstra (eds.) *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 265-316.

VanPatten, Bill (1990). "Attending to form and content in the input". En *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, Nr. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 287-301.

----- (2012). "Input processing". En Susan Gass y Alison Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Warschauer, Mark y Kern, Richard (eds.) (2000). *Network-based Language Teaching: concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weerman, Fred (1989). *The V2 conspiracy: A synchronic and a diachronic analysis of verbal position in Germanic languages*. (Publications in Language Sciences, 31). Dordrecht: Reidel.

Wegener, Heide (ed.) (1999). *Deutsch kontrastiv : typologisch-vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Weinrich, Harald (2005). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.

Wertenschlag, Lukas et al. (1997). *Moment mal! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch 2*. Berlin-München-Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

White, Lydia (2000). "Second Language Acquisition: From Initial to Final State". En John Archibald (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*. Oxford: Blackwell, p. 130-165.

Willkop, Eva-Maria (2004). "Mit der Grammatik zum eigenen Text – Übungsgrammatiken als Produktionsgrammatiken". En Peter Kühn (ed.) *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte*. Regensburg: Materialien Deutsch als Fremdsprache 66, 131-164.

Willkop, Eva-Maria y Thurmair, Maria (eds.) (2003). *Am Anfang war der Text: 10 Jahre „Textgrammatik der deutschen Sprache“*. München: Iudicium Verlag.

Zeman, Jaromir (2002). *Die deutsche Wortstellung*. Wien: Edition Praesens.

Zemb, Jean-Marie (1978; 1984). *Vergleichende Grammatik Französisch-Deutsch*, 2 Bde. Mannheim: DUDEN.

Zifonun, Gisela et al. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Zwart, Jan-Wouter (1993). Clues from Dialect Syntax: Complementizer agreement. En Werner Abraham y Josef Bayer (eds.) *Dialektsyntax. Número especial 5 de Linguistische Berichte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 246-270.

ANEXOS

ANEXO I: Muestra de clasificación de errores de OP en textos de certificaciones

Fenómeno	Ejemplos agramaticales	OP correcto																														
<p>Colocación de V en campo medio por presencia previa de dos o más constituyentes.</p> <table border="1" data-bbox="267 422 592 562"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>C</td> <td>S</td> <td>V_i C</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>C</td> <td>V_i C C</td> <td>V_e</td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F		C	S	V _i C			S	C	V _i C C	V _e	<ul style="list-style-type: none"> Hier ich habe ein gutes Zimmer. (Aquí yo tengo una buena habitación.) Ich bei meiner neuen Familie werden am Wochenende ein Ausflug machen. (Yo con mi nueva familia haremos en el fin de semana una excursión.) 	<table border="1" data-bbox="1006 359 1331 499"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>C</td> <td>V_i</td> <td>S C</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>V_i</td> <td>C C C</td> <td>V_e</td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F		C	V _i	S C			S	V _i	C C C	V _e
0	I	II	CM	F																												
	C	S	V _i C																													
	S	C	V _i C C	V _e																												
0	I	II	CM	F																												
	C	V _i	S C																													
	S	V _i	C C C	V _e																												
<p>Colocación de V en posición I en presencia de NX0 (omisión de S).</p> <table border="1" data-bbox="267 743 592 863"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>NX₀</td> <td>V_i</td> <td>C</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F	NX ₀	V _i	C			<ul style="list-style-type: none"> Aber ist nur gut. (Pero está sólo bien.) 	<table border="1" data-bbox="1006 659 1331 800"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>NX₀</td> <td>S</td> <td>V_i</td> <td>C</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F	NX ₀	S	V _i	C											
0	I	II	CM	F																												
NX ₀	V _i	C																														
0	I	II	CM	F																												
NX ₀	S	V _i	C																													
<p>Colocación de V en campo medio por falta de movimiento en presencia de NX →.</p> <table border="1" data-bbox="267 1003 592 1144"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>NX→</td> <td>S V_i C</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F			NX→	S V _i C		<ul style="list-style-type: none"> (...), weil ich findete eine gute Sprachkurs. (Porque yo encontré un buen curso de lengua.) (...), dass sie gefällt mir. (... que sie gusta a mí.) 	<table border="1" data-bbox="1006 940 1331 1081"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td>NX→</td> <td>S C</td> <td>V_i</td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F			NX→	S C	V _i										
0	I	II	CM	F																												
		NX→	S V _i C																													
0	I	II	CM	F																												
		NX→	S C	V _i																												
<p>Colocación de V en posición final sin la presencia de NX →.</p> <table border="1" data-bbox="267 1247 592 1388"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>C</td> <td></td> <td>V_i</td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F		S	C		V _i	<ul style="list-style-type: none"> Mein Unterricht am zwei Uhr beginnt. (Mi clase a las dos comienza.) 	<table border="1" data-bbox="1006 1213 1331 1354"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>S</td> <td>V_i</td> <td>C</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F		S	V _i	C											
0	I	II	CM	F																												
	S	C		V _i																												
0	I	II	CM	F																												
	S	V _i	C																													
<p>Colocación consecutiva de V_i V_e, no separación de los elementos verbales, no formación del paréntesis verbal por falta de movimiento de V_i.</p> <table border="1" data-bbox="267 1570 592 1711"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>C</td> <td>V_i V_e</td> <td>S</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F		C	V _i V _e	S		<ul style="list-style-type: none"> Am Wochenende spazierengehen wir, (...). (El fin de semana paseamos nosotros.) 	<table border="1" data-bbox="1006 1493 1331 1633"> <thead> <tr> <th>0</th> <th>I</th> <th>II</th> <th>CM</th> <th>F</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>C</td> <td>V_i</td> <td>S</td> <td>V_e</td> </tr> </tbody> </table>	0	I	II	CM	F		C	V _i	S	V _e										
0	I	II	CM	F																												
	C	V _i V _e	S																													
0	I	II	CM	F																												
	C	V _i	S	V _e																												

ANEXO II: Cuestionario inicial

Información sobre los alumnos de primer semestre de alemán

2008-1

I. Datos generales

1. Nombre: _____ 2. Grupo: _____ 3. Edad: _____

4. Género:

M	F
---	---

 5. Nacionalidad: _____

6. Carrera: _____ 7. Semestre en el que estás inscrito en tu carrera: _____

II. Antecedentes

8. ¿Qué lenguas has aprendido antes de este curso de alemán?

Lengua	¿Cuándo? (menciona el año de inicio)	¿Cuánto tiempo?		¿En dónde?				
		años	meses	Prim.	Sec.	Prepa	Univ.	Otro (menciona)
Inglés								
Francés								
Italiano								
Portugués								
Alemán								
Ruso								
Japonés								
Otra:								
Otra:								

9. Menciona de acuerdo a tu experiencia, qué se te ha dificultado más al aprender gramática (conjugación de verbos, uso de pronombres, organización de elementos de las oraciones, uso de artículos, uso de tiempos verbales, declinaciones, etc.):

10. ¿Cómo has resuelto las dificultades que has tenido en tu aprendizaje anterior de lenguas. _____

11. ¿Por qué razón decidiste inscribirte al alemán?

III. Objetivos

12. ¿De qué manera vas a aplicar los conocimientos del alemán que adquieras en los cursos del C.E.L.E.?

Gracias por tu colaboración y mucho éxito.

ANEXO III: Pruebas completas: uno, dos, tres, cinco, seis, siete y nueve

P-UNO

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán, o con si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Wie heißen Sie?	√	---

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
1. Kommst aus Japan du?		
2. Was studieren?		
3. Aus Kanada komme ich.		
4. Lesen ein Buch!		
5. In Mexiko ich wohne.		
6. Ich habe Hunger.		
7. Ist weit das?		
8. Hier ich wohne.		
9. Schreiben Sie den Text.		
10. Wer besucht das Museum?		
11. Der Student mit einem Partner arbeitet.		
12. Susanne wohnt in der Schweiz.		
13. Gehen Sie geradeaus.		
14. Wer alle Sprachen versteht?		
15. Wohne in Mexiko.		

16. Woher Maria kommt?		
17. Wir gehen ins Kino.		
18. Wohin möchtest du?		
19. Möchten Sie einen Kaffee?		
20. Da kommt Peter.		
21. Ergänzen die Tabelle.		
22. Wer sagt „Grüezi“?		
23. Sie woher kommt?		
24. Deutsch lerne ich.		
25. Sagt Johannes.		
26. Sprichst du Deutsch?		
27. Sie aus Barcelona kommt.		
28. Einen Apfelkuchen möchte ich.		

P-DOS

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una \checkmark si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una \times si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Wann gehen Sie schlafen?	\checkmark	---

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
1. Um 10 Uhr fängt der Unterricht an.		
2. Ich stehe auf um 5 Uhr.		
3. Nach dem Konzert er trifft die Band.		
4. Suchen Sie eine Straße?		
5. Das Seminar um 17 Uhr beginnt.		
6. Am Dienstag der Kurs fängt um 11 Uhr an.		
7. Sie kommt nie zurück.		
8. Morgen im Auditorium ist die Vorstellung.		
9. Ich spiele kein Instrument.		
10. Den Arzt rufe ich an am Abend.		
11. Rufst du mich an morgen?		
12. Ich nehme eine Cola.		
13. Wen lädst du ein?		
14. Stehe um 9 Uhr auf.		
15. Sie nimmt den Bus.		
16. Morgen er kommt spät.		
17. Wer fährt am Vormittag weg?		
18. Ich morgen dusche.		
19. Wo findet der Unterricht statt?		
20. Wie lange dauert der Unterricht?		
21. Jeden Tag sie schaut den Kalender an.		
22. Wann fährt ab der Bus?		
23. Ich gehe jetzt los.		
24. Wann hast du Zeit?		
25. Er steigt aus hier.		
26. Im Supermarkt kauft sie ein.		
27. Das Konzert findet heute im Theater statt.		
28. Wohnt in Deutschland Peter?		
29. Frühstück Sie etwas am Morgen!		
30. Morgen das Konzert beginnt um 20 Uhr.		
31. Um 10 Uhr gehen wir zum Seminar.		
32. Möchte ein Sandwich.		
33. Die Musik finde ich phantastisch.		
34. Sehe nachmittags eine Stunde fern.		
35. Morgen lade meine Freunde ins Kino ein.		
36. Wann gehst du los?		

P-TRES

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una \sqrt si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una χ si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Was können Sie mir empfehlen?	\sqrt	

Oración	Marca aquí	
1. Einige Leute können viele Wörter gut behalten.		
2. Was möchten Sie trinken?		
3. Die Studenten wiederholen den neuen Wortschatz.		
4. Die Lehrerin erklärt den Teilnehmern die Grammatik.		
5. Natürlich ich komme mit.		
6. Wir möchten in Deutschland studieren.		
7. Möchten Sie sagen etwas?		
8. Die Bücher bringt sie am Montag zurück.		
9. Im Klassenzimmer es gibt viele Stühle.		
10. Sie kann schöne Bilder malen.		
11. Die Studenten müssen lernen für die Prüfung.		
12. Wo möchtest du studieren?		
13. In der Uni ich möchte Deutsch lernen.		
14. Wie lange sieht das Kind täglich fern?		
15. Nächste Woche ich habe einen wichtigen Termin.		
16. Er kreuzt an die richtige Antwort.		
17. Wer singt?		
18. Wann kommst du?		
19. Zu Hause ich schreibe alles auf.		
20. Ich kann fragen die Lehrerin.		
21. In der Mediothek können Sie Hilfe bekommen.		
22. Die Frau zeigt den Ball dem Kind.		
23. Warum du nicht spielst mit?		
24. Kommst du morgen mit?		
25. Wir können schreiben interessante Texte.		
26. Die Kinder wollen die Musik hören.		
27. Heute fährt ab der Bus früher.		
28. Stefan kauft die Puppe seiner Tochter.		
29. Jeden Tag die Sonne scheint.		
30. Vorstellen Sie das Projekt in der Klasse!		
31. Wer zeigt es mir?		
32. Morgen ich muss gehen zur Uni um 8 Uhr.		
33. Louise gibt mir einen Bleistift.		
34. Einen deutschen Film kauft er.		
35. Ich möchte sprechen gut Deutsch.		
36. Am CELE kann ich lernen Sprachen.		
37. Schreiben Sie den Satz auf!		
38. Ich leihe das Buch aus.		
39. Wo studierst?		
40. Hören die Cassetten!		

P-CINCO

Nombre: _____

Grupo: _____

Marca con una \sqrt si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una χ si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error. Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Warum möchtest du mir helfen?	\sqrt	

Oración	Marca aquí	
1. Die nette Frau, ihr Bruder und ihre Mutter gehen durch den Wald.		
2. Ich muss einkaufen im Supermarkt.		
3. Meine Freundin hat mir ihre Eltern vorgestellt.		
4. Nächste Woche ich habe eine schwierige Prüfung.		
5. Martin für alle hat die Sitzplätze schon reserviert.		
6. Gehen Sie ins Klassenzimmer!		
7. Was hast du bei Michael gegessen?		
8. Wer sieht an heute die Bilder?		
9. Schreiben den Brief!		
10. Im August das neue Semester muss beginnen.		
11. Wir haben länger als eine Stunde im Park gewartet.		
12. Sie hat das Buch ihm gegeben.		
13. Wo steigen Sie aus?		
14. Dir die Bücher gehören.		
15. Hast du gekauft das Brot?		
16. Täglich müsst ihr die neuen Wörter des Kapitels lernen.		
17. Du kannst mich morgen anrufen.		
18. Die Farben mir gefallen.		
19. Letzte Woche hat gefunden das Kind einen blauen Ballon.		
20. Es gehört mir.		
21. Am Sonntag schläft Klaus bis 12 Uhr.		
22. Mein Freund heute möchte ins Kino gehen.		
23. Die Hausaufgaben hat schon gemacht.		
24. Der alte Mann möchte meiner Mutter ein kaputtes Bild verkaufen.		
25. In einer halben Stunde wir kommen an.		
26. Das Kind hat schön gemalt die Bilder.		
27. Du musst dir es vorstellen.		
28. Auf dem Stuhl hat der Mann seine Brille gefunden.		
29. Ich will im Sommer 2008 meine Diplomarbeit schreiben.		
30. Hast du mich am Wochenende gesucht?		
31. Endlich fährt ab der Zug.		
32. Harald erklärt die Regel dem Kind.		
33. Wann muss er in der Uni sein?		
34. Das Buch ich muss morgen zurückgeben.		
35. Er biegt hier ab.		
36. In der nächsten Station steigen viele Leute in den Zug ein.		
37. Jetzt ist es spät.		
38. Mein Lehrer ist gestern abend nach Deutschland geflogen.		

P-SEIS

Nombre: _____

Grupo: _____

Marca con una \checkmark si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una \times si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error. Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. An wen hast du die ganze Zeit gedacht?	\checkmark	

Oración	Marca aquí	
1. Ich probiere den Salatteller mit Thunfisch.		
2. Ich habe alles gekauft für unsere Party.		
3. Er hat Fotos von seiner Reise den Kindern gezeigt.		
4. Unter deinem Bett habe ich die Socken gefunden.		
5. Was darf ich Ihnen anbieten?		
6. Er lädt seine Freundin zum Essen ein.		
7. Am Montag fahre ich schon zurück.		
8. Meine Mutter kauft ein sehr oft in Walmart.		
9. Ist das Essen gut.		
10. Wo Sie essen am liebsten?		
11. Mein Mann hat schon das Hauptgericht bestellt.		
12. Ich habe dir ein kleines Geschenk mitgebracht.		
13. Hier steige aus ich.		
14. Im Zentrum der Dom steht mit seinen hohen Türmen.		
15. Ist fertig das Kind?		
16. Wen haben Sie schon gesehen?		
17. Mein Nachbar möchte organisieren ein kleines Fest.		
18. Die Getränke da stehen.		
19. Warum wählst diese Sätze aus?		
20. Bist du weggefahren am Wochenende?		
21. Eigentlich möchte ich ihr es sagen.		
22. Möchte ein Fest machen.		
23. Was wollen wir heute kochen?		
24. Du kannst dir etwas vom Büffet holen.		
25. Wann fangen wir wieder an?		
26. Christian hat sich über die Einladung gefreut.		
27. Der Kellner bringt sofort die Speisekarte.		
28. Bei Susanne er hat sich heute morgen gemeldet.		
29. Ich ihn habe im Café getroffen.		
30. Über das Essen wir haben uns lange unterhalten.		
31. Die Nudeln mir schmecken.		
32. Natürlich ich kaufe auf dem Markt frisches Obst.		
33. Jetzt warten wir auf die Gäste.		
34. Die Gäste haben großen Hunger gehabt.		
35. Bewerten Sie mit dem Lösungsschlüssel.		
36. Im Topf du musst das Wasser kochen.		
37. Auf dem Foto seht ihr den renovierten Dom.		
38. Wir können alles im kleinen Laden kaufen.		

P-SIETE

Nombre: _____

Grupo: _____

Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error. Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Wo hast du dich mit Elena getroffen?	✓	

Oración	Marca aquí	
1. In der Praxis bekommt der Patient wichtige Informationen.		
2. Gehen Sie oft zum Arzt?		
3. Habe Fieber.		
4. Du siehst nicht so gut aus.		
5. Er soll dem Arzt die Schmerzen beschreiben.		
6. Ich habe gelesen, dass ein gesunder Mensch macht jeden Morgen ein bißchen Sport.		
7. In den Ferien sind wir täglich eine Stunde Rad gefahren.		
8. Die alte Dame muss ihre Krankheit akzeptieren.		
9. Die harte Arbeit gerade hat angefangen.		
10. Machen Sie die Augen zu!		
11. Wenn die Patienten können sprechen kein Deutsch, dann redet der Arzt mit Händen und Füßen.		
12. Ich kann mir es vorstellen.		
13. Heute wir machen eine Reise mit unserer Phantasie.		
14. Sieh mal an, dass die Schauspieler tragen schwarze Kleider.		
15. Mexikaner Sie sind?		
16. Mein Opa hat uns interessante Geschichten erzählt.		
17. Wer mir kann die Antwort geben?		
18. Florian nicht weiß.		
19. Mein Lehrer sagt, dass ich in dieser Zeit viel gelernt habe.		
20. Die blaue Hose zieht sich das Kind an.		
21. Ich muss es mir überlegen,		
22. Morgen muss ich zurückbringen das Buch.		
23. Kannst du kommen morgen ein bißchen früher?		
24. Ähnliche Wörter muss es in vielen Sprachen geben.		
25. Das Kind ist krank, weil er hat keinen Pulli getragen.		
26. Weißt du, dass die schlechte Luft die Kinder krank macht.		
27. Wenn du früher zum Unterricht kommen kannst, dann können wir zusammen sprechen.		
28. Der Frau hat Blumen ihre Freundin gekauft.		
29. Als Kind ich war nie krank.		
30. Wir haben gekauft die Bücher für den Unterricht.		
31. Dr. Meyer empfiehlt Kopfmassage.		
32. In Deutschland er hat viele Leute kennengelernt.		
33. Sie müssen zum Arzt gehen, wenn Sie Schmerzen haben.		
34. Im Unterricht machen viele Übungen.		
35. Sprachkurse bietet dieses Institut in der Schweiz an.		
36. Der Berater hat mir gesagt, dass ich soll zu Hause Nachrichten auf Deutsch hören.		
37. Mir haben geholfen die Übungen im Arbeitsbuch.		
38. Im Unterricht gefallen uns die Spiele sehr.		
39. Ich möchte Deutsch lernen, weil die Kultur gefällt mir sehr.		
40. Die Übung ist zu Ende.		

P-NUEVE

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error. Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Wann hat dein Deutschkurs angefangen?	√	

Oración	Marca aquí	
1. Einen guten Film haben wir gestern im Kino gesehen.		
2. Gehen Sie sofort das Buch kaufen!		
3. Ich möchte eine CD meinem Vater schenken.		
4. Wenn du mir helfen möchtest, dann kannst du die Getränke kaufen.		
5. Er hat seine Ferien am Strand verbracht.		
6. In den Ferien habe ich viele Bücher gelesen.		
7. Alle Studenten müssen der Gruppe ihre Nachbarn vorstellen.		
8. Hast du meine Tasche gesehen.		
9. Ich glaube, dass wir viele Themen müssen wiederholen.		
10. Du kannst mir sie zeigen.		
11. Claudia hat uns gesagt, dass sie uns Bonbons in der letzten Prüfung gibt.		
12. In diesem Semester wir können viele neue Sachen lernen.		
13. Wenn ich mit dem Unterricht anfangen, begrüße ich alle Studenten.		
14. Kannst du kommen am Donnerstag früh?		
15. Meinem Sohn muss ich die Aufgabe erklären.		
16. Der Mann geht weg jeden Tag um 8 Uhr morgens.		
17. Heute kann ich einige Übungen schreiben.		
18. Ich habe gelesen, dass Kinder lernen Fremdsprachen schneller als Erwachsene.		
19. Ich habe gestern deinen Bericht gelesen.		
20. Im Sprachlabor können viele Übungen machen.		

Ésta es la última prueba de la investigación, muchas gracias por tu cooperación!

ANEXO IV: Versiones de trabajo de las pruebas uno, dos, tres, cinco, seis, siete y nueve

Prueba uno

Nombre: _____ **Grupo:** _____

II. Marca con una \checkmark si consideras que la oración es correcta en alemán o con una \times si crees que no es correcta.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí
0. Wie heißen Sie?	\checkmark

Oración	Patrón	Traducción al español.
1. Kommst aus Japan?	p3	(Vienes de Japón.)
2. Was studieren?	p2	(¿Qué estudia?)
3. Aus Kanada komme ich.	p2	(De Canadá vengo yo.)
4. Lesen ein Buch!	p3	(Lea un libro.)
5. In Mexiko ich wohne.	p2	(En México yo vivo.)
6. Ich habe Hunger.	p1	(Yo tengo hambre.)
7. Ist weit das?	p3	(¿Está lejos eso?)
8. Hier ich wohne.	p2	(Aquí yo vivo.)
9. Schreiben Sie den Text.	p3	(Escriba usted el texto.)
10. Wer besucht das Museum?	p1	(¿Quién visita el museo?)
11. Der Student mit einem Partner arbeitet.	p1	(El estudiante con un compañero trabaja.)
12. Susanne wohnt in der Schweiz.	p1	(Susanne vive en Suiza.)
13. Gehen Sie geradeaus.	p3	(Vaya usted derecho.)
14. Wer alle Sprachen versteht?	p1	(¿Quién todas las lenguas entiende?)
15. In Mexiko wer wohnt?	p1	(¿En México quién vive?)

16. Woher Maria kommt?	p2	(¿De dónde María viene?)
17. Wir gehen ins Kino.	p1	(Nosotros vamos al cine.)
18. Wohin möchtest du?	p2	(¿A dónde quieres tú?)
19. Möchten Sie einen Kaffee?	p3	(¿Quiere usted un café?)
20. Da kommt Peter.	p2	(Allá viene Peter.)
21. Ergänzen die Tabelle.	p3	(Complete la tabla.)
22. Wer sagt „Grüezi“?	p1	(¿Quién dice “Hola“?)
23. Sie woher kommt?	p2	(¿Ella de dónde viene?)
24. Deutsch lerne ich.	p2	(Alemán aprendo yo.)
25. Sagt Johannes.	p1	(Dice Juan.)
26. Sprichst du Deutsch?	p3	(¿Hablas tú alemán?)
27. Sie aus Barcelona kommt.	p1	(Ella de Barcelona viene.)
28. Einen Apfelkuchen möchte ich.	p2	(Un pastel de manzana quiero yo.)

Prueba dos

Nombre: _____ Grupo: _____

II. Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán o con una si crees que no es correcta.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí
0. Wann gehen Sie schlafen?	√

Oración	Patrón	Traducción al español.
1. Um 10 Uhr fängt der Unterricht an.	p2b	A las 10 hrs. comienza la clase Px .
2. Ich stehe auf um 5 Uhr.	p1b	Yo me levanto Px a las 5 hrs.
3. Nach dem Konzert er trifft die Band.	p2	Después del concierto él se encuentra con la banda.
4. Suchen Sie eine Straße?	p3	¿Busca usted una calle?
5. Das Seminar um 17 Uhr beginnt.	p1	El seminario a las 17 hrs. comienza.
6. Am Dienstag der Kurs fängt um 11 Uhr an.	p2b	El martes el curso comienza a las 11 hrs Px .
7. Sie kommt nie zurück.	p1b	Ella regresará nunca Px .
8. Morgen im Auditorium ist die Vorstellung.	p2	Mañana en el auditorio es la presentación.
9. Ich spiele kein Instrument.	p1	Yo toco ningún instrumento.
10. Ich rufe an den Arzt.	p1b	Yo llamo Px al médico.
11. Rufst du mich an morgen?	p3b	¿Llamas tú a mi Px mañana?
12. Ich nehme eine Cola.	p1	Yo tomo una coca cola.
13. Wen lädst du ein?	p2b	¿A quién invitas tú Px ?
14. Stehe um 9 Uhr auf.	p1b	Me levanto a las 9 Px .
15. Sie nimmt den Bus.	p1	Ella toma el autobús.
16. Morgen der Lehrer kommt spät.	p2	Mañana el profesor llega tarde.
17. Wer fährt am Vormittag weg?	p1b	¿Quién se marcha antes de mediodía Px ?
18. Ich morgen komme.	p1	Yo mañana vengo.
19. Wo findet der Unterricht statt?	p2b	¿En dónde se lleva a cabo la clase Px ?

20. Wie lange dauert der Unterricht?	p2	¿Cuánto tiempo dura la clase?
21. Jeden Tag sie schaut den Kalender an.	p2b	Cada día ella mira el calendario Px .
22. Wann fährt ab der Bus?	p2b	¿Cuándo parte Px el autobús?
23. Ich gehe jetzt los.	p1b	Yo me voy ahora Px .
24. Wann hast du Zeit?	p2	¿Cuándo tienes tiempo?
25. Er steigt aus hier.	p1b	Él se baja Px aquí.
26. Im Supermarkt kauft sie ein.	p2b	En el supermercado hace las compras ella Px .
27. Das Konzert findet heute im Theater statt.	p1b	El concierto se lleva a cabo hoy en el teatro Px .
28. Wohnt in Deutschland Peter?	p3	¿Vive en Alemania Pedro?
29. Kommen Sie morgen!	p3	Venga usted mañana.
30. Morgen das Konzert beginnt um 20 Uhr.	p2	Mañana el concierto comienza a las 20 hrs.
31. Um 10 Uhr kommen wir.	p2	A las 10 hrs. venimos nosotros.
32. Möchte ein Sandwich.	p1	Quisiera un sándwich.
33. Die Musik finde ich phantastisch.	p2	La música encuentro yo fantástica.
34. Rufe Peter um 20 Uhr an.	p1b	Llamo a Peter a las 20 hrs. Px .
35. Morgen stehst um 7 Uhr auf.	p2b	Mañana te levantas a las 7 hrs. Px
36. Wann gehst du los?	p2b	¿Cuándo partes tú Px ?

Px= prefijo separable

Prueba tres

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán o con si crees que no es correcta.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí
0. Was können Sie mir empfehlen?	√

Oración	Patrón	Traducción al español.
1. Einige Leute können viele Wörter gut behalten.	p1b'	(Algunas personan pueden muchas palabras bien retener.)
2. Was möchten Sie trinken?	p2b'	(¿Qué desea usted tomar?)
3. Die Studenten wiederholen den neuen Wortschatz.	p1	(Los estudiantes repiten el vocabulario nuevo.)
4. Die Lehrerin erklärt den Teilnehmern die Grammatik.	p1c	(La profesora explica a los asistentes la gramática.)
5. Natürlich ich komme mit.	p2b	(Por supuesto yo voy con ustedes Px.)
6. Wir möchten in Deutschland studieren.	p1b'	(Nosotros quisieramos en Alemania estudiar.)
7. Möchten Sie sagen etwas?	p3b	(¿Quisiera usted decir algo?)
8. Die Bücher bringt sie am Montag zurück.	p2b	(Los libros devuelve ella el lunes Px.)
9. Im Klassenzimmer es gibt viele Stühle	p2	(En el salón de clase hay muchas sillas.)
10. Sie kann schöne Bilder malen.	p1b'	(Ella puede cuadros bonitos pintar.)
11. Die Studenten müssen lernen für die Prüfung.	p1b'	(Los estudiantes tienen que estudiar para la prueba.)
12. Wo möchtest du studieren?	p2b'	(¿En dónde desearías tu estudiar?)
13. In der Uni ich möchte Deutsch lernen.	p2b'	(En la universidad yo deseo alemán aprender.)
14. Wie lange sieht das Kind täglich fern?	p2b	(¿Cuánto tiempo ve el niño diario tele Px?)
15. Nächste Woche ich habe einen wichtigen Termin.	p2	(La próxima semana yo tengo una cita importante.)

16. Er kreuzt an die richtige Antwort.	p1b	(El cruza Px la respuesta correcta.)
17. Wer singt?	p1	(¿Quién canta?)
18. Wann kommst du?	p2	(¿Cuándo vienes?)
19. Zu Hause ich schreibe alles auf.	p2b	(En casa yo apunto todo Px .)
20. Ich kann fragen die Lehrerin.	p1b'	(Yo puedo preguntar a la profesora.)
21. In der Mediothek können Sie Hilfe bekommen.	p2b'	(En la Mediateca puede usted ayuda recibir.)
22. Die Frau zeigt den Ball dem Kind.	p1c	(La mujer muestra la pelota al niño.)
23. Warum du nicht spielst mit?	p2b	(¿Por qué tú no juegas con nosotros Px ?)
24. Kommst du morgen mit?	p3b	(¿Vienes tú mañana con nosotros?)
25. Wir können schreiben interessante Texte.	p1b'	(Nosotros podemos escribir textos interesantes.)
26. Die Kinder wollen die Musik hören.	p1b'	(Los niños quieren la música oír.)
27. Heute fährt ab der Bus früher.	p2b	(Hoy parte Px el autobús más temprano.)
28. Stefan kauft die Puppe seiner Tochter.	p1c	(Stefan compra la muñeca a su hija.)
29. Jeden Tag die Sonne scheint.	p2	Cada día el sol brilla.
30. Vorstellen Sie das Projekt in der Klasse!	p3b	(Px Presente usted el proyecto en la clase.)
31. Wer zeigt es mir?	p1c	(¿Quién muestra lo me?)
32. Morgen ich muss gehen zur Uni um 8 Uhr.	p2b'	(Mañana yo tengo que ir a la universidad a las 8 hrs.)
33. Louise gibt mir einen Bleistift.	p1c	(Luisa da a mí un lápiz.)
34. Einen deutschen Film kauft er.	p2	(Una película alemana compra él.)
35. Ich möchte sprechen gut Deutsch.	p1b'	(Yo desearía hablar buen alemán.)
36. Am CELE kann ich lernen Sprachen.	p2b'	(En el CELE puedo yo aprender idiomas.)
37. Schreiben Sie den Satz auf!	p3b	(Apunte usted la oración Px .)
38. Ich leihe das Buch aus.	p1b	(Yo saco el libro prestado Px .)

39. Wo studierst?	p2	(¿Dónde estudias?)
40. Hören die Cassetten.	p1	(Oímos los caséts.)

Px= prefijo separable

Prueba cinco

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una \checkmark si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una \times si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Warum möchtest du mir helfen?	\checkmark	

Oración	Patrón	Traducción al español
1. Die nette Frau, ihr Bruder und ihre Mutter gehen durch den riesengroßen Wald.	p1	(La simpática mujer, su hermano y su madre caminan por el inmenso bosque.)
2. Ich muss einkaufen im Supermarkt.	p1b'	(Yo tengo que hacer las compras en el supermercado.)
3. Meine Freundin hat mir ihre Eltern vorgestellt.	p1c	(Mi novia ha me a sus padres presentado.)
4. Nächste Woche ich habe eine schwierige Prüfung.	p2	(La próxima semana yo tengo una difícil prueba.)
5. Martin für alle hat die Sitzplätze schon reserviert.	p1b'	(Martin para todos ha los asientos ya reservado.)
6. Gehen Sie ins Klassenzimmer!	p3	(Vaya usted al salón de clase.)
7. Was hast du bei Michael gegessen?	p2b'	(¿Qué has tu en casa de Michael comido?)
8. Wer sieht an heute die Bilder?	p1b	(¿Quién mira PX hoy los cuadros?)
9. Schreiben den Brief!	p3	(Escriba PDrop la carta.)
10. Im August das neue Semester muss beginnen.	p2b'	(En agosto el nuevo semestre tiene que comenzar.)
11. Wir haben länger als eine Stunde im Park gewartet.	p1b'	(Nosotros hemos más de una hora en el parque esperado.)
12. Sie hat das Buch ihm gegeben.	p1c	(Ella ha el libro a él dado.)
13. Wo steigen Sie aus?	p2b	(¿En dónde baja usted PX ?)
14. Dir die Bücher gehören.	p2	(A ti los libros pertenecen.)
15. Hast du gekauft das Brot?	p3b	(¿Has tú comprado el pan?)
16. Täglich müsst ihr die neuen Wörter des Kapitels lernen.	p2b'	(Diario tienen que ustedes las nuevas palabras del capítulo aprender.)
17. Du kannst mich morgen anrufen.	p1b'	(Tú puedes a mi mañana llamar.)
18. Die Farben mir gefallen.	p1	(Los colores me gustan.)
19. Letzte Woche hat gefunden das Kind	p2b'	(La semana pasada ha encontrado el

einen blauen Ballon.		niño un azul globo.)
20. Es gehört mir.	p1	(Eso pertenece me.)
21. Am Sonntag schläft Klaus bis 12 Uhr.	p2	(El domingo duerme Klaus hasta las 12 hrs.)
22. Mein Freund heute möchte ins Kino gehen.	p1b'	(Mi novio hoy quisiera al cine ir.)
23. Die Hausaufgaben hat schon gemacht.	p2b'	(La tarea ha PDrop ya hecho.)
24. Der alte Mann möchte meiner Mutter ein kaputtes Bild verkaufen.	p1c	(El viejo hombre quisiera a mi madre un roto cuadro vender.)
25. In einer halben Stunde wir kommen an.	p2b	(En una media hora nosotros llegamos PX .)
26. Das Kind hat schön gemalt die Bilder.	p1b'	(El niño ha bonito pintado los dibujos.)
27. Du musst dir es vorstellen.	p1c	(Tú tienes que te lo imaginar.)
28. Auf dem Stuhl hat der Mann seine Brille gefunden.	p2b'	(En la silla ha el hombre sus anteojos encontrado.)
29. Ich will im Sommer 2008 meine Diplomarbeit schreiben.	p1b'	(Yo quiero en el verano del 2008 mi tesis escribir.)
30. Hast du mich am Wochenende gesucht?	p3b	(¿Has tú me el fin de semana buscado?)
31. Endlich fährt ab der Zug.	p2b	(Finalmente parte PX el tren.)
32. Harald erklärt die Regel dem Kind.	p1c	(Harald explica la regla al niño.)
33. Wann muss er in der Uni sein?	p2b'	(¿Cuándo tiene que él en la universidad estar?)
34.	p2b'	
35. Er biegt in München ab.	p1b	(El dobla en München PX .)
36. In der nächsten Station steigen viele Leute in den Zug ein.	p2b	(En la siguiente estación suben muchas personas al tren PX .)
37. Jetzt ist es spät.	p2	(Ahora es SUJ tarde.)
38. Mein Lehrer ist gestern abend nach Deutschland geflogen.	p1b'	(Mi profesor ha ayer en la noche a Alemania volado.)

PX=Prefijo separable

SUJ=Sujeto sintáctico

PDrop=Omisión del sujeto.

Prueba seis

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí
0. An wen hast du die ganze Zeit gedacht?	√

Oración	Patrón	Traducción al español
1. Ich probiere den Salatteller mit Thunfisch.	p1	Yo pruebo el plato de ensalada con atún.
2. Ich habe alles gekauft für unsere Party.	p1b'	Yo he todo comprado para nuestra fiesta.
3. Er hat Fotos von seiner Reise den Kindern gezeigt.	p1c	Él ha Fotos de su viaje a los niños mostrado.
4. Unter deinem Bett habe ich die Socken gefunden.	p2b'	Debajo de la cama he yo los calcetines encontrado.
5. Was darf ich Ihnen anbieten?	p2b'	¿Qué permite yo a usted ofrecer?
6. Er lädt seine Freundin zum Essen ein.	p1b	Él invita a su novia a comer. PX
7. Am Montag fahre ich schon zurück.	p2b	El lunes viajo yo ya de regreso. PX
8. Meine Mutter kauft ein sehr oft in Walmart.	p1b	Mi madre hace las compras PX muy seguido en Walmart.
9. Ist das Essen gut.	p3	¿Está la comida buena?
10. Wo Sie essen am liebsten?	p2b'	¿En dónde usted come con más gusto?
11. Mein Mann hat schon das Hauptgericht bestellt.	p1b'	Mi esposo ha ya el plato principal pedido.
12. Ich habe dir ein kleines Geschenk mitgebracht.	p1c	Yo he te un pequeño regalo traído. PX
13. Hier steige aus ich.	p2b	Aquí bajo PX yo.
14. Im Zentrum der Dom steht mit seinen hohen Türmen.	p2	En el centro la catedral está con sus altas torres.
15. Ist fertig das?	p3b	¿Está listo eso?
16. Wen haben Sie schon gesehen?	p2b'	¿A quién ha usted ya visto?
17. Mein Nachbar möchte organisieren ein kleines Fest.	p1b'	Mi vecino quisiera organizar una pequeña fiesta.
18. Die Getränke da sind.	p1	Las bebidas ahí están.
19. Warum wählst PDrop diese Sätze aus?	p2b	¿Por qué escoges PDrop estas oraciones PX ?

20. Bist du weggefahren am Wochenende?	p3b	¿Has tu partido el fin de semana?
21. Eigentlich möchte ich ihr es sagen.	p1c	A decir verdad quisiera yo a ella lo decir.
22. PDrop Möchte ein Fest machen.	p1b'	PDrop Quisiera una fiesta hacer.
23. Was wollen wir heute kochen?	p2b'	¿Qué queremos nosotros hoy cocinar?
24. Du kannst dir etwas vom Büffet holen.	p1c	Tú puedes a ti algo del bufet tomar.
25. Wann fangen wir wieder an?	p2b	¿Cuándo empezamos nosotros de nuevo? PX
26. Christian hat sich über die Einladung gefreut.	p1b'	Christian ha se por la invitación alegrado.
27. Der Kellner bringt sofort die Speisekarte.	p1	
28. Bei Susanne er sich hat heute morgen gemeldet.	p2b'	Con Susanne él se ha hoy por la mañana comunicado.
29. Ich ihn habe im Café getroffen.	p1b'	Yo lo he en el café encontrado.
30. Über das Essen wir haben uns lange unterhalten.	p2b'	Sobre la comida nosotros hemos nos mucho tiempo platicado.
31. Die Nudeln mir schmecken.	p1	La pasta me gusta.
32. Natürlich ich kaufe auf dem Markt frisches Obst.	p2	Naturalmente yo compro en el mercado fresca fruta.
33. Jetzt warten wir auf die Gäste.	p2	Ahora esperamos nosotros a los invitados.
34. Die Gäste haben großen Hunger gehabt.	p1b'	Los invitados han mucha hambre tenido.
35. Bewerten Sie mit dem Lösungsschlüssel.	p3b	Califique usted con la clave de respuestas.
36. Im Topf du musst das Wasser kochen.	p2b'	En la olla tú tienes que el agua hervir.
37. Auf dem Foto seht ihr den renovierten Dom.	p2	En la foto ven ustedes la renovada catedral.
38. Wir können alles im kleinen Laden kaufen.	p1b'	

PX=Prefijo separable

SUJ=Sujeto sintáctico

PDrop=Omisión del sujeto.

Prueba siete

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error.

Ejemplo:

Oración	Marca aquí
0. Wo hast du dich mit Elena getroffen?	√

Oración	Patrón	Traducción al español
1. In der Praxis bekommt der Patient wichtige Informationen.	p2	En el consultorio recibe el paciente importantes informaciones.
2. Gehen Sie oft zum Arzt?	p3	¿Va usted a menudo al doctor?
3. Habe Fieber.	p1	PDrop Tengo fiebre.
4. Du siehst nicht so gut aus.	p1b	Du verte no tan bien PX .
5. Er soll dem Arzt die Schmerzen beschreiben.	p1c	Él debe al doctor los dolores describir.
6. Ich habe gelesen, dass ein gesunder Mensch macht jeden Morgen ein bißchen Sport.	p4	Yo he leído, que una sana persona hace cada mañana un poco de deporte.
7. In den Ferien sind wir täglich eine Stunde Rad gefahren.	p2b'	En las vacaciones hemos nosotros diario una hora bicicleta andado.
8. Die alte Dame muss ihre Krankheit akzeptieren.	p1b'	La vieja mujer tiene que su enfermedad aceptar.
9. Die harte Arbeit gerade hat angefangen.	p1b	El duro trabajo apenas ha comenzado.
10. Machen Sie die Augen zu!	p3b	Cierre usted los ojos PX !
11. Wenn die Patienten können sprechen kein Deutsch, dann redet der Arzt mit Händen und Füßen.	p4b	Cuando los pacientes pueden hablar nada de alemán, entonces habla el doctor con manos y pies.
12. Ich kann mir es vorstellen.	p1c	Yo puedo me lo imaginar.
13. Heute wir machen eine Reise mit unserer Phantasie.	p2	Hoy nosotros hacemos un viaje con nuestra imaginación.
14. Sieh mal an, dass die Schauspieler tragen schwarze Kleider.	p4	Observa PX , que los actores traen negra ropa.
15. Sind Mexikaner Sie?	p3	¿Es mexicano usted?
16. Mein Opa hat uns interessante Geschichten erzählt.	p1c	Mi abuelo ha nos interesantes historias contado.
17. Wer mir kann die Antwort geben?	p1b'	¿Quién me puede la respuesta dar?
18. Florian nicht weiß.	p1	Florian no sabe.
19. Mein Lehrer sagt, dass ich in dieser Zeit viel	p4b	Mi profesor dice, que yo en este tiempo

gelernt habe.		mucho aprendido he.
20. Die blaue Hose zieht sich das Kind an.	p2b	El azul pantalón pone se el niño PX .
21. Ich muss es mir überlegen,	p1b'	Yo tengo que lo me pensar.
22. Morgen muss ich zurückbringen das Buch.	p2b'	Mañana tengo que yo regresar el libro.
23. Kannst du kommen morgen ein bißchen früher?	p3b	¿Puedes tu venir mañana un poco más temprano?
24. Ähnliche Wörter muss es in vielen Sprachen geben.	p2b'	Similares palabras tiene que SUJ en muchas lenguas haber.
25. Das Kind ist krank, weil er hat keinen Pulli getragen.	p4b	El niño está enfermo, porque él ha ningún suéter portado.
26. Weißt du, dass die schlechte Luft die Kinder krank macht.	p4	Sabes tu, que el mal aire a los niños enferma.
27. Wenn du früher zum Unterricht kommen kannst, dann können wir zusammen sprechen.	p4b	Si tú más temprano a la clase venir puedes, entonces podremos nosotros juntos hablar.
28. Der Frau hat Blumen ihre Freundin gekauft.	p2b'	A la mujer ha flores su amiga comprado.
29. Als Kind ich war nie krank.	p2b	De niño yo estuve nunca enfermo.
30. Wir haben gekauft die Bücher für den Unterricht.	p1b'	Nosotros hemos comprado los libros para la clase.
31. Dr. Meyer empfiehlt Kopfmassage.	p4b	El Dr. Meyer recomienda masaje corporal.
32. In Deutschland er hat viele Leute kennengelernt.	p2b'	En Alemania él ha mucha gente conocido.
33. Sie müssen zum Arzt gehen, wenn Sie Schmerzen haben.	p4	Usted tiene que al doctor ir, si usted dolores tiene.
34. Im Unterricht machen PDrop viele Übungen.	p2	En clase hacemos PDrop muchos ejercicios.
35. Sprachkurse bietet dieses Institut in der Schweiz an.	p2b	Cursos de lengua ofrece este instituto en Suiza PX .
36. Der Berater hat mir gesagt, dass ich soll zu Hause Nachrichten auf Deutsch hören.	p4b	El asesor ha a mí dicho, que yo debo en casa noticias en alemán oír.
37. Mir haben geholfen die Übungen im Arbeitsbuch.	p2b'	A mí han ayudado los ejercicios en el cuaderno de trabajo.
38. Im Unterricht gefallen uns die Spiele sehr.	p2	En clase gusta nos los juegos mucho.
39. Ich möchte Deutsch lernen, weil die Kultur gefällt mir sehr.	p4	Yo quisiera alemán aprender, porque la cultura gusta me mucho.
40. Die Übung ist zu Ende.	p1	El ejercicio terminó.

PX=Prefijo separable

SUJ=Sujeto sintáctico

PDrop=Omisión del sujeto.

Prueba nueve

Nombre: _____ Grupo: _____

Marca con una \sqrt si consideras que la oración es correcta en alemán, o con una χ si crees que no es correcta. En este último caso, menciona brevemente en qué consiste el error. Ejemplo:

Oración	Marca aquí	¿En qué consiste el error?
0. Wann hat dein Deutschkurs angefangen?	\sqrt	

Oración	Marca aquí	
1. Einen guten Film haben wir gestern im Kino gesehen.	p2b'	Correcta
2. Gehen Sie sofort das Buch kaufen!	p3	Correcta
3. Ich möchte eine CD meinem Vater schenken.	p1c	Inversión CAkk-CDat
4. Wenn du mir helfen möchtest, dann kannst du die Getränke kaufen.	p4b	Correcta
5. Er hat seine Ferien am Strand verbracht.	p1b'	Correcta
6. In den Ferien habe ich viele Bücher gelesen.	p2b'	Correcta
7. Alle Studenten müssen der Gruppe ihre Nachbarn vorstellen.	p1c	Correcta
8. Hast du meine Tasche gesehen.	p3b	Correcta
9. Ich glaube, dass wir viele Themen müssen wiederholen.	p4b	V1 fuera de posición final en subordinada, b)
10. Du kannst mir sie zeigen.	p1c	Inversión CAkk-CDat
11. Claudia hat uns gesagt, dass sie uns Bonbons in der letzten Prüfung gibt.	p4	Correcta
12. In diesem Semester wir können viele neue Sachen lernen.	p2b'	No inversión: C-SVCV
13. Wenn ich mit dem Unterricht anfangen, begrüße ich alle Studenten.	p4b	Correcta
14. Kannst du kommen am Donnerstag früh?	p3	No separación V1V2
15. Meinem Sohn muss ich die Aufgabe erklären.	p2b'	Correcta
16. Der Mann geht weg jeden Tag um 8 Uhr morgens.	p1b	No separación V1V2
17. Heute kann ich einige Übungen schreiben.	p2b'	Correcta
18. Ich habe gelesen, dass Kinder lernen Fremdsprachen schneller als Erwachsene.	p4	V1 fuera de posición final en subordinada, a)
19. Ich habe gestern deinen Bericht gelesen.	p1b'	Correcta
20. Im Sprachlabor können viele Übungen machen.	p2	Omisión del sujeto

Ésta es la última prueba de la investigación, muchas gracias por tu cooperación!

ANEXO V: Prueba cuatro

P-CUATRO A

Nombre: _____ Grupo: _____

Diana y José son un par de estudiantes mexicanos que llegan a tomar unos cursos a Alemania. Redacta un texto en donde describas por favor sus actividades en el fin de semana, tomando en cuenta las imágenes e informaciones que se encuentran a la izquierda del recuadro del texto. Únicamente tienes que completar las oraciones en donde se pone una línea, las otras oraciones te deben servir para tener una mejor idea del

(1) lange schlafen

(2) um 9 Uhr
aufstehen können

(3) frühstücken

(4) bei Aldi einkaufen

(5) eine Suppe essen

(6) nachmittags
ein Sonnenbad nehmen

(7) anfangen

(8) schnell
aufstehen müssen

(9) viele Gäste zum
Restaurant kommen

(10) das Essen noch
nicht fertig sein

(11) schnell die
Speisen vorbereiten

(12) um 15 Uhr



Diana und José kommen aus Mexiko. Sie sind Studenten und bleiben ein Semester in Deutschland. In der Woche studieren sie, aber am Wochenende machen sie andere Aktivitäten.

Diana

(1) Am Samstag _____

(2) Sie _____

(3) Einen Kaffee und Eier _____

(4) und dann _____
denn die Küchenschränke sind leer.

Sie hat um eins schon Hunger,

(5) deshalb _____

(6) Am Strand _____

José muss am Sonntag arbeiten. Er arbeitet in einem Restaurant. (7) Die Arbeit _____

(8) und _____

(9) Heute _____

(10) aber _____

(11) Er muss _____

(12) Eine Pause _____

P-CUATRO B

Nombre: _____ Grupo: _____

Escribe por favor el texto nuevamente en las líneas que se encuentran en la parte inferior. Para ello, emplea los verbos entre paréntesis al final de cada oración, es necesario que los conjugues.

Die Studenten an der U.N.A.M.

Die U.N.A.M. eine große Universität (sein). Sprachen viele Studenten am CELE (lernen). Sie aus verschiedenen Fakultäten (kommen). Einige in Deutschland (studieren – wollen), deshalb sie die Deutschkurse (besuchen). Den ganzen Tag es Kurse für Anfänger (geben). In diesem Semester die Kurse 102 und 103 von 10 bis 12 Uhr (stattfinden). Einige Studenten sehr früh (aufstehen – müssen), sie sehr weit weg (wohnen). Jeden Tag Manuel 2 Stunden mit dem Bus (fahren), denn der Unterricht um 10 Uhr (anfangen). Im Kurs er Lucía (treffen). Da sie viele Übungen (machen). „Deutschlernen nicht einfach (sein)“ die Studenten (denken), aber die Lehrerin (sagen), jeder die eigene Methode (finden – müssen). Deshalb sie den Besuch in der Mediothek (empfehlen). Dort Elena den Studenten (helfen). Eine andere Möglichkeit das Internet (sein). Viele Videos und Übungen man im www (finden – können).

Die U.N.A.M. ist eine große Universität.

P-CUATRO C

¿En qué orden colocarías los elementos que se ponen a continuación para formar oraciones correctas?
Escribe las letras en la tabla sombreada, en el orden que creas conveniente.

1.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

B) im Unterricht D) geben

A) der Lehrerin C) die Studenten E) viele Beispiele F) sollen

2.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

A) kommt C) an E) morgen F) der Bus

B) im Zentrum D) eine halbe Stunde später

3.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

B) die Regel D) könnt E) ihr

A) ? C) erklären F) mir

4.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

A) ihr C) ? E) er F) wann

B) zurück D) ihn G) gibt

5.

■ ■ ■ ■ ■ ■ ■ ■

B) oft D) wiederholen

A) Wörter mit dem Artikel C) du E) musst

P-CUATRO D

Escoge la oración alemana que consideres correcta para expresar la oración en español.

1. Te lo tengo que decir mil veces.

- a) Ich muss es dir tausendmal sagen.
- b) Ich muss dir es tausendmal sagen.
- c) Dir es muss ich tausendmal sagen.
- d) Ich muss sagen es dir tausendmal.

2. Mañana la conferencia comienza a las 16 hrs.

- a) Morgen fängt an der Vortrag um 16 Uhr.
- b) Morgen der Vortrag fängt um 16 Uhr an.
- c) Morgen der Vortrag fängt an um 16 Uhr.
- d) Morgen fängt der Vortrag um 16 Uhr an.

3. En la clase todos deben hablar alemán.

- a) Im Unterricht alle sollen auf Deutsch sprechen.
- b) Im Unterricht sollen sprechen alle auf Deutsch.
- c) Im Unterricht alle sollen sprechen auf Deutsch.
- d) Im Unterricht sollen alle auf Deutsch sprechen.

4. ¿Me puedes dar un ejemplo?

- a) Mir kannst du ein Beispiel geben?
- b) Kannst du mir ein Beispiel geben?
- c) Kannst du mir geben ein Beispiel?
- d) Kannst du ein Beispiel mir geben?

5. La prueba la anotan en el cuaderno.

- a) Den Test schreibt ihr in das Heft.
- b) Den Test ihr schreibt in das Heft.
- c) In das Heft ihr schreibt den Test.
- d) Den Test schreibt in das Heft.

6. Tengo que hablar con la Sra. Müller.

- a) Muss sprechen mit Frau Müller
- b) Ich muss mit Frau Müller sprechen.
- c) Muss ich mit Frau Müller sprechen.
- d) Ich muss sprechen mit Frau Müller.

7. También quiero invitar a Hans.

- a) Auch möchte ich Hans einladen.
- b) Ich möchte einladen auch Hans.
- c) Ich möchte auch Hans einladen.
- d) Auch möchte einladen Hans.

8. Ayer estuvimos en Cuernavaca.

- a) Wir waren gestern in Cuernavaca.

- b) Gestern wir waren in Cuernavaca.
- c) Gestern waren in Cuernavaca.
- d) Wir gestern waren in Cuernavaca.

9. En la mediateca se pueden aprender lenguas con ejercicios para autodidactas.

- a) In der Mediothek man kann Sprachen mit Übungen für Selbstlerner lernen.
- b) In der Mediothek kann Sprachen mit Übungen für Selbstlerner lernen.
- c) In der Mediothek kann man Sprachen mit Übungen für Selbstlerner lernen.
- d) In der Mediothek kann man lernen Sprachen mit Übungen für Selbstlerner.

10. No conozco a la profesora.

- a) Nicht kenne die Lehrerin.
- b) Ich kenne die Lehrerin nicht.
- c) Kenne nicht die Lehrerin.
- d) Nicht kenne ich die Lehrerin.

ANEXO VI: Prueba ocho

Nombre: _____ Grupo: _____

P-OCHO A

Ilona Zöllner hat im letzten Winter auf dem Schiff "MS Astor" Urlaub gemacht. Was hat sie dort jeden Tag gemacht? Schreiben Sie bitte die Geschichte zu Ilonas Urlaub.



a) Um halb neun ist _____



b) Dann _____



c) Ein interessantes Buch _____



d) Mit Oliver _____



e) Und _____



f) Immer wenn _____



g) Von drei bis fünf _____



h) Ihrer Freundin _____



i) Sie _____



j) Eine Tasse Kaffee _____



k) Danach _____



l) Im Restaurant _____

P-OCHO C

Organiza los elementos de cada número, de manera que formes una oración correcta.

einen Master weil Pedro lernt Deutsch, will
er machen in Deutschland

1.

_____.

war Von 1939 bis 1945 der 2. Weltkrieg

2.

_____.

erzählen eine Geschichte möchte nur dir ich

3.

_____.

dir du angesehen hast die Bilder

4.

_____?

haben alle Kinder gehört das Märchen des Straßenerzählers

5.

_____.

alle sind wenn wir treffen uns morgen um 10, einverstanden

6.

_____.

7. **lebt** **in Prenslau** **am Rande von Berlin** **Markus**

8. **Beim Essen** **auf die Kalorien** **sehr** **ich** **achte**

9. **man** **überall** **sehen** **konnte** **Löcher in der Berliner Mauer**

sind **aber** **nach Meinung von Dr. Müller**
häufig **auch Rückenschmerzen und Unfälle**

10. Dr. Müller sagt, dass die Leute vor allem zum Arzt gehen, wenn sie eine Grippe haben.

..

P-OCHO D

Sie haben einen Brief von Ihrer Freundin Eva bekommen. Schreiben Sie einen Antwortbrief an Eva mit mindestens 50 Wörtern. Beachten Sie folgende Punkte:

- **Bedanken Sie sich für die Einladung und gratulieren Sie Eva.**
- **Erzählen Sie Eva, wo Sie waren und was Sie gemacht haben, als Eva Sie gesucht hat.**
- **Schreiben Sie, wen Sie mitbringen möchten.**
- **Schreiben Sie, was Sie zum Essen mitbringen.**
- **Stellen Sie auch eine Frage an Eva.**

Beachten Sie die formalen Kriterien eines Briefes (Anrede, Datum, Abschiedsgruß).

Mexiko-City, 20. Mai 2008

Lieber Freund,
Liebe Freundin,

ich habe dich am letzten Wochenende angerufen aber nicht gefunden. Wo warst du denn?
Am nächsten Wochenende habe ich Geburtstag. Deshalb möchte ich ein großes Fest machen!
Wann? Samstag, den 17. August, ab 19 Uhr.
Wo? Bei mir zu Hause.
Bitte schreib mir, ob du kommen kannst und ob du jemanden mitbringst!
Ich freue mich schon sehr auf ein Wiedersehen!

Eva

PS: Kannst du etwas zum Essen mitbringen?

ANEXO VII:

Análisis de contenidos sobre el tema OP en primer semestre: *Moment mal! 1* (Müller et al. 1996: 7-55)

1er semestre, capítulos 1-8

CELE-UNAM, 2006

CAPÍTULO	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA	EJERCICIOS	SEMANAS DE INSTRUCCIÓN/ PRUEBAS
1	<p>Colocación de V_r en segunda posición (oración interrogativa con pronombre “W-Frage” y oración declarativa “Aussagesatz”). PInt V_r S S V_r C Colocación de V_r en primera posición (oración imperativa “Aufforderungssatz”). V_r S</p>	<p>Ejercicios de completar verbos en posición 2 (Ü8). Completar tabla de posiciones y deducir regla de colocación verbal (Ü9). Identificar inicio y final de oraciones (Ü10). Formular preguntas (Ü13). Marcar verbos en oraciones (Ü17). Transcribir oraciones en tabla de posiciones y completar regla sobre la colocación del sujeto (Ü20). Ordenamiento de constituyentes (Ü21). Deducir regla de colocación del verbo en oración imperativa (Ü22). Análisis de colocación del verbo (Ü23). Completar tabla de posiciones contrastando la posición del verbo en los 3 tipos de oración (Ü24).</p>	<p>Semana 1 a 4</p> <p>Prueba uno</p>
2	<p>Colocación de V_r en primera posición (oración interrogativa sin pronombre “Satzfrage”). V_r S C</p>	<p>Marcar posición verbal en tabla de posiciones (1-2-3) de los diferentes tipos de oraciones (interrogativa con pronombre, declarativa, imperativa e interrogativa sin pronombre). Completar la regla de posiciones verbales.</p>	
3	<p>No tematizado (a nivel INPUT): Colocación de C (complemento) en primera posición.</p>	<p align="center">-----</p>	<p>Semana 5 a 8</p>

	C V_f S		
4	Separación de V (V + V_p): en segunda y final y formación del paréntesis verbal. S V_f C V_p / C V_f S V_p	Marcar verbos y prefijos (Ü8 y Ü9). Transcribir oraciones en esquema de paréntesis verbal (Ü10). Marcar C en texto (reconocer C en posición 1, no tematizado, Ü21).	Prueba dos
5	Colocación de dos verbos en la oración: verbo finito + verbo no finito (en este caso modal + infinitivo), en segunda y final (V _f + V _{nf}) y formación de paréntesis verbal. S V_f C V_{nf} C V_f S V_{nf}	Completar tabla/esquema de posiciones y paréntesis verbal y completar la regla (Ü7). Ordenamiento de constituyentes (Ü8). Producción de oraciones (Ü18).	Semana 9 a 12 Prueba tres
6	-----	-----	
7	-----	-----	
8	Colocación de complementos en el campo medio: (C _D y C _A): S V_f C_{Dat} C_{Akk} V_{nf} S V_f C_{Akk} C_{Dat} V_{nf}	Deducción de la regla de colocación de C _{Dat} + C _{Akk} por identificación de los elementos en ejemplos (diversas posibilidades de las frases: nominal o pronominal, Ü27). Producción de oraciones con constituyentes proporcionados por los autores y de acuerdo a las reglas de colocación indicadas en el ejercicio (Ü28 y Ü29).	Semana 13 a 16 Prueba cuatro

Abreviaciones

V_f = verbo finito

Adv = adverbio

PInt = pronombre interrogativo

S = sujeto

C = complemento

V_p = prefijo verbal

V_{nf} = verbo no finito

C_{Akk} = complemento en acusativo

C_{Dat} = complemento en dativo

Ü = *Übung* – ejercicio

Nx₀ = nexo coordinante, ocupa la posición cero

Nx ➔ = nexo subordinante, exige movimiento verbal

Os = oración subordinada

Op = oración principal

CI = campo interior

ANEXO VIII:

Análisis de contenidos sobre el tema OP en segundo semestre: *Moment mal! 1 y 2*

(Müller et al. 1996: 56-111)

2º semestre, capítulos 9-16

CELE-UNAM, 2006

CAPÍTULO	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA SINTÁCTICA	EJERCICIOS	SEMANAS DE INSTRUCCIÓN/ PRUEBAS
9	Colocación de dos verbos en la oración, en segunda posición y posición final : verbo auxiliar + verbo en participio ($V_r + V_{nr}$). Formación de paréntesis verbal. $S V_r C V_{nr}$ $C V_r S V_{nr}$	Completar tabla de posiciones con oraciones proporcionadas (Ü14b). Completar la regla de colocación de V_{nr} (participio) (14c). Escribir oraciones con base en elementos proporcionados (15b). Producir oraciones que respondan a la pregunta ¿qué hizo ayer? (Ü22b)	Semana 17 a 19 Prueba cinco
10	-----		
11	-----		
12	-----		Semana 20 a 23 Prueba seis
13	Oración principal (Op) + oración subordinada (Os): En Os , movimiento de V_r a la posición final tras la aparición de un nexo subordinante (N_x): $Op (S V_r) + Os (N_x \rightarrow S C (C) V_r)$ $Op + Os (N_x \rightarrow S C (C) V_{nr} V_r)$	Deducir la regla de colocación verbal con base en ejemplos (Ü9). \rightarrow Combinación de oraciones para subordinar la segunda oración a la primera (Ü10). Producción dirigida de oraciones subordinadas (Ü13 y Ü14) y formulación de regla (Ü13b).	Semana 24 a 27 Prueba siete
14	Oración subordinada + oración principal: En Op , colocación de V_r en primera posición (VS) por la colocación de Os anterior a Op, uso facultativo de un adverbio		

	en Op: Os (Nx → S C (C) V_f) + Op ((Av) V_f S)		
15	---		
16	<p>Repaso del tema del capítulo 13 (Op + Os). Oración + oración, la posición cero de los nexos coordinantes (Nx₀) en la unión de dos oraciones.</p> <p>Op (S V_f) + Os (Nx → S C (C) V_f) Op + Os (Nx → S C (C) V_{nf} V_f) Op= S(C) V_f C(S) Nx₀ Op= S(C) V_f C(S)</p>	<p>Repaso: Regla sobre la colocación de los nexos subordinantes en la oración, la posición del verbo en la Os y la colocación de Os anterior o posterior a la Op (Ü9). Completar nexos coordinantes o subordinantes (de acuerdo al significado, pero también atendiendo a la posición de los elementos verbales) (Ü12). Producción de un pequeño poema con elementos predefinidos (verbos, negaciones, nexos) (Ü13). Producción de oraciones subordinadas (Ü14).</p>	<p>Semana 28 a 31</p> <p>Prueba ocho</p>

Abreviaciones

V_f = verbo finito
 Adv = adverbio
 PI = pronombre interrogativo
 S = sujeto
 C = complemento
 V_p = prefijo verbal
 V_{nf} = verbo no finito
 C_{Akk} = complemento en acusativo
 C_{Dat} = complemento en dativo
 Ü = *Übung* – ejercicio
 Nx₀ = nexo coordinante, ocupa la posición cero
 Nx → = nexo subordinante, exige movimiento verbal
 Os = oración subordinada
 Op = oración principal
 CI = campo interior

ANEXO IX:

Datos de las aplicaciones

Cuestionario de Información General

GRUPO	101	102	103	104	105	106	107	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	24	14	16	20	32	15	15	136

P-UNO

Semana 5

Periodo de aplicación: 11.-18.09.2007

GRUPO	101	102	103	104	105	106	107	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	24	17	11	19	29	7	15	122

P-DOS

Semana 9

Periodo de aplicación: 09.-18.10.2007

GRUPO	101	102	103	104	105	106	107	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	19	13	13	17	29	-	11	102

P-TRES

Semana 12

Periodo de aplicación: 30.-06.11.2007

GRUPO	101	102	103	104	105	106	107	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	13	10	15	17	19	6	7	87

P-CUATRO

Semana 15

Periodo de aplicación: 20.-27.11.2007

GRUPO	101	102	103	104	105	106	107	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	16	13	14	10	24	25	11	113

Total de pruebas en el semestre: **423**

P-CINCO

Semana 21

Fecha de aplicación: 3.-7.03.2008

GRUPO	201	202	203	204	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	21	16	29	15	81

P-SEIS

Semana 25

Fecha de aplicación: 7.-11.04.2008

GRUPO	201	202	203	204	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	12	12	29	10	63

P-SIETE

Semana 29

Fecha de aplicación: 5.-9.05.2008

GRUPO	201	202	203	204	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	13	15	22	7	57

P-OCHO

Semana 32

Fecha de aplicación: 26.-30.05.2008

GRUPO	201	202	203	204	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	9	11	19	8	47

Total de pruebas en el semestre: 248

P-NUEVE

Semana 34

Fecha de aplicación: 08.2008

GRUPO	201	202	203	204	Colocación	TOTAL
NÚMERO DE ESTUDIANTES	4	6	15	4	6	35

ANEXO X

Resultados prueba uno

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 122	24	17	11	19	29	7	15	TOTAL
		Reactivo reconocido como falso	G- 101	G- 102	G- 103	G- 104	G- 105	G- 106	G- 107	
p3	J/NF	R1	14	12	6	12	26	6	9	85
p2	WF	R2	19	15	9	16	24	6	9	98
p3	IMP	R4	8	5	3	6	10	1	3	36
p2	AUS	R5	21	15	10	15	27	3	11	102
p3	J/NF	R7	14	7	7	8	15	3	7	61
p2	AUS	R8	19	15	10	12	26	4	12	98
p1	AUS	R11	9	11	5	8	10	4	4	51
p1	WF	R14	9	8	6	6	10	3	3	45
p1	AUS	R15	15	12	7	14	22	6	8	84
p2	WF	R16	20	16	9	16	29	6	10	106
p3	IMP	R21	5	5	2	8	11	1	3	35
p2	WF	R23	23	17	10	18	25	7	12	112
p1	AUS	R25	14	11	7	13	21	2	3	71
p1	AUS	R27	23	16	11	17	28	5	12	112
			213	165	102	169	285	57	106	1096

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 101	G- 102	G- 103	G- 104	G- 105	G- 106	G- 107	
p3	J/NF	R1	10	5	5	7	3	1	6	37
p2	WF	R2	5	2	2	3	5	1	6	24
p3	IMP	R4	16	12	8	13	19	6	12	86
p2	AUS	R5	3	2	1	4	2	4	4	20
p3	J/NF	R7	10	10	4	11	14	4	8	61
p3	AUS	R8	5	2	1	7	3	3	3	24
p1	AUS	R11	15	6	6	11	19	3	11	71
p1	WF	R14	15	9	5	13	19	4	12	77
p1	AUS	R15	9	5	4	5	7	1	7	38
p2	WF	R16	4	1	2	3	0	1	5	16
p3	IMP	R21	19	12	9	11	18	6	12	87
p2	WF	R23	1	0	1	1	4	0	3	10
p1	AUS	R25	10	6	4	6	8	5	12	51
p1	AUS	R27	1	1	0	2	1	2	3	10
			123	73	52	97	122	41	104	612

ANEXO XI

Resultados prueba dos

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 102								TOTAL
			19	13	13	17	29	0	11	
		Reactivo reconocido como falso	G-101	G-102	G-103	G-104	G-105	G-106	G-107	
p1b	AUS	R2	19	13	12	13	25	0	6	88
p2	AUS	R3	5	8	4	13	17	0	5	52
p1	AUS	R5	15	13	9	16	24	0	8	85
p2b	AUS	R6	8	9	6	12	16	0	6	57
p2	AUS	R8	9	6	3	10	12	0	6	46
p2b	AUS	R10	12	9	11	11	21	0	8	72
p3	J/NF	R11	9	5	7	6	10	0	4	41
p1b	AUS	R14	11	7	6	12	19	0	4	59
p2	AUS	R16	8	9	8	13	17	0	5	60
p1	AUS	R18	16	12	9	17	20	0	10	84
p2b	AUS	R21	7	7	7	10	17	0	5	53
p2b	WF	R22	13	11	10	13	28	0	8	83
p1b	AUS	R25	8	11	11	10	22	0	7	69
p3	J/NF	R28	10	5	5	9	11	0	3	43
p2	AUS	R30	7	10	5	11	15	0	7	55
p1	AUS	R32	10	9	8	13	19	0	6	65
p1b	AUS	R34	11	9	7	10	14	0	4	55
p2b	AUS	R35	8	1	3	5	2	0	4	23
			186	154	131	204	309	0	106	1090

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 101	G- 102	G- 103	G- 104	G- 105	G- 106	G- 107	
p1b	AUS	R2	0	0	1	4	4	0	5	14
p2	AUS	R3	14	5	9	4	12	0	6	50
p1	AUS	R5	4	0	4	1	5	0	3	17
p2b	AUS	R6	11	4	7	5	13	0	5	45
p2	AUS	R8	10	7	10	7	17	0	5	56
p2b	AUS	R10	7	4	2	6	8	0	3	30
p3	J/NF	R11	10	8	6	11	19	0	7	61
p1b	AUS	R14	8	6	7	5	10	0	7	43
p2	AUS	R16	11	4	5	4	12	0	6	42
p1	AUS	R18	3	1	4	0	9	0	1	18
p2b	AUS	R21	12	6	6	7	12	0	6	49
p2b	WF	R22	6	2	3	4	1	0	3	19
p1b	AUS	R25	11	2	2	7	7	0	4	33
p3	J/NF	R28	9	8	8	8	18	0	8	59
p2	AUS	R30	12	3	8	6	14	0	4	47
p1	AUS	R32	9	4	5	4	10	0	5	37
p1b	AUS	R34	8	4	6	7	15	0	7	47
p2b	AUS	R35	11	12	10	12	27	0	7	79
			156	80	103	102	213	0	92	746

ANEXO XII

Resultados prueba tres

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 87	Reactivo reconocido como falso							TOTAL
			G-101	G-102	G-103	G-104	G-105	G-106	G-107	
p2b	AUS	R5	8	7	10	8	10	2	6	51
p3	J/NF	R7	6	6	7	10	8	1	4	42
p2	AUS	R9	6	3	7	2	6	1	2	27
p1b'	AUS	R11	7	9	11	11	16	4	5	63
p2b'	AUS	R13	7	7	12	10	13	4	4	57
p2	AUS	R15	8	7	10	10	14	1	3	53
p1b'	AUS	R16	6	4	8	7	11	3	5	44
p2b	AUS	R19	9	6	12	11	10	2	3	53
p1b'	AUS	R20	8	7	9	11	16	4	5	60
p1c	AUS	R22	5	0	1	0	0	0	0	6
p2b	WF	R23	9	9	7	12	13	3	5	58
p1b'	AUS	R25	8	7	12	12	16	4	6	65
p2b	AUS	R27	10	5	10	11	15	6	5	62
p1c	AUS	R28	3	1	0	2	2	1	0	9
p2	AUS	R29	8	6	8	10	11	1	4	48
p3	IMP	R30	0	2	3	1	3	0	1	10
p2b'	AUS	R32	11	7	10	12	15	4	6	65
p1b'	AUS	R35	9	8	9	12	15	4	6	63
p2b'	AUS	R36	5	6	5	9	13	1	2	41
p2	WF	R39	6	8	11	14	10	5	4	58
p3	IMP	R40	5	5	10	7	6	0	3	36
			144	120	172	182	223	51	79	971

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 101	G- 102	G- 103	G- 104	G- 105	G- 106	G- 107	
p2b	AUS	R5	5	3	5	9	9	4	1	36
p3	J/NF	R7	7	4	8	7	11	5	3	45
p2	AUS	R9	7	7	8	15	13	5	5	60
p1b'	AUS	R11	6	1	4	6	3	2	2	24
p2b'	AUS	R13	6	3	3	7	6	2	3	30
p2	AUS	R15	5	3	5	7	5	5	4	34
p1b'	AUS	R16	7	6	7	10	8	3	2	43
p2b	AUS	R19	4	4	3	6	9	4	4	34
p1b'	AUS	R20	5	3	6	6	3	2	2	27
p1c	AUS	R22	8	10	14	17	19	6	7	81
p2b	WF	R23	4	1	8	5	6	3	2	29
p1b'	AUS	R25	5	3	3	5	3	2	1	22
p2b	AUS	R27	3	5	5	6	4	0	2	25
p1c	AUS	R28	10	9	15	15	17	5	7	78
p2	AUS	R29	5	4	7	7	8	5	3	39
p3	IMP	R30	13	8	12	16	16	6	6	77
p2b'	AUS	R32	2	3	5	5	4	2	1	22
p1b'	AUS	R35	4	2	6	5	4	2	1	24
p2b'	AUS	R36	8	4	10	8	6	5	5	46
p2	WF	R39	7	2	4	3	9	1	3	29
p3	IMP	R40	8	5	5	10	13	6	4	51
			129	90	144	175	176	75	68	856

ANEXO XIII

Resultados prueba cinco

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 81	21	16	29	15	TOTAL
		Reactivo reconocido como falso	G-201	G-202	G-203	G-204	
p1b'	AUS	R2	19	16	28	13	76
p2	AUS	R4	19	14	29	7	69
p1b'	AUS	R5	18	14	22	4	58
p1b	WF	R8	10	8	14	4	36
p3	IMP	R9	10	15	9	4	38
p2b'	AUS	R10	20	9	26	6	61
p1c	AUS	R12	1	6	0	0	7
p2	AUS	R14	16	12	10	4	42
p3b	J/NF	R15	19	15	25	9	68
p1	AUS	R18	16	9	10	5	40
p2b'	AUS	R19	21	15	28	10	74
p1b'	AUS	R22	19	14	26	7	66
p2b'	AUS	R23	4	4	1	2	11
p2b'	AUS	R25	15	9	11	9	44
p1b'	AUS	R26	21	16	28	9	74
p1c	AUS	R27	1	3	1	0	5
p2b'	AUS	R31	17	12	19	5	53
p1c	AUS	R32	2	2	4	1	9
p2b'	AUS	R34	20	12	25	11	68
			268	205	316	110	909

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 201	G- 202	G- 203	G- 204	
p1b'	AUS	R2	2	0	1	2	5
p2	AUS	R4	2	2	0	8	12
p1b'	AUS	R5	3	2	7	11	23
p1b	WF	R8	11	8	15	11	45
p3	IMP	R9	11	1	20	11	43
p2b'	AUS	R10	1	7	3	9	20
p1c	AUS	R12	20	10	29	15	74
p2	AUS	R14	5	4	19	11	39
p3b	J/NF	R15	2	1	4	6	13
p1	AUS	R18	5	7	19	10	41
p2b'	AUS	R19	0	1	1	5	7
p1b'	AUS	R22	2	2	3	8	15
p2b'	AUS	R23	17	12	28	13	70
p2b'	AUS	R25	6	7	18	6	37
p1b'	AUS	R26	0	0	1	6	7
p1c	AUS	R27	20	13	28	15	76
p2b'	AUS	R31	4	4	10	10	28
p1c	AUS	R32	19	14	25	14	72
p2b'	AUS	R34	1	4	4	4	13
			131	99	225	175	630

ANEXO XIV

Resultados prueba seis

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 63	12	12	29	10	TOTAL
		Reactivo reconocido como falso	G-201	G-202	G-203	G-204	
p1b'	AUS	R2	12	11	29	8	60
p1c	AUS	R3	1	0	2	1	4
p1b	AUS	R8	7	6	25	6	44
p2b'	WF	R10	11	11	27	6	55
p2b	AUS	R13	11	11	27	8	57
p2	AUS	R14	9	8	22	2	41
p3b	J/NF	R15	6	6	10	3	25
p1b'	AUS	R17	11	8	17	5	41
p1	AUS	R18	11	9	25	6	51
p2b	WF	R19	2	3	1	1	7
p3b	J/NF	R20	10	6	25	6	47
p1c	AUS	R21	1	1	0	2	4
p1b'	AUS	R22	8	10	23	4	45
p2b'	AUS	R28	10	7	21	6	44
p1b'	AUS	R29	12	11	28	7	58
p2b'	AUS	R30	10	9	24	4	47
p1	AUS	R31	9	8	21	5	43
p2	AUS	R32	8	9	22	4	43
p2b'	AUS	R36	11	6	24	6	47
			160	140	373	90	763

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 201	G- 202	G- 203	G- 204	
p1b'	AUS	R2	0	1	0	2	3
p1c	AUS	R3	11	12	27	9	59
p1b	AUS	R8	5	6	4	4	19
p2b'	WF	R10	1	1	2	4	8
p2b	AUS	R13	1	1	2	2	6
p2	AUS	R14	3	4	7	8	22
p3b	J/NF	R15	6	6	19	7	38
p1b'	AUS	R17	1	4	12	5	22
p1	AUS	R18	1	3	4	4	12
p2b	WF	R19	10	9	28	9	56
p3b	J/NF	R20	2	6	4	4	16
p1c	AUS	R21	11	11	29	8	59
p1b'	AUS	R22	4	2	6	6	18
p2b'	AUS	R28	2	5	8	4	19
p1b'	AUS	R29	0	1	1	3	5
p2b'	AUS	R30	2	3	5	6	16
p1	AUS	R31	3	4	8	5	20
p2	AUS	R32	4	3	7	6	20
p2b'	AUS	R36	1	6	5	4	16
			68	88	178	100	434

ANEXO XV

Resultados prueba siete

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 57	13	15	22	7	TOTAL
		Reactivo reconocido como falso	G-201	G-202	G-203	G-204	
p1	AUS	R3	12	15	21	5	53
p4	NS	R6	11	12	17	3	43
p1b	AUS	R9	0	10	17	4	31
p4b	NS	R11	9	8	18	4	39
p1c	AUS	R12	0	1	0	1	2
p2	AUS	R13	7	5	14	3	29
p4	NS	R14	13	10	16	3	42
p3	J/NF	R15	9	13	20	7	49
p1b'	WF	R17	9	10	18	5	42
p1	AUS	R18	10	9	16	6	41
p2b'	AUS	R22	11	10	19	5	45
p3b	J/NF	R23	11	11	18	3	43
p4b	NS	R25	9	3	12	2	26
p1c	AUS	R28	2	1	2	0	5
p2	AUS	R29	9	9	12	3	33
p1b'	AUS	R30	12	12	22	5	51
p2b'	AUS	R32	13	9	19	3	44
p2	AUS	R34	9	7	12	4	32
p4b	NS	R36	7	5	13	1	26
p2b'	AUS	R37	11	9	19	4	43
p4	NS	R39	11	8	15	4	38
			173	162	299	63	661

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 201	G- 202	G- 203	G- 204	
p1	AUS	R3	1	0	1	2	4
p4	NS	R6	2	3	5	4	14
p1b	AUS	R9	13	5	5	3	26
p4b	NS	R11	4	7	4	3	18
p1c	AUS	R12	13	14	22	6	55
p2	AUS	R13	6	10	8	4	28
p4	NS	R14	0	5	6	4	15
p3	J/NF	R15	4	2	2	0	8
p1b'	WF	R17	4	5	4	2	15
p1	AUS	R18	3	6	6	1	16
p2b'	AUS	R22	2	5	3	2	12
p3b	J/NF	R23	2	4	4	4	14
p4b	NS	R25	4	12	10	5	31
p1c	AUS	R28	11	14	20	7	52
p2b	AUS	R29	4	6	10	4	24
p1b'	AUS	R30	1	3	0	2	6
p2b'	AUS	R32	0	6	3	4	13
p2	AUS	R34	4	8	10	3	25
p4b	NS	R36	6	10	9	6	31
p2b'	AUS	R37	2	6	3	3	14
p4	NS	R39	2	7	7	3	19
			87	138	141	63	422

ANEXO XVI

Resultados prueba nueve

PATRÓN	TIPO DE O.	NO. DE PARTICIPANTES = 35	4	6	15	4	6	TOTAL
		Reactivo reconocido como falso	G-201	G-202	G-203	G-204	(Ex. coloc.)	
p1c	AUS	R3	0	1	2	3	2	8
p4b	NS	R9	4	5	10	3	4	26
p1c	AUS	R10	1	0	5	0	1	7
p2b'	AUS	R12	4	6	8	2	3	23
p3	J/NF	R14	3	6	13	3	5	30
p1b	AUS	R16	1	1	4	2	2	10
p4	NS	R18	3	5	11	2	5	26
p2	AUS	R20	1	3	5	1	2	12
			17	27	58	16	24	142

		Reactivo NO reconocido como falso	G- 201	G- 202	G- 203	G- 204	(Ex. coloc.)	
p1c	AUS	R3	4	5	13	1	4	27
p4b	NS	R9	0	1	5	1	2	9
p1c	AUS	R10	3	6	10	4	5	28
p2b'	AUS	R12	0	0	7	2	3	12
p3	J/NF	R14	1	0	2	1	1	5
p1b	AUS	R16	3	5	11	2	4	25
p4	NS	R18	1	1	4	2	1	9
p2	AUS	R20	3	3	10	3	4	23
			15	21	62	16	24	138