

03070



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

PROCESAMIENTO Y ADQUISICION DE LOS  
SUSTANTIVOS COMPUESTOS EN INGLES  
POR HABLANTES NATIVOS DEL ESPAÑOL.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA APLICADA  
P R E S E N T A

JENNIFER YONG LAU

Asesora: Dra Natalia Ignatieva Kosminina

México, D. F.



2005

U. N. A. M.  
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA  
COORDINACION

0350034



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.

## AGRADECIMIENTOS

**A Dios, principalmente, por todo lo que tengo...**

**A mis padres y hermanas por su amor y apoyo incondicional...**

**A mi familia por su cariño...**

**A mi tutora, Dra. Natalia Ignatieva, por su apoyo y su tiempo...**

**A mis lectoras de tesis y profesores de la maestría por sus enseñanzas, tiempo y paciencia...**

**A todos los que directa o indirectamente tuvieron que ver con la realización de este proyecto...**

**Pero sobre todo agradezco a mi esposo, fuente de inspiración, por su amor, apoyo y paciencia durante el proceso de este proyecto...**

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Jennifer Yong Lau

FECHA: 18/NOV/05

FIRMA: JENNIFER YONG LAU

# INDICE

<b>Sinopsis</b>	1
<b>Introducción.</b>	3
<b>Capítulo 1. Marco teórico.</b>	
1.1. Descripción lingüística de los sustantivos compuestos.	
1.1.1. En Inglés.	6
1.1.1.1. Rasgos fonéticos.	6
1.1.1.2. Rasgos semánticos.	9
1.1.1.3. Rasgos sintácticos.	12
1.1.2. En español	18
1.1.3. Compuestos nominales del inglés contrastados con los del español.	22
1.2. Adquisición y la GU.	
1.2.1. La GU.	25
1.2.2. La Teoría de la X-barra.	29
1.2.3. El Parámetro de la Cabeza.	32
1.2.4. Parametrización NP: La hipótesis Cabeza-Sujeto.	34
1.2.5. La Adquisición de L2.	36
1.3. Modelos de procesamiento.	40
1.3.1. Modelo de competencia.	42
1.3.2. Modelo de Procesamiento de Información.	43
1.3.3. Modelo de Procesamiento de Input de VanPatten.	45
<b>Capítulo 2. El estudio.</b>	
2.1. Planteamiento y delimitación del problema.	52
2.2. Justificación.	54
2.3. Objetivos.	55
2.4. Hipótesis.	56
2.4.1. Justificación de las hipótesis.	57
2.5. Metodología.	58
2.5.1. Metodología de recolección de datos.	58
2.5.1.1. Sujetos	58
2.5.1.2. Descripción del instrumento.	58
2.5.1.2.1. Validación.	61
2.5.1.2.2. Pilotaje.	61
2.5.1.2.3. Aplicación.	62
2.5.1.2.4. Calificación.	62
2.5.2. Metodología de análisis de datos.	63
<b>Capítulo 3. Descripción, análisis y discusión de los Resultados.</b>	
3.1. Descripción y Análisis por nivel.	65
3.2. Descripción y Análisis por sección (para todos los niveles).	67
3.3. Descripción y Análisis por patrón (para todos los niveles).	69
3.4. Análisis de errores de los datos obtenidos.	72
3.5. Discusión de dificultades.	75
3.5.1. Dificultad por niveles.	76
3.5.2. Dificultad por secciones.	78
3.5.3. Dificultad por patrones.	80
3.6. Discusión de los resultados.	82

<b>Conclusiones y Consideraciones Finales.</b>	85
<b>Anexos</b>	
<b>Anexo 1 – Instrumento</b>	92
<b>Anexo 2 – Comparaciones múltiples de ANOVA</b>	99
<b>Bibliografía</b>	103

## **INDICE DE TABLAS**

<b>1. Clasificación de FNs</b>	14
<b>2. Clasificación de los patrones de las FNs</b>	16
<b>3. Resumen estructural de los reactivos del instrumento</b>	61
<b>4. Total de reactivos y puntos por sección</b>	63
<b>5. Puntos y porcentajes correctos por nivel</b>	65
<b>6. Puntos y porcentajes correctos por sección</b>	68
<b>7. Puntos y porcentajes correctos por patrón</b>	69
<b>8. Reactivos correctos y porcentajes por patrón</b>	70
<b>9. Reactivos revisados</b>	72
<b>10. Clasificación de reactivos incorrectos</b>	74
<b>11. Dificultad entre niveles</b>	76
<b>12. Medias de dificultad en las secciones</b>	78
<b>13. Dificultad en los patrones</b>	80

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>1. Porcentaje de aciertos por nivel</b>	66
<b>2. Porcentaje de aciertos y errores en la prueba</b>	66
<b>3. Porcentaje de aciertos por sección y nivel</b>	68
<b>4. Porcentaje de aciertos por patrón</b>	70
<b>5. Porcentaje de reactivos correctos por patrón</b>	71
<b>6. Total de reactivos correctos</b>	72
<b>7. Porcentajes para la clasificación de errores</b>	74
<b>8. Dificultad de los niveles</b>	78
<b>9. Dificultad en las secciones</b>	80
<b>10. Dificultad en los patrones</b>	81

## **SINÓPSIS.**

La presente tesis analiza el procesamiento y la adquisición de sustantivos compuestos (frases nominales premodificadas por sustantivos) en inglés por hablantes de español. Estas FNs se conforman de al menos dos sustantivos y para los alumnos es difícil identificar el sustantivo que tiene la función de cabeza de la FN; puesto que mientras que en español la cabeza se localiza a la izquierda del compuesto, en inglés se localiza a la derecha.

En el primer capítulo se exploran diversos autores que presentan descripciones lingüísticas de dichas FNs tanto en inglés como en español. También se presta atención a la Gramática Universal de Chomsky, y dentro de esta a la teoría de la X barra y el parámetro de la cabeza. En lo que respecta a la adquisición de L2 se toma el modelo de acceso parcial. Finalizamos este capítulo profundizando en el modelo de procesamiento de VanPatten, para tratar de explicar cómo nuestros alumnos procesan dichas FNs.

En la segunda parte de nuestro trabajo se plantea y delimita que el problema de investigación de esta tesis es el hecho de que nuestros alumnos de inglés no entienden correctamente los sustantivos compuestos en inglés. Después se establecen las cinco hipótesis en torno a las cuales gira la investigación, así como la metodología para la recolección de los datos y la metodología para el análisis de los mismos. La investigación se llevó a cabo con 104 estudiantes de 3er., 4to., y 5to nivel de inglés del CELE de la UNAM. Dichos alumnos contestaron un instrumento que consistió de 61 reactivos, divididos en cuatro diferentes pruebas: selección de la variante adecuada en

español, selección de la variante adecuada en inglés, juicios de gramaticalidad y corrección, y ordenamiento de constituyentes.

En el capítulo final se presentan los datos obtenidos que comprueban algunas de nuestras hipótesis. Los datos fueron analizados por niveles, secciones de la prueba y el número de elementos que contenían las FNs. De nuestros datos se obtiene que efectivamente nuestros alumnos tienden a asignar el rol de cabeza al primer sustantivo de la FN en lugar de asignarlo al último, por lo que proponemos que nuestros alumnos se encuentran en un proceso de adquisición, es decir, que los alumnos estudiados aún no adquieren por completo las FNs premodificadas.

## **INTRODUCCIÓN.**

Muchos trabajos se han realizado desde el nacimiento del modelo Chomskiano de la Gramática Universal (GU) en el ámbito de la adquisición de lenguas, tanto en lengua materna (L1) como en segunda lengua (L2). Y aunque la GU no fue construida con el propósito de explicar la adquisición de segundas lenguas (ASL), esta es requerida para dar cuenta de las propiedades estructurales de las lenguas del mundo: sus similitudes y diferencias.

La GU parece explicar la adquisición de L1, sin embargo, aún falta saber si la GU esta involucrada en la ASL, si es así, entonces el comportamiento de la L2 puede decirse que sigue ciertas propiedades inherentes a la facultad del lenguaje.

Este trabajo surge como parte del proyecto de investigación: "Los Parámetros de la GU en la adquisición de Segundas Lenguas" del DLA, y que se encuentra estrechamente vinculado a dos tesis: "Procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes" (Villegas, 2004) y "Estudio sobre el procesamiento de la frase nominal premodificada en inglés por alumnos hispanohablantes" (Choreño, 2004), que pertenecen al proyecto: "Estudio paramétrico de la adquisición del orden de palabras por Estudiantes de L2"(Ignatieva, Buck y Kolioussi, eds., 2003). El trabajo de Villegas (2004) estudia el procesamiento de frases genitivas (FGS) y obtiene que los aspectos sintácticos y semánticos de las FGS generan problemas de orden pedagógico, por lo que hace una propuesta didáctica. Por su parte, el trabajo de Choreño (2004) es mucho más cercano al que aquí se presenta, pues estudia el procesamiento de FNs que constan de tres elementos entre sustantivos y



adjetivos. Se rescata que la FN premodificada sí presenta problemas a alumnos hispanohablantes de inglés como L2, y que el contexto parece ayudar a la interpretación de la misma. Además indica que el orden de palabras, es decir, la diferente ubicación en que aparecen las cabezas de las FNs en inglés y en español (en inglés a la derecha y en español a la izquierda de los modificadores), provoca los errores de interpretación.

Nuestra investigación consiste en un estudio exploratorio que pretende descubrir cómo se llevan a cabo el procesamiento del *input* y la adquisición de FNs compuestas de sustantivos del inglés por alumnos hispanohablantes. Este fenómeno del inglés, conocido como premodificación por sustantivos o sustantivos compuestos, consiste de dos o más sustantivos que forman una FN en donde el último de estos es modificado por el (os) que lo preceden, e.g. *book bag*.

Para poder explicar la adquisición del fenómeno arriba mencionado recurrimos a la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky, y dentro de esta a la Teoría de la X-barrá, y al Parámetro de la cabeza, mientras que en lo referente al procesamiento trabajaremos con el Modelo de Procesamiento de VanPatten (1995, 2004).

Este estudio surge en parte de la observación de alumnos de inglés de cursos básicos y se realiza en el CELE de la UNAM. Se centra en el estudio de la premodificación de FNs con 2, 3 y 4 elementos, todos ellos sustantivos. La selección de los ítems de nuestro instrumento se obtiene de materiales diversos. La investigación se centra en la manera en que los alumnos procesan y por lo tanto adquieren dichas FNs presentadas en el instrumento, por lo que

las cuatro secciones de nuestro instrumento persiguen el objetivo mencionado. Con los resultados obtenidos en este estudio se validan las hipótesis y se deja abierta la posibilidad de construir en futuras investigaciones propuestas didácticas para la enseñanza de las mismas.

La tesis presenta la siguiente estructura:

Capítulo 1. Muestra las bases teóricas de la investigación, se presenta una descripción lingüística de los sustantivos en inglés, sus rasgos fonéticos, semánticos y sintácticos; de la misma manera da cuenta de los sustantivos compuestos del español, después compara dichos compuestos tanto del inglés como del español. También presenta aspectos de la GU, y dentro de ésta la Teoría de la X barra y el parámetro de la cabeza, así como cuestiones de adquisición de segundas lenguas y finaliza mencionando algunos modelos de procesamiento como el modelo de competición, el modelo de procesamiento de la información y el modelo de procesamiento de *input* de VanPatten.

Capítulo 2. Plantea las bases del estudio, es decir, el planteamiento del problema, las hipótesis y los objetivos de nuestra investigación, así como la metodología utilizada para la recolección de nuestros datos y la metodología de análisis de datos.

Capítulo 3. Describe los resultados obtenidos por nivel, sección y patrón; así como un análisis de errores. Discute también las dificultades por niveles, secciones y patrones. Y finaliza la discusión de los mismos.

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran que efectivamente las FNs premodificadas son difícilmente procesadas por nuestros alumnos, especialmente las que se conforman de tres o cuatro sustantivos.

## **CAPÍTULO I. El marco teórico.**

### **1.1 Descripción lingüística de los sustantivos compuestos.**

#### **1.1.1 Sustantivos compuestos en inglés.**

Las estructuras conocidas como sustantivos compuestos en inglés se dan en una construcción FN formada de dos o más elementos donde uno de ellos (en inglés es el último) es modificado por el (los) que lo precede, es decir, que en el caso de 2 elementos el primero funciona como un modificador del segundo elemento de la FN. En esta investigación se trabajan las FNs cuyos elementos pertenecen a la clase de los sustantivos, por lo que el primer sustantivo modifica como si fuera un adjetivo al último sustantivo de la FN:

(1) *CHOCOLATE*

*MILK*

sustantivo (modificador)

sustantivo (cabeza)

Estos sustantivos compuestos del inglés han sido estudiados por varios autores como: Swan (1998), Givon (1993), Quirk (1980), Liberman y Sproat (1992) y McArthur (1979), quienes explican diversos aspectos de los mismos, que se revisarán a continuación: rasgos fonéticos, semánticos y sintácticos.

##### **1.1.1.1 Rasgos fonéticos.**

En lo referente a los rasgos fonéticos Ryder (1994:13) señala que el más discutido es el patrón de acentuación, debido a la gran variedad de maneras de asignarlo a las diferentes construcciones y que de acuerdo con Ryder son variaciones dialectales, por lo que no debería considerarse como un factor determinante para la definición del compuesto. Al respecto Bauer (1983:103) en Ryder (1994) señala que al parecer no solamente hay diferencias dialectales en cuanto a la asignación del acento de los diferentes hablantes,

sino que además los mismos hablantes proporcionan a la misma FN compuesta distinta acentuación de acuerdo con la situación.

Otros autores como Quirk (1980) y Swan (1998), sin embargo, señalan que es el acento (´) en el sustantivo premodificador el que indica la existencia de una relación entre dicho sustantivo premodificador y su cabeza:

(2) His ´life story                      a ´dish cloth                      a ´Sussex man  
Quirk (1980:1330)

(3) a ´bicycle factory                      ´coffee beans                      a ´fruit drink

Sin embargo, existen algunas excepciones:

(4) a garden ´chair                      a fruit ´pie  
Swan (1998:378-379)

Quirk (1980) declara que las condiciones bajo las cuales se adoptan los diferentes patrones de acentuación no son claras, pero que sí se encuentran conectadas con el grado con que una secuencia es "institucionalizada" como un elemento léxico, es decir, un compuesto.

Por otro lado, Givon (1993) nos muestra a diferencia de Quirk, en los siguientes ejemplos, que cada modificador nominal lleva su acento primario propio, y sin embargo mantiene su independencia como palabra léxica.

(5) Construcciones compuestas sustantivo-sustantivo:

a. ´bird-house ("a house where birds live")

b. ´shoe-polish ("gooey stuff with which one polishes shoes")

Givon (1993:259)

Como se puede ver en los ejemplos anteriores un sustantivo y su sustantivo modificador pueden fusionarse para permitir un compuesto sustantivo unitario. Tomando en cuenta a los autores arriba mencionados, se concluye que en inglés, los compuestos sustantivo-sustantivo tienen un patrón de acento característico: El acento primario de la palabra se coloca en la mayoría de los casos en el primer sustantivo del compuesto.

- (6) a. a 'BIRD-house  
 b. \*bird-'HOUSE  
 c. 'MAIL-man  
 d. \*mail-'MAN

Givon(1993:259)

Otro aspecto importante relacionado con los rasgos fonéticos, es el referente a su escritura, donde autores como Liberman y Sproat (1992) y Swan (1998:384) sugieren que la forma ortográfica de las construcciones nominales [N N] es variada. Los que son cortos, frecuentes o fosilizados se escriben en una sola palabra: *drugstore*, *icewater*, *postman*, *gamecock*, *basketball*. Algunas veces se utiliza un guión, y algunas otras se escriben de forma separada: *masthead*, *mast-head*, *mast head*. En muchos casos los usos varían, por lo que algunas combinaciones se pueden encontrar escritas de las tres formas: *skiboats*, *ski-boats* o *sky boots*, un guión antes de una forma singular es normal en expresiones que denotan edad, tiempo, peso, tamaño, etc.

- (7) *a girl (who is) ten years old*                      *a ten-year-old girl*  
*a pause lasting three seconds*                      *a three-second pause*

Quirk (1980:1333)

Sin embargo, en expresiones cuantitativas de este tipo existe una posible variación.

- (8) *A ten day absence*                      [singular]  
*A ten-day absence*                      [guión + singular]  
*A ten days absence*                      [plural]  
*A ten days' absence*                      [plural genitivo]

Quirk (1980:1333)

Dado que no hay reglas exactas que indiquen la escritura de estos compuestos McArthur (1979) sugiere 4 puntos de ayuda:

(9)

- a. Si el compuesto es muy común, se escribe en una sola palabra: *toothbrush, teapot, doorstep*.
- b. Si los elementos que conforman el compuesto son cortos, pueden escribirse como una sola palabra: *goatskin, riverbed, doorstep*.
- c. Si se considera que los elementos que conforman el compuesto se verían extraños escritos como una sola palabra, entonces es mejor mantenerlos separados: *coffee jug, shoe polish, biscuit tin*.
- d. Si se tiene duda es mejor utilizar un guión: *tea-pot, river-bed, coffee-jug*.

McArthur (1979:5)

En cuanto a la escritura de estas FNs coincidimos con McArthur en la falta de reglas que la indiquen, lo cual nos hace pensar que es el uso de estas FNs el que la determina. Para esta investigación se eligieron FNs que se escriben de manera separada pues consideramos que de esta manera nos será posible observar si los alumnos identifican o no los elementos que conforman las FNs (sus cabezas y complementos) y en algunas secciones del instrumento decidir su orden.

#### 1.1.1.2 Rasgos semánticos.

Retomando los compuestos que comúnmente se escriben como una sola palabra, Liberman y Sproat (1992:136) señalan que algunos tienen significado que parece composicional: *phonecall = a call on the phone*, mientras que en otros casos las que deben escribirse en dos palabras tienen un significado que debería estar lexicalmente enlistado: *overseas cap = a particular style of cap*. Estos autores opinan que tanto la frecuencia del compuesto, así como la longitud de sus elementos, parecen ser factores más importantes que su composición semántica.

Givón (1993), sin embargo, explica que la cabeza nominal, base de la frase nominal, determina su tipo léxico semántico. Los modificadores pueden agregar varios tipos de información a la cabeza nominal, pero generalmente no

cambian su tipo léxico inherente. El rol central de la cabeza en la frase nominal, se puede expresar mediante la regla de **amalgamación semántica** de la frase nominal:

**(10) The NP semantic amalgamation principle:**

"Whatever semantic features belong to the head noun also belong to the entire noun phrase".

Givón (1993:248)

Esta regla muestra que sin importar cuántos elementos conformen el compuesto éste funciona como un todo, por lo que a continuación se presentan algunos autores que de alguna manera tratan de clasificar dichas construcciones:

Swan (1998:379-382), es quien señala los posibles usos de las estructuras **noun + noun**:

- para "clasificar" expresiones, que nombran un tipo de cosa en particular: *a sheep dog* ( *a particular kind of dog*), *mountain plants* ( *a special group of plants*), *mineral water* ( *a sort of water*).
- para hablar de cosas que pertenecen a clases conocidas ( por lo que los sustantivos realmente describen una sola idea): *the postman*, *the milkman*, *the insurance man*.
- para hablar de las partes de cosas no vivas: *a table leg*, *the car door*.
- para tipos particulares de contenedores: *a matchbox*, *a paint tin*, *a coffee cup*.
- para decir de qué están hechas las cosas: *a silk dress*, *a stone bridge*, *an iron rod*, *a gold ring*.
- para medidas con un número antes del primer sustantivo; el número va unido al primer sustantivo con un guión: *a five-litre can*, *a ten-pound note*.
- para expresiones de tiempo: *a three-hour journey* , *a twenty-minute delay*.
- para nombres de cosas que aparecen u ocurren regularmente: *the evening news*, *a Sunday paper*.

Lieberman y Sproat (1992:136-145), por otro lado son quienes categorizan en un primer corte, a los sustantivos compuestos en: compuestos ARGUMENTO-PREDICADO y compuestos ARGUMENTO-ARGUMENTO. En lo que

refiere al parafraseo de los primeros, el primer sustantivo proporciona un argumento para un predicado asociado con el segundo sustantivo (cabeza) (eg. *lion tamer=one who tames lions*). En el caso de los segundos, el parafraseo de su significado incluye un predicado no implícito en ninguna de las palabras, con un significado como posesión, propósito, etc., para el cual los dos elementos del compuesto proporcionan argumentos (por ejemp., *pie chart=a chart that is like a pie*). Estas primeras categorías son a su vez subdivididas por los autores con los criterios sintácticos que se revisarán en la sección 1.1.1.3.

Ahora bien, en lo que respecta a los compuestos *ARGUMENTO-ARGUMENTO*, el parafraseo de estas frases une a los elementos del compuesto con un predicado no implícito en ninguno de ellos. Los autores limitaron esta categoría a los compuestos endocéntricos, así que el parafraseo en inglés sería algo como lo siguiente: una construcción N1 N2 es una cláusula relativa N2 que contiene a N1, por ejemp., "*an ankle bracelet is a bracelet that is worn on the ankle*" (Liber man y Sproat, 92:141).

Estos compuestos también son subcategorizados, aunque los autores concuerdan en que estas categorías son demasiado amplias:

- a) Patrón: fuente de la que la sustancia es derivada (source-plant substance-therefrom-derived): *peanut oil, pine tar, lemon juice, bean paste, wheat bran*, etc.
- b) Patrón: parte del cuerpo en la que la sustancia es utilizada (body-part substance-thereon-used): *hand cream, eye drops, foot powder, lip gloss, nail polish*, etc.



Además también hay frases en las que N1 es el todo de la que N2 es una parte: *tire rim, mountain peak, arrow head, door knob, bed post*, etc. Los autores concluyen esta clasificación con la idea de que las palabras y frases establecidas pueden adquirir significados especiales; las producciones siempre son interpretadas en contexto. Por lo cual las FNs utilizadas en la sección III de nuestro instrumento se presentan en contexto. Las FNs utilizadas en nuestro instrumento corresponden a algunas de las clasificaciones presentadas, sin embargo, dado que nuestra investigación no gira en torno a su clasificación únicamente son presentadas para dar una idea de lo que nuestros alumnos pueden saber de dichas FNs.

#### **1.1.1.3 Rasgos sintácticos.**

En lo referente a los aspectos sintácticos, Givón (1993:248) puntualiza que el inglés exhibe un orden bastante rígido de los elementos que conforman una frase, ya que hay elementos que únicamente pueden preceder al sustantivo (modificadores prenominales) y elementos que solamente pueden posponerse al sustantivo (posmodificadores). Además de que dichos modificadores, ya sean prenominales o posnominales se encuentran rígidamente ordenados unos con respecto a los otros. El autor señala además que para poder expresar estos constreñimientos en una regla explícita, se debe hacer una división general de los tipos de FNs en pronombres, nombres y FNs basados en los sustantivos:

#### **(11) Tipos de frases nominales:**

NP = PRO  
NAME  
NP!

Givón (1993:248)



(13)

a. **noun + noun**

*a bicycle factory*      *a war film*      *the table leg*

b. **noun + 's + noun**

*my sister's car*      *a bird's nest*      *cow's milk*

c. **noun + preposition + noun**

*the top of the page*      *a man from Birmingham*

Swan (1998:378-379)

De particular interés para esta investigación son las construcciones (13a) **noun + noun** descritas por Swan, pues son éstas las que llaman nuestra atención:

(14) *a horse race (a kind of race)*  
*a race horse (a kind of horse)*

*milk chocolate (a kind of chocolate)*  
*chocolate milk (a kind of milk)*

Swan (1998:378-379)

Lieberman y Sproat (1992), tabla 1, citan la clasificación de frases de algunos especialistas en sintaxis como Jackendoff (1977) donde se distinguen al menos 4 distintas posiciones sustantivas, que ellos llamarán prenominales.

4	3	2	1	0
The	Three	Exotic	chess	Boards
John's	Many	Large	book	Bags
Those	Few	Chinese	store	Owners

Tabla 1. Clasificación de las FNs

Lieberman & Sproat (1992:131)

La posición (4) se encuentra estereotípicamente ocupada por artículos, demostrativos y frases posesivas; la posición (3) por algunos cuantificadores y numerales; la (2) por adjetivos y la (1) por sustantivos.

Para este trabajo se toman los elementos de la posición (1) como MODIFICADORES, pues como mencionamos al principio de esta sección son las frases nominales con modificadores sustantivos las que nos interesan.

En textos en inglés es muy común encontrar frases nominales que contienen uno o dos modificadores, como los del grupo (1); donde el sustantivo final es la ubicación más común de la cabeza de la frase. Tomaremos de este trabajo, al igual que los autores ya mencionados, el punto de vista tradicional que los modificadores de la posición (1) se combinan con otro sustantivo para formar una frase nominal que se considera como sustantivo compuesto.

En lo que refiere a la cabeza de los compuestos argumento-predicado mencionada en la sección 1.1.1.2, Liberman y Sproat (1992:137-138) puntualizan que ésta puede ser:

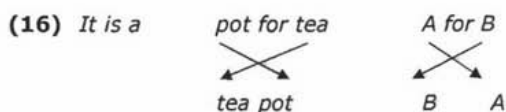
- a) **un "agentivo" nominal -er:** el elemento de la izquierda se interpreta como un argumento interno del verbo del que se deriva morfológicamente el elemento de la derecha. Por ejemp., *shock absorber, torch bearer, syntax checker*, etc.
- b) **un gerundio:** en este caso el gerundio es la cabeza del compuesto, cuyo miembro de la izquierda, generalmente funciona como el objeto. Por ejemp., *cattle breeding, ale brewing, carpet clearing*, etc.
- c) **un nominal derivado:** los nominales derivados pueden tener significados que los relacionan al acto o proceso asociado con el verbo relacionado (nominales de proceso), o con la causa, instrumento, método, o estado resultante de dicho acto o proceso (nominales de resultado). Por ejemp., *cell division, nest construction*, etc.
- d) **un sustantivo sin una contraparte verbal:** en este caso el sustantivo puede además no tener ningún verbo correspondiente, pero parece corresponder semánticamente a un predicado que toma otros constituyentes nominales como argumentos. Tales palabras parecen formar compuestos del tipo *argumento-predicado*. Por ejemp., *expert in ballistics=ballistics expert, critic of music= music critic*, etc.

Swan (1998) puntualiza, por otro lado, que en lo que toca a las expresiones **noun + noun**, éstas pueden en algunas ocasiones cambiarse por estructuras donde el segundo sustantivo puede convertirse en sujeto y el primero en objeto.

- (15) *an oil well* (= a **well** that produces **oil**)  
*a sheepdog* (= a **dog** that looks after **sheep**)

Swan (1998:378-379)

Respecto a lo anterior, McArthur (1979), señala que el compuesto más común se forma de dos sustantivos, A (=pot) y B (=tea). Que se invierten en el patrón BA, con énfasis en el sustantivo B:



McArthur (1979:5)

Lo que da respuesta a la pregunta:

- (17) *What kind of pot is it?*      *-It is a tea pot.*

McArthur (1979:5)

Además de que presenta una clasificación de los patrones principales que vemos en la tabla 2, donde se destacan no solo las características sintácticas (columna 2 "patrón"), sino también las semánticas (columna 1 "tipo"):

TIPO	PATRON	COMPUESTO	EJEMPLOS
1. Propósito	A for B		Tea pot Biscuit tin
2. Localización	A {in} B {on} ....{at}		Country club Truckload Bankclerk Nightduty
3. Posesión	A {with} B {has}		Family man Mineral water
4. Posesión cercana.	A of a B	BA	Goatskin Bear cub Bottle top

5.Grupo persona origen.	o de	A by B		Army plan Marshall plan
6.Lugar origen asociación.	de o	A {come from}B {in} ... {of}		Jamaica rum Florida sun Rome Treaty
7.Medios función.	y	A verb B		Steamboat Sheepdog
8. Fuente.				Coal gas
9. Manufactura		A made from B A made of B	BA	Steel frame Cotton cloth

Tabla 2. Clasificación de los patrones de las FNs

McArthur (1979:17)

Ahora bien, en cuanto a otros aspectos sintácticos generales Swan (1998:378-379) señala lo siguiente:

- el primer sustantivo generalmente va en singular, aún y cuando tenga un significado plural: *a shoe shop* (= *a shop that sells shoes*), *a toothbrush* (= *a brush for teeth*).
- los artículos pertenecientes al primer sustantivo (modificador) desaparecen en la combinación **noun + noun**: *Officers in the army are well paid. Army officers are well paid.* (NOT \* *The army officers are well paid.*)
- más de dos sustantivos pueden colocarse juntos. Un grupo de dos sustantivos pueden modificar a un tercero, estos pueden modificar a un cuarto, y así: *oil production costs, road accident research centre.*
- este tipo de estructura es muy común en encabezados de periódicos debido a que ahorran espacio.

Quirk (1980: 1333) habla también de los sustantivos atributivos plurales y dice que su numeración es normalmente neutral. Los sustantivos que son plurales en postmodificación son singulares en premodificación: *a chair with arms* = *an arm chair*, *decay of teeth* = *tooth decay*.

El uso del singular se mantiene aún para sustantivos que de otra manera no tendrían una forma singular: *a sharpener for scissors* = *a scissor sharpener*.

Givón (1993:260) señala que el hecho de que los sustantivos comúnmente formen compuestos con la cabeza nominal es una consecuencia directa de dos factores:

- a. Los sustantivos tienden a codificar significados inherentes.
- b. Los sustantivos tienden a ser colocados junto al sustantivo cabeza.

Dado que para este trabajo, como ya se mencionó, son de vital importancia los sustantivos compuestos, de las investigaciones anteriores retomamos el hecho de que las FNs de nuestro instrumento pueden caer en alguna de estas descripciones, aunque al igual que con los rasgos fonéticos o semánticos no fueron en una primera aproximación clasificados bajo ninguna de dichas descripciones, debido a que no es el objetivo principal de esta investigación. Del trabajo de Lieberman y Sproat (1992) retomamos su clasificación de las posiciones sustantivas prenominales, así como la clasificación de características sintácticas y semánticas de McArthur (1979) pues esta última parece amplia y bastante completa.

### **1.1.2 Sustantivos compuestos en español.**

La composición en español es, como lo sugiere Gili Gaya (1973:210), un proceso léxico de formación o creación de palabras; es una operación, según Molino (1985:5-40), que consiste de formar una palabra de la reunión de dos o más palabras, sin embargo, agrega Miranda (1994:62-66) dichos elementos son independientes e identificables.

Los nombres compuestos o compuestos nominales del español señalan al referente por medio de más de una palabra. Los compuestos nominales en el español resultan, de acuerdo con Seco (1980:130), de la unión más o

menos íntima de dos o más palabras sencillas o simples, es decir, que son FNs en cuya formación intervienen componentes que tienen autonomía, porque pueden actuar como palabras por sí mismos.

En cuanto al proceso de composición de dichos compuestos nominales o FNs, Val Álvaro (1999:4335) señala que se da cuando se añade una base a otra base (boca + manga → bocamanga). Para Seco (1980:130), la composición consiste en que dos palabras, tales como *boca* y *calle*, que significan cosas distintas, se unen y forman una tercera *bocacalle*, que tienen una significación única que no coincide con las de sus componentes por separado, puntualiza además que las palabras compuestas resultantes pueden ser: sustantivos, adjetivos, adverbios y conjunciones.

Gili Gaya (1973:211) indica que un sustantivo puede determinar, aclarar o precisar el significado de otro sustantivo, ya sea como atributo calificativo o determinativo (el rey soldado), o relacionando ambos sustantivos por medio de una preposición (puente de hierro). En el primer caso se dice que el sustantivo complementario está en aposición y en el segundo es un complemento con preposición.

Val Álvaro (1999: 4759) puntualiza que el proceso de composición de estos compuestos en español es menos productivo que en otras lenguas como el inglés y que la denominación de compuesto se aplica a estructuras que resultan de diversos tipos de procesos:

- (18) a. Pelirrojo.
- b. Bienmesabe.
- c. Fin de semana.

Val Álvaro (1999:4759)



Por lo que es importante indicar que estas estructuras no son compuestos de la misma naturaleza: 18a puede analizarse como el resultado de la concatenación de dos palabras para construir una nueva unidad léxica, mientras 18b y 18c son la combinación de varias palabras que forman un sintagma nominal en español. La mayor parte de las combinaciones son nombres constituídos por la fusión de dos sustantivos, bien en relación coordinada (aguamiel, coliflor) o subordinada (vasodilatación, zarzamora).

Las combinaciones son construcciones que sufren una reestructuración que hace que se comporten sintácticamente como una simple unidad léxica y les da su naturaleza de compuestos. Los compuestos nominales constituídos con dos sustantivos presentan dos especies distintas de productividad y cohesión. "En un caso, la concatenación de los nombres se da libremente (<N+N>); en otro, se da mediante una vocal de enlace (<N-i+N>) que fonológicamente forma parte del primer elemento" (Val Álvaro, 1999:4778). A su vez la formación N+N presenta las siguientes modalidades:

- (<N+N>) **a. compuestos perfectos:** cuyos constituyentes están solidamente fusionados formando una sola palabra fonológica (e.g. aguamiel, sureste, zarzamora, etc.).
- b. compuestos imperfectos:** cuyos constituyentes no han llegado a amalgamarse fonológicamente (e.g. café-teatro, hombre rana, mujer araña, etc.). Donde la segunda modalidad (b) es más productiva en español que la primera (a).

Otro autor, Gómez (2002), señala que es necesario distinguir varias clases de palabras compuestas, por lo que plantea la siguiente categorización:

- las formadas con dos o más raíces españolas que no ofrecen ningún tipo de cambio fónico en la composición a excepción de la atonicidad del primer componente: boca+calle, video+juego, etc.
- las que presentan algún cambio gráfico: diez + y + seis: dieciséis.
- las que presentan algún cambio fonético además de la atonicidad del primer componente: carro+coche=carricoche
- las que se componen de dos lexemas que eran palabras autónomas en griego o en latín: auto+grafo.
- las compuestas con lexemas castellanos que mantienen su sílaba tónica y que suelen escribirse separadas por un guión: físico-químico. En estos compuestos, solo el segundo componente es sensible a la concordancia: cuestión teórico-práctica.

Por otro lado, además de lo anterior, en lo que se refiere al plural y al género de las palabras compuestas, Seco (1980:139) toma la formación del plural como un criterio para clasificarlas. Menciona que las palabras compuestas pueden reunirse en 4 grupos distintos:

- las que no se alteran para formar el plural: tapabocas, hazmerreír.
- las que forman el plural sólo con su primer elemento: como los pronombres cualquiera – cualesquiera, quienquiera – quienes quieran.
- las que forman el plural solamente en el segundo elemento: ojizarcos, ferrocarriles.
- las que forman el plural en sus dos elementos componentes: gentileshombres, ricasdueñas.

Alcina y Blecua (1975:546) puntualizan que en la formación del plural de los nombres compuestos influye el grado de cohesión alcanzado por los componentes, donde se puede fijar como norma general que (a) cuando los elementos tienen una gran cohesión, de admitir el plural, lo forman sobre el último componente y (b) cuando su cohesión no es completa lo forma el primer componente o ambos.

En cuanto al género de dichas FNs, la Real Academia de la Lengua (1979) señala que en los compuestos de dos sustantivos de género distinto, domina el del sustantivo con que termina la palabra.

Lo anterior nos plantea una visión general de lo que en español se sabe sobre los compuestos nominales, dándonos una idea sobre el problema al que nos enfrentamos en este trabajo debido a la diferente estructura que este fenómeno presenta en ambas lenguas. Proseguiremos nuestro trabajo con la revisión de dicho fenómeno en ambas lenguas.

### **1.1.3 Compuestos nominales del inglés contrastados con los del español.**

Tomando en cuenta los aspectos fonéticos, semánticos y sintácticos de los compuestos nominales tanto en español como en inglés mencionamos un análisis de las diferencias que estas construcciones presentan en ambas lenguas y que nos permitirá entender la dificultad a la que los aprendientes hispanohablantes de inglés como L2 o lengua extranjera se enfrentan al procesar y adquirir estas FNs.

En el trabajo de Stockwell (1969) se señala, que a diferencia del inglés el español presenta dos procesos derivacionales: enclisis y composición, siendo de nuestro interés el segundo, forma sustantivo + sustantivo. Stockwell indica que en inglés el orden de los compuestos es a la inversa del español. Este orden parece reflejar el orden relativo de las palabras que son cabezas de la FN en construcciones: sustantivo (que funciona como adjetivo) + sustantivo,

donde la cabeza se localiza normalmente al final (derecha) de la frase en inglés, y al principio (izquierda) en español:

<i>[Spider woman]</i>	=	<i>[mujer araña].</i>
modificador -cabeza	=	cabeza - modificador

Otro factor que podría ser una fuente de confusión para el aprendiente hispanohablante de inglés, es el hecho de que las construcciones no posesivas N1 of N2 en inglés pueden ser cambiadas a construcciones N2 N1, un patrón altamente productivo en inglés:

<b>(19)</b>	<i>watch of gold</i>	<i>gold watch</i>
	<i>soup of noodles</i>	<i>noodle soup</i>
	<i>banks of data</i>	<i>data banks</i>

Este proceso es, sin embargo, severamente limitado en español, pues en español haría falta una preposición como se indica en (19) y el (\*) indica la imposibilidad de dichos ejemplos:

<b>(20)</b>	reloj de oro	*oro reloj	*reloj oro
	sopa de fideo	*fideo sopa	*sopa fideo

Consecuentemente la estructura N2 + N1 del inglés corresponde generalmente con N1 Prep N2 del español:

<b>(21)</b>	<i>gold watch</i>	reloj de oro
	<i>noodle soup</i>	sopa de fideos
	<i>bus station</i>	estación de autobuses
	<i>data banks</i>	banco de datos
	<i>tomatoe seeds</i>	semillas de tomate

Whitley (2002:155)

Estos dos factores podrían ayudar a entender parte del problema. Consideramos importante y necesario discutir a continuación aspectos de adquisición y procesamiento de estos compuestos nominales.

Las lecturas presentadas hasta el momento no hacen más que corroborar que efectivamente las FNs premodificadas son diferentes en inglés y en español. Lo más contundente refiere a la escritura, pues aunque como ya se mencionó, tanto en inglés como en español un compuesto consiste de la unión de dos o más palabras independientes e identificables, el orden de dichos elementos es distinto (la cabeza de la FN en inglés a la derecha y en español a la izquierda). Además, en la mayoría de los casos la FN en inglés corresponde a una FN distinta en el español (esta última utiliza una preposición entre los elementos que conforman la FN). Otro aspecto de su escritura es que los compuestos del español presentan cambios gráficos mientras que los del inglés no.

En lo que respecta a los cambios fonéticos en inglés, el acento primario se coloca en la mayoría de los casos en el primer sustantivo compuesto mientras que en español sus raíces no ofrecen ningún tipo de cambio fónico a excepción de la atonicidad en el primer componente.

En lo que respecta a los plurales, los compuestos en español pueden presentar dicho rasgo tanto en su primer elemento como en el segundo o en ambos al mismo tiempo y éste depende del grado de cohesión de los elementos, mientras que el inglés solo puede presentarlo en el segundo.

En cuanto al aspecto semántico de las FNs, la única descripción encontrada refiere a que uno de los sustantivos puede determinar, aclarar o precisar el significado del otro sustantivo (rey soldado) o relacionando ambos sustantivos por medio de una preposición (puente de hierro). En lo que respecta a los compuestos en inglés las descripciones encontradas son mucho

más amplias y específicas. Quizá sea el hecho de que en español solo se den estas dos condiciones y en inglés se presentes otras más, lo que provoque problemas a nuestros alumnos.

Es conveniente por lo tanto indicar, como ya se dijo, que efectivamente las FNs compuestas no presentan la misma naturaleza en ambas lenguas como se acaba de mostrar.

## 1.2 La GU y la Adquisición.

### 1.2.1. La Gramática Universal.

De acuerdo con Chomsky (1988) la facultad del lenguaje es un componente de la mente/cerebro humano que contiene información; dicha facultad ve el lenguaje como un sistema computacional de algún tipo que provee representaciones estructuradas de expresiones lingüísticas que determinan su sonido y su significado. La tarea del lingüista es por tanto, descubrir la naturaleza de los elementos del proceso de adquisición planteado por Chomsky (22): los datos, la facultad del lenguaje, el lenguaje, y las expresiones estructuradas están determinadas por el lenguaje; dicho proceso comienza a la izquierda del diagrama y trabaja hacia la naturaleza de la facultad del lenguaje.

(22)



Chomsky (1988:60)

Según Chomsky, la investigación típicamente comienza con ejemplos de expresiones estructuradas, o más precisamente, con juicios de los hablantes

que sugieren al menos una descripción parcial de la forma y el significado de estas expresiones y más aún proveen una descripción parcial de su estructura. Dada la evidencia, el siguiente paso de acuerdo con Chomsky, es el de describir la lengua que determine los hechos apenas mencionados, con lo cual construye una teoría del lenguaje llamada Gramática Generativa.

Dentro del modelo de la GU de Chomsky se localiza el modelo conocido en un principio como Teoría de Rección y Ligamiento, y hoy en día como Teoría de Principios y Parámetros. La GU intentó formular los principios que entran en operación de la facultad del lenguaje.

El objetivo de dicho modelo era la explicación de cómo los niños aprenden su lengua materna, es decir, poder describir la facultad innata del lenguaje que permite al aprendiente de la L1 (lengua materna/ primera lengua) adquirir una gramática con base a la experiencia lingüística (exposición al *input*). En su trabajo Ignatieva (2004), retoma de Cook el hecho de que la teoría de la GU establece que ésta parece ser la "caja negra" responsable de la adquisición del lenguaje, podría decirse que es el mecanismo que existe en la mente y que permite a los aprendientes de la L1 construir una gramática con base en el material lingüístico nuevo que reciben del ambiente, básicamente de sus padres.

El concepto básico que Cook (1996) retoma de Chomsky, es que la lengua es un conocimiento almacenado en la mente; el cual se conforma de principios, condiciones y reglas que son propiedades innatas y genéticamente determinadas para todas las lenguas humanas. Cada niño nace equipado con

la GU, que es el conocimiento silencioso del niño con respecto a una posible lengua humana.

La GU consiste entonces de principios que son los aspectos de la lengua presentes en la mente humana y que comparten todas las lenguas, y de parámetros que son los aspectos que varían de una lengua a otra dentro de un conjunto estricto de límites y que cada sujeto establece de acuerdo con la lengua particular con la que entre en contacto. White (2003) señala que la mayoría de los parámetros se asumen como binarios, es decir que presentan únicamente dos valores, los cuales son predeterminados por la GU. Los principios son el equipo permanente de todas las mentes; mientras que los parámetros acomodan los principios a una lengua particular. Estos principios y parámetros son altamente abstractos e interactúan entre sí en forma bastante compleja.

Para poder entender el funcionamiento del modelo de Chomsky, revisaremos un ejemplo tomado del trabajo de Cook (1989), quien emulando a Chomsky señala la existencia de frases léxicas en todas las lenguas, que a su vez se construyen de una cabeza o núcleo de una categoría sintáctica relacionada y de complementos de varios tipos. La oración "*Max played the drums with Charlie Parker*" se encuentra conformada de las siguientes frases léxicas:

- una frase verbal como "*played the drums*" que a su vez debe tener una cabeza que es el verbo "*play*", y puede tener un complemento como "*the drums*";
- una frase preposicional como "*with Charly Parker*" que debe tener una cabeza que es la preposición "*with*", y un complemento "*Charly Parker*";
- frases nominales como "*Max*", "*the drums*" y "*Charly Parker*" que deben tener cabezas nominales y pueden o no (como en estos ejemplos) tener complementos.



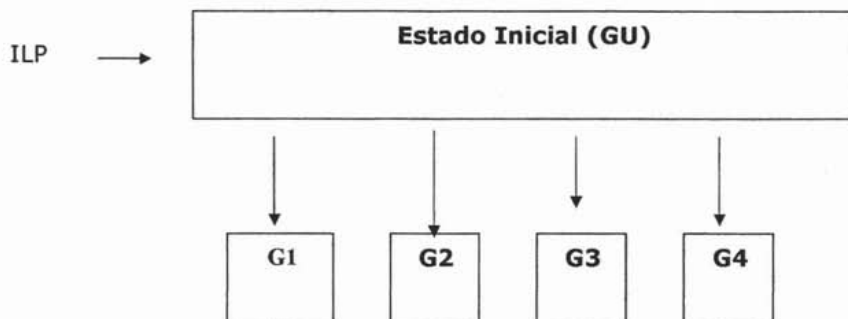
Este principio en sí no produce frases reales, pues aún falta establecer el orden de la cabeza y complemento de dichas frases, y esto constituiría uno de los parámetros para dicho principio que caracterizaría las diferencias entre las lenguas. En lenguas como el español y el inglés la cabeza siempre precede a su complemento, así como varias lenguas europeas, lo que no sucede en lenguas como el japonés donde la cabeza sigue al complemento. El parámetro se establece en una u otra dirección en cuanto el niño se encuentra expuesto a unas frases sencillas de la lengua.

Así que tenemos entonces, algunos principios que se enfocan a la relación entre unidades que han sufrido un "movimiento" en la oración (preguntas y pasivas), como el principio de subyacencia (*Subjacency Principle*); y otros que se preocupan de las formas en que palabras como "*himself*" se pueden o no co-referir con la misma entidad como otras palabras en la oración, el principio de ligamiento (*Binding Principle*). En este modelo las reglas son vistas como la interacción de varios principios y la fijación de ciertos parámetros.

White (2002) señala que en lo referente a la adquisición de la L1, la GU constituye el estado inicial, el conocimiento con el que el niño está equipado previo al *input*. La información lingüística primaria (ILP) es crítica para ayudar al niño a determinar la forma precisa que la gramática debe tomar. En el transcurso en el que el niño recibe el *input* el léxico específico del lenguaje se construye y los valores de los parámetros de la GU apropiados para la lengua en cuestión se establecen. La gramática puede reestructurarse con el tiempo, conforme el niño se va haciendo sensible a las diferentes propiedades del

*input*. A final el niño llega a un estado estable de gramática para su lengua materna (L1).

**(23) Modelo de adquisición de L1.**



White (2003:3)

Dado lo anterior podemos decir entonces, que los principios de la GU no necesitan ser aprendidos debido a que se encuentran fijos en la mente; el hablante los aplica automáticamente a cualquier lengua que se enfrente. La fijación (adquisición) de estos parámetros varía de una lengua a otra, las fijaciones apropiadas de los parámetros son los aspectos cruciales de la lengua que el hablante debe manejar; ya que el hablante conoce los principios, pues son parte de su mente, todo lo que se necesita es evidencia suficiente que establezca los valores de los parámetros.

**1.2.2. La Teoría de la X barra.**

Chomsky (1981) establece que uno de los principios universales de la GU que explica la estructura de las frases es la teoría de la X barra [ $X'$ ]. De acuerdo con Towell y Hawkins (1994:62), esta teoría especifica que la estructura de las frases que formarán las oraciones en las lenguas del mundo son de un tipo

básico único que consisten de una categoría principal o cabeza, que es la base de la frase y de dos tipos de modificadores: especificadores y complementos.

(24)

**[PHRASE Specifier – Head – Complement]**

Towell & Hawkins (1994:62)

Los complementos son modificadores cercanamente asociados con la cabeza y forman con este un constituyente. Los especificadores modifican a este constituyente [cabeza + complemento], para formar otro constituyente: [especificador + [cabeza + complemento]].

La idea básica es que todas las diferentes categorías de frases o proyecciones máximas, conforman un esquema general. Todas las frases deben presentar la misma estructura de cabezas, especificadores y complementos: la frase verbal es una FV (V'') que consiste de un especificador y una V con una sola barra (V'); la V' consiste de la cabeza V y un Complemento. Una frase preposicional (FP) es una P'', una frase adjetival (FA) una A'', todas con la misma estructura interna como se muestra a continuación:

(25)

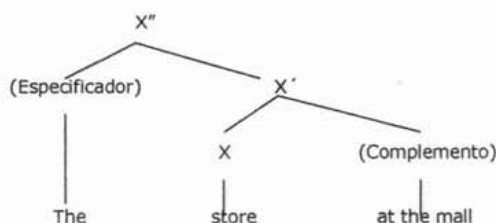
Frases Nominales	<b>[FN]</b> (eg. <i>proof of his guilt</i> )
Frases Verbales	<b>[FV]</b> (eg. <i>played the flute</i> )
Frases Preposicionales	<b>[FP]</b> (eg. <i>with a stick</i> )
Frases Adjetivales	<b>[FA]</b> (eg. <i>full of himself</i> )

Cook (1989:98)

Estas deben contener una cabeza y opcionalmente un complemento y un especificador. La teoría de la X-barra reduce la estructura de las frases a los principios de que cada frase (XP) contiene un nivel en el cual podría tener un

especificador (especificador X') y otro nivel en el cual podría tener una cabeza y un posible complemento (X complemento). De acuerdo con Radford (1988:229) X es una variable categorial que representa la categoría léxica de nivel de palabra como Sustantivo (N), Verbo (V), Adjetivo (A), Preposición (P), etc.; y donde *especificador* y *complementos* no son términos categoriales, sino que representan funciones o relaciones gramaticales; que sin embargo, tienen estatus similares a términos como *sujeto* y *objeto* (se presentan entre paréntesis para especificar que son elementos opcionales de la frase). La cabeza y sus complementos forman el nivel X-barra (X'), pues entran en la categoría de frase, mientras que los especificadores (eg. los determinantes), se encuentran fuera de este nivel, pero dentro del nivel X-doble barra (X'').

(26)



Radford (1988:230)

En el esquema generalizado de X-barra (26) arriba, Radford (1988:230) sugiere que la categoría X de nivel de palabra (*store*) se considera como la cabeza del constituyente X-barra (X') que contiene a X y a sus complementos. Esta X' (*store at the mall*) es la cabeza del constituyente X-doble barra (X'') que la contiene a ella y a su frase de especificador. Por lo que X puede decirse es la cabeza de la frase X''.

La entrada léxica de la cabeza contiene información sobre la estructura de la frase y proyecta sus rasgos a toda la frase, particularmente de los tipos

de categorías sintácticas que pueden servir como sus complementos y de los roles temáticos que estos complementos puedan ejercer.

Debido a todo lo anterior coincidimos con Cook (1993) que en vez de que la gramática de la lengua contenga varias reglas para cada tipo de frase – reglas para FNs, FVs, FP, etc. – ésta podría contener un número menor de principios de la X-barra que se pueden aplicar a cada frase. Todas las frases en todas las lenguas presentan la misma estructura de cabezas, especificadores y complementos; todas las frases léxicas se proyectan desde la especificación léxica del elemento léxico que actúa como la cabeza. La X entonces representa a cualquier categoría – a esto debe el nombre de sintaxis de la X-barra.

### **1.2.3. El parámetro de la cabeza.**

Ahora bien, de acuerdo con Chomsky (1988) y Cook (1993), dentro del principio de la teoría de la X barra se localiza el parámetro de la cabeza, que trata de explicar las variaciones entre las lenguas en cuanto al orden de palabras y que trata de describir los diferentes ordenamientos en los que las cabezas y sus complementos pueden ocurrir dentro de una frase –si el orden es cabeza → complemento o complemento → cabeza. El parámetro de la cabeza establecido por Chomsky (1988), decide si los complementos van antes o después de la cabeza de la frase. El inglés, por ejemplo, presenta complementos después de las cabezas léxicas en FVs (*like coffee*), en FNs (*fear of the dark*), en FPs (*in the postroom*), y en FAs (*easy to please*). El inglés por lo tanto presenta un escenario cabeza-primero en cuanto al parámetro de la cabeza para todas sus frases. En frases del japonés los

complementos aparecen antes de la cabeza como en: “*nihonjin desu*” (japonés soy) y “*nihon ni*” (Japón en). El japonés presenta un escenario cabeza-final del parámetro de la cabeza. Los parámetros, entonces, son aspectos de los principios que se dejan abiertos, es decir adaptables a la L1 del hablante.

Dado lo anterior podemos decir que el parámetro presenta dos valores: **cabeza al principio (preposición)**, donde el orden es: cabeza antes del complemento, y **cabeza al final (posposición)**, donde el orden es: complemento antes de la cabeza. White (1989:93) nos dice que “*head-position usually holds consistently across syntactic categories within language*”. Tanto el inglés como el español son lenguas que de acuerdo con esta clasificación que se presenta en Cook (1989) y en White (1989) entrarían dentro de la categoría: cabeza al principio, ya que dentro de su estructura la cabeza se encuentra a la izquierda de sus complementos; la cabeza nominal aparece a la izquierda de su complemento (“*the drums*”), la cabeza preposicional a la izquierda de su complemento (“*with Charly*”), el adjetivo a la izquierda de su complemento (“*easy to play*”,) etc.; mientras que en japonés la cabeza verbal así como la preposicional entre otras, aparecen a la derecha de la frase (por lo que se le conoce como posposición).

(27a) Español La pintura esta **sobre la pared** [preposición + complemento]

(27b) Inglés *The picture is hanging **on the wall*** [preposición + complemento]

(27c) Japonés *E wa **kabe ni** kakatte imasu* [complemento + posposición]

(*picture topic **wall on** hanging is*)

Cook(1989:170)

Los ejemplos (27a) y (27b) muestran una estructura cabeza-complemento, mientras que el ejemplo (27c) del japonés muestra una estructura complemento-cabeza.

#### 1.2.4 Parametrización NP: La hipótesis Cabeza-Sujeto.

Los trabajos antes mencionados Chomsky (1988) y Cook (1989) abordan las FNs de manera general, es decir, que mencionan características inherentes a cualquier tipo de FN sea FP, FA, FV etc. En esta investigación presentamos además, dos autores que han trabajado con esta problemática, Giorgi y Longobardi (1991), quienes por medio de la comparación de estructuras internas de las FNs de lenguas romances y germánicas, proponen un análisis con mayor detalle del parámetro "cabeza al principio/cabeza al final" o de nociones equivalentes en un parámetro de orden de palabras, que presenta dos variantes.

Giorgi y Lombardi sugieren que las lenguas romances y germánicas difieren sistemáticamente con respecto a la estructura lineal de frases con sustantivos compuestos: en todas las lenguas germánicas, la cabeza del compuesto es el elemento del extremo derecho, mientras que en las lenguas romances es el elemento de la izquierda, propiedad que surge en compuestos binarios simples, pero también en caso de formaciones recursivas:

- (28) a. el jefe del departamento de ventas  
b. *\*the head department sales*  
c. *\*el ventas departamento jefe*  
d. *the sales department head*

Giorgi & Lombardi (1991:130)

En español (28a) es gramatical; pero en su traducción literal al inglés, (28b) no lo es. Lo opuesto se mantiene para el compuesto en inglés: (28d) es gramatical, mientras que en español, (28c), no lo es.

Los autores aseguran que la manera obvia de subsanar los contrastes en composiciones nominales es asumir que la relación entre la cabeza del compuesto y su modificador es externa. De hecho, los compuestos nominales se comportan sintácticamente como simples cabezas nominales y no como frases.

Los autores señalan, como ya mencionamos, dos variantes del parámetro "cabeza al principio / cabeza al final": **Parámetro Cabeza-Complemento** y **Parámetro Cabeza-Sujeto**. El primero especifica el orden de argumentos internos con respecto a la cabeza, se trata a la cabeza de la frase como el objeto de la FN y el segundo determina el orden del argumento al que se le ha asignado rol- externo, se trata a la cabeza como un sujeto. Ambos parecen establecerse en la misma dirección en las lenguas romances pero no en las lenguas germánicas, con una serie de consecuencias para la estructura interna de las FNs y, probablemente, de otras frases léxicas.

La variación de la que estos autores se ocupan es la segunda: el Parámetro Cabeza-Sujeto, especialmente en lo que concierne a su direccionalidad dentro de una categoría léxica tanto en lenguas romances como en las germánicas.

Podemos encontrar varios problemas de contradicción o confusión en relación a los compuestos nominales, sin embargo, por ahora tomaremos como punto de partida el hecho de que la direccionalidad del parámetro Cabeza-Sujeto afecta a todas las expresiones permitidas debido a una relación diferente con la cabeza: por lo que cualquiera que sea la interpretación precisa asignada por la cabeza a cualquiera de los varios modificadores compuestos, el



mecanismo interpretativo no estará disponible a la derecha en las lenguas germánicas ni a la izquierda en las romances. De esta manera, podemos reducir las propiedades lineares de compuestos nominales en romances y germánicas a la diferencia propuesta en el valor del parámetro Cabeza-Sujeto.

### **1.2.5. La Adquisición de L2.**

En cuanto a la adquisición de L2 (ASL), es relevante para nuestra investigación comentar que es un área relativamente reciente, pues surge alrededor de la segunda mitad del siglo XX. Es un estudio sistemático que consiste de la adquisición de una segunda lengua (cualquiera) diferente a la nativa a cualquier nivel (Mitchell & Myles, 1998). La palabra "adquisición" es utilizada tanto en el sentido de "adquisición de un idioma en el ambiente natural", como también en el sentido de "aprendizaje en el contexto escolar". De la misma manera, la palabra "segunda" refiere a cualquier lengua aprendida después de la materna o nativa, por lo que también puede referirse al aprendizaje de una tercera o una cuarta; no se opone a la palabra "extranjera" sino que la abarca (Ellis 1997b:3).

El término ASL refiere a los procesos conscientes o inconscientes por medio de los cuales una lengua distinta a la materna o nativa se aprende en un ambiente natural o escolar y abarca el desarrollo de la fonología, el léxico, la gramática y la pragmática (Ellis, 1997b:3). Ellis (1985), señala que el estudio de ASL está dirigido hacia la explicación de la competencia del aprendiente, pero para lograr eso observa la actuación del estudiante cuando hace uso de la L2. La ASL estudia por lo tanto, cómo los aprendientes crean un

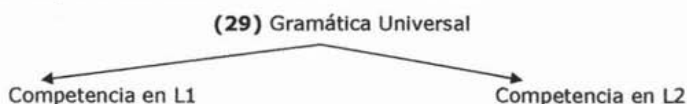
nuevo sistema del lenguaje conocido generalmente como interlenguaje o interlengua (Selinker, 1972). Además de lo anterior, estudia la razón por la que pocos aprendientes de una L2 alcanzan el dominio de nativo-hablante de dicha L2, así como lo que aprenden y lo que no. También se ocupa del proceso por el cual pasan los aprendientes cuando formulan hipótesis y cuando en su uso de la L2 logran confirmarlas, rechazarlas, o modificarlas.

La finalidad de la ASL, entonces, consiste en describir el proceso de adquisición de una L2, así como explicar las razones por las que una lengua se adquiere de cierta manera.

Son varias las teorías que surgen alrededor de la ASL, siendo una de las más influyentes, la GU de Chomsky, aunque los lingüistas aún estudian la aplicación de la teoría de Chomsky en la adquisición o aprendizaje de segundas lenguas. Autores como Bley-Vroman (1990) revisaron y describieron las relaciones entre la adquisición de L1 y L2, a partir de cuyos trabajos lingüistas contemporáneos estudian las similitudes entre los dos procesos desde la GU.

En el caso de la adquisición de L2, los aprendientes se enfrentan a una tarea similar a la de los aprendientes de L1, es decir la necesidad de llegar a un sistema que de cuenta del *input* de la L2. Sin embargo, los aprendientes de la L2 también se enfrentan al hecho de que hay propiedades abstractas, complejas y sutiles de la gramática, determinadas por el *input* de la L2. Tomando en cuenta lo anterior Cook (1998) señala que el estudio de L2 resulta más complejo que el de L1. Autores varios coinciden en que es posible reducir los diferentes puntos de vista en cuanto a la disponibilidad de la GU en el aprendizaje de L2 a las siguientes posturas:

- a) En el modelo de **acceso directo** la GU está todavía disponible, los aprendientes de L2 usan los principios de la GU y fijan los parámetros sin ninguna referencia a sus valores en L1:



- b) En el modelo de **acceso indirecto** la GU no está directamente involucrada en la adquisición de L2, está disponible pero vía la mediación de la L1; los alumnos utilizan los principios y parámetros de la GU de la misma manera que en su lengua materna:



- c) En el modelo de **no acceso** la GU ya no funciona con los adultos, es decir, que la GU no está involucrada en la adquisición de L2; por lo que los alumnos aprenden la L2 de forma distinta a su adquisición de L1 y no usan la GU:



(Cook 1988:182-3)

- d) En el modelo de **doble acceso** los alumnos utilizan tanto la GU como otras estrategias generales de aprendizaje, pero existe la posibilidad de que el exceso de uso de estas estrategias bloqueen el funcionamiento de la GU (errores "imposibles"). Por lo que para tener éxito los aprendientes deben apoyarse más en la GU.

Ellis (1997b:69)

e) En el modelo de **acceso parcial** algunos aspectos de la GU están todavía disponibles y otros no. Se accede a los principios, pero en cuanto a los parámetros, algunos se encuentran más accesibles que otros y ciertos valores de algunos parámetros ya no se encuentran disponibles.

Ignatieva (2004:9)

Estos cinco modelos pudieran ser aplicados en la enseñanza de lenguas y funcionar para diferentes tipos de alumnos o diferentes aspectos de la lengua para el mismo alumno. Dando como resultado que la aplicación de la GU se de en el aprendizaje de L2.

Ignatieva (2004) señala que el modelo (e) es probablemente el más complicado, pues trata el carácter variado del papel de la GU en el proceso de adquisición. Mitchell y Myles (1998:62) indican que es esta la posición que adoptan la mayoría de los estudios de la ASL basados en la GU.

Braidi (1999) puntualiza que algunas investigaciones encontraron evidencia de que los aprendientes accedían a algunas estructuras más frecuentemente que a otras. Por lo que es claro que el acceso de L1 a L2 ocurre en algún grado. Como resultado varios autores asumieron que la GU se encuentra accesible y que es parte del estado inicial de la adquisición de la L2, por lo que empezaron a analizar hasta qué grado del conocimiento de la gramática de la lengua nativa determina el desarrollo subsecuente.

En su trabajo Vainikka y Young-Scholten (1992) en Braidi (1999) señalan que los aprendientes de la L2 transfieren únicamente categorías léxicas, así que el estado inicial no incluye todo el conocimiento sintáctico de la L1; por lo que el aprendiente de la L2 desarrolla categorías funcionales en la L2 basadas

en la interacción entre la GU y el *input* de la L2. El *input* es visto como uno de los factores determinantes en la adquisición de L2, varias investigaciones se han enfocado en el rol del *input* en el proceso de adquisición, en los tipos de *input* necesarios en la adquisición, en la interacción del aprendiente y el *input*, y en el procesamiento del *input* por el aprendiente. De acuerdo con Braidí una de las teorías construidas en la noción de un "input que transmita significado" es la de VanPatten (1996), que veremos con más detalle en la siguiente sección.

Retomando la teoría de la GU en la adquisición de L2, Cook advierte que la GU es una teoría sobre el conocimiento de la lengua, pero no sobre su uso. Es una teoría de la gramática, donde se tratan las áreas abstractas de la sintaxis, su interés se centra en la competencia gramatical y no en la actuación. Dado lo anterior es prematuro señalar a la GU como explicación de los procesos de adquisición de la L2. Este estudio pretende, sin embargo presentar argumentos que ayuden a encontrar una explicación. Proponemos que una posible explicación sería el modelo (e), aspecto que discutiremos más adelante.

### **1.3 Modelos de Procesamiento.**

En la discusión de la adquisición de la sintaxis de la L2 se han examinado la representación de la gramática y los factores lingüísticos que conforman la GU. En esta sección pretendemos revisar algunos trabajos que examinan el rol del procesamiento en el desarrollo de la gramática.

La adquisición de L2 es vista por algunos lingüistas como una actividad que involucra la adquisición de un sistema lingüístico implícito complejo que no

puede ser reducida a un solo proceso; por lo que VanPatten (2004) señala que la adquisición de L2 es mayormente concebida como el involucramiento de procesos múltiples que pueden contener subprocesos que se localizan en cada una de las etapas de la adquisición, así mismo VanPatten considera que el modelo de procesamiento del input no debe considerarse un modelo de adquisición, sino más bien como una parte de dicho proceso de adquisición. Para este trabajo definiremos procesamiento como VanPatten (2004:2) "El procesamiento consiste en hacer conexiones significado/función durante la comprensión en tiempo real".

Por otro lado Bialystok (1990<sup>a</sup>) señala una distinción entre los modelos de competencia gramatical y los modelos de procesamiento, los primeros son descripciones del conocimiento de las reglas por estructura lingüística, mientras que los segundos son descripciones de métodos de almacenamiento y medios de acceso a dichas reglas. Braidí (1999) apunta que la relevancia de los modelos de procesamiento radica en saber lo que se adquiere en el proceso de adquisición de una L2, cuya respuesta incluye: un sistema abstracto de reglas gramaticales, los procedimientos de procesamiento específico de la lengua o un conjunto de habilidades cognitivas complejas.

Revisaremos entonces algunas teorías y modelos que tratan de explicar el procesamiento de las L2: el modelo de competición, los modelos de procesamiento de *input* e instrucción de procesamiento y el modelo de procesamiento de *input* de VanPatten.

### **1.3.1 El modelo de competencia.**

Es un modelo de desempeño lingüístico que de acuerdo con Braidí (1999) incorpora el mapeo entre forma y función en el desempeño y adquisición del lenguaje. Este modelo toma un acercamiento funcional que une la forma gramatical a su función comunicativa. Cook (1991) dice que este modelo ve el lenguaje en términos de un proceso dinámico, se interesa en lo que sucede en una situación real de la lengua y en cómo utiliza el aprendiente la lengua.

El modelo de competencia se basa en el hecho de que las convenciones superficiales de las lenguas naturales son creadas, gobernadas, constreñidas, adquiridas y utilizadas al servicio de las funciones comunicativas como lo indican Bates y MacWhinney (1981:192). Esto nos lleva a la creación de un mapeo de dos niveles: uno de los cuales es la función comunicativa y el otro es la manifestación gramatical formal de dicha función. De acuerdo con Braidí (1999:110), las lenguas codifican las funciones comunicativas en las convenciones gramaticales de superficie de varias maneras: orden de palabras, marcado de caso morfológico, etc. Debido a los límites en el procesamiento, estas categorías funcionales compiten por el control de las convenciones gramaticales de superficie. Los hablantes de la lengua utilizan una gran variedad de estrategias para facilitar la interpretación de estos mapeos de forma-función: orden de palabras, morfología, significado léxico entre otros. Algunas de estas estrategias tienen mayor valor para los hablantes de una lengua dada que para otros.

La habilidad del aprendiente para interpretar los mapeos de forma-función afectará la adquisición subsecuente de la L2. Este modelo es visto

como una forma de acercamiento a la adquisición de L2 que puede echar luz al cómo y porqué los aprendientes construyen las interpretaciones que hacen de la forma-función. Como también una forma de estudiar cómo los aprendientes manejan el conflicto y la competencia de la lengua, así como las generalizaciones que resultan.

Bajo esta perspectiva Cook (1991) dice que el lenguaje tiene cuatro aspectos principales que funcionan como claves de la lengua: orden de palabras, vocabulario, forma de palabra y entonación. Cualquier cosa que el aprendiente desea comunicar tiene que hacerlo a través de estos cuatro aspectos. Sin embargo, no es muy probable que una lengua pueda prestar la misma atención a todos y cada uno de estos aspectos debido a que ocuparían mucho del espacio de procesamiento del hablante, por lo que en cada lengua sobresale alguno de ellos. El niño que aprende su primera lengua se encuentra descubriendo las claves que son importantes para tal lengua y aprendiendo a poner menos atención a los que no son tan importantes. El aprendizaje de cómo procesar una L2 significa ajustar los valores de los aspectos de la lengua.

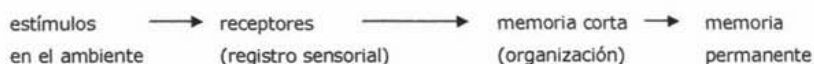
### **1.3.2 El modelo de procesamiento de la información.**

En cuanto a este modelo, McLaughlin (1987) sugiere que el procesamiento en la psicología cognoscitiva implica la transformación de los datos que entran en la estructura cognoscitiva, concebida como una serie de movimientos de un estado a otro. Una parte de dichos datos es atendida, comprendida y analizada o procesada sensorialmente. Paralelamente una parte



de esta información es transferida a la memoria a corto plazo, donde se construye una representación que será integrada a la memoria permanente. Lo anterior se puede representar de la siguiente manera:

**(32) Modelo del procesamiento humano de la información.**



(adaptado de Castañeda 1991:13, por Buck 2000)

Este modelo generalmente, da cuenta de cómo la información lingüística recibe procesamiento controlado hasta que dicha información se vuelve disponible a través de estrategias de procesamiento más automáticas y se integra en estructuras de conocimiento lingüístico disponibles. Braidí (1999) sugiere que el aprendizaje inicial requiere de procesos controlados, que necesitan tiempo y atención, y que con práctica, las habilidades lingüísticas requieren de menos atención y tiempo para ser ejecutadas y se vuelven rutina, liberando los procesos controlados para que puedan ser aplicados a nuevas habilidades lingüísticas. La adquisición del lenguaje es vista como el proceso por medio del cual las habilidades lingüísticas se vuelven automáticas. Hulstijn (1990) en Braidí (1999) señala que una vez que estas habilidades se vuelven automáticas, el aprendizaje requiere del establecimiento de nuevos procedimientos que reorganizan el conjunto de hechos y reglas previamente adquiridas.

### 1.3.3 Modelo de Procesamiento de *Input* de VanPatten.

VanPatten (1996) propuso un modelo de procesamiento básico de la adquisición con el fin de identificar los procesos involucrados en el desarrollo del sistema lingüístico de una L2 donde el procesamiento del *input* juega el papel inicial, que se representa así:

(33) Procesos de adquisición de VanPatten.



VanPatten (1996:154)

VanPatten distingue entre tres diferentes conjuntos de procesos que convierten el *input* en *intake*:

I = los procesos que utilizan el *intake* en la construcción del sistema gramatical en vías de desarrollo

II = los procesos necesarios para acceder al sistema en desarrollo para la producción del lenguaje

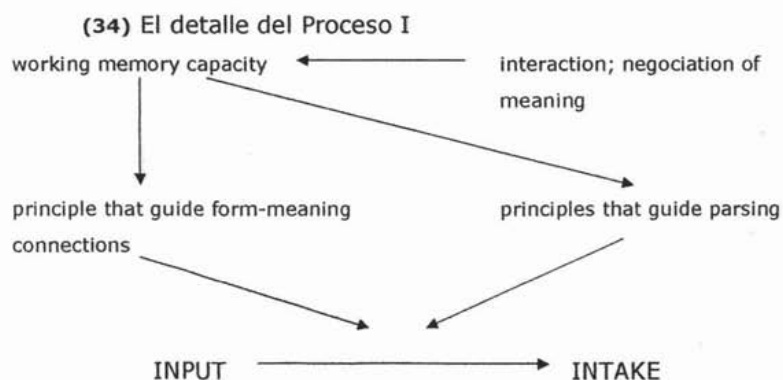
III = los procesos necesarios para acceder al sistema en desarrollo para la producción oral.

- El *input* consiste del lenguaje presentado de alguna forma al estudiante, son los datos lingüísticos necesarios para la adquisición.
- El *intake* es la parte del lenguaje que es atendido, comprendido y analizado o procesado, datos que sirven para el desarrollo del sistema lingüístico o interlenguaje.
- El primer proceso (I) se lleva a cabo cuando el *input* se transforma en interlenguaje, y el segundo (II) cuando el *intake* se acomoda en el sistema lingüístico en desarrollo.

Para VanPatten (2004) el procesamiento del *input* es solamente una parte del proceso de adquisición (el punto de inicio). El procesamiento del *input* permite que el este se convierta en *intake* (el set de procesamiento I), al proponer que el aprendiente filtra el *input* para que únicamente una pequeña cantidad de *input* se vuelva *intake*. Una parte importante del procesamiento

del *input* es la capacidad cognitiva del aprendiz para procesarlo. Entonces el *input* se define como la lengua que el hablante oye o ve y que es utilizada para transmitir un mensaje. Y como se sabe no todo lo que entra contribuye a la construcción de la gramática, es decir que no todo el *input* se convierte en *intake*. Si una forma es procesada se vuelve disponible para un mayor procesamiento y puede ser acomodado en el sistema lingüístico en desarrollo.

El autor señala, como ya se ha mencionado, que no debe perderse de vista que el procesamiento del *input* es la primera etapa de la adquisición de L2; es decir, que el modelo de procesamiento de *input* no es un modelo de adquisición, sino parte de éste, por lo que se presenta mediante un esquema cómo se lleva a cabo el proceso I (procesamiento del *input*):



VanPatten (2004:22)

Como ya se mencionó, VanPatten (2004) señala que sin lugar a dudas la adquisición de L2 es compleja debido a que por un lado involucra la adquisición de un sistema lingüístico implícito complejo y por el otro la adquisición no puede reducirse a un proceso. La adquisición de L2 se concibe como el involucramiento de procesos múltiples que en su momento pueden contener

subprocesos que funcionan en cada etapa de la adquisición, siendo el procesamiento del *input* parte de la adquisición de la L2.

Tomando en cuenta lo anterior, VanPatten (1996) propuso dentro de su modelo una serie de **Principios y Corolarios** utilizados por los hablantes, donde se contemplan dos tipos de principios de procesamiento, el primer tipo refiere a los procesos cognitivos del procesamiento del *input*, o cómo los estudiantes atienden el *input* y el segundo tipo de principios refiere a aspectos a nivel de enunciado. Estas estrategias se enfocan en la interpretación de los aprendientes del significado de los enunciados, es decir, cómo los aprendientes asignan roles gramaticales y semánticos a los sustantivos.

Este segundo grupo de principios y sus corolarios mantienen la suposición de que los aprendientes utilizan el orden de palabras como estrategia principal para la interpretación de enunciados (Braidí, 1999). Estos principios combinados producen una interpretación semántica y gramatical del *input*, que se encuentra disponible como *intake*. Tomando en cuenta dichos principios y sus corolarios las estrategias de procesamiento del *input* son vistas como filtros que producen los datos del *intake*, los cuales son acomodados o no por el sistema en desarrollo con la subsecuente reestructuración del sistema dependiendo de la naturaleza de los datos del *intake*. Debido a esto, VanPatten (1996) ve al Modelo de Procesamiento de *Input* como complementario de un modelo de mecanismos de construcción de gramáticas como la GU.

La atención y detección de la forma gramatical requiere de la capacidad de procesamiento. VanPatten argumenta que los principios que se desarrollan

en el Modelo de Procesamiento de *Input* sugieren condiciones bajo las cuales el aprendiente puede atender el significado y la forma para poder facilitar los mapeos de forma-significado.

VanPatten (1995) señala que la relación entre el procesamiento de *input* y la construcción de la gramática se da cuando el procesamiento del *input* determina el cuerpo de la información al que los mecanismos de construcción gramatical tienen acceso. La instrucción de procesamiento es vista como una forma de hacer los mapeos de forma-significado más accesible a los mecanismos de construcción de gramática de los aprendientes, es decir, dar a los aprendientes un *intake* gramaticalmente más rico.

En su trabajo más reciente, VanPatten (2004) reescribe los principios antes mencionados partiendo del hecho de que durante la interacción en la L2: (1) los aprendientes se enfocan principalmente en la extracción del significado del *input*; (2) que los aprendientes deben de alguna manera "notar" (noticing) cosas en el *input* para que se lleve a cabo la adquisición; y (3) el "notar" se encuentra constreñido por las limitaciones de la memoria de trabajo, además de la cantidad de información que pueden mantener y procesar durante la computación en línea de oraciones durante la comprensión.

El principio básico en el procesamiento de la información y sus subprocesos que se localizan dentro de la primacía del significado en el procesamiento del *input*, se presentan a continuación:

**(35) Principio 1. El principio de la primacía del significado.** Los aprendientes procesan el *input* por su significado antes que por su forma.

**Principio 1a. El principio de la primacía de las palabras de contenido.** Los aprendientes procesan palabras de contenido en el *input* antes que cualquier otra cosa.

**Principio 1b. El principio de preferencia léxica.** Los aprendientes tenderán a depender de elementos léxicos en oposición a la forma gramatical para obtener significado cuando ambos presentan la misma información semántica.

**Principio 1c. El principio de la preferencia por la no redundancia.** Los aprendientes procesan formas gramaticales no redundantes con significado antes de procesar formas redundantes con significado.

**Principio 1d. El principio del significado antes del no-significado.** Los aprendientes tienden a procesar formas gramaticales con significado antes de formas sin significado sin tomar en cuenta la redundancia.

**Principio 1e. El principio de la disponibilidad de recursos.** Para que los aprendientes procesen ya sea formas gramaticales con significado o formas sin significado, el procesamiento de cualquier significado a nivel de la oración no debe acabar con los recursos de procesamiento disponibles.

**Principio 1f. El principio de la localización en la oración.** Los aprendientes tienden a procesar elementos de la oración que se encuentran en posición inicial antes de aquellos que se encuentran en posición media.

VanPatten (2004:10)

El siguiente grupo de principios establecido por VanPatten (2004) refiere a expandir la noción de forma a las oraciones, ya que como el autor señala, las lenguas pueden presentar diferente orden de palabras cuando se trata de las relaciones entre sustantivos y verbos, de esta manera establece los principios que dan cuenta de la interpretación básica de oraciones. Estos consisten del Principio de Primer Sustantivo y tres subprincipios que dan cuenta de sus posibles atenuantes, los que se enlistan a continuación:

**(36) P2. El principio del primer sustantivo.** Los aprendientes tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre con el que se encuentran en una oración como sujeto/agente.

**P2a. El principio de la semántica léxica.** Los aprendientes podrían depender de la semántica léxica, cada vez que fuera posible, en vez de en el orden de palabras para interpretar oraciones.

**P2b. El principio de la probabilidad de los eventos.** Los aprendientes podrían depender de la probabilidad de los eventos, cada vez que fuera posible, en lugar del orden de palabras para interpretar oraciones.

**Pb1. El principio del constreñimiento contextual.** Los aprendientes podrían depender menos en el Principio del Primer Sustantivo si el contexto que lo precede limita las posibles interpretaciones de la cláusula u oración.

VanPatten (2004:14)

Es necesario señalar que los principios mencionados no operan en aislamiento, algunas veces estos pueden actuar juntos para resaltar uno sobre otro (s) y en algunos otros casos pueden coludirse para retrasar la adquisición.

Dado lo anterior nos permitimos en esta tesis retomar los principios 1f y P2 y adaptarlos a las necesidades de nuestra investigación, donde proponemos que los alumnos hacen lo mismo a nivel de frase; es decir, que un nativohablante de español al enfrentarse a una FN con sustantivo compuesto en inglés tiende a procesar primero como cabeza de la FN la primera palabra (que es el modificador), dando lugar a que procesen por último la cabeza de la frase que generalmente es el último sustantivo de la FN. Tomando en cuenta las frases anteriores podemos notar lo siguiente:

(37a) *Chocolate*                      *milk* -----compuesto en inglés  
          modificador                      cabeza

(37b) Chocolate de leche -----posible interpretación de los alumnos  
          Cabeza                      complemento

(37c) Leche con chocolate -----equivalente en español  
          Cabeza                      complemento

Cuando un aprendiente se enfrenta a una FN como (37a) tiende a asignarle a la primera palabra de la FN la función de cabeza, pues ésta se localiza en posición inicial, dando lugar a que logren una posible interpretación cómo (37b), en vez de algo como (37c). En este trabajo proponemos que una

posible explicación al por qué nuestros alumnos podrían producir algo como (37b), se debe a la aplicación, entre otras estrategias, del principio de localización en la oración. Los alumnos hispanohablantes de inglés necesitan reconocer el uso que hacen de esta estrategia, para evitar una comprensión errónea de dichas FNs.

Dos investigaciones recientes -Villegas (2004) y Choreño (2004)- ya trabajaron con el procesamiento de FNs y el modelo de Van Patten, y sus datos parecen constar la utilización de los principios 1f y P2 por nuestros aprendientes. Nuestro trabajo apunta en la misma dirección, sin embargo investiga otro tipo de FNs (sustantivos compuestos), pretende ver el tipo de estrategias utilizadas para procesar y adquirir dichas FNs.



## CAPÍTULO II. El estudio.

### 2.1 Planteamiento y delimitación del problema.

La idea de investigar este fenómeno surge de la observación de alumnos de inglés como segunda lengua al enfrentarse a FNs construidas con dos o más sustantivos, pues estos presentaban dificultad para entender dichas FNs. Este trabajo parte de la idea de que una posible explicación para dicha dificultad radica en el orden diferente de estructura sintáctica que estos compuestos presentan en ambas lenguas, dándose por consiguiente un procesamiento distinto; entendiendo procesamiento como la realización de conexiones forma-significado/función durante la comprensión en tiempo real (VanPatten, 2004). En inglés estas frases se conforman del modificador más la cabeza de la frase, mientras que en español el orden es inverso, como se puede ver en las siguientes frases:

- (40a) *paint tin* -----compuesto en inglés  
          modificador      cabeza
- (40b) *lata de pintura* -----posible equivalente en español  
          cabeza      modificador (complemento)
- (40c) *pintura de lata* -----posible interpretación  
          cabeza      modificador

Suponemos que los alumnos tienden a procesar estas frases del inglés de la misma manera que lo hacen en español, es decir, que en vez de procesarlas de derecha a izquierda lo hacen de izquierda a derecha, por lo que los alumnos no obtienen el sentido correcto de la frase.

Esta investigación pretende encontrar evidencias de que una de las estrategias de procesamiento utilizada por los alumnos al enfrentarse a estas FNs es una adaptación del corolario P1f: El principio de localización en la oración (*the sentence location principle*) planteada por VanPatten (2004), la cual sugiere que los aprendientes tienden a procesar primero los elementos en posición inicial que los de posición final en una oración, y estos últimos antes que los que se encuentran en posición media. En este trabajo se propone que los alumnos hacen lo mismo a nivel de frase; es decir, que un nativohablante de español al enfrentarse a una FN con sustantivo compuesto en inglés tiende a procesar primero como cabeza de la FN la primera palabra (que es el modificador), dando lugar a que procesen por último la cabeza de la frase que generalmente es el último sustantivo de la FN.

En esta investigación proponemos que cuando un aprendiente se enfrenta a una FN como (40a) tiende a asignarle a la primera palabra de la FN la función de cabeza, pues ésta se localiza en posición inicial, dando lugar a que en vez de que produzcan una frase como (40b) obtengan algo como (40c).

Como ya se mencionó, este trabajo intenta verificar que la estrategia que los alumnos podrían estar utilizando al enfrentarse a estas FNs, es una adaptación del principio de localización en la oración planteada por VanPatten (2004), y de la estrategia del primer sustantivo, mismas que se mencionaron con más detalle en la sección 1.3.3. Suponemos que lo que nuestros alumnos podrían estar haciendo es sobre utilizar dicha estrategia, lo cual provoca una comprensión errónea de dichas FNs.

## 2.2 Justificación de la investigación.

Las FNs con **Sustantivos Compuestos** no han sido lo suficientemente estudiadas, pues varias de las investigaciones revisadas para este trabajo se limitan simplemente a una descripción ya sea sintáctica (Givon, 1993; Quirk, 1980; Swan, 1998), o semántica (Whitley, 2002) del fenómeno, sin abordar en profundidad la complejidad de su procesamiento y por lo tanto de su adquisición.

Como mencionamos, el hecho de que estas FNs presenten una estructura sintáctica diferente en español e inglés, pero los aprendientes apliquen la misma estrategia de procesamiento, da lugar a una dificultad de interpretación y por lo tanto de adquisición. También se revisaron varios trabajos que aunque describen etapas de procesamiento y adquisición (Braidí, 1999; Cook, 1991, 1993,1994; McLaughlin, 1987), así como estrategias de procesamiento (VanPatten, 1995-2004), no aplican dicha información para explicar el procesamiento y adquisición de las FNs. Dos investigaciones recientes trabajan con el procesamiento de FNs: Villegas (2004) con frases genitivas y Choreño (2004) con la frase nominal premodificada de tres componentes, sin embargo no se encontraron trabajos que se enfoquen en las frases nominales premodificadas formadas únicamente de sustantivos.

### **2.3 Objetivos.**

El **objetivo central** de este trabajo consiste en estudiar cómo se llevan a cabo el procesamiento y la adquisición de FNs con sustantivos compuestos en inglés por alumnos hispanohablantes.

#### **Objetivos específicos.**

1. Medir el conocimiento que tienen los alumnos hablantes nativos del español acerca de los sustantivos compuestos del inglés.
2. Explorar las estrategias que utilizan los aprendientes de inglés como L2 para procesar las FNs con sustantivos compuestos.
3. Tratar de encontrar argumentos a favor de que la GU puede dar cuenta de la estructura de este tipo de FNs.
4. Encontrar evidencias que sustenten que la diferente estructura de este fenómeno del inglés y el español da lugar a la dificultad de procesamiento y adquisición de nuestros alumnos.

## 2.4 Hipótesis.

**Hipótesis 1.** Los alumnos hispanohablantes presentarán dificultad para procesar y adquirir FNs con sustantivos compuestos del inglés.

**Hipótesis 2.** Los alumnos del tercer nivel mostrarán mayor dificultad que los del cuarto nivel y estos a su vez mayor dificultad que los del quinto en la resolución de las secciones del instrumento.

**Hipótesis 3.** Los alumnos de todos los niveles presentarán mayor dificultad al producir las FNs (sección IV) que en reconocerlas (secciones I, II y III). El tipo de actividad (sección) en que aparecen insertas las FNs puede determinar su grado de dificultad, por lo que los alumnos presentarán mayor dificultad en la resolución de la sección IV (donde tienen que ordenar los elementos que componen la FN y después escribir su equivalente en español) que en las secciones I (elegir la variante correcta en español para la FN en inglés), II (elegir la variante correcta en inglés para la FN en español), y III (calificar la FNs en correcta o incorrecta y corregir las incorrectas) de nuestro instrumento.

**Hipótesis 4.** Los alumnos presentarán mayor dificultad en la resolución de los reactivos que presentan el patrón 4N (consiste de 4 sustantivos) que los que presentan los patrones 3N y 2N (de 3 y 2 sustantivos respectivamente).

**Hipótesis 5.** Los alumnos, al procesar cualquiera de los tres patrones de sustantivos compuestos en inglés, asignarán al primer sustantivo la posición de cabeza de la FN en vez de asignarlo al último, debido a la aplicación de estrategias inadecuadas de procesamiento al enfrentarse a dichas FNs.

#### **2.4.1 Justificación de las hipótesis.**

La observación de nuestros alumnos hispanohablantes de inglés como segunda lengua en cursos diversos señala que, cuando los aprendientes se enfrentan a los sustantivos compuestos tienden a asignar el papel de la cabeza a la primera palabra que la conforma, dando lugar a interpretaciones como la siguiente: "cuartos baratos" por "*room rate*". Suponemos que mientras menor sea el grado de instrucción de nuestros alumnos mayores problemas de procesamiento encontraremos, debido a la generalización de la estrategia de la supremacía del primer elemento como cabeza de la frase que en el español (su lengua materna) es posible aplicar, y que en inglés solamente se da con la utilización de una preposición como: "*iron bar*" y "*bar of iron*".

En cuanto a las cuatro secciones de nuestro instrumento, suponemos que la cuarta será más difícil de resolver que las demás, debido a que no se les presenta a los alumnos ninguna opción, así que deben por sí mismos producir las FNs en español más convenientes para los elementos en desorden de las FNs en inglés dadas; lo que nos permite descubrir qué es lo que el estudiante produce. De la misma manera pensamos que el patrón 2N tiene menor grado de dificultad por lo que su resolución debe ser más fácil que las de los patrones 3N y 4N. Nuestro estudio nos demostrará si estamos en lo correcto o no para

sugerir que es la aplicación de estrategias inadecuadas lo que les lleva a la dificultad en la adquisición y procesamiento de las FNs

## **2.5 Metodología.**

### **2.5.1 Metodología de recolección de datos.**

#### **2.5.1.1. Sujetos.**

Se obtuvieron un total del 104 sujetos: 24 del 3er. nivel, 43 del 4to. nivel y 37 del 5to. nivel. Dichos sujetos son alumnos de facultades diversas de la UNAM. Únicamente se tomó en cuenta el nivel de inglés que cursaban.

#### **2.5.1.2. Descripción del instrumento.**

La metodología de esta investigación se basa en un estudio exploratorio, para el cual se diseñó un instrumento que consta de cuatro secciones:

- I) Selección de la variante adecuada en español.** El objetivo de esta sección es que los alumnos elijan la interpretación en español que consideren correcta para las FNs dadas sin contexto, de entre dos o tres variantes, esta actividad tiene un valor de 16.52%:

**paint tin**

- (     ) a. lata de pintura  
(     ) b. pintura de lata

- II) Selección de la variante adecuada en inglés.** En esta sección los alumnos deben elegir la frase correcta equivalente en inglés para las frases en español sin contexto entre dos o tres variantes, esta actividad tiene un valor de 13.91%:

**cuenta de correo de voz**

- (     ) a. mail account voice  
(     ) b. account voice mail  
(     ) c. voice mail account

- III) Juicios de gramaticalidad y corrección.** El objetivo de esta sección es que los alumnos califiquen las oraciones en inglés como correctas o incorrectas y corrijan las incorrectas, los sujetos son llevados a acceder al conocimiento explícito, pues se les pide que

ubiquen los errores de los sustantivos compuestos contenidos en oraciones y que los corrijan, esta actividad tiene un valor de 27.83%:

	Correcta	incorrecta
I live in that <b>apartment building</b> .	(    )	(    )

---

IV) **Ordenamiento de constituyentes.** En esta última sección los alumnos deben ordenar las palabras dadas en una frase y escribir su equivalente en español, para que de una manera libre ellos pueden ordenar los elementos de la FN y darle la interpretación que consideren, esta actividad tiene un valor de 41.74%:

oil            /            production            /            costs

---

---

Se eligieron dichas pruebas, pues el objetivo de este trabajo consiste en medir el procesamiento y la adquisición, así como el nivel de conocimiento de los sustantivos compuestos por nuestros alumnos. Estas pruebas de acuerdo con Carroll, Bever y Pollack (1981); Cook (1990), y White (1989) ofrecen datos sobre la estructura sintáctica de las oraciones.

A partir de la década de los 80's los juicios de gramaticalidad metalingüísticos han sido ampliamente utilizados, pues al requerir que un sujeto decida si el elemento es gramatical o no, es posible establecer el criterio de aceptabilidad o no de dicho elemento al ser comparado con la respuesta de un nativohablante (Ellis, 1991 en Kolioussi, 2000:66). Ellis (1991:162) señala que las tareas de localización y corrección del error promueven que el aprendiente acceda al conocimiento explícito. En la seccion III se lleva a los



estudiantes a tener acceso al conocimiento explícito, dado que se les pide que ubiquen los errores y los corrijan.

Autores como White (1989) señalan que no hay una forma directa que señale la competencia, pero que muchos aspectos de la actuación lingüística pueden dar cuenta de la misma. En su tesis Mori (2004:62) señala que "en los datos de actuación se incluye la información de cómo se evalúan las oraciones de una lengua que se está adquiriendo", pues puntualiza que formas sintácticas de la lengua son posibles o no, por lo que en la respuesta de los sujetos podemos ver reflejada su competencia lingüística. Para este trabajo se parte del supuesto de que la prueba de juicios de gramaticalidad reflejará de manera indirecta la competencia lingüística de los sujetos, por lo que esta prueba es la utilizada para nuestros propósitos.

Las secciones I, II, y IV, por otro lado, nos permitirán observar el procesamiento detrás de estas FNs. Al observar la elección de nuestros sujetos podemos conocer qué elemento de la FN detectan los sujetos como cabeza y cuál como complemento.

Para el instrumento de este trabajo, como ya se mencionó, se crearon cuatro actividades o secciones. La sección I consta de 19 reactivos, la II de 17, la III de 14 y la IV de 12 (ver anexo). A su vez, los reactivos de estas cuatro secciones se pueden subdividir en tres patrones: los que se forman de dos (2N), tres (3N) y cuatro (4N) sustantivos:

Patrón **2N**: *desert sand* = arena del desierto

Patrón **3N**: *movie industry award* = premio de la industria del cine.

Patrón **4N**: = problema de contaminación en campos de arroz.

Es importante señalar que las FNs que forman parte de nuestra investigación provienen de textos diversos: libros de texto, y de gramática, revistas, páginas de internet, etc.

<b>Sección</b>	<b>Patrón</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Total</b>
<b>I</b>	2 N	1,4,6,8,10,12,14,18	8
	3 N	3,5,13,15,16,17	6
	4 N	2,7,11,19	4
<b>II</b>	2 N	1,5,8,9,12	5
	3 N	3,6,11,13,14,15	6
	4 N	2,4,7,10,16	5
<b>III</b>	2 N	1,4,6,12	4
	3 N	2,3,7,8,10,11,13	7
	4 N	5,9,14	3
<b>IV</b>	2 N	2,5,7,9,12	5
	3 N	1,3,6,10	4
	4 N	4,8,11	3

**Tabla 3.** Resumen estructural de los reactivos del instrumento.

#### **2.5.1.2.1. Validación.**

El instrumento se validó con 3 nativohablantes del español y 3 nativohablantes del inglés, los primeros son estudiantes y los segundos son profesores de Maestría en Lingüística Aplicada del CELE.

#### **2.5.1.2.2. Pilotaje.**

El instrumento se piloteó con 2 grupos de sexto nivel (aproximadamente 40 sujetos), durante los meses de junio y septiembre de 2004. El primer piloto se aplicó en junio y presentó problemas en algunos reactivos de las secciones I y II, así como problemas en la instrucción de la sección III. La sección IV no presentó problema alguno por lo que dicha sección no volvió a pilotarse. Para el mes de septiembre se aplicó la segunda versión del instrumento únicamente

con los reactivos de las secciones I y II que presentaron problemas en la primera aplicación y la sección III en su totalidad.

El análisis de datos realizados a ambas versiones del instrumento piloto consistió de 4 puntos: 1) el desempeño individual y general, 2) el desempeño por actividades, 3) el desempeño por patrones en cada sección, y 4) análisis de errores.

#### **2.4.1.2.3. Aplicación.**

Este instrumento se aplicó en 6 grupos de inglés del CELE: dos grupos de 3er. nivel, dos de 4to., y dos de 5to. La aplicación se realizó durante los meses de septiembre y octubre de 2004.

#### **2.4.1.2.4. Calificación**

Los reactivos correctos de las secciones I y II tienen valor de 1 punto, logrando un total de 35 puntos. Los reactivos de la sección III que necesitan ser corregidos reciben 3 puntos y un punto los que son correctos, logrando 32 puntos y los de la sección IV valen 4 puntos si, colocan las palabras en el orden correcto y logran el equivalente correcto en español, logrando un total de 48 puntos. Es necesario aclarar, que se otorgaron entre 1-3 puntos en la III sección si lograban parte de la respuesta correcta, es decir, si lograban identificar la cabeza de la frase o si colocaban dos elementos en el orden correcto; y entre 1-4 puntos en la sección IV si lograban ordenar algunos elementos correctamente y podían obtener parte del compuesto correcto en español. Sumando las 4 actividades los alumnos debían alcanzar 115 puntos. Se consideró tomar en cuenta los puntos obtenidos en los reactivos de las

secciones III y IV en vez de simplemente su calificación de los mismos como correctos o incorrectos, ya que de esta manera se puede ponderar el grado de dificultad que presentan cada uno de los reactivos.

	Reactivos	Puntos
Sección I (SI) (1 punto por reactivo)	19	19
Sección II (SII) (1 punto por reactivo)	16	16
Sección III (SIII) (1-3 puntos por reactivo)	14	32
Sección IV (SIV) (1-4 puntos por reactivo)	12	48
Total	61	115

**Tabla 4.** Total de reactivos y puntos por sección.

### 2.5.2 Metodología de análisis de datos.

Nuestros datos se convirtieron en medias y porcentajes y se corrió el programa estadístico ANOVA para identificar si las diferencias mínimas tanto entre niveles como en patrones eran significativas.

Para medir la dificultad que un alumno presentaba en la resolución de las secciones, se consideró que ésta podía ser medida como el porcentaje de error cometido. Además se consideraron los puntos obtenidos en cada sección y no el número de reactivos que contestaron correctamente. Considerar los puntos en lugar de los reactivos es una manera de ponderar cada uno de los reactivos de acuerdo con el grado de dificultad que representa.

Por lo tanto, se tiene que la dificultad de cada sección, está dada por:

$$\text{Dificultad} = \frac{\# \text{ total de puntos de la sección} - \# \text{ de puntos obtenidos por cada nivel}}{\# \text{ total de puntos de la sección}}$$

De este modo, si un alumno tiene mayor dificultad al resolver una sección, esto se reflejará en el resultado de la ecuación anterior obteniendo un valor, o porcentaje mayor. Podemos tener entonces:

$$0.3844 = \frac{19 - 15.54}{19}$$

En donde: 19 corresponde al total de puntos a obtener en la SI, 15.54 a la media de puntos obtenidos por los alumnos del 3er. nivel, y 0.3844 a la dificultad de los alumnos del 3er. nivel. Utilizando la misma fórmula con los diferentes promedios obtenidos de las secciones II, III y IV, se tiene:  $S_{II}=0.4187$ ,  $S_{III}=0.5625$ , y  $S_{IV}=0.4097$ , a simple vista se podría decir que la sección I presenta menor dificultad que las demás secciones.

Si se denota como  $DIF_{Ni}$  al promedio de dificultad que presentan los alumnos del nivel  $i$ , entonces la hipótesis 2 puede darse de la siguiente forma

$$H_0: DIF_{N3} = DIF_{N4} = DIF_{N5} \quad \text{vs.} \quad H_a: \text{ existe al menos una diferente}$$

Se tiene entonces, que la misma fórmula aplica para todas las hipótesis.

## **CAPÍTULO III. Descripción, análisis y discusión de los resultados.**

### **3. Descripción, análisis y discusión de los resultados.**

#### **3.1 Descripción y análisis por nivel**

Los datos obtenidos del instrumento aplicado en esta investigación se organizaron por sujetos, niveles, secciones y patrones. Como ya mencionamos se reunieron un total de 104 sujetos: 24 del 3er nivel, 43 del 4to, y 37 del 5to; la prueba consistió de 61 reactivos con un valor total de 115 puntos distribuidos en cuatro secciones: 19 reactivos con 19 puntos en la SI, 16 con 16 en SII, 14 con 32 en SIII, y 12 con 48 puntos en SIV (se decidió considerar los puntos en vez de los reactivos como una manera de ponderar el grado de dificultad que cada uno representa); y además se evaluaron los 3 patrones: patrón 2N=21 reactivos, 3N=24, y 4N=16.

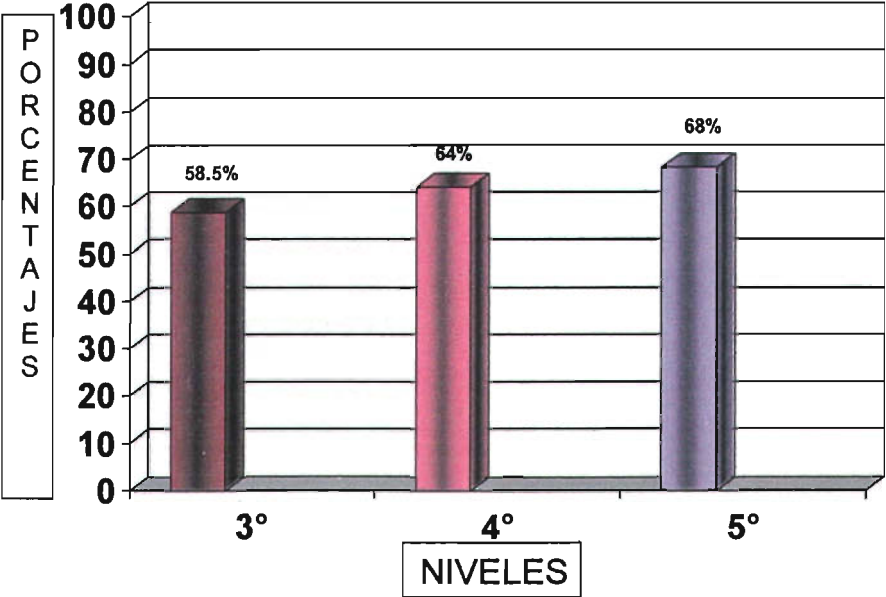
Se obtuvo la media de puntos correctos por nivel en cada sección, en la tabla 5 y en la figura 1 se puede observar que mientras que el 3er., nivel obtuvo el 58.8% de puntos correctos, el 4to nivel obtuvo el 64% y el 5to el 68%; es decir, que entre el 3er nivel y el 4to hay una diferencia de 5.5%, entre el 4to y el 5to 4% de diferencia, y entre el 3ro y 5to nivel 9.5% de diferencia.

<b>Niveles</b>	<b>Sujetos</b>	<b>Media de puntos (115)</b>	<b>Porcentaje de puntuación</b>
<b>3ro</b>	24	67.25	58.5%
<b>4to</b>	43	73.3	64%
<b>5to</b>	37	78	68%

**Tabla 5.** Puntos y porcentajes correctos por nivel.

De la tabla 5 podemos obtener que la media de puntos correctos obtenido por los 104 sujetos es de 72.85, y la media de porcentajes 63.5%

Figura 1. Porcentaje de aciertos por nivel.



De la media de puntos correctos obtenidos por nuestros sujetos el 63.5% corresponde a los aciertos y 36.5% a los reactivos incorrectos como se puede observar en la figura 2.

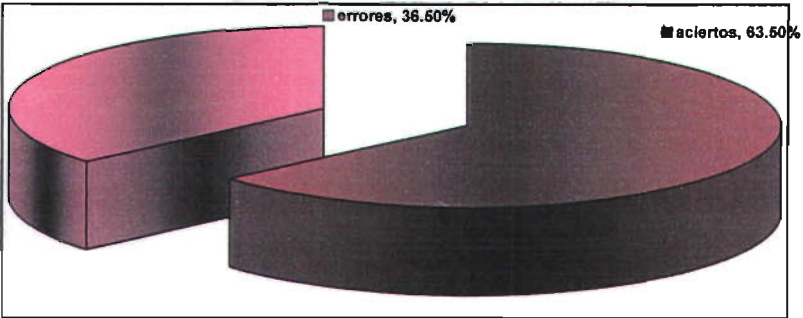


Figura 2. Porcentajes de aciertos y errores en la prueba.

### **3.2 Descripción y análisis por sección.**

En cuanto a los datos obtenidos de cada sección observamos en la tabla 6 y en la figura 3 lo siguiente: en la sección I (elegir la variante correcta en español de las FNs en inglés) donde los sujetos debían lograr un total de 19 puntos: el 3er. nivel obtuvo 15.54, es decir, el 81.8% de los puntos, el 4to. 15.7 puntos 82.6% y el 5to. el 16.7 puntos 88%. La diferencia entre el 3ro. y el 4to. nivel corresponde a un .8%, entre el 4to. y el 5to. a un 5.4% y entre el 3ro. y el 5to. un 6.2%.

En la sección II (elegir la variante correcta en inglés para las FNs en español) donde debían obtener 16 puntos: el 3er. nivel obtuvo una media de 9.3 puntos 58.1%, el 4to. 10.8 puntos 63.68% y el 5to. 12.08 puntos 75.5%. La diferencia entre el 3er. y 4to. es de 5.58%, entre el 4to. y el 5to. 11.82% y entre el 3ro. y el 5to. 17.4%.

En la sección III (calificar como correcta o incorrecta las FNs en inglés y corregir las incorrectas) donde debían obtener el máximo de 32 puntos: el 3er. nivel obtuvo una media de 43.6 puntos 43.8%, el 4to. 16.9 puntos 52.8% y el 5to. 16.27 puntos 50.8%. La diferencia entre el 3ero. y el 4to. es de 9%, mientras que la diferencia entre el 3ro. y el 5to. es de 7% y la diferencia entre el 4to. y el 5to. es de 2% (en esta sección el 4to obtuvo mejores resultados que el 5to).

En la sección IV (ordenar los elementos de las FNs y escribir sus equivalentes en español) donde se debían obtener 48 puntos: el 3er. nivel obtuvo una media de 28.33 puntos 59%, el 4to. 29.9 puntos 62.2% y el 5to. 33.08 puntos 68.9%. La diferencia entre el 3ero. y el 4to. nivel es de 3.2%, entre el 4to. y el 5to. 6.7%, y entre el 3ero. y el 5to. 9.9%.



Niveles	Media de puntos S1 (19)	Media de puntos S2 (16)	Media de puntos S3 (32)	Media de puntos S4 (48)	Media de puntos en la prueba
3ro	15.54 (81.8%)	9.3 (58.1%)	14 (43.8%)	28.33 (59%)	16.79
4to	15.7 (82.6%)	10.8 (63.68%)	16.9 (52.8%)	29.9 (62.2%)	18.3
5to	16.7 (88%)	12.08 (75.5%)	16.27 (50.8%)	33.08 (68.9%)	19.5
Media de puntos por secciones	15.98 (84.13%)	10.72 (65.73%)	15.72 (49%)	30.44 (63.34%)	18.2

Tabla 6. Puntos y porcentajes por sección y por nivel.

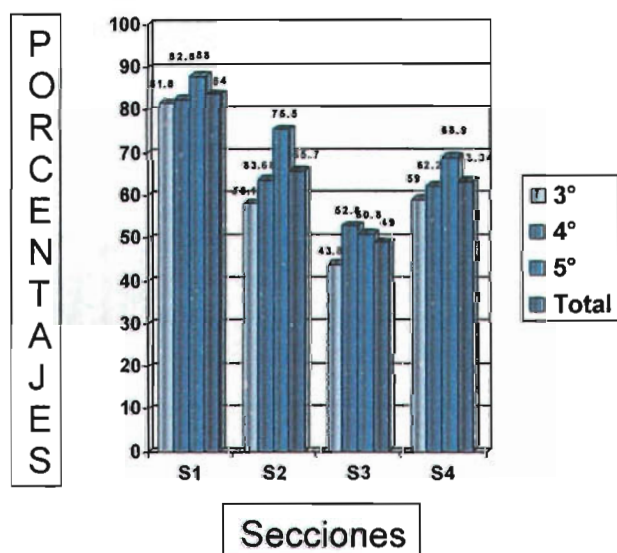


Figura 3. Porcentaje de aciertos por sección y por nivel.

Estos datos parecen indicar que a pesar de haber diferencia entre los niveles por actividad, dicha diferencia no es muy amplia, por lo que para encontrar si había diferencia significativa entre los datos, estos se corrieron en la prueba estadística ANOVA, los resultados se discutirán en la sección 3.5.

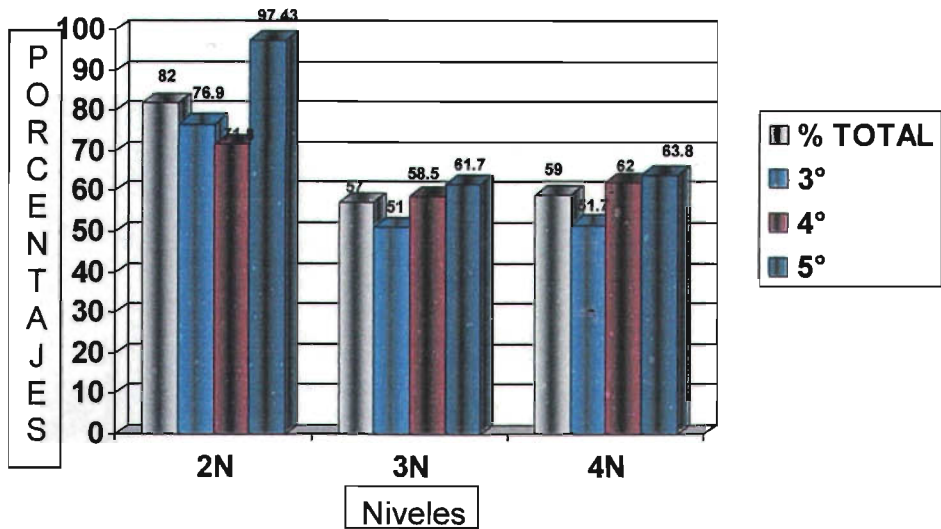
Finalmente podemos observar en la tabla 5, que los 104 estudiantes obtuvieron 15.98 puntos correctos en promedio (84.13%) en la sección I, 10.72 (65.63%) en la SII, 15.72 (49%) en la SIII, y 30.44 (63.34%) en la SIV.

### 3.3. Discusión y análisis por patrón.

Ahora bien, en lo que respecta al análisis por patrón podemos observar tanto en la tabla 7 como en la figura 4 que los alumnos del 3er. nivel obtuvieron el 76.9% de reactivos correctos en el patrón 2N, 51% en el 3N y 51.7% en el 4to. Los de 4to. 71.8% en el reactivo 2N, 58.5% en el 3N, y 62% en el 4N. Y los de 5to nivel 97.43% en el 2N, 61.7% en el 3N, y 63.8% en el 4N. Lo anterior nos permite notar que en lo que respecta al patrón 2N, en promedio los 104 sujetos, identificaron correctamente el 82% de los reactivos; en cuanto al patrón 3N identificaron el 57% y en cuanto al patrón 4N el 59%. Por lo que podemos notar que el patrón 3N resultó ser el más difícil.

Niveles	Puntos correctos patrón 2N (39)	Puntos correctos patrón 3N (47)	Puntos correctos patrón 4N (29)	Media de puntos correctos (115)
3ro	30 (76.9%)	24 (51%)	15 (51.7%)	67 (58.3%)
4to	28 (71.8%)	27.5 (58.5%)	18 (62%)	73.5 (63.9%)
5to	38 (97.43%)	29 (61.7%)	18.5 (63.8%)	78 (67.8%)
Media de puntos por patrón	34.7 (82%)	26.8 (57%)	17 (59%)	72.8 (63.33%)

Tabla 7. Puntos y porcentajes por patrón y por nivel.



**Figura 4.** Porcentajes de aciertos por patrón.

Además de lo anterior se obtuvieron los promedios de reactivos correctos para cada nivel. El total de reactivos con que cuenta la prueba es de 61: 21 del patrón 2N, 24 del 3N y 16 del 4N.

En la tabla 8 y la figura 5 podemos observar que el 3er. nivel identificó el 58% de los reactivos, el 4to. el 65% y el 5to. el 69%.

Niveles	Sujetos (104)	Media de reactivos correctos patrón 2N (21)	Media de reactivos correctos patrón 3N (24)	Media de reactivos correctos patrón 4N (16)	Media de reactivos correctos por nivel (61)
3ro.	24	18.5 (88.3%)	12 (50%)	8.5 (53%)	35.3 (58%)
4to.	43	16 (75%)	14 (58.33%)	10 (62.5%)	39.4 (65%)
5to.	37	17 (80%)	15 (62.5%)	10.4 (65%)	42 (69%)

**Tabla 8.** Reactivos correctos y porcentajes por patrón.

En lo que respecta al patrón 2N el 3er. nivel obtuvo el 88.3% de los reactivos correctos, el 4to. el 75% y el 5to. el 80%. También podemos observar que el 3er nivel logró mayor porcentaje que los niveles superiores,

donde la diferencia entre el 3ero. y el 4to. es de 13.3 % y entre el 3ero. y el 5to. 8.3% y entre el 4to. y el 5to. 5%.

En cuanto al patrón 3N: el 3er. nivel obtuvo el 50%, el 4to. el 58.33% y el 5to. el 62.5%. Aquí podemos observar que los alumnos del 5to. nivel parecen haber obtenido mayor porcentaje de reactivos correctos que los alumnos de los niveles 3ero. y 4to. La diferencia entre el 3ero. y el 4to. es de 8.33%, entre el 3ro. y el 5to. es de 12.5%, y entre el 4to. y el 5to. es de 4.17%.

Y finalmente, en lo que respecta al patrón 4N: el 3er. nivel obtuvo 53%, el 4to. 62.5% y el 5to. 65%. La diferencia entre el 3ro. y el 4to. es de 9.5%, entre 3ro. y 5to. 12% y entre el 4to. y el 5to. 2.5%.

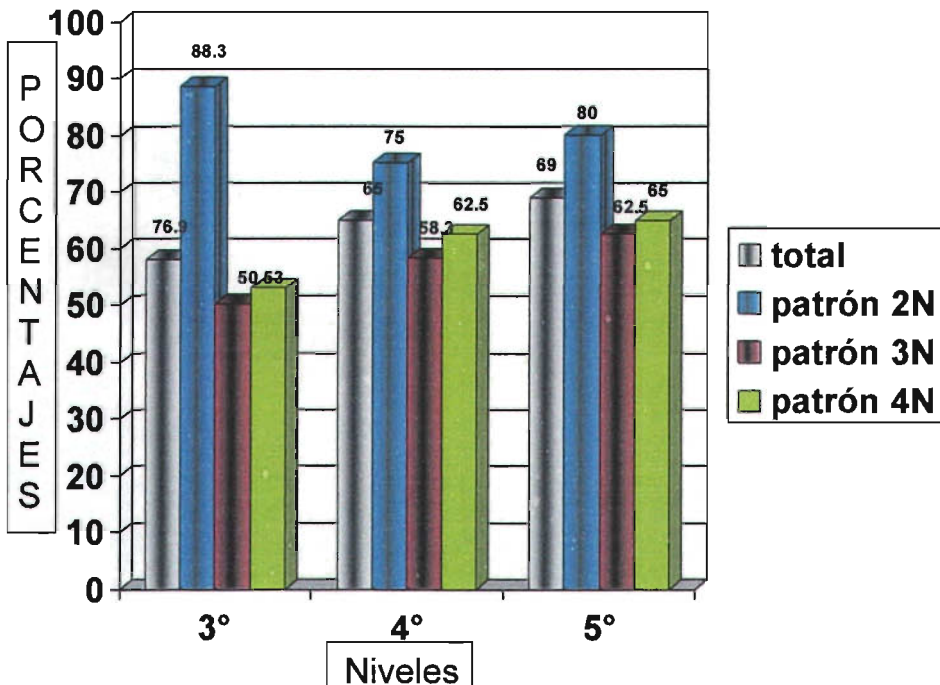


Figura 5. Porcentaje de reactivos correctos por patrón.

### 3.4 Análisis de errores de los datos obtenidos.

Los errores obtenidos en esta investigación también fueron analizados.

Estos se clasificaron por el tipo de error, es decir, si los sujetos pudieron o no identificar correctamente la cabeza de la frase en los 3 patrones.

En la tabla 7 y gráfica 6 podemos observar que de un total de 6088 reactivos contestados por los sujetos, 2229 (36.6%) reactivos pertenecen al patrón 2N, 2264 (37%) al 3N y 1595 (26.4%) al 4N.

PATRONES	TOTAL DE REACTIVOS	REACTIVOS CORRECTOS	REACTIVOS INCORRECTOS
<b>2N (22)</b>	2229 (36.6%)	1736 (28.5%)	493 (8.1%)
<b>3N (23)</b>	2264 (37%)	1405 (23.1%)	859 (14.1%)
<b>4N (16)</b>	1595 (26.4%)	1034 (17%)	561 (9.2%)
<b>TOTAL 61</b>	6088	4175 (68.6%)	1913 (31.4%)

Tabla 9. Reactivos revisados

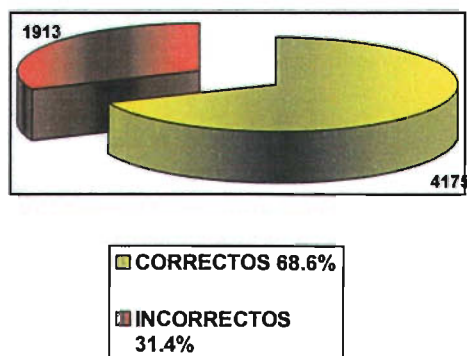


Figura 6. Total de reactivos correctos

También se observa que de los 6088 reactivos: 4175 (68.6%) fueron contestados correctamente y 1913 (31.4%) incorrectamente. De los 2229 que pertenecen al patrón 2N los sujetos acertaron en 1736 y erraron en 493; en el caso del patrón 3N acertaron en 1405 y se equivocaron en 859 y finalmente en cuanto al patrón 4N acertaron en 1034 y erraron en 561. Dados estos datos

podemos adelantar que el patrón 3N parece ser más difícil que los otros 2 patrones, y a su vez el patrón 4N más difícil que el 2N.

Ahora bien, se clasificaron los reactivos incorrectos para poder identificar el tipo de error cometido por nuestros sujetos. Los errores se clasificaron en 4 tipos de acuerdo con orden de los elementos que integran las FNs (los paréntesis indican que dicho elemento aparece según el patrón de la FN) la N refiere a los sustantivos modificadores y la C al sustantivo considerado como cabeza (principal) de la FN:

**(E1)** orden (N) (N) N C: este tipo de error se presenta cuando los sujetos colocan la cabeza de la frase al final de la misma pero no colocan en el orden debido sus modificadores:

e.g. \***economy world crisis problem**  
**world economy crisis problem**

**(E2)** orden C N (N) (N): en este tipo de error aparece la cabeza de la frase al principio de la misma y los modificadores la preceden, estos pueden estar o no en orden:

e.g. \***shorts cotton tennis**  
**cotton tennis shorts**

**(E3)** orden N C N (N): este tipo de error aparece cuando la cabeza se coloca después del primer modificador y los otros sustantivos van después de la cabeza y pueden estar o no en orden.

e.g. \***smoke engineer extraction system**  
**smoke extraction system engineer**

**(E4)** orden N N C N: aquí la cabeza es colocada en tercera posición, es decir, que le preceden dos modificadores y le sigue uno.

e.g. **road accident center research**  
**road accident research center**

La tabla 8 y la gráfica 7 nos señalan que en el caso del patrón 2N los 493 errores pertenecen al tipo (E2); en el caso del patrón 3N 151 (17.6%)

corresponden al error tipo (E1), 370 (43%) al tipo (E2) y 338 (39.4%) al tipo (E3); y finalmente en lo que respecta al patrón 4N, 198 (35.3%) son del tipo (E1), 73 (13%) del tipo (E2), 227 (40.5%) del tipo (E3) y 63 (11.2%) del tipo (E4).

Patrones	Total de reactivos incorrectos	(E1) Orden de elementos: (N) (N) N C	(E2) Orden de elementos: C N (N) (N)	(E3) Orden de elementos: N C N (N)	(E4) Orden de elementos: N N C N
2N	493		493		
3N	859	151	370	338	0
4N	561	198	73	227	63
<b>Total</b>	<b>1913</b>	<b>349 (18%)</b>	<b>936 (49%)</b>	<b>595 (30%)</b>	<b>63 (3%)</b>

Tabla 10. Clasificación de reactivos incorrectos.

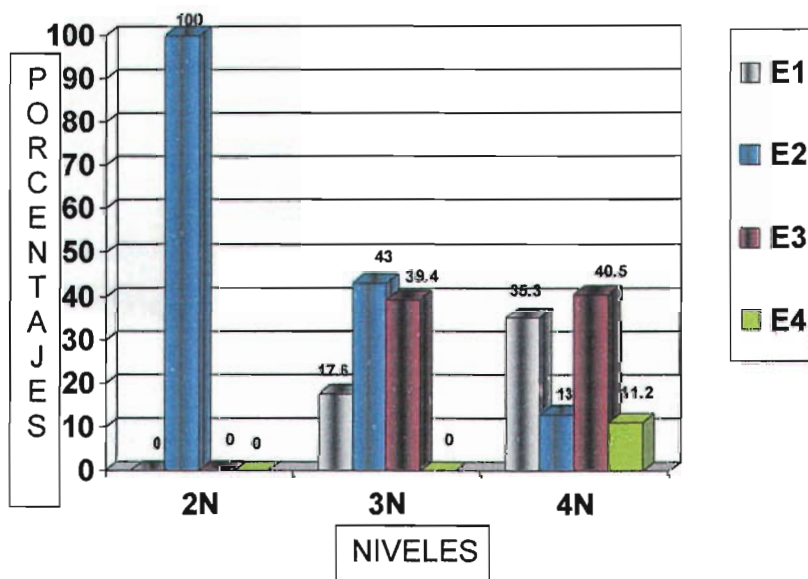


Figura 7. Porcentajes de la clasificación de errores.

De acuerdo con los datos presentados tanto en la tabla 10 como en la figura 7, el tipo más común de error en lo que respecta a los patrones 3N y 4N

son del tipo E2 y E3, y en lo que refiere al patrón 2N el error más común es del tipo E2, pues como se observa en la tabla 8, el 49% de los errores es CN, es decir, toman al primer sustantivo como cabeza de la FN.

### **3.5. Discusión de dificultades.**

En esta sección se discuten los datos obtenidos en esta investigación con ayuda de la prueba estadística ANOVA, para corroborar si las diferencias en los mismos son o no significativas para la aceptación o rechazo de nuestras hipótesis.

Para medir tanto la dificultad que un alumno presentaba en la resolución de las actividades, como la dificultad de las mismas, se consideró que éstas podían ser medidas como el porcentaje de error cometido, como ya se mencionó en la sección 2.5.2. Además se consideraron los puntos obtenidos en cada actividad y en cada patrón, y no el número de reactivos que contestaron correctamente. Considerar los puntos en lugar de los reactivos es una manera de ponderar cada uno de los reactivos de acuerdo con el grado de dificultad que representa.

Para verificar si las diferencias en nuestros datos son significativas o no, se consideró un Análisis de Varianzas (ANOVA), los resultados obtenidos se muestran a continuación.



### 3.5.1. Dificultad por niveles.

Para observar la dificultad por niveles tomamos en cuenta la fórmula mencionada en la sección 2.5.2:

$$\text{Dificultad} = \frac{\# \text{ total de puntos} - \# \text{ puntos obtenidos}}{\# \text{ total de puntos}}$$

de la cual obtenemos lo siguiente:

	<b>Nivel 3</b>	<b>Nivel 4</b>	<b>Nivel 5</b>
<b>Media de dificultad por niveles</b>	0.41522	0.36299	0.32033

**Tabla 11.** Dificultad entre niveles.

En la tabla 11 podemos observar que la media de dificultad obtenida para los niveles nos indica que los alumnos del tercer nivel parecen presentar mayor dificultad en la resolución de actividades que los alumnos de los niveles cuarto y quinto. La tabla muestra el análisis descriptivo de los datos por nivel, es decir, se pueden observar las medias de cada nivel.

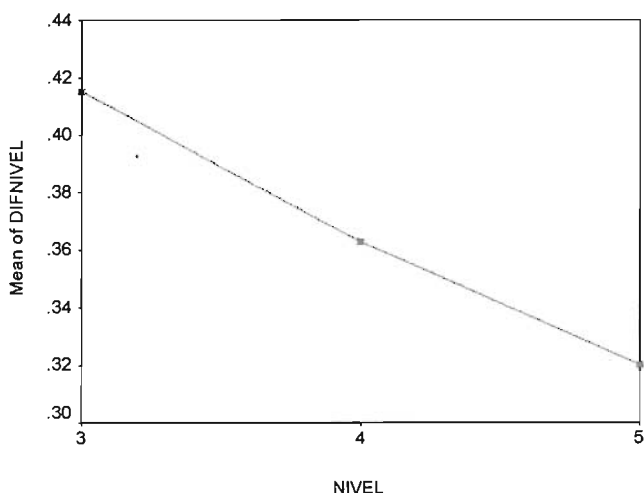
Es importante notar, que las medias obtenidas son relativamente diferentes. Para el nivel 3 se tiene que los alumnos de este nivel tienen en promedio una dificultad del 0.4152 al resolver las actividades, que en comparación con las de los otros niveles es mayor, pues se tiene que para el nivel 4 y el nivel 5 los alumnos de los niveles respectivos tienen en promedio una dificultad de 0.3629 y 0.3203, respectivamente.

En el anexo 2 (tabla 1) se observa que de la ANOVA se tiene que el valor obtenido para el estadístico F es de 3.613, que comparado con el valor en tablas  $F_{(2,101)} = 3.0864$  es mayor y por lo tanto se debe rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) con un nivel de confianza del 95%. Esto es, los alumnos de los tres niveles no tienen en promedio la misma dificultad al resolver las actividades.

Dado que se rechazó la hipótesis nula de igual de medias o promedios, es necesario hacer lo que se conoce como *comparaciones múltiples*, que consiste en comparar los promedios uno a uno para ver cuales son los diferentes. Para ello se llevaron a cabo las pruebas de Tukey, Scheffé y LSD, anexo 2 (tabla 2).

En la tabla 2 del anexo 2, se puede observar que las tres pruebas (Tukey, Scheffe, LSD) arrojan los mismos resultados, obteniendo que existen diferencias significativas en los datos obtenidos de los alumnos del nivel 3 y los del nivel 5. Sin embargo, la dificultad promedio de los alumnos del nivel 3 es estadísticamente igual a la correspondiente a los alumnos del nivel 4, y ésta a su vez es estadísticamente igual a la dificultad de los alumnos del nivel 5. Las pruebas indican que sí hay diferencia entre los niveles 3 y 4, y entre los niveles 4 y 5, pero que ésta no es significativa, sin embargo al comparar los niveles 3 y 5 la diferencia sí resulta significativa.

En la gráfica 8 se puede observar lo antes mencionado, es decir, los alumnos del nivel 3 presentan mayor dificultad en promedio para resolver las actividades, seguidos de los alumnos del nivel 4 y con menos dificultad están los alumnos del nivel 5.



**Figura 8.** Dificultad en los niveles.

### 3.5.2 Dificultad por secciones.

Ahora bien, en cuanto a una dificultad mayor en la resolución de la sección IV que en la resolución de las secciones III, II, I; se observa en la tabla 12 el análisis descriptivo de los datos por sección, es decir, la media de dificultad para cada sección. Los promedios o medias obtenidos son relativamente diferentes. La SIII parece ser la más difícil con un promedio de dificultad de 0.50003, después sigue la SIV con un promedio de 0.36138, sigue la SII con un promedio 0.31761 y finalmente la SI donde los sujetos obtuvieron en promedio una dificultad del 0.15638.

<b>Secciones</b>	<b>Medias</b>
<b>SI</b>	0.15638
<b>SII</b>	0.31671
<b>SIII</b>	0.50003
<b>SIV</b>	0.36138

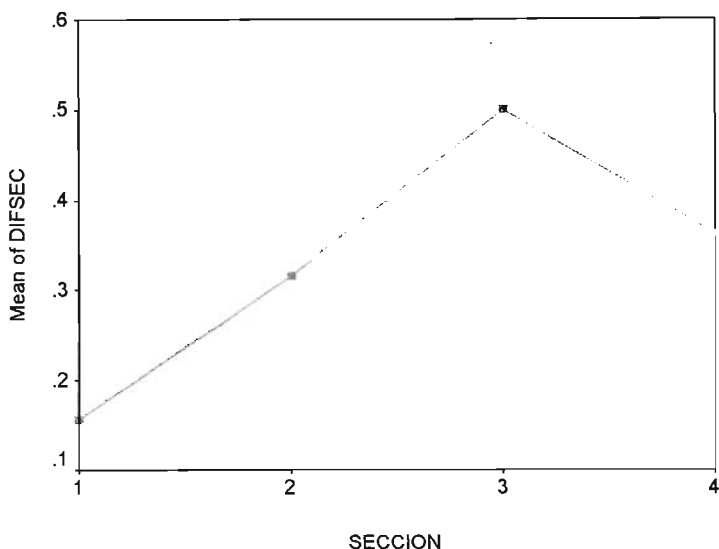
**Tabla 12.** Medias de dificultad en las secciones.

Del ANOVA, anexo 2 tabla 3, se tiene que el valor F es de 60.565, que comparado con el valor en tablas  $F_{(3,412)} = 2.6266$  es mayor y por lo tanto se debe rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) con un nivel de confianza del 95%. Es decir, que las actividades no tienen en promedio la misma dificultad de resolución.

Dado que aquí también se rechaza la hipótesis nula fue necesario comparar los promedios uno a uno para ver cuáles son los diferentes (anexo 2, tabla 4). Se obtuvo que las tres pruebas (Turkey, Scheffe, LSD) indican que hay diferencias significativas entre las secciones I y II, entre I y III, y entre I y IV; entre II y III; y entre III y IV; pero no entre las secciones II y IV. Es decir, que de acuerdo con los datos obtenidos las secciones II y IV presentan el mismo grado de dificultad.

En la figura 9 podemos observar lo apenas mencionado, vemos que la sección III parece ser la más difícil, mientras que la sección I aparenta ser la de menor dificultad para nuestros sujetos.

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**



**Figura 9.** Dificultad en las secciones.

### 3.5.3 Dificultad en los patrones.

En cuanto a la dificultad en los tres patrones, podemos observar en la tabla 13 el análisis descriptivo de los datos por patrones, es decir, la media de la dificultad para cada patrón. Las medias obtenidas son relativamente diferentes, el patrón 3N parece ser el más difícil con un promedio de dificultad de 0.4202, después sigue el patrón 4N con un promedio de 0.39456 y finalmente el patrón que parece ser más fácil el 2N con un promedio de 0.265042.

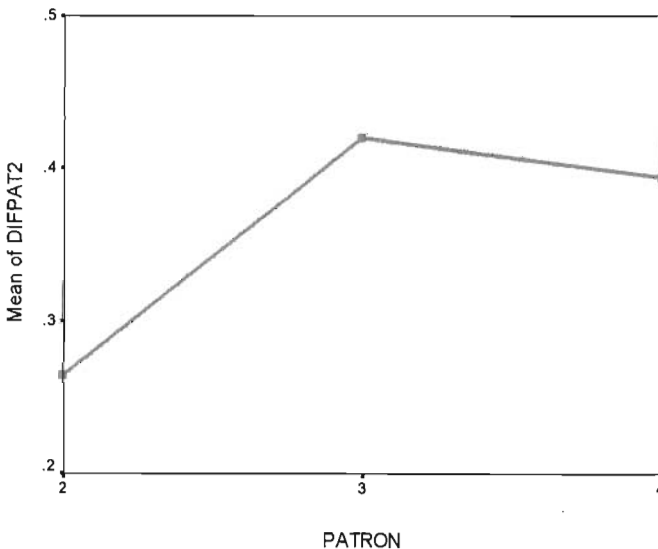
Patrones	Medias
2N	0.265042
3N	0.42021
4N	0.39456

**Tabla 13.** Dificultad en los patrones.

De ANOVA se tiene que el valor de F es de 26.685, que comparado con el valor del anexo 2 tabla 5 es mayor y por lo tanto se debe rechazar la hipótesis nula  $F_{(2,309)} = 3.024965$  con un nivel de confianza del 95%. Es decir, que los patrones no tienen en promedio la misma dificultad de resolución.

Dado que aquí se rechaza también la hipótesis nula fue necesario comparar los promedios uno a uno para ver cuáles son los diferentes (anexo 2, tabla 6). Se obtuvo que las tres pruebas (Turkey, Scheffe, LSD) indican que hay diferencias significativas entre los patrones 2N y 3N y entre los patrones 2N y 4N, pero no entre los patrones 3N y 4N. Es decir, que de acuerdo con los datos obtenidos los patrones 3N y 4N parecen presentar un grado de dificultad similar.

En la figura 10 podemos observar lo apenas mencionado, vemos que el patrón 3N parece ser el más difícil, mientras que el patrón 2N parece ser el más fácil para nuestros sujetos.



**Figura 10.** Dificultad en los patrones.

### **3.6 Discusión de los resultados.**

En esta sección se discutirán nuestras hipótesis y los resultados obtenidos durante la investigación.

**Hipótesis 1.** *Los alumnos hispanohablantes presentarán dificultad para procesar y adquirir FNs con sustantivos compuestos del inglés.* Esta hipótesis se comprueba con los resultados obtenidos en la sección 3.4. Dichos resultados indican que el 31.4% de los reactivos fueron contestados de manera incorrecta. Los resultados de la sección III (los alumnos debían calificar como correctas o incorrectas las FNs y corregir las incorrectas) indican que los alumnos lograron un 49% de los de los puntos de dicha sección. Como se observa en la sección 3.2 es la sección del instrumento que más problemas ocasionó a los alumnos. Nuestros alumnos se encuentran en una etapa de procesamiento, por lo que aún no han adquirido en su totalidad los sustantivos compuestos.

**Hipótesis 2.** *Los alumnos del 3er. nivel presentarán mayor dificultad que los del 4to. nivel, y éstos a su vez presentarán mayor dificultad que los del 5to. nivel en la resolución de las secciones de linstrumento .* Los resultados que mostramos en 3.1 muestran que los alumnos del 3er. nivel obtuvieron el porcentaje más bajo de reactivos correctos, 58.5%. La prueba estadística ANOVA de la sección 3.5.1 indica que efectivamente los alumnos de niveles inferiores presentan una mayor dificultad para interpretar estas FNs. Sin embargo, como ya se explicó, la diferencia entre los niveles 4 y 5 parece no

ser significativa. Lo anterior nos indica que hasta cierto punto es posible decir que efectivamente mientras mayor sea la preparación de nuestros alumnos la cantidad de errores será menor.

**Hipótesis 3.** *Los alumnos de todos los niveles presentarán mayor dificultad al producir las FNs que en reconocerlas.* Esta hipótesis, de acuerdo con nuestros resultados no se cumple. En la sección 3.2 podemos observar que en la SIII los sujetos únicamente obtuvieron un 49% de aciertos correctos, en la SIV 63.34%, en la SII 65.73% y en la SI 84.13%. La prueba estadística ANOVA; sección 3.5.2; indica que efectivamente la SIII resulta ser la más difícil de las 4, pues sí hay diferencia significativa entre esta sección y las demás, aunque la diferencia entre las secciones 2 y 4 parece no ser significativa. De lo anterior obtenemos que la SIII es más difícil que la IV. Esto quizá se deba a que no se presentaban opciones como en las secciones I y II, y tenían que calificar como correctas o incorrectas las FNs además de corregir las incorrectas. Suponemos que en eso radica la dificultad de dicha sección.

**Hipótesis 4.** *Los alumnos presentarán mayor dificultad en la resolución de los reactivos que presentan el patrón 4N que los que presentan el patrón 3N y 2N.* Esta hipótesis tampoco se cumple, pues los datos de la tabla 5 sección 3.3 nos indican que el patrón con el menor porcentaje de reactivos correctos es el 3N con 57%. Los resultados de ANOVA de la sección 4.3.3 corroboran que efectivamente es el patrón 3N el más complicado para nuestros alumnos, sin embargo no parece haber diferencia significativa entre éste patrón y el 4N.



El patrón 2N resulta, como se planteó en la hipótesis, ser el menos complicado, pues en lo que respecta a este patrón únicamente se encontró un 26% de errores (sección 3.4). Concluimos entonces, por los datos obtenidos, que los patrones 3N y 4N presentan gran dificultad para nuestros alumnos, dado que la diferencia entre sus medias de dificultad no es significativa. Suponemos que el patrón 4N resulta menos complicado para nuestros alumnos debido a que la estrategia aplicada es la división de dicha FN en 2 elementos, es decir, que forman 2 FNs de dos sustantivos cada una para su mejor entendimiento. Sin embargo, mayor investigación es necesaria para corroborarlo.

**Hipótesis 5.** *Los alumnos de los 3 niveles estudiados al procesar cualquiera de los tres patrones de sustantivos compuestos en inglés asignarán al primer sustantivo la posición de cabeza de la FN en vez de asignarlo al último.* El error más cometido, de acuerdo con los resultados de análisis de errores en la sección 3.4, es el del tipo 2 (C N N N), el 49% de los sujetos cometió este tipo de error, por lo que podemos sugerir, que efectivamente nuestros alumnos tienden a aplicar la estrategia del 1er sustantivo en la mayoría de los casos, donde asignan el rol de cabeza el primer sustantivo de la FN en vez de asignarlo al último. Es importante mencionar que el 82% de los errores cometidos muestran que efectivamente nuestros alumnos no logran identificar cuál es la cabeza de la frase. Y el 18% restante puede identificar la cabeza pero no el orden de los demás elementos.

## CONCLUSIONES

Esta tesis investigó el procesamiento y la adquisición de un fenómeno sintáctico de gran importancia para cualquier alumno de inglés: los sustantivos compuestos o FNs premodificadas. El trabajo consistió en analizar el procesamiento y la adquisición de dichas FNs, así como verificar que efectivamente presentaban dificultad en nuestros alumnos.

En el marco teórico se planteó que las diferencias sintácticas entre las FNs del inglés y las del español son, en gran medida, el origen del problema de interpretación de dichas FNs, lo cual se comprueba con los resultados obtenidos, pues nuestros sujetos favorecen las FNs en inglés que presentan la cabeza de la frase en 1ra. posición como sucedería en las FNs del español.

Este trabajo es un estudio exploratorio que pretendió el análisis del procesamiento del *input* y la adquisición de estas FNs del inglés por alumnos hispanohablantes; así como investigar si la GU puede dar cuenta de la estructura de este tipo de frases. Para poder explicar la adquisición del fenómeno arriba mencionado recurrimos a la Teoría de Principios y Parámetros de Chomsky, y dentro de esta a la Teoría de la X-barrá, y al Parámetro de la cabeza, mientras que en lo referente al procesamiento trabajamos con el Modelo de Procesamiento de VanPatten (1995-2004).

Se consideró como base de nuestra investigación la GU para explicar como se adquiere la L1 y la posibilidad de que explique la adquisición de L2, especialmente de nuestras FNs premodificadas. La GU, como ya se mencionó, consiste de principios que son los aspectos de la lengua presentes en la mente humana y que comparten todas las lenguas, y de parámetros que son los

aspectos que varían de una lengua a otra. Los principios están establecidos en la mente del individuo y los parámetros necesitan evidencia para establecer sus valores. La teoría de la X' especifica que la estructura de las frases que formarán las oraciones en las lenguas del mundo son de un tipo básico único que consisten de una categoría principal o cabeza (base de la frase) y de dos tipos de modificadores: especificadores y complementos. El parámetro de la cabeza, por otro lado, trata de describir los diferentes ordenamientos en los que las cabezas y sus complementos pueden ocurrir dentro de la frase. En el caso de nuestros alumnos hispanohablantes que están estudiando inglés como segunda lengua, intuyen o saben que tanto las frases del inglés como del español están formadas de especificadores y modificadores y que el orden es: cabeza + modificador. En este nivel parece no haber problema alguno debido a que ambas lenguas presentan el mismo orden. Sin embargo, el problema radica a nivel de las FNs premodificadas.

Las FNs premodificadas presentan diferente orden de constituyentes en inglés y español. La cabeza de la FN se encuentra a la izquierda en español y a la derecha en inglés. Al tener nuestros alumnos establecido un valor para el parámetro de la cabeza de una frase quieren aplicarlo a nivel de FNs premodificadas, dándole al sustantivo de la izquierda el rol de cabeza en vez de dárselo al de la derecha, ya sea porque en español sucede de esta manera o porque a nivel de frase éste es el valor establecido del parámetro. El 49% de los errores cometidos por nuestros alumnos indican que efectivamente al sustantivo de la izquierda se le asigna el rol de cabeza de la FN. De esto se obtiene entonces, que los alumnos necesitan evidencia para poder establecer

el valor del orden o direccionalidad de los elementos de las FNs premodificadas.

En lo concerniente a la adquisición de estas FNs premodificadas, nuestros resultados indican que el modelo de acceso parcial es el más indicado para explicar adquisición de FNs compuestas. Dicho modelo puntualiza, como ya se mencionó en la sección 1.2.5, que es posible acceder a los principios y a ciertos parámetros de la GU, debido a que unos se encuentran más accesibles que otros. Por lo que, tomando en cuenta lo anterior, en lo que respecta a la teoría de la X barra, dado que las frases se conforman de cabeza + complemento, tanto en inglés como en español, el problema se localiza a nivel de las FNs premodificadas. Donde como ya se dijo, los alumnos saben qué elementos debe contener una frase ( $X'$ ) y qué orden deben llevar (parámetro de la cabeza). Los alumnos acceden al parámetro de la cabeza de la frase, pero no tienen valor asignado a nivel de FN premodificada. Hay un acceso al principio de la  $X'$  y un acceso parcial al parámetro de la cabeza en español, dado que el problema se encuentra a nivel del orden en que los elementos de la FN (modificadores y cabeza) deben aparecer. Las FNs de esta investigación se conforman únicamente de 2, 3 o 4 sustantivos; en inglés la palabra principal (cabeza de la FN) debe colocarse al final de la FN mientras que en español debía colocarse en primera posición. Esto nos indica un orden de palabras distinto en ambas lenguas y que nuestros alumnos tratan de procesar de la misma manera, es decir que para nuestros alumnos la 1ra. palabra de la frase es la principal en vez de la última (como el caso del inglés). Por lo que es posible deducir que nuestros alumnos acceden al parámetro de la cabeza que

aplica a la cabeza y sus modificadores externos: La **pintura** esta **sobre la pared**-*The picture is on the wall*) y lo quieren aplicar a las FNs compuestas de sustantivos: *The paint tin is on the floor*- la **lata de pintura** esta en el piso. Lo anterior significa que los alumnos utilizan la misma estrategia que aplican a una frase a la cabeza de la FN o sustantivo compuesto, es decir, que al preceder la cabeza de una FN a su modificador suponen que sucede lo mismo a nivel del sustantivo compuesto en un 49%. En lo que respecta al 51% de errores restante, solo el 18% identifica correctamente la posición de la cabeza de las FNs, pero no de los demás elementos. Esto nos indica que nuestros alumnos se encuentran en un proceso de establecimiento de valores para el parámetro de orden de elementos de estas FNs.

Se plantearon para esta investigación 5 hipótesis y de los datos obtenidos se tiene que la FN premodificada en inglés sí presenta dificultad en nuestros alumnos, siendo esta dificultad mayor en los alumnos del tercer nivel, los datos obtenidos indican que estos alumnos obtuvieron el porcentaje menor de reactivos correctos 58.5%, mientras que nuestros alumnos de 5to nivel obtuvieron el 63.5% de reactivos correctos. Sin embargo, es importante señalar que sin importar el nivel de los alumnos, estos siguen presentando problemas de procesamiento, es decir, que aún los estudiantes de niveles avanzados presentan dificultad. Esto se muestra en la tabla 10, que nos indica entre el 51% de errores restantes, el 34% de dichos errores refieren a que nuestros alumnos no identifican la cabeza de la FN y el 18% restante aunque la identifican no ordenan correctamente los otros elementos. Por lo que

insistimos en que nuestros alumnos están en un proceso de adquisición de estas FNs.

Las FNs del patrón 3N presentan mayor dificultad que las del patrón 4N para todos nuestros alumnos sin importar el nivel, aunque como ya mencionamos en la discusión de las hipótesis esta diferencia no es significativa. Suponemos que nuestros alumnos tienden a dividir las FNs de 4 elementos en dos para poder procesarlas con mayor facilidad, sin embargo aún es necesaria una investigación mucho más profunda para confirmarlo.

En cuanto al análisis de errores, obtuvimos que el error más cometido es del tipo E2, ya que los alumnos tienden a asignar al sustantivo en 1ra. posición la función de cabeza en vez de asignárselo al que se localiza en la última posición. Por lo que se puntualiza que se cumplen el principio 1f de VanPatten (de localización en la oración) y el principio del primer sustantivo (procesamiento del 1er. sustantivo o pronombre de la oración). Efectivamente, el 49% de los errores cometidos por nuestros alumnos, consistió en elegir como cabeza de la frase al 1er. sustantivo.

Retomando el modelo de procesamiento de VanPatten (1996), solo nos queda afirmar que efectivamente, y al igual que a nivel de oración, nuestros alumnos tienden a procesar en primera instancia los elementos que se localizan al principio de la FN que los que se encuentran en posición media y estos antes de los que se encuentran en posición final. Así como tienden a procesar el primer sustantivo de la oración como sujeto, de la misma manera asignan al primer sustantivo el rol de cabeza de la FN.

La importancia de nuestra investigación radica en que los resultados obtenidos proveen información adicional que apoyan tanto el modelo de procesamiento de VanPatten como el modelo parcial de adquisición de la GU. En lo que respecta al orden de los elementos de las FNs con premodificadores nominales nuestros alumnos acceden al parámetro establecido para la L1 (español) y aplicarlo a la L2 o bien acceden al valor asignado para el parámetro de la cabeza en cualquiera de las lenguas y lo aplican a nivel de FN. Lo anterior muestra que el aprendizaje de estos sustantivos es un proceso de adquisición lento, pues el hecho de que aún los alumnos de quinto nivel presenten problemas, nos indica que nuestros alumnos se encuentran en el proceso de adquirir dichas FNs premodificadas

Otro aspecto importante de esta investigación radica en que nuestros resultados coinciden con los obtenidos por Choreño y Villegas (trabajos relacionados que mencionamos en la introducción). El trabajo de Choreño (2004) es mucho más cercano al nuestro, pues estudia el procesamiento de FNs que constan de tres elementos entre sustantivos y adjetivos. Se rescata que la FN premodificada sí presenta problemas a alumnos hispanohablantes de inglés como segunda lengua, y que el contexto parece ayudar a la interpretación de la misma. Además el orden de palabras, es decir, la diferente ubicación en que aparecen las cabezas de las FNs en inglés y en español (en inglés a la derecha y en español a la izquierda de los modificadores), provoca los errores de interpretación. Nuestros resultados enriquecen la investigación de adquisición y procesamiento de FNs.

En lo que respecta a la enseñanza de los sustantivos compuestos es importante tomar en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación para tomar decisiones sobre la manera más adecuada de enseñarlos. No debemos olvidar que dichos sustantivos compuestos son mucho menos frecuentes en español y que además presentan orden diferente de elementos en ambas lenguas. De la misma manera, no debemos perder de vista la estrategia utilizada por nuestros alumnos (principio de localización y principio del 1er. sustantivo), cuando se enfrentan a estos compuestos.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación sostienen la importancia de la enseñanza de los sustantivos compuestos, pues de esta manera se evitarían problemas de comprensión de las mismas. Se sugiere entonces, mayor énfasis en actividades que promuevan la asignación de valor al parámetro de la cabeza a nivel de FN premodificadora, así como actividades que trabajen las estrategias utilizadas por nuestros alumnos.

Esta investigación deja abierta la posibilidad de investigaciones futuras, así como de la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza de este fenómeno.



# ANEXOS

## Anexo 1. Instrumento

Sexo: (F) (M)

Edad: \_\_\_\_\_

Nivel: \_\_\_\_\_

- I. Lee cada una de las siguientes frases en inglés y marca con una (X) la opción en español que te parezca la más acertada.

**1. chocolate milk**

- ( ) a. chocolate hecho de leche  
( ) b. leche con chocolate

**2. mountain forest research foundation**

- ( ) a. bosque de montaña en investigación por una fundación  
( ) b. fundación para la investigación del bosque de montaña  
( ) c. fundación de investigación de la montaña con bosque

**3. video game revolution**

- ( ) a. revolución de juegos de videos  
( ) b. juego de video llamado Revolución  
( ) c. video juegos revolucionarios

**4. sea foam**

- ( ) a. mar de espuma  
( ) b. espuma de mar

**5. data processing networks**

- ( ) a. información en redes de procesamiento  
( ) b. procesamiento de redes de información  
( ) c. redes de procesamiento de información

**6. baby toy**

- ( ) a. juguete para bebe  
( ) b. bebe de juguete

**7. world economy crisis problem**

- ( ) a. problema de crisis en la economía mundial  
( ) b. economía mundial con problema de crisis.  
( ) c. problemática de economía mundial de crisis

**8. paint tin**

- ( ) a. lata de pintura  
( ) b. pintura enlatada

**9. car factory employee uniform**

- ( ) a. uniforme para empleados de la fábrica de carros  
( ) b. carros de fábrica para empleados con uniforme  
( ) c. fábrica de uniformes para empleados con carros

**10. desert sand**

- (     ) a. desierto de arena
- (     ) b. arena del desierto

**11. rice field pollution problem**

- (     ) a. arroz para el campo con problemas de contaminación
- (     ) b. problemas de contaminación en los campos de arroz
- (     ) c. campo con problemas de arroz contaminado

**12. city water**

- (     ) a. agua de la ciudad
- (     ) b. ciudad rodeada de agua

**13. law enforcement officials**

- (     ) a. leyes oficiales para ejecución
- (     ) b. oficiales que ejecutan la ley
- (     ) c. ejecución de leyes oficiales

**14. city traffic**

- (     ) a. tráfico de la ciudad
- (     ) b. ciudad con tráfico

**15. fashion market director**

- (     ) a. director de modas de mercado
- (     ) b. director de mercadeo de modas
- (     ) c. moda para directores de mercado

**16. movie industry award**

- (     ) a. industria cinematográfica premiada
- (     ) b. película premiada por la industria
- (     ) c. premio a la industria cinematográfica.

**17. gas reserve industry**

- (     ) a. industria de reserva de gas
- (     ) b. gas de reserva para la industria
- (     ) c. reserva de gas industrial

**18. dairy cow**

- (     ) a. leche de vaca
- (     ) b. vaca lechera

**19. cell phone production department**

- (     ) a. teléfono celular fabricado en un departamento
- (     ) b. departamento de producción de teléfonos celulares
- (     ) c. producción del departamento de teléfonos celulares

II. Marca con una (X) la opción en inglés que te parezca más acertada para las siguientes frases en español.

**1. puente de piedra**

- (        ) a. stone bridge  
(        ) b. bridge stone

**2. molino de viento del bosque lluvioso**

- (        ) a. forest rain wind mill  
(        ) b. wind mill rain forest  
(        ) c. rain forest wind mill

**3. cuenta de correo de voz**

- (        ) a. mail account voice  
(        ) b. account voice mail  
(        ) c. voice mail account

**4. técnico en bombas de la zona de guerra**

- (        ) a. war zone bomb technician  
(        ) b. war zone technician bomb  
(        ) c. bomb technician war zone

**5. cargo por asesinato**

- (        ) a. charge murder  
(        ) b. murder charge

**6. proyecto de desarrollo de examen**

- (        ) a. test development project  
(        ) b. development project test  
(        ) c. project test development

**7. tienda de regalos del parque de diversiones**

- (        ) a. shop gift park amusement  
(        ) b. amusement park gift shop  
(        ) c. gift shop amusement park

**8. cera para zapatos**

- (        ) a. wax shoe  
(        ) b. shoe wax

**9. acceso a internet**

- (        ) a. internet access  
(        ) b. access internet

**10. fabricante de tornillos para muebles de metal**

- (        ) a. metal furniture screw manufacturer  
(        ) b. screw manufacturer metal furniture  
(        ) c. metal manufacturer furniture screw

**11. fábrica de cajas de herramientas**

- (        ) a. factory tool box  
(        ) b. tool box factory  
(        ) c. box tool factory





IV. Utilizando todas las siguientes palabras en desorden escribe una frase en inglés y después escribe su equivalente en español.

**Ejemplo:**

Art / doors / gallery

Art gallery doors

Puertas de la galería de arte

1. oil / production / costs

---

---

2. rate / room

---

---

3. registration / window / module

---

---

4. centre / research / accident / road

---

---

5. space / exhibit

---

---

6. train / time / departure

---

---

7. bar / iron

---

---

8. information / death / center / penalty

---

---

9. god / thunder

---

---

10. subscription / rate / club

---

---

11. strike / factory / car / committee

---

---

12. computer / home

---

---

**¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO!**

## Anexo 2. Comparaciones múltiples de ANOVA

### Descriptives

DIFNIVEL

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
3	24	0.41522	0.136676	2.79E-02	0.357503	0.47293	0.1652	0.6435
4	43	0.36299	0.138767	2.12E-02	0.320287	0.405699	0.113	0.7043
5	37	0.32033	0.129505	2.13E-02	0.277148	0.363506	0.0783	0.6174
<b>Total</b>	104	0.35987	0.138437	1.36E-02	0.332943	0.386788	0.0783	0.7043

**Tabla 1.** Dificultad en los niveles.

### ANOVA

DIFNIVEL

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
<b>Between Groups</b>	0.132	2	6.59E-02	3.613	0.031
<b>Within Groups</b>	1.842	101	1.82E-02		
<b>Total</b>	1.974	103			

**Tabla 2.** Anova para dificultad en los niveles.

### Multiple Comparisons

Dependent Variable: DIFNIVEL

	(I) NIVEL	(J) NIVEL	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
<b>Tukey HSD</b>	3	4	0.05222	0.03441	0.287	-0.02963	0.13408
		5	<b>0.09489</b>	0.03540	0.023	0.01069	0.17909
	4	3	-0.05222	0.03441	0.287	-0.13408	0.02963
		5	0.04267	0.03028	0.34	-0.02937	0.11471
	5	3	<b>-0.09489</b>	0.03540	0.023	-0.17909	-0.01069
		4	-0.04267	0.03028	0.34	-0.11471	0.02937
<b>Scheffe</b>	3	4	0.05222	0.03441	0.32	-0.03327	0.13772
		5	<b>0.09489</b>	0.03540	0.031	0.00695	0.18283
	4	3	-0.05222	0.03441	0.32	-0.13772	0.03327
		5	0.04267	0.03028	0.374	-0.03258	0.11791
	5	3	<b>-0.09489</b>	0.03540	0.031	-0.18283	-0.00695
		4	-0.04267	0.03028	0.374	-0.11791	0.03258
<b>LSD</b>	3	4	0.05222	0.03441	0.132	-0.01604	0.12049
		5	<b>0.09489</b>	0.03540	0.009	0.02467	0.16511
	4	3	-0.05222	0.03441	0.132	-0.12049	0.01604
		5	0.04267	0.03028	0.162	-0.01741	0.10274
	5	3	<b>-0.09489</b>	0.03540	0.009	-0.16511	-0.02467
		4	-0.04267	0.03028	0.162	-0.10274	0.01741

Los valores en negritas significan diferencia de medias significativa con  $\alpha=0.05$



**Tabla 3.** Diferencias significativas por niveles.

Descriptives

DIFSEC

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	104	0.15638	0.139632	1.37E-02	0.129229	0.183539	0	0.6842
2	104	0.31671	0.231615	2.27E-02	0.271663	0.361175	-0.1875	0.875
3	104	0.50003	0.179387	1.76E-02	0.465142	0.534914	0.0313	0.875
4	104	0.36138	0.180055	1.77E-02	0.326361	0.396393	0	0.875
Total	416	0.33362	0.221953	1.09E-02	0.312233	0.355015	-0.1875	0.875

**Tabla 4.** Dificultad en las secciones

ANOVA

DIFSEC

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6.257	3	2.09E+00	60.565	0
Within Groups	14.187	412	3.44E-02		
Total	20.444	415			

$$F_{(3,412)} = 2.6266$$

**Tabla 5.** Anova para las actividades

Multiple Comparisons

Dependent Variable: DIFSEC

	(I) SECC	(J) SECC	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1	2	-0.16032	0.02573	0	-0.22643	-0.09421
		3	-0.34364	0.02573	0	-0.40976	-0.27753
		4	-0.20499	0.02573	0	-0.27110	-0.13888
	2	1	0.16032	0.02573	0	0.09421	0.22643
		3	-0.18332	0.02573	0	-0.24943	-0.11721
		4	-0.04467	0.02573	0.305	-0.11078	0.02144
	3	1	0.34364	0.02573	0	0.27753	0.40976
		2	0.18332	0.02573	0	0.11721	0.24943
		4	0.13865	0.02573	0	0.07254	0.20476
	4	1	0.20499	0.02573	0	0.13888	0.27110
		2	0.04467	0.02573	0.305	-0.02144	0.11078
		3	-0.13865	0.02573	0	-0.20476	-0.07254
Scheffe	1	2	-0.16032	0.02573	0	-0.23256	-0.08809
		3	-0.34364	0.02573	0	-0.41588	-0.27141
		4	-0.20499	0.02573	0	-0.27723	-0.13276
	2	1	0.16032	0.02573	0	0.08809	0.23256
		3	-0.18332	0.02573	0	-0.25556	-0.11109
		4	-0.04467	0.02573	0.391	-0.11691	0.02757
	3	1	0.34364	0.02573	0	0.27141	0.41588
		2	0.18332	0.02573	0	0.11109	0.25556
		4	0.13865	0.02573	0	0.06641	0.21089
	4	1	0.20499	0.02573	0	0.13276	0.27723

		2	0.04467	0.02573	0.391	-0.02757	0.11691
		3	<b>-0.13865</b>	0.02573	0	-0.21089	-0.06641
<b>LSD</b>	1	2	<b>-0.16032</b>	0.02573	0	-0.21091	-0.10974
		3	<b>-0.34364</b>	0.02573	0	-0.39423	-0.29306
		4	<b>-0.20499</b>	0.02573	0	-0.25558	-0.15441
	2	1	<b>0.16032</b>	0.02573	0	0.10974	0.21091
		3	<b>-0.18332</b>	0.02573	0	-0.23391	-0.13274
		4	-0.04467	0.02573	0.083	-0.09526	0.00592
	3	1	<b>0.34364</b>	0.02573	0	0.29306	0.39423
		2	<b>0.18332</b>	0.02573	0	0.13274	0.23391
		4	<b>0.13865</b>	0.02573	0	0.08807	0.18924
	4	1	<b>0.20499</b>	0.02573	0	0.15441	0.25558
		2	0.04467	0.02573	0.083	-0.00592	0.09526
		3	<b>-0.13865</b>	0.02573	0	-0.18924	-0.08807

Los valores en negritas significan diferencia de medias significativa con  $\alpha=0.05$

**Tabla 6.** Diferencias significativas por secciones.

#### Descriptives

##### DIFPAT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2	104	0.265042	0.134763	1.32E-02	0.238834	0.29125	0	0.7692
3	104	0.42021	0.171903	1.69E-02	0.386779	0.45364	0.0851	0.7872
4	104	0.39456	0.182141	1.79E-02	0.359138	0.429982	0.0345	0.7931
Total	312	0.359937	0.177245	1.00E-02	0.340193	0.379681	0	0.7931

**Tabla 7.** Dificultad en los patrones.

#### ANOVA

##### DIFPAT2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1.439	2	7.19E-01	26.685	0
Within Groups	8.331	309	2.70E-02		
Total	9.77	311			

$$F_{(2,309)} = 3.024965$$

**Tabla 8.** Anova para los patrones.

## Multiple Comparisons

Dependent Variable: DIFPAT2

			Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	2	3	-0.15517	0.02277	0	-0.20854	-0.10180
		4	-0.12952	0.02277	0	-0.18289	-0.07615
	3	2	0.15517	0.02277	0	0.10180	0.20854
		4	0.02565	0.02277	0.498	-0.02772	0.07902
	4	2	0.12952	0.02277	0	0.07615	0.18289
		3	-0.02565	0.02277	0.498	-0.07902	0.02772
Scheffe	2	3	-0.15517	0.02277	0	-0.21118	-0.09916
		4	-0.12952	0.02277	0	-0.18553	-0.07351
	3	2	0.15517	0.02277	0	0.09916	0.21118
		4	0.02565	0.02277	0.531	-0.03036	0.08166
	4	2	0.12952	0.02277	0	0.07351	0.18553
		3	-0.02565	0.02277	0.531	-0.08166	0.03036
LSD	2	3	-0.15517	0.02277	0	-0.19997	-0.11036
		4	-0.12952	0.02277	0	-0.17432	-0.08471
	3	2	0.15517	0.02277	0	0.11036	0.19997
		4	0.02565	0.02277	0.261	-0.01916	0.07046
	4	2	0.12952	0.02277	0	0.08471	0.17432
		3	-0.02565	0.02277	0.261	-0.07046	0.01916

Los valores en negrita significan diferencia de medias significativa con  $\alpha=0.05$ **Tabla 9.** Diferencias significativas por patrones.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Alcina y Bleca. 1975. "Gramática Española". Ed. Ariel. Barcelona. Pg. 505, 529, 546, 547.
2. Braidi, Susan M. 1999 "The acquisition of Second Language Syntax". Arnold. Pg. 48-78, 99-138.
3. Caroll, Beaver & Pollack. 1981."The Noun Uniqueness of Linguistic Intuition". Language 57, 368-383.
4. Celce-Murcia, M & Larsen-Freeman, D. 1999. "The Grammar Book". 2nd. Edition. Heile and Heile Publishers.
5. Chomsky, N. 1981. "Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris.
6. Chomsky, N. 1988 "Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures". Cambridge, Mass.:The MIT Press.
7. Chomsky, N & Lasnik, H. 1993. "The Theory of Principles and Parameters" En Jacobs, Von S
8. Chomsky, N., & H, Lasnik. 1995. "The theory of principles and parameters". En Chomsky 1995b, 13-127.
9. Choreño Hernandez, Araceli Marcela. 2004 "Estudio sobre el procesamiento de la FN premodificada en Inglés por alunnbos hispanohablantes". Tesis de Maestría. CELE-UNAM.
10. Cook, Vivian. 1989."Chomsky´s Universal Grammar: an introduction". Cambridge Basil Blackwell.
11. Cook, Vivian. 1991. "Second Language Learning and Language Teaching". Arnold. Pg. 116-131.
12. Cook, Vivian.1993 "Linguistic and Second Language Acquisition". Pg. 156-199. Palgrave.
13. Cook, Vivian. 1994. "Universal Grammar and the Learning and Teaching of Second Languages" en Pedagogical Grammar. Odlin, T., ed. CUP.
14. Cook, V. & Newson M. 1996. "Chomsky´s Universal Grammar: an Introduction". Oxford: Blackwell.
15. Ellis, R. 1985. "Understanding Second Language Acquisition". Reino Unido. Oxford University Press.

16. Ellis, Rod. 1986. "Understanding Second Language Acquisition". Oxford University Press
17. Ellis, R. 1991. "Gramaticality judgements and second language acquisition", eds. Burmeister y Rouds, *Variability in second language acquisition: Proceedings of the tenth meeting of the second language research forum*, 25-60. Eugene, OR: University of Oregon, Department of Linguistics.
18. Ellis, Rod. 1997. "Second Language Acquisition". Oxford University Press.
19. Ellis, Rod. 1997. "SLA Research and Language Teaching". Oxford University Press.
20. Gass & Schachter (eds) 1989. "Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition". CUP
21. Gili, Gaya, Samuel. 1973. "Curso Superior de Sintaxis Española". Bibliograph S.A. Barcelona. Pg. 210-212.
22. Giorgi & Longobardi.1991. "NP parametrization: the Head-subject Hypothesis" en *The Syntax of Noun Phrases. Configurations, parameters and empty categories*. Giorgi & Longobardi, eds. CUP.
23. Givon. 1993. "English Grammar. A Function Based Introduction. Pg. 247-263.
24. Gómez, Torrego. Leonardo. 2002. "Gramática Didáctica del Español". Ed. SM. Madrid.
25. Haegeman, L. 1994. "Introduction to Government and Binding Theory". 2nd Edition. Blackwell.
26. Haegeman, L & Guéron, J. 1999. "English Grammar. A Generative Perspective". Oxford, Blackwell
27. Ignatieva, Buck, Koioussi (eds.) 2003. "Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada" UNAM, CELE. Pg. 34.
28. Ignatieva Solianik, Natalia. "La Gramática Universal: ¿una nueva perspectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras? En VII Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas: Tradición y cambio en la enseñanza de lenguas. CELE-UNAM. Pg. 233-243.
29. Ignatieva Solianik, Natalia. "Adquisición de Segundas Lenguas: Problemas y Perspectivas".En prensa.

30. Kolioussi, Lamprini. 2000. Estudio sobre la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por alumnos hispanohablantes. Tesis de Maestría. CELE-UNAM.
31. Lee, James & VanPatten, Hill. 1995. "Making Communicative Language Teaching Happen". McGraw-Hill. Pg. 89-115.
32. Lieberman & Sproat. 1992. "The Stress and Structure of Modified Noun Phrases in English" en *Lexical Matters*. Sag & Szabolcsi, eds.
33. Licerias, J.M. 1996. "La Adquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal". Madrid: SINTESIS.
34. McArthur, Tom. 1972. "Using Compound Words". Collins Clear-Type Press. Pg. 5-17.
35. McLaughlin, Barry. 1987 "Theories of Second Language Learning". Arnold. Pg. 91-100, 133-153.
36. Miranda, Poza Alberto. [Trad. y adap.]. 1994. "La Formación de Palabras en Español. Morfología derivacional productiva". Ed. Colegio de España. España. Pg. 63-67.
37. Mitchell & Myles. 1998. "Second Language Learning Theories". Arnold
38. Mori Kumagae, Ryoko. 2004. "Adquisición de las cláusulas relativas en Japonés por los hablantes nativos del español". Tesis de Maestría UNAM.
39. Real Academia de la Lengua Española. 1978. "Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española". Espasa-Calpe. Madrid. Pg. 401-403.
40. Ryder, Mary Ellen. 1994. "Ordered Chaos. The Interpretation of English N-N Compounds". University of California Press. USA. Pg. 9-64.
41. Quirk. (1980) "A Grammar of Contemporary English". Pg.1321-1335.
42. Radford, Andrew. 1988. "Transformational Grammar" CUP.
43. Seco, Rafael. 1980. "Manual de Gramática Española". Ed. Aguilar. Madrid. Pg. 129-139.
44. Selinker, Larry. 1992. "Rediscovering Interlanguage". Longman Group UK Limited.

45. Stockwell, Robert. 1969. "The Grammatical Structures of English and Spanish". The University of Chicago Press. Pg.59-61.
46. Swan, Michael. 1998. "Practical English Usage". Oxford. Pg. 378-385.
47. Towell Richard y Hawkins Roger. 1994. "Aproaches to Second Language Acquisition". Multilingual Matters LTD. Pg. 57-73.
48. Vainikka, A. and Young-Scholten, M. 1994. "The Early Stages in Adult L2 Syntax: additional evidence from Romance speakers. MS.
49. VanPatten, Bill. 1996. "Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research". Ablex Publishing Corporation. Pg. 129-155.
50. VanPatten, Bill. 2004. "Processing Instruction". Mahwah, NJ. Erlbaum. Pg.1-27.
51. Val Álvaro, José Francisco. 1999. "La Composición". En Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol. 3. Entre la oración y el discurso. Morfología .Bosque y De Monte (eds). Pg. 4335-4336, 4759-4779.
52. Villegas Pacheco, Ana Lilia. 2004. "Procesamiento de las FNs Genitivas en Inglés por hispanohablantes: análisis y propuesta didáctica". Tesis de Maestría CELE-UNAM.
53. White, Lydia. 1989. "Universal Grammar and Second Language Acquisition".
54. White, Lydia. 2000. "Second Language Acquisition: From Initial to Final State". en Second Language Acquisition and Language Theory. Archibald, J. ed. Oxford, Blackwell. Pg. 130-.155.
55. White, Lydia. 2002. "Second Language Acquisition and Universal Grammar". CUP. Pgs. 316.
56. Whitley, M.S. 2002. "Spanish/English Contrast: a course in Spanish linguistics". 2<sup>nd</sup> edition. Washington, D.C. Georgetown University Press. Pg. 152-158.