

Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Lenguas

La metacognición de la oración simple en español para adquirir la misma estructura en inglés, identificando el uso de las estrategias metacognitivas en los sujetos de investigación.

TESIS

**Que, para obtener el grado de:
Maestro en Lingüística Aplicada**

Presenta:

Uriel Ruíz Zamora

Directora de tesis: Dra. Virna Velázquez Vilchis

Toluca, México. 2008

Índice

Introducción	1
Capítulo 1 Las estructuras sintácticas	5
1.1 Descripción de las estructuras sintácticas españolas en el estudio	5
1.1.1 Clasificación según la calidad psicológica del juicio o la actitud del hablante	7
1.1.1.1 Oración exclamativa	9
1.1.1.2 De posibilidad o dubitativas	9
1.1.1.3 Interrogativas	11
1.1.1.4 Afirmativas y negativas	12
1.1.1.5 Optativas y exhortativas	13
1.1.2 Clasificación según la naturaleza del predicado o la naturaleza gramatical del predicado	15
1.1.2.1 Atributivas o cualitativas predicativas	16
1.1.2.2 Transitivas e Intransitivas	21
1.1.2.3 Pasivas	22
1.1.2.4 Reflexivas y Recíprocas	23
1.1.2.5 Impersonales	24
1.2 Descripción de las estructuras sintácticas inglesas en el estudio	27
1.2.1 Oración declarativa (statements)	28
1.2.1.1 Oración afirmativa	29
1.2.1.2 Oración negativa	36
1.2.2 Interrogativas (questions)	39
1.2.2.1 <i>Yes-no questions</i>	42
1.2.2.2 <i>Tag questions</i>	44
1.2.2.3 <i>Reatements questions</i>	46
1.2.2.4 <i>Wh-questions</i>	46
1.2.2.5 <i>Alternative questions</i>	48
1.2.2.6 <i>Minor types of questions</i>	50

1.2.3 Oración imperativa (commands)	51
1.2.3.1 Imperativas sin un sujeto (<i>commands without a subject</i>)	53
1.2.3.2 Imperativas con un sujeto (<i>commands with a subject</i>)	54
1.2.3.3 Imperativas con <i>let</i> (<i>commands with let</i>)	55
1.2.3.4 Imperativas negativas (<i>negative commands</i>)	55
1.2.3.5 Imperativas de persuasión (<i>persuasive imperatives</i>)	56
1.2.4 Exclamaciones (exclamations)	56
1.3 Comparación entre la oración simple en español e inglés.	58
Capítulo 2 La metacognición en la adquisición de las estructuras sintácticas	63
2.1 La metacognición	63
2.1.1 Conocimientos metacognitivos y experiencias metacognitivas	65
2.1.1.1 Conocimientos	65
2.1.1.2 Experiencias	69
2.2 Las estrategias metacognitivas	72
2.2.1 Clasificación de O'Malley y Chamot y Oxford	73
2.2.2 Clasificación amplia de estrategias metacognitivas de Chamot	76
Capítulo 3 El estudio	80
3.1 Justificación, objetivos e hipótesis	80
3.1.1 Justificación	80
3.1.2 Objetivos	80
3.1.3 Hipótesis	81
3.2 La investigación	82
3.2.1 Tipo de investigación	82
3.3 Los instrumentos de medición	86
3.3.1 Examen de conocimiento metalingüístico en español e inglés.	86
3.3.2 Key English Test	86
3.4 Selección de sujetos	88
3.5 Protocolos en voz alta	96

Capítulo 4 Análisis de los protocolos	101
4.1 Resultados	101
4.1.1 Análisis del protocolo de Dalia	101
4.1.2 Análisis del protocolo de Roger	106
4.1.3 Análisis del protocolo de Flavia	111
4.1.4 Análisis del protocolo de Winona	117
Capítulo 5 Discusión de resultados	122
a) Dalia	123
b) Roger	125
c) Flavia	127
d) Winona	129
Conclusiones	135
Bibliografía	139
Anexos	142

Índice de anexos

Anexo 1. Examen para medir el conocimiento metalingüístico del español	142
Anexo 2. Examen para evaluar el dominio de la lengua inglesa	146
Anexo 3. Protocolo en voz alta	149
Anexo 4. Práctica de protocolo en voz alta	150
Anexo 5. Transcripción completa de Dalia	151
Anexo 6. Transcripción completa de Roger	153
Anexo 7. Transcripción completa de Flavia	156
Anexo 8. Transcripción completa de Winona	159

Índice de tablas y esquemas

Tabla 1. Clasificación de acuerdo a Quirk y Greenbaum de las oraciones enunciativas	30
Tabla 2. Patrones según Alexander para las oraciones enunciativas	31
Tabla 3. Tipos de oraciones enunciativas de acuerdo a Chalker	31
Tabla 4. Clasificación de las oraciones interrogativas de acuerdo a Chalker.	40
Tabla 5. Semejanzas y diferencias de la oración simple en español e inglés	61
Esquema 1. Conocimientos metacognitivos	68
Esquema 2. División del autocontrol de la metacognición.	70
Tabla 6. Clasificación preliminar de las estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot	73
Tabla 7. Estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot	74
Tabla 8. Clasificación de estrategias metacognitivas de Oxford	75
Tabla 9. Características de los sujetos que participan en la investigación	84
Tabla 10. Resultados del grupo 1 en la prueba para medir el conocimiento metalingüístico	89
Tabla 11. Resultados del grupo 2 en la prueba para medir el conocimiento metalingüístico	90
Tabla 12. Resultados del Practice test for the KET del grupo 1	91
Tabla 13. Resultados del Practice test for the KET del grupo 2	92
Tabla 14. Sujetos que cumplieron con las características de la tabla 5	94

Índice de gráficas

Gráfica 1. Niveles e intervalos para la selección de sujetos	93
Gráfica 2. Estrategias metacognitivas utilizadas por los sujetos	123
Gráfica 3. Estrategias utilizadas por Dalia	124
Gráfica 4. Porcentaje de efectividad de Dalia	125
Gráfica 5. Estrategias utilizadas por Roger	126
Gráfica 6. Porcentaje de efectividad de Roger	127
Gráfica 7. Estrategias utilizadas por Flavia	128
Gráfica 8. Porcentaje de efectividad de Flavia	129
Gráfica 9. Estrategias utilizadas por Winona	130
Gráfica 10. Porcentaje de efectividad de Winona	130
Gráfica 11. Comparación de efectividad entre Roger, Flavia y Winona	131
Gráfica 12. Comparación de efectividad entre Dalia, Roger, Flavia y Winona.	132
Gráfica 13. Comparación entre el porcentaje de efectividad y estrategias de los cuatro sujetos	133
Gráfica 14. Número de estrategias utilizadas por los sujetos de investigación.	133

Introducción

La enseñanza de segundas lenguas (L2) se ha caracterizado por utilizar diferentes métodos de enseñanza en la historia tales como *grammar translation*, *total physical response*, *audiolingual*, *communicative approach*, entre otros los cuales proponen diversas formas de enseñar la L2, siendo todas muy valiosas en la época en que estuvieron en boga así como en la presente era, ya que los profesores de L2 son quienes deciden que estrategias y métodos utilizar en su clase para cumplir con los objetivos trazados en el programa.

En un mundo globalizado, el cual no sólo incluye cuestiones financieras sino que también contempla la educación, sería imposible olvidarnos de la influencia de los países que son potencia en las cuestiones educativas y más en el área que se está tratando, las lenguas, Inglaterra y Estados Unidos se han caracterizado por ser quienes gracias a los grandes lingüistas/investigadores marcan las bases que se deben seguir en la enseñanza de la L2.

A mediados del siglo pasado la enseñanza situacional de la lengua representaba el principal enfoque británico para enseñar inglés como lengua extranjera. En este método, la lengua se enseñaba practicando las estructuras básicas con actividades significativas basadas en situaciones, pero cuando en Estados Unidos se rechazó el método audiolingüístico, los británicos pusieron en duda los supuestos teóricos de la enseñanza situacional (Jack Richards, 1998: 67).

En Inglaterra la tendencia era enseñar estructuras de la lengua a los estudiantes, los cuales las tenían que poner en práctica en situaciones que se podrían decir reales, sin embargo en Estados Unidos se utilizaba el método audiolingüístico, este método se basó en la experiencia previa de programas del ejército y en el Enfoque Audio-Oral o Estructural desarrollado por Fries y sus colegas, añadiendo intuiciones derivadas de la psicología conductista. Aunque el método empezó a ser criticado a finales de los sesenta (Richards, 1998: 52).

La crítica a este modelo atacó por una parte, los cimientos teóricos de método en cuanto a su teoría de la lengua y a su teoría del aprendizaje (Richards, 1998: 64).

El método comunicativo en la enseñanza de la lengua parte de la idea de que la lengua es comunicación. El objetivo de la enseñanza de la lengua es desarrollar lo que Hymes llama competencia comunicativa. Hymes definía lo que un hablante necesitaba saber para tener competencia comunicativa en una comunidad lingüística. Según Hymes, una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua (Richards, 1998: 72).

La comunicación es el principal objetivo de conocer una lengua, el método comunicativo propone que el aprendiente tenga competencia comunicativa al momento en que utilice la lengua. La pregunta es ¿qué tanto debe conocer la lengua para poder tener competencia comunicativa?

Los dos métodos mencionados arriba (situacional y comunicativo) se enfocan a la producción, que como se mencionó es el objetivo de la lengua, sin embargo tienen dos puntos de vista distintos, en el situacional se da gran importancia a las estructuras gramaticales mientras que en el comunicativo no se presta tanta atención a la gramática explícita.

Como se puede observar son aspectos diferentes los tratados por los dos métodos, en la actualidad en los diversos centros de enseñanza de lenguas en México se tiene la influencia de varios métodos ya que como se mencionó al inicio de esta introducción todos los métodos han sido valiosos y que mejor que ser ecléctico y tomar de los diferentes métodos lo que uno considere mejor para la enseñanza.

El conocimiento de la gramática, en especial la sintaxis, es la base del idioma ya que al comunicarnos estamos utilizando estructuras sintácticas, el método comunicativo propone que lo importante es la comunicación, pero ¿hasta que punto es necesario que la comunicación, para este método, esté estructurada sin errores sintácticos? El método

situacional propone que se debe dar la estructura para producirla en cualquier situación. Aquí se puede decir que se está estudiando la competencia y actuación, la competencia es el conocimiento que se tiene sobre una lengua y la actuación el uso de ese conocimiento.

Se dice que la competencia de la lengua materna es innata, se adquiere en un ambiente natural y se practica diariamente desde el momento en que se nace, esta competencia puede ser un factor importante para la adquisición de la L2, ya que tener este conocimiento posiblemente ayude al aprendiente a realizar conexiones entre las dos lenguas y realizar una actuación de mejor nivel.

El dominio de la lengua materna, entendiendo por dominio el conocer la lengua y utilizarla de manera aceptable, puede dar a los aprendientes bases para relacionar las dos lenguas, es decir, utilizar su conocimiento previo para adquirir el conocimiento nuevo, esto a través de estrategias, en específico las estrategias metacognitivas.

Lo que se propone en este trabajo es estudiar a cuatro sujetos con características diferentes en cuestión de dominio de la lengua materna y la L2 (el sujeto 1, alto nivel de conocimientos metalingüísticos en español y en inglés así como alto nivel en el dominio de la lengua. El sujeto 2, alto conocimiento metalingüístico en español, bajo conocimiento metalingüístico en inglés y en el dominio de la lengua. El sujeto 3, bajo conocimiento metalingüístico en español, alto conocimiento metalingüístico en inglés así como dominio de la lengua inglesa. El sujeto 4 debe contar con bajo conocimiento y dominio en todas las áreas), con el fin de observar las estrategias metacognitivas que utilizan para relacionar la lengua materna con la L2 y la posible influencia de que el tener un dominio de la lengua materna contribuye positivamente la adquisición de la lengua meta.

Para lograr el objetivo del trabajo, éste se constituye por cinco capítulos: en el primero, denominado *Las estructuras sintácticas*, se describe lo que son las oraciones simples, tanto en español como en inglés, los diversos tipos de oraciones simples que existen en ambas lenguas, lo cual da las bases para escoger las oraciones que contiene el protocolo

en voz alta realizado a cuatro sujetos para poder identificar las similitudes y diferencias de las oraciones entre ambas lenguas y observar como afecta esto a los sujetos.

El capítulo llamado *La metacognición en la adquisición de las estructuras sintácticas*, contiene la definición de metacognición y las diferentes clasificaciones de estrategias metacognitivas existentes, que son mencionadas por diversos autores, pero finalmente se decidió utilizar la clasificación dada por Chamot (1999) debido a la cantidad de estrategias y su amplitud en descripción. Estas estrategias son las que se identificaron en cada uno de los protocolos realizados a los sujetos.

El tercer capítulo, *El estudio*, da a conocer la justificación, los objetivos, la hipótesis, la población y el diseño de la investigación, los instrumentos de la investigación y su aplicación. Este contenido muestra como se llevó a cabo la investigación y los resultados obtenidos.

Estos resultados se estudian en el capítulo cuatro, *Análisis de los protocolos*, aquí se detectaron las estrategias metacognitivas utilizadas por los cuatro participantes en la investigación, se analizan por separado cada uno de los protocolos realizados por los sujetos.

La discusión de los resultados se presenta en el capítulo cinco, donde se argumenta y reflexiona sobre las estrategias detectadas en el capítulo cuatro analizándolas para saber si las estrategias metacognitivas afectan en la adquisición de la L2.

De esta forma queda constituido este trabajo de investigación. De manera inicial se argumenta que el conocimiento de la sintaxis de la lengua materna puede ayudar a la adquisición de la L2 para tener una actuación aceptable en la lengua meta. Sin embargo, como se observa en la discusión de resultados y las conclusiones se ve claramente que las estrategias metacognitivas no son un factor determinante para los sujetos que participaron en esta investigación para adquirir la L2. Estos resultados se pueden observar con mayor detalle en el apartado 4.2 y en las conclusiones.

Capítulo 1

Las estructuras sintácticas

1.1 Descripción de las estructuras sintácticas españolas en el estudio.

La oración simple es el elemento gramatical a estudiar en esta investigación, ya que su definición y sus tipos, (que se explican más adelante en este mismo apartado) son los elementos que ayudan a realizar el instrumento que servirá para seleccionar a los sujetos de la investigación y para tratar de identificar las estrategias metacognitivas que utilizan los mismos sujetos.

La comisión de gramática de la Real Academia Española (RAE) en el “*esbozo de una nueva gramática de la lengua española*” define a la oración simple como “forma sintáctica que expresa la relación entre sujeto y predicado” (1973: 352). Samuel Gili Gaya dice que cuando la oración tiene un sujeto y un predicado se llama simple (1970: 39). Roger L. Hadlich cita que las oraciones simples contienen solamente un sujeto y un predicado (1973: 51). María Luisa Calero Vaquera la define como expresión de un juicio (constituido por un sujeto y un predicado) (1986: 213).

Gili Gaya establece que en toda oración decimos algo de alguna persona o cosa, la cual se llama el *sujeto* de la oración y todas las palabras que nos sirven para expresar lo que decimos del sujeto forman el *predicado* (1970: 11 y 12). Para Helena Beristain el sujeto es aquello de que se habla y el predicado es lo que se dice del sujeto (1975: 63).

Estas definiciones que dan diferentes autores concuerdan en que la oración simple está compuesta de un sujeto y un predicado, por lo tanto la oración simple sólo contiene un juicio, lo cual quiere decir que el sujeto únicamente realiza una acción. Es importante mencionar que las definiciones dadas no son una ley que se deba cumplir siempre, debido a que existen oraciones en las cuales no existe un sujeto o un predicado, lo mismo sucede cuando se trata de definir una palabra, para la cual existen diferentes definiciones y

ninguna de ellas cumple con todas las características que debe contener una palabra. Para ejemplificar este tipo de oraciones se presentan las siguientes oraciones.¹

- (1) Mi casa está cerca de aquí.
- (2) El niño dormía en su cuna.
- (3) Tu padre llegará esta tarde.
- (4) Juan es mi amigo.
- (5) Edgar trabajó en Chiapas.

En estas cinco oraciones observamos que contienen un solo sujeto, por mencionar algunos, en las oraciones (1) y (2), mi casa y el niño, son el sujeto de cada oración respectivamente. Siguiendo la definición de oración simple estas oraciones contienen únicamente un predicado como se puede observar en las oraciones (3), (4) y (5), llegará esta tarde, es mi amigo y trabajó en Chiapas, son los predicados de estas oraciones respectivamente.

Dentro de la oración simple es importante tomar en cuenta dos aspectos que ayudarán a clasificar a las mismas, estos dos aspectos son *el dictum* y *el modus*, de acuerdo a la RAE:

“El contenido objetivo de la representación psíquica en una oración puede ser el mismo; pero puede ser diferente en cada una la actitud del hablante. Llamamos *dictum* al contenido representativo, a lo que se dice en cada oración; y llamamos *modus* a la actitud subjetiva.” (1973: 353)

Gili Gaya menciona que:

“El contenido objetivo en dos oraciones puede ser el mismo; pero es diferente en cada caso la actitud del hablante al enunciarlo. El contenido representativo, lo que se dice en cada oración, fue llamado *dictum* por los antiguos. La actitud subjetiva se llamó *modus*.” (1970: 39 - 40)

Como se puede observar en estas dos posiciones se manejan los mismos criterios para clasificar a las oraciones simples, estas dos posiciones también coinciden en que el *modus*

¹ El ejemplo (1) es de la RAE, los ejemplos (2) y (3) son de Gili Gaya y los ejemplos (4) y (5) son de Uriel Ruíz.

puede hallarse implícito y deducirse del contexto o de la situación; o puede hallarse explícito en el gesto, las variaciones fonéticas, o los signos léxicos y gramaticales que la lengua posee, entre ellos los modos del verbo, que por esto se llamaron así.

El *dictum* entonces es el contenido de la oración, el mensaje que se quiere dar, no tomando en cuenta la actitud del hablante; en tanto que el *modus* es la forma en que se expresa cada oración, es importante la actitud del hablante y la forma en que se quiere dar a conocer el mensaje.

Para ejemplificar el *modus* y el *dictum* se analizarán las siguientes oraciones.²

(6) Mañana se reunirá la junta.

(7) ¡Mañana se reunirá la junta!

En la oración (6) y (7) el contenido objetivo, lo que se quiere decir, es el mismo (la reunión de la junta mañana) lo cual es el *dictum*; sin embargo en la oración (6) lo que se está haciendo es una afirmación mientras que en la oración (7) se indica sorpresa, mandato, temor, alegría, etc. esto es el *modus*, la actitud del hablante.

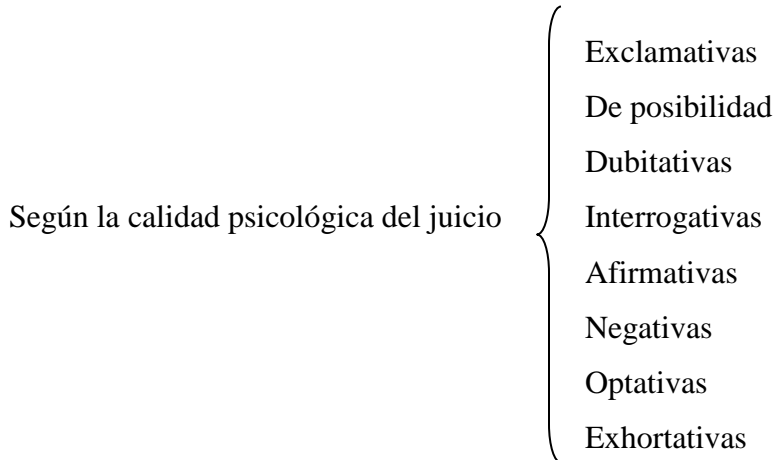
También es importante tomar en cuenta la naturaleza gramatical y semántica del sujeto y del predicado, ya que estos aspectos darán un segundo criterio para clasificar a las oraciones simples.

1.1.1 Clasificación según la calidad psicológica del juicio o la actitud del hablante

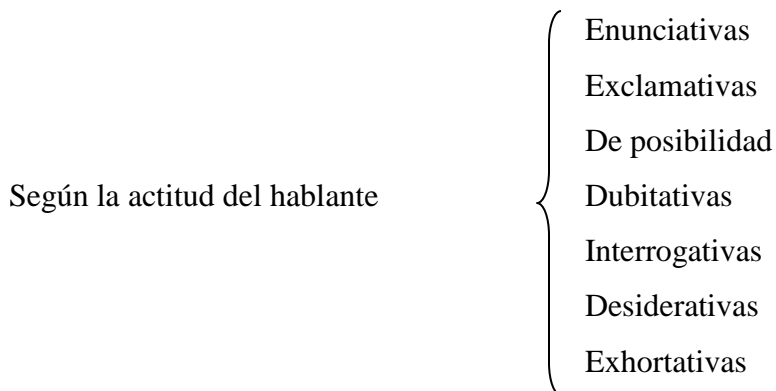
Tomando en cuenta estos aspectos la primer clasificación es según la actitud psicológica del hablante, y la segunda se denomina según la naturaleza gramatical del predicado y del sujeto.

² Ejemplos tomados de la RAE (1973 : 353)

La división de las oraciones simples según la actitud psicológica del hablante, es mostrada en el siguiente diagrama y subsecuentemente se definen y se dan ejemplos de cada tipo de oración.



La clasificación mencionada anteriormente es tomada de Gili Gaya (1970: 40). La clasificación que da la RAE (1973: 353) se muestra a continuación.



La RAE engloba a las oraciones afirmativas y negativas como oraciones enunciativas, pero al momento de definir las si las da por separado, mientras que Gili Gaya únicamente las menciona como afirmativas y negativas, lo cual es más común para referirnos a este tipo de oraciones. Otra diferencia en estas dos clasificaciones es el nombre que se le da a las oraciones con las que se expresan juicios sin realidad objetiva y cuya realización deseamos, las cuales se nombran como optativas y desiderativas de acuerdo a Gili Gaya y a la RAE respectivamente.

Para entender a que se refiere cada uno de estos tipos de oraciones simples se darán las definiciones y ejemplos correspondientes.

1.1.1.1 Exclamativas

Gili Gaya define a las oraciones exclamativas de esta forma. La calidad subjetiva de mayores consecuencias en el lenguaje es la producida por los sentimientos. Una interjección, una blasfemia, una palabra cariñosa o entusiasta, no contiene más ni menos que la expresión de la emoción particular que las motiva. Pueden distinguirse grados dentro del carácter sintáctico de la oración exclamativa (1970: 41 - 42).³

(8) ¡Ah!

(9) ¡Ánimo!

(10) ¡La hora se acerca!

En el ejemplo (8) se muestra una oración exclamativa el cual es un grito inarticulado pero es considerado como oración simple ya que tiene validez social. La oración (9) es dirigida a una persona o grupo, también considerada oración exclamativa. El ejemplo (10) es una oración más estructurada como una oración enunciativa, pero se distingue por los recursos fonéticos.

Este tipo de oraciones pueden ser simples gritos inarticulados u oraciones estructuradas con un sujeto y predicado claramente identificados como en el ejemplo (10).

1.1.1.2 De posibilidad o dubitativas

En la clasificación de las oraciones de posibilidad y dubitativas únicamente se hace la distinción entre dos aspectos, primero si lo que se dice es una realidad o si el juicio es mental y no puede considerarse como una realidad objetiva. Gili Gaya da las siguientes características para este tipo de oraciones.

³ Ejemplos dados por Gili Gaya

Cuando el que habla estima que su juicio corresponde a una realidad, formula su pensamiento con una oración afirmativa o negativa con el verbo en indicativo. Si, por el contrario, cree que su juicio es sólo mental, sin atreverse a considerarlo coincidente con una realidad objetiva, lo expresa como posible, probable y dudoso, mediante los recursos que vamos a exponer.

- a) La posibilidad y la probabilidad en el pasado o en el futuro se expresan por medio del futuro hipotético.
- b) Si la probabilidad se enuncia en pasado perfecto, empleamos el antefuturo hipotético.
- c) La probabilidad en el presente y en el pasado inmediato se expresan también con los futuros simple y compuesto del indicativo, respectivamente.
- d) La oración dubitativa simple se enuncia con adverbios de duda (acaso, tal vez, quizás) seguidos de subjuntivo o indicativo. (1970: 44 - 46)

Para ejemplificar estos recursos gramaticales que enuncia el autor se muestran las siguientes oraciones.⁴

- (11) Serían las siete (probablemente eran)
- (12) Tendría gracia aquella ocurrencia (supongo que la tendrá)
- (13) Nunca me lo habría figurado (o me lo hubiera)
- (14) Cualquiera lo habría (o lo hubiera) tomado mal.
- (15) Serán las diez (probablemente son)
- (16) Cara más hipócrita no la habrás visto en tu vida (probablemente no la has visto)
- (17) Acaso vuelva tu padre
- (18) Tal vez era verdad tu sospecha

Estas oraciones muestran los recursos gramaticales enunciados por el autor y están ordenados de la siguiente forma, el ejemplo (11) y (12) se refieren al inciso “a”. Las oraciones (13) y (14) hacen referencia al inciso “b”. Las características mencionadas en el inciso “c” están ejemplificadas en las oraciones (15) y (16), finalmente las oraciones (17) y (18) se apegan a las características mencionadas en el inciso “d”.

⁴ Ejemplo tomados de Gili Gaya

1.1.1.3 Interrogativas

Las oraciones interrogativas pueden llegar a confundirse en su nombre con las oraciones previamente definidas, sin embargo, en las oraciones de posibilidad y dubitativas no existe una respuesta al planteamiento expresado por el hablante, la cual es una característica de las oraciones interrogativas, otra característica que ayuda a distinguir a estas oraciones es la entonación que se realiza, ya que en el español no existe un elemento sintáctico que ayude a identificar estas expresiones, como podría suceder en el idioma inglés, donde se utilizan auxiliares para realizar preguntas.

Gili Gaya divide a las oraciones interrogativas en generales o dubitativas y parciales o determinantes, para entender estos términos se utilizará la definición que da el mismo autor.

Quando preguntamos sobre todo el contenido de la oración, es decir, sobre la verdad o falsedad del juicio, la pregunta es general.

En las oraciones interrogativas parciales la duda no recae sobre el predicado mismo de la oración, sino sobre el sujeto o sus cualidades, o sobre cualquiera de los demás elementos de la oración. Preguntamos entonces por lo que nos falta, por medio de pronombres o adverbios interrogativos, colocados necesariamente al inicio de la oración.

Los pronombres y adverbios interrogativos son los siguientes: qué, quién, cuál, cuándo, dónde, cuánto y cómo. (1970: 46 - 49)

De acuerdo a la definición que da Gili Gaya de las oraciones interrogativas generales, estas pueden ser respondidas simplemente con un sí o no o cualquier otra palabra que haga referencia a estos términos. Para ejemplificarlas se presentan las siguientes oraciones.⁵

(19) ¿Has visto la película? – Sí.

(20) ¿Terminó su tarea? – No.

⁵ Ejemplos de Uriel Ruíz

Cuando la respuesta dada no es sí o no y se quiere preguntar sobre el sujeto o cualquier otro elemento y no sobre el predicado como en las generales, entonces este tipo de oraciones interrogativas son parciales. En las oraciones interrogativas generales no se utilizan pronombres o adverbios interrogativos, como en las parciales. Por lo tanto se tienen dos diferencias muy claras para identificar a estos dos tipos de oraciones interrogativas. A continuación se dan ejemplos de oraciones interrogativas parciales.⁶

(21) ¿Quién compró el pastel? – Mi mamá.

(22) ¿Dónde están las llaves? – Sobre la mesa.

1.1.1.4 Afirmativas y negativas

Gili Gaya en su clasificación menciona a las oraciones afirmativas y negativas; o enunciativas como las nombra la RAE (1973).

La definición de oraciones simples afirmativas y negativas que da Gili Gaya (1970: 50) es la siguiente.

Con ellas enunciamos la conformidad o disconformidad del sujeto con el predicado. Se llaman también aseverativas, enunciativas y declarativas. Las afirmativas no tienen forma especial, se expresa el verbo en modo indicativo.

La negación se expresa de ordinario *no* seguido del predicado, los adverbios jamás, nunca y los pronombres nadie, nada, ninguno pueden sustituir a *no*.

Las oraciones afirmativas dan la aprobación o consentimiento de un hecho, cualquiera que este sea, el cual puede ser expresado en cualquier tiempo. Las oraciones afirmativas debido a la flexibilidad del español no tienen una estructura rígida ni esta se debe de seguir siempre, a diferencia del inglés que pide un orden sintáctico de sus partes.

⁶ Ejemplos de Uriel Ruíz

La negación es el contraste de la afirmación, por lo tanto da la privación de una acción utilizando diferentes palabras, siendo la más común no. A continuación se dan ejemplos de estos tipos de oraciones.⁷

- (23) Félix es mi amigo.
- (24) Ellos vieron la televisión.
- (25) Félix no es mi amigo.
- (26) Ellos nunca vieron la televisión.
- (27) Mi amigo es Félix.

En las oraciones (23) y (24) se observan oraciones afirmativas como contraste se ven las oraciones (25) y (26) que dan una negación utilizando no y nunca respectivamente. La oración (27) se presenta para hacer notar que la oración afirmativa puede cambiar sus partes de posición sin afectar su sentido.

1.1.1.5 Optativas y exhortativas

Las oraciones optativas y exhortativas son aquellas que se utilizan para expresar un deseo, una exhortación, un mandato o un ruego y muchas veces no es fácil diferenciarlas. De acuerdo a Gili Gaya estas oraciones son definidas como:

Oraciones que expresan deseo, se caracterizan por llevar el verbo en subjuntivo. Expresan juicios sin realidad objetiva y cuya realización deseamos. Por esto se llaman optativas las oraciones de esta clase.

Del deseo se pasa fácilmente a la exhortación, al ruego y al mandato, expresados por medio de oraciones exhortativas; y del mismo modo que pasamos imperceptiblemente de uno a otro matiz psicológico, no podemos señalar línea divisoria entre las oraciones optativas y las exhortativas. El imperativo no tiene más formas propias que las de las segundas personas. Todas las demás son del subjuntivo. Por consiguiente, en gran número de casos sólo la entonación y el sentido que parezca predominante nos guiarán para incluir la oración de que se trate en uno u otro grupo. (1970: 53-55)

⁷ Ejemplos de Uriel Ruíz

Como ejemplos de estos tipos de oraciones Gili Gaya⁸ da los siguientes.

(28) ¡Ojalá llueva!

(29) En paz descanse.

Los ejemplos (28) y (29) se refieren a oraciones optativas con las cuales expresamos un deseo sin realidad objetiva.

Para indicar exhortación, mandato o prohibición se utilizan las oraciones exhortativas, que como menciona el autor, no es fácil diferenciarlas. Para facilitar la comprensión de este tipo de oración se agregan los siguientes incisos que da la RAE.

- a) La exhortación es un mandato atenuado
- b) El mandato, en castellano, queda reducido a la segunda persona
- c) En la prohibición empleamos el presente subjuntivo aún en segunda persona (1973: 361).

Para ejemplificar estos apartados que da la RAE se dan los siguientes ejemplos.⁹

(30) Tengamos la fiesta en paz.

(31) Honremos la memoria de Calderón.

(32) Reverencia a los ancianos.

(33) Niños, estudiad.

(34) No salga nadie.

(35) Nunca te guíes por la ley del encaje.

Las oraciones (30) y (31) hacen referencia al inciso “a”, para el inciso “b” se dan las oraciones (32) y (33), la prohibición es mostrada con las oraciones (34) y (35).

Como se puede observar estas oraciones pueden llegar a confundirse con las negativas, lo que ayudará a diferenciarlas es que solamente se puede hacer en segunda persona de

⁸ Oraciones tomados de Gili Gaya

⁹ Oraciones tomadas de la RAE

forma imperiosa. Dada esta característica lo único que facilitará su identificación es la entonación que se dé a estas oraciones.

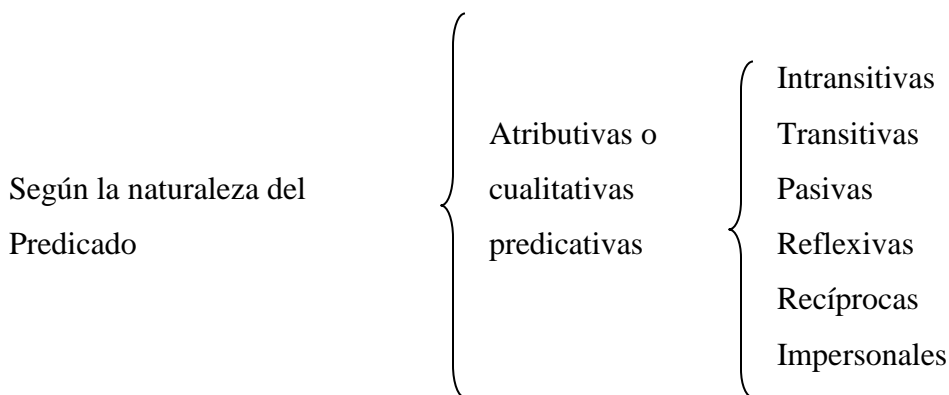
1.1.2 Clasificación según la naturaleza del predicado o la naturaleza gramatical del predicado

Como se mencionó al principio de este trabajo el segundo criterio que se utiliza para clasificar las oraciones simples es aquel que toma en cuenta la naturaleza del predicado y sujeto; de acuerdo a Gili Gaya (1970) y la RAE (1973) se nombran según la naturaleza gramatical del predicado.

Nuevamente como se hizo al analizar a las oraciones simples según la actitud psicológica del hablante, se compararán las clasificaciones de Gili Gaya y de la RAE, se observarán algunas diferencias, las cuales se explicarán para demostrar que a pesar de que utilizan nombres diferentes para enunciarlas, sus contenidos son los mismos.

Primeramente se presenta el diagrama que utiliza Gili Gaya (1970) y en un segundo plano el que utiliza la RAE.

Oraciones simples según la naturaleza del predicado de acuerdo a Gili Gaya.



Oraciones simples según la naturaleza gramatical del predicado de acuerdo a la RAE.

Según la naturaleza gramatical Del predicado	{	Con verbo copulativo
		Intransitivas
		Transitivas
		Pasivas
		Reflexivas
		Recíprocas
		Impersonales

Comparando estas dos formas de clasificar se observa que la diferencia entre los autores es que Gili Gaya primero las divide en atributivas o cualitativas y predicativas, continuando con una subdivisión que da los diferentes tipos de oraciones simples. La RAE a diferencia de Gili Gaya no las divide en atributivas o cualitativas y predicativas, la RAE sólo enuncia los tipos de oraciones simples agregando las oraciones con verbo copulativo que Gili Gaya no menciona.

A primera vista se podría considerar que existe una diferencia mayúscula en esta clasificación, debido a que Gili Gaya divide primeramente este tipo de oraciones en atributivas o cualitativas y predicativas, lo que parece que la RAE no toma en cuenta estas características de las oraciones, sin embargo, la RAE las engloba en las oraciones con verbo copulativo como se podrá ver más adelante.

1.1.2.1 Atributivas o cualitativas predicativas

Por principio de cuenta se debe entender a que se refiere esta clasificación según la naturaleza del predicado, para tal motivo se analizará las definiciones que la RAE y Gili Gaya dan en sus publicaciones.

La RAE (1973: 364) expone las siguientes características de este tipo de oraciones.

- a) Hay dos clases de predicados: nominal y verbal. El primero se compone de un verbo copulativo (ser o estar) y un complemento predicativo, formado esencialmente por un nombre (adjetivo o sustantivo) que es el núcleo o base del predicado.
- b) En los predicados verbales, el núcleo o palabra esencial es un verbo.

Para entender lo expuesto en los incisos “a” y “b” se presentan los siguientes ejemplos.¹⁰

(36) Mi padre está enfermo

(37) El jardinero poda los árboles

El ejemplo (36) hace referencia al inciso “a” el cual se analiza así: “mi padre (sujeto), está enfermo (predicado), que a su vez se analiza así: está (verbo) y enfermo (complemento predicativo); mientras que la oración (37) El verbo “poda” es el núcleo de la predicación, es decir, de todo lo que declaramos del sujeto.

Estas oraciones son definidas por Gili Gaya (1970: 57) enunciando que toda oración se compone de sujeto y predicado. La persona o cosa de la cual decimos algo es el sujeto de la oración; todo lo que decimos del sujeto es el predicado. Puede ocurrir que el predicado sea una cualidad del sujeto. O que exprese una acción del mismo. En el primer caso la oración se llama atributiva o cualitativa; en el segundo predicativa.

En la oración atributiva el predicado es nominal, es decir, se expresa esencialmente con un nombre, adjetivo o sustantivo. En las predicativas, el predicado es verbal, se expresa por un verbo.

Este autor da los siguientes ejemplos para explicar este tipo de oraciones.¹¹

(38) La casa es alta

(39) Mi amigo está enfermo

(40) La fruta maduraba

¹⁰ Ejemplos de la RAE

¹¹ Ejemplos de Gili Gaya

(41) Han traído una carta para ti

En las oraciones (38) y (39) el predicado expresa una cualidad del sujeto, por lo tanto es un predicado nominal, expresado por un adjetivo, mientras que en los ejemplos (40) y (41) se muestra la acción que realiza el sujeto siendo un predicado verbal, expresando el predicado a través de un verbo, por lo tanto las oraciones (38) y (39) son atributivas y las oraciones (40) y (41) son predicativas.

Al analizar estas dos definiciones se puede decir que las oraciones con verbo copulativo que menciona la RAE son las mismas que Gili Gaya nombra como atributivas o cualitativas, que califican el predicado de acuerdo a la parte del discurso que este ocupa, es decir un nombre, adjetivo o sustantivo, a diferencia del predicativo que será un verbo.

En las oraciones copulativas (RAE) o atributivas o cualitativas (Gili Gaya) se debe tomar en cuenta la función del verbo ser o estar el cual se nombrará copulativo. Un verbo copulativo tiene la función de servir como vínculo entre el sujeto y el predicado sin agregar significado a la oración, teniendo las cualidades de cualquier otro verbo mostrando tiempos, modos y aspectos.

Existen casos en los que el verbo copulativo puede omitirse como en refranes y proverbios o en interrogaciones o exclamaciones, para ejemplificar estos casos se muestran las siguientes oraciones.¹²

(42) ¡Qué linda!

(43) El mejor camino, el recto.

Por otra parte el verbo “ser” puede tener la función de predicativo y no de nominal como se expuso anteriormente. Como predicativo el verbo “ser” da el sentido de existencia, efecto, ocurrencia, suceso. Estos casos se pueden observar en las siguientes oraciones.¹³

¹² Ejemplo (42) de la RAE y ejemplo (43) de Gili Gaya

¹³ Ejemplo (44) de la RAE y ejemplo (45) de Uriel Ruíz

(44) Eso será si yo quiero

(45) Aquí es la ciudad

El verbo “estar”, por su parte puede significar permanencia, situación o posición local, por ejemplo.¹⁴

(46) No está en la casa

(47) Estamos en el año 50 de la transformación ICLA – UAEM

(48) Estuve ayer en el teatro

Es muy importante distinguir la función que pueden fungir tanto el verbo “ser” como el verbo “estar” ya que pueden realizar la función nominal o predicativa dentro de las oraciones simples.

Continuando con las oraciones copulativas como las nombra la RAE, se analizarán desde el punto de vista predicativo donde el verbo es diferente a “ser” o “estar”. En ocasiones el verbo por sí solo puede decir todo lo que se quiere saber sobre el sujeto en otros casos el verbo se hace acompañar de otras palabras para completar la predicación.

Apegándose a estas características del predicado, la RAE nombra a aquellas oraciones en las cuales el verbo presentado por sí solo da todas las características del sujeto como predicación completa; en el segundo caso cuando el verbo se hace acompañar de más palabras lo denomina predicación incompleta.

La RAE da los siguientes ejemplos de estos tipos de predicaciones.¹⁵

(49) El niño duerme.

(50) El perro huyó.

(51) El niño duerme en la cuna.

¹⁴ Ejemplo (46) de la RAE, ejemplo (47) de Uriel Ruíz y ejemplo (48) de Gili Gaya

¹⁵ Ejemplos de la RAE

(52) El perro huyó por aquella calle.

Los ejemplos (49) y (50) son predicación completa ya que se presenta solamente el verbo y las oraciones (51) y (52) muestran una predicación incompleta que se acompaña de otra palabras además del verbo.

Los complementos que pueden acompañar al verbo pueden ser un adjetivo, un adverbio o locución adverbial, un nombre o pronombre, otro verbo o una oración entera (RAE: 1973).

Estos tipos de complementos se clasifican de acuerdo a su función dentro del predicado, tanto la RAE como Gili Gaya los dividen en complemento directo, indirecto y circunstancial.

- En el complemento directo recae inmediatamente la acción verbal. Expresa la cosa hecha por el verbo.
- El complemento indirecto expresa la persona o cosa que recibe daño o provecho de la acción del verbo, o el fin a que dicha acción se dirige.
- Complementos circunstanciales son los que expresan el lugar el modo, tiempo, medio, causa o instrumento de la acción verbal. (RAE, 1973: 68 - 70).

Estas definiciones tomadas de la RAE explican qué es cada uno de los tipos de complementos que se pueden encontrar en los complementos predicativos, para ejemplificarlos se muestran las siguientes oraciones.¹⁶

(53) El perro comió la carne.

(54) Envié un regalo a Pedro.

(55) Desde mi casa veo la torre de la iglesia.

¹⁶ Ejemplos de la RAE

El complemento directo se observa en la oración (53), la carne es la cosa comida y por lo tanto el complemento directo de comió. Pedro es el complemento indirecto en la oración (54) ya que es él quien recibe en este caso el provecho de la acción, finalmente el complemento circunstancial en la oración (55) es desde mi casa que en este caso expresa lugar.

Estas son las características con las que cuentan las oraciones copulativas como las nombra la RAE o predicativas de acuerdo con Gili Gaya.

1.1.2.2 Transitivas e Intransitivas

El siguiente tipo de oración enunciada dentro de esta clasificación son las transitivas e intransitivas. Para entender este tipo de predicado son de mucha ayuda los conceptos de predicación completa e incompleta.

Una oración intransitiva es aquella en que el verbo es de predicación completa, que es aquella que dice todo lo que se quería decir del sujeto, sin embargo estas pueden acompañarse de un complemento que no sea directo, el cual puede ser circunstancial.

Con base en lo expuesto en el párrafo anterior una oración transitiva es aquella en la que la predicación es incompleta, y que forzosamente debe llevar un complemento indirecto y por consiguiente puede acompañarse de uno directo.

La oración intransitiva que no contiene ningún complemento es ilustrada en el ejemplo (56) y en la oración (57) se observa como al agregar un complemento directo se transforma en transitiva.¹⁷

(56) Antonio murió

(57) Antonio murió en el hospital una muerte piadosa

¹⁷ Ejemplos de la RAE

1.1.2.3 Pasivas

Continuando con la clasificación la oración pasiva, es aquella que contiene las siguientes características de acuerdo a la RAE, cuando el interés principal del que se habla está en el objeto de la acción y no en el sujeto. El sujeto recibe o sufre la acción verbal que el otro ejecuta. (1973: 378)

La RAE es muy clara en este planteamiento sobre las oraciones con predicado pasivo, el sujeto no es aquel que realiza la acción en la oración como sucede en el ejemplo (53). Para que esa oración fuera pasiva se tendría que cambiar de lugar al sujeto y al objeto y poner el verbo en construcción pasiva como en la siguiente oración.¹⁸

(58) La carne fue comida por el perro

La misma RAE hace notar que cuando el sujeto es tercera persona singular o plural se emplea en el español la pasiva refleja que se forma con “se y el verbo en voz activa”, para ejemplificar este fenómeno se presentan las siguientes oraciones.¹⁹

(59) La paz fue firmada por los embajadores (pasiva)

(60) Se firmó la paz por los embajadores (pasiva refleja)

Como se puede observar en estas oraciones, el ejemplo (59) es una construcción pasiva en la cual se conjuga el verbo “ser” en pretérito y el segundo verbo se encuentra en participio que es la forma normal de la oración pasiva, a diferencia del ejemplo (60) en la cual se muestra una pasiva refleja con “se” y el verbo en activa, que en nuestra lengua es la forma más común de hacer la voz pasiva.

¹⁸ Ejemplo de la RAE

¹⁹ Ejemplos de la RAE

1.1.2.4 Reflexivas y Recíprocas

Retomando las características de las oraciones pasivas y activas, ayudará a explicar el siguiente tipo de oraciones que son las que contienen verbo reflexivo. La RAE las define donde el sujeto es agente (activas) o paciente (pasivas). En el verbo reflexivo, el sujeto es a la vez agente y paciente. Se expresan con el verbo en activa acompañado de las formas átonas de los pronombres personales: me, te, se (singular y plural de tercera persona), nos y os, las cuales desempeñan el papel de complemento directo o indirecto del verbo (1973: 379).

Para complementar esta definición se añade “en las oraciones reflexivas la acción del sujeto recae sobre él mismo, o se refleja en él, es decir, que el sujeto es a la vez complemento de la acción verbal que ejecuta”. (Gili Gaya, 1970: 73)

Como se comentó anteriormente es muy importante conocer la voz pasiva y activa, debido a que en este tipo de oraciones el sujeto ejecuta la acción y él mismo recibe o sufre la acción del verbo, convirtiéndose en ejecutor y receptor en la misma oración.

Para entender estas características se analizarán las siguientes oraciones.²⁰

(61) Yo me lavo.

(62) Yo me lavo las manos.

En la primer oración el pronombre **me** es complemento directo del verbo lavo; en la segunda oración el complemento directo es **las manos**, y **me** es complemento indirecto. Como se puede observar en este tipo de construcciones sólo interviene un sujeto en la ejecución y recepción de la acción que se realiza. Partiendo de esta característica se pueden definir las oraciones de verbo recíproco, las cuales son consideradas una variedad de las reflexivas, para la RAE (1973: 381) son una especie de las reflexivas, de las cuales no se distinguen por la forma sino porque dos o más sujetos ejecutan la acción del verbo

²⁰ Ejemplos de Gili Gaya

y a la vez la reciben mutuamente. Gili Gaya (1970: 74) dice que son una modalidad de las reflexivas, de las cuales no se distinguen por la forma, sino por el sentido.

Las dos definiciones son similares, acordando que son una variedad de las reflexivas y que la forma no se modifica sino el número de participantes en la ejecución o recepción de la acción. Estas características propias de estas oraciones se muestran en los siguientes ejemplos en los cuales dos sujetos realizan la misma actividad.²¹

(63) Pedro y Juan se tutean.

(64) El fuego y el agua se repelen.

(65) El niño y la niña se pelearon.

(66) Padre e hijo se irritaron mutuamente.

1.1.2.5 Impersonales

Dentro de las dos clasificaciones que se han manejado de las oraciones simples según la naturaleza del predicado, el último tipo de oración son las impersonales que, como su nombre lo deja ver, el sujeto no es fácil de identificar al no mostrarse con claridad dentro del contexto de la oración. Para entender de mejor manera este tipo de oraciones se analizará lo que dice la RAE al respecto.

Cuando el sujeto no se expresa ni se sobrentiende por el contexto o la situación de los interlocutores, la oración se llama impersonal. Todos los verbos transitivos e intransitivos pueden expresarse impersonalmente en la voz activa. El verbo va siempre en tercera persona plural (1973: 75).

Los siguientes ejemplos muestran la composición de una oración impersonal en las cuales no se sabe quien es el sujeto que realiza la acción, lo cual puede ser por desconocimiento, por falta de interés o por simplemente no quererlo decir.²²

(67) Llaman a la puerta

²¹ Ejemplos (63) y (64) de la RAE y ejemplos (65) y (66) de Gili Gaya

²² Ejemplos de la RAE

(68) Me han regalado un reloj

(69) No permiten pasar

Como se observa, en estas oraciones nunca se menciona quién realiza la acción de llamar a la puerta, quién regaló el reloj o quién no permite pasar, es así como se puede identificar que es una oración impersonal.

Dentro de esta clasificación existe una subclasificación que es nombrada como verbo unipersonal, que de acuerdo a Gili Gaya (1970: 75) son aquellos que expresan fenómenos naturales, en los cuales es difícil personificar un sujeto agente diferente de la acción misma. Para complementar este tipo de oraciones la RAE añade “son una modalidad de la impersonales, de las cuales únicamente se distinguen porque los verbos unipersonales sólo se usan, con su significado propio, en la tercera persona del singular y las formas no personales” (1973: 383)

Los verbos más comunes en las oraciones unipersonales que mencionan estos dos autores son los meteorológicos como llover, nevar, granizar, tronar, relampaguear, amanecer, anochecer, etc. en los cuales es difícil identificar un sujeto en la misma acción ya que el sujeto está incluido en la misma, por ejemplo: ²³

(70) Llovía una lluvia helada

Existen algunas excepciones en este tipo de oraciones las cuales suceden cuando son empleados en sentido figurado, se dice que pierden su sentido impersonal, como se observa en la siguiente oración. ²⁴

(71) Su boca llovía injurias

²³ Ejemplo de la RAE

²⁴ Ejemplo de Gili Gaya

Otros verbos que pueden ser utilizados unipersonalmente son haber, hacer y ser en construcciones impersonales, por ejemplo:²⁵

(72) Hubo fiestas.

(73) Hace calor.

(74) Es temprano.

En estas oraciones las palabras fiestas, calor y temprano son complemento directo o atributo del verbo, no son sujetos que realicen o reciban la acción.

Con este tipo de oración simple se completan las oraciones simples existentes en el español; resumiendo, se puede decir que una oración simple es aquella que contiene un solo sujeto y predicado, dentro de esta clasificación general se toma en cuenta la actitud psicológica del hablante para determinar que es lo que quiere expresar y para determinar como lo dice se debe tomar en cuenta la naturaleza del predicado que fueron las últimas oraciones que se describieron.

²⁵ Ejemplos de la RAE

1.2 Descripción de las estructuras sintácticas inglesas en el estudio.

En general la oración simple en inglés es parecida a la oración simple en español, existen algunas diferencias las cuales se podrán observar en las definiciones y ejemplos que se dan en este apartado.

Primeramente se definirá la oración simple para entender cómo es que la entiende la gramática inglesa. Randolph Quirk y Sydney Greenbaum dicen que la oración simple está constituida por un sujeto, un verbo y un objeto, esto es una cláusula y la oración simple esta formada por una sola cláusula (1973: 166). Michael Strumpf y Auriel Douglas no son muy claros al definir la oración simple; de manera general mencionan que debe ser un pensamiento completo y cumplir una comunicación efectiva; para calificar como una oración completa, ésta debe contener un sujeto y un predicado (1999: 283 - 284). Del mismo modo que en la definición en español, la definición en inglés no es de aplicación general, por las características que se verán en cada tipo de oración.

Marcella Frank (1972) da dos definiciones, la primera de acuerdo al significado, una oración es un pensamiento completo, aunque ella misma cuestiona qué es un pensamiento y qué es completo. La segunda definición es por la forma, de acuerdo a esta definición una oración consiste de un sujeto y un predicado. Esta definición es más satisfactoria para la autora debido a que es posible identificar las funciones de un sujeto y un predicado en una oración (1972: 220). Para Irwin Feigenbaum la oración simple tiene dos partes básicas, el sujeto y el predicado. El sujeto contiene un sustantivo, cualquiera que éste sea. El predicado contiene al verbo (1985: 3). Chalker menciona que una oración simple contiene un sujeto y un verbo finito (un verbo con tiempo) (1984: 11). Al igual que Chalker, Louis George Alexander concuerda que una oración simple está constituida normalmente por un verbo finito, un sujeto y un predicado (1988: 4).

Se observa en las definiciones dadas por los diferentes autores, que concuerdan en definir a la oración simple como aquella que contiene un sujeto y un predicado, algunos de ellos son más amplios en sus definiciones, al puntualizar qué es un sujeto y qué un predicado.

Frank es la única autora que hace referencia al significado de la oración, al referirse a pensamiento completo, sin embargo no entra en mayor detalle, ya que establece que es muy difícil de identificar qué es un pensamiento y qué es completo. Chalker y Alexander mencionan que el verbo de la oración es finito, lo que ellos definen como aquel que tiene tiempo, es decir, que esta conjugado de acuerdo al tiempo en que esta la oración.

Con estas definiciones se puede decir que la oración simple puede ser relativamente fácil en su identificación, pero como se muestra en los párrafos subsecuentes este tipo de oración tiene una división de acuerdo a sus funciones.

Los autores Feigenbaum (1985), Frank (1972), Strumpf y Douglas (1999), Quirk y Greenbaum (1973) y Chalker (1984) coinciden al dividirla en cuatro clases o formas sintácticas que se muestran a continuación.

Oración simple { Oración declarativa (Statements)
Interrogativas (Questions)
Oración imperativa (Commands)
Exclamación (Exclamations)

No todos los autores citados anteriormente dan las definiciones de cada uno de las cuatro formas sintácticas de la oración simple, por tal razón solamente se presentan a aquellos que dan las definiciones correspondientes, primeramente se enuncia a la oración declarativa.

1.2.1 Oración declarativa (statements)

Feigenbaum (1985: 13) explica que las oraciones declarativas son el tipo más común en las oraciones simples. Este tipo de oraciones son afirmativas o negativas. Las negativas son identificadas con la partícula *not* (*n't*), o por una palabra negativa como *never*, *seldom* o *hardly any*. Para Strumpf y Douglas (1999: 296) la oración declarativa es aquella que convierte una aseveración en un hecho o posibilidad, la mayor parte de las oraciones son declarativas y terminan con un punto. Quirk y Greenbaum (1973: 191) se

enfocan más en los tipos de oraciones, es decir, en la formación sintáctica. Para ellos, este tipo de proposiciones son aquellas en las que el sujeto siempre está presente y generalmente precede al verbo, en oraciones excepcionales éstas no contienen sujeto, por ejemplo:²⁶

(76) Beg your pardon

Analizando estas definiciones se observa que la más completa es la de Feigenbaum quien menciona que una oración declarativa puede ser afirmativa o negativa mencionando las diferentes palabras que se pueden utilizar, a diferencia de Quirk y Greenbaum quienes únicamente mencionan que la oración simple es la que inicia con el sujeto y termina con un punto. Para ejemplificar este tipo de oraciones se presentan las siguientes oraciones.²⁷

(77) My name is Eric.

(78) I did not order the duck à l'orange.

(79) John will speak to the boss today.

(80) The child ate his dinner.

(81) The door closed slowly.

(82) The door did not close slowly.

Los ejemplos (77), (79), (80) y (81) muestran oraciones afirmativas, estas inician con un sujeto y este precede al verbo. Las oraciones (78) y (82) presentan oraciones negativas las cuales contienen la partícula *not* como lo menciona Feigenbaum.

1.2.1.1 Oración afirmativa

Dentro de las oraciones declarativas existe una subclasificación basada en el orden de las partes de la oración, el tipo de verbo, el objeto y el complemento, esta subclasificación es mencionada únicamente por Quirk y Greenbaum así como por Alexander.

²⁶ Ejemplo de Quirk y Greenbaum

²⁷ Ejemplos (77) y (78) de Strumpf y Douglas, (79) de Quirk y Greenbaum, (80) de Frank y (81) y (82) Feigenbaum

Para Quirk y Greenbaum existen siete tipos de oraciones declarativas, que se presentan con ejemplos en la tabla 1.

Tipo	Estructura	Ejemplo
1	Sujeto + verbo + adverbio	Mary + is + in the house
2	Sujeto + verbo + complemento	Mary + is + a nurse
3	Sujeto + verbo + objeto directo	Somebody + caught + the ball
4	Sujeto + verbo + objeto + adverbio	I + put + the plate + on the table
5	Sujeto + verbo + objeto directo + complemento	We + have proved + him + wrong
6	Sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo	She + gives + me + expensive presents
7	Sujeto + verbo	The child + laughed

Tabla 1. Clasificación de acuerdo a Quirk y Greenbaum de las oraciones enunciativas

En la tabla 1 se muestran siete diferentes tipos de oraciones simples, estas inician con el sujeto seguidas de un verbo, el verbo está conjugado en diferentes tiempos como se ve en los ejemplos de los diferentes tipos dados por los autores, lo que da bases para realizar esta subclasificación es lo que se encuentra después del verbo, Quirk y Greenbaum consideran al adverbio para realizar subclasificaciones, a diferencia de Alexander quien no los considera como elemento básico para realizar la subclasificación, él únicamente utiliza el complemento en el cual incluye a los adverbios como se observa en la tabla 2.

Existen cinco patrones para las oraciones simples de acuerdo a Alexander (1988: 4, 5), en la tabla 2 se muestran las diferentes combinaciones que el utiliza para considerar una oración declarativa, nuevamente lo que hace la diferencia en estas oraciones es lo que viene después del verbo.

Patrón	Estructura	Ejemplo
1	Sujeto + verbo	My head aches
2	Sujeto + verbo + complemento	Frank is clever
3	Sujeto + verbo + objeto directo	My sister enjoyed the play
4	Sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo	The firm gave Sam a watch
5	Sujeto + verbo + objeto + complemento	They made Sam redundant

Tabla 2. Patrones según Alexander para las oraciones enunciativas

Chalker (1984: 22) concuerda con Alexander en su clasificación, al mencionar únicamente cinco patrones para las oraciones simples. Algunas diferencias en los términos utilizados por esta autora son notorias, pero en el fondo se refieren a los mismos términos, por ejemplo utiliza VP (Verb Phrase) para referirse al verbo, DO (Direct Object) para el objeto directo e IO (Indirect Object) para el objeto indirecto, en la tabla 3 se presenta la clasificación que da esta autora, utilizando sus abreviaturas (sujeto “S”, objeto “O” y complemento “C”)

Patrón	Estructura	Ejemplo
1	S + VP + C (verbo auxiliar)	These biscuits have kept fresh
2	S + VP (verbo intransitivo)	Tom has left This bread won't keep
3	S + VP + O (verbo transitivo)	He has left the house She kept the money
4	S + VP + IO + DO (transitivo)	Her father left her £ 10,000.
5	S + VP + O + C (transitivo)	He left her alone/happy/crying She kept the money safe

Tabla 3. Tipos de oraciones enunciativas de acuerdo a Chalker

Comparando las posiciones en cuanto a la subclasificación de este tipo de oraciones de Quirk y Greenbaum con la de Alexander y con la de Chalker, se observa que la de los dos últimos autores es más concreta que la de los dos primeros autores, en adición a esto, Alexander da una explicación bastante comprensible y amplia de las características que deben cumplir los diferentes patrones que él enuncia, la cual no realiza Chalker, por lo tanto se utilizará su subclasificación para describir cada una de las oraciones declarativas.

También es importante resaltar que hasta este momento únicamente se ha presentado la clasificación de las oraciones declarativas (statements) afirmativas y la clasificación de las oraciones negativas se explica a partir de la página 43.

Se hará referencia a los patrones enumerados en la tabla 2 de acuerdo a su número, para explicar sus características; esto debido a la amplitud con la que la presenta Alexander.

En el patrón 1 de acuerdo a Alexander (1988: 6), los verbos utilizados siempre son intransitivos o verbos que pueden ser transitivos o intransitivos, pero en estas oraciones se utilizan intransitivamente. (Concepto de transitividad ver pág. 28)

Algunos ejemplos de verbos intransitivos son: *ache, appear, arrive, come, cough, disappear, fall, go*. Algunos verbos intransitivos son frecuentemente seguidos por una partícula adverbial o frase adverbial como (*come in, get up, run away, sit down, etc.*)

Bastantes verbos pueden ser usados transitivamente con un objeto para contestar preguntas como *What did you do?* e intransitivamente sin un objeto para la pregunta *What happened?*, por ejemplo *break, burn, close, drop, fly, hurt, move, open, ring, shake, shut*.

A continuación se presentan las siguientes oraciones para ejemplificar las oraciones con verbo transitivo e intransitivo.²⁸

(83) It disappears.

(84) He came in.

²⁸ Ejemplos de Alexander

- (85) A crowd of people come into the room.
(86) I rang the bell.
(87) The phone rang.

La oración (83) muestra un verbo intransitivo, que no necesita un objeto para ser entendida, la numero (84) agrega al verbo una partícula adverbial la cual no afecta para dejar de ser intransitiva, el ejemplo (85) muestra una frase adverbial que modifica al verbo, las oraciones (86) y (87) muestran la diferencia de cómo un verbo transitivo puede convertirse en transitivo al agregar un objeto que es en este caso *the bell*.

El patrón 2 ya incluye un complemento a la oración, el mismo autor (1988: 6) hace hincapié que para este tipo de oraciones el verbo utilizado debe ser *be* o cualquier verbo relacionado con *to be*, tales como *appear, become, look, seem, sound y taste*. Estos complementos pueden ser un adjetivo, un sustantivo, un adjetivo más sustantivo, un pronombre, un adverbio de lugar o tiempo o una frase preposicional, a continuación se muestran ejemplos respectivamente a los complementos mencionados.²⁹

- (88) Frank seems happy.
(89) Frank became an actor.
(90) Frank is a clever architect.
(91) It's mine.
(92) The meeting is here/ the meeting is at 2.30.
(93) Alice sounds like her father.

Como se observa en la definición y ejemplos de este patrón, la característica más importante es el verbo que se utiliza y los complemento que se pueden utilizar, las que pueden incluir a los tipos 1 y 2 que mencionan Quirk y Greenbaum en su clasificación.

Para el tercer patrón, Alexander (1988: 6 y 7) menciona que la mayoría de los verbos pueden ser utilizados en este patrón. El objeto directo seguido al verbo puede tomar una

²⁹ Ejemplos (90), (91) y (92) de Alexander y ejemplos (88), (89) y (93) de Uriel Ruíz

variedad de formas, por ejemplo, sustantivo, pronombre, pronombre reflexivo, un infinitivo o una forma de “-ing”. El mismo autor define al objeto directo como aquel que se refiere a la persona o cosa afectada por la acción del verbo. Este viene inmediatamente después de un verbo transitivo (1988: 5). Para observar los diferentes tipos de objetos directos se presentan las siguientes oraciones.³⁰

- (94) We parked **the car** in the car park. (noun)
- (95) We fetched **her** from the station. (pronoun)
- (96) We enjoyed **ourselves** at the party. (reflexive pronoun)
- (97) I want **to go home** now. (infinitive)
- (98) I enjoy **sitting in the sun** (-ing form)

En los ejemplos enumerados arriba se muestra en negritas el objeto directo de cada oración, en las oraciones (94), (95) y (96) los objetos directos que son sustantivos no son afectados en su forma por el verbo, mientras que en las dos oraciones restantes el objeto directo se ve afectado en su forma, por el verbo por ser patrones verbales (*verb patterns*).

Los siguientes verbos pueden tener un objeto directo seguido por “to” o “for” y no pueden utilizar un objeto indirecto: *admit, announce, confess, demonstrate, explain, introduce, propose, say*, por ejemplo.³¹

- (99) Gerald explained the situation to me. (Not * Gerald explained me the situation)
- (100) Martin introduced his guests to Jane.

Este patrón puede ser presentado en voz pasiva como sigue.

- (101) The guests were introduced to Jane.

³⁰ Ejemplos de Alexander

³¹ Ejemplos de L. G. Alexander

La oración pasiva se forma por el sujeto, el verbo “*to be*” conjugado en el tiempo correspondiente seguido de un verbo conjugado en pasado participio y un objeto, el cual es similar en el patrón 4 que a continuación se describe.

El patrón 4 incluye un objeto indirecto que usualmente se refiere a la persona que se “beneficia” de la acción expresada en el verbo: alguien a quien se le da o compra algo (Alexander; 1988: 5)

Los verbos para el patrón 4 pueden caer en tres categorías dependiendo de la partícula que los siga, en la categoría 1 el verbo está seguido por “*to*”, la categoría 2 por “*for*” y en la categoría 3 los verbos pueden ser usados sin “*to*” o “*for*”. A continuación se muestran las formas en las cuales se utilizan estas partículas, dentro del patrón 4.³²

- (102) He showed me the photo.
- (103) He showed the photo to me.
- (104) He bought Jane a present.
- (105) He bought a present for Jane.
- (106) I'll tell you the truth soon.
- (107) I'll tell you soon.

En los ejemplos dados se observa como se pueden utilizar las partículas “*to*” y “*for*” en las oraciones (103) y (105) respectivamente; en la oración (106) se ve como se elimina “*for*” y el objeto directo, dependiendo del énfasis que se le quiera dar a la oración. El uso de estas partículas depende del verbo que se este utilizando en la oración.

Este patrón también puede ser utilizado en pasiva, el uso de “*to*” y “*for*” es para enfatizar el objeto y la persona que lo recibe, como se muestra a continuación.

- (108) I was shown the photo
- (109) The photo was shown to me

³² Ejemplos de L. G. Alexander

- (110) Jane was bought a present
- (111) A present was bought for Jane
- (112) You will be told the truth soon
- (113) The truth will be told to you

El último patrón mencionado en esta clasificación destaca que los verbos utilizados, frecuentemente se encuentran en pasiva y el complemento es usualmente un sustantivo aunque después de ciertos verbos puede ser un adjetivo o sustantivo, como se presenta en las siguientes oraciones.³³

- (114) They appointed him chairman. He was appointed chairman.
- (115) They made Sam redundant. Sam was made redundant.
- (116) They called him foolish/a fool

En los ejemplos (114) y (115) se presentan las oraciones en activa y pasiva, se utiliza la pasiva para dar mayor importancia al objeto de la activa quien en este caso es más importante. En la oración (116) se presenta el complemento como adjetivo o sustantivo, sin modificar el significado de la oración.

1.2.1.2 Oración negativa

Se debe recordar que cuando se definió la oración declarativa al inicio de este apartado, se incluyeron a las oraciones negativas que aún no han sido descritas. En los párrafos subsecuentes se darán las características que éstas deben tener.

La negación de una oración simple de acuerdo a Quirk y Greenbaum es realizada insertando *not*, *n't* entre el operador (verbos modales y verbo *to be*) y la predicación. Cuando no hay un operador se debe introducir el auxiliar “*do*” y del mismo modo que los modales auxiliares es seguido del verbo infinitivo en su forma base (1973: 183 - 184).

³³ Ejemplos de L. G. Alexander

Chalker de la misma manera que Quirk y Greenbaum apunta que la negación se realiza poniendo *not* (usualmente abreviado como *n't*) después del operador, del mismo modo ocurre en la interrogación, “*do*” es usado si no hay otro operador: S + op + *n't* + V (S = sujeto, op = operador, *n't* = *not*, V = verbo). (1984: 13)

Quirk y Greenbaum en el párrafo anterior hacen referencia a un “operador” para realizar este tipo de oraciones. Ellos mencionan que al dividir una oración en sus elementos o constituyentes se distingue al auxiliar como operador (Quirk y Greenbaum, 1973: 11).

Los demás autores utilizados en este apartado no hacen referencia a la negación de forma amplia, como se mencionó al describir la oración declarativa, se hizo referencia a Feigenbaum quien dice que este tipo de oraciones pueden ser afirmativas o negativas. Los dos autores mencionados en el párrafo anterior son quienes dan una explicación de las características con las que se puede identificar una negación, para entender su explicación se presentan los siguientes ejemplos.³⁴

- (117) The attempt has not succeeded.
- (118) He isn't coming.
- (119) She doesn't see me every week.
- (120) He didn't see a flying saucer.
- (121) He couldn't have seen one.

Se observa que en las oraciones (117), (118) y (121) existen operadores, como los nombran los autores, que pueden ser, *has*, *is* y *could* y están seguidos de la partícula *not* o su contracción, a diferencia de las expresiones (119) y (120) donde no hay operador y se utiliza “*do*”, el cual cambia de forma de acuerdo al tiempo en el que se encuentra la oración.

No siempre la negación ocurre de esta manera, existen diferentes formas en como se puede realizar, Quirk y Greenbaum dan una descripción amplia de cómo negar sin

³⁴ Ejemplos (117), (118) y (119) de Quirk y Greenbaum y ejemplos (120) y (121) de Chalker

utilizar la estructura mencionada en los párrafos anteriores. En lugar de negar el verbo como se realiza con *not*, algún otro elemento de la oración es el que se niega, para estos casos se puede utilizar “*no*”, “*never*”, *seldom*”, “*rarely*”, “*hardly*”, “*little*”, “*few*”, “*only*”, entre otras, estas negaciones deben ser seguidas por una forma aservativa (*any*, *anyone*, *at all*, *yet*, *either*, etc.) al igual que la negación ordinaria (1973: 184 – 187), algunos ejemplos son mostrados en el siguiente párrafo.³⁵

- (122) I saw no birds.
- (123) I will never make that mistake again.
- (124) I seldom get any sleep.
- (125) I've never travelled anywhere by air yet.

Es claro en estas oraciones como se realiza una negación sin utilizar la estructura al inicio de este apartado, el uso de palabras alternativas da el mismo sentido a las oraciones o incluso puede enfatizar su sentido negativo. Finalmente en lo relativo a la negación estos mismos autores hacen referencia a los verbos modales auxiliares que se pueden utilizar para crear oraciones negativas, haciendo la aclaración de los diferentes usos que pueden tener estos verbos modales (1973: 189, 190). Los verbos modales son los siguientes: *may*, *can*, *need*, *will*, *shall*, *must*, *ought to*. Algunos otros modales que los autores no mencionan son *would*, *might*, *could* y *should*. A continuación se presentan algunas oraciones negativas con los verbos modales.³⁶

- (126) You may not coming with me.
- (127) It will not rain tomorrow.
- (128) You must not drive faster.
- (129) I could not come earlier.

³⁵ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

³⁶ Ejemplos de Uriel Ruíz.

1.2.2 Interrogativas (questions)

En la clasificación de las oraciones simples, el segundo tipo mencionado por los autores utilizados en este apartado son las preguntas u oraciones interrogativas, como se ve en las definiciones que se presentan a continuación, los autores presentan una definición de lo que es una oración interrogativa, sino que se enfocan con mayor énfasis a los tipos de preguntas que existen en inglés.

Feigenbaum (1985: 16) divide en dos tipos a las interrogativas: aquellas que se realizan para aprender algo nuevo y las que se efectúan para confirmar información que ya tenemos. Frank (1972: 221) dice que en una pregunta el sujeto y el auxiliar frecuentemente se invierten. La oración termina con un signo de interrogación cuando se escribe. Cuando se habla, las *yes-no questions*, terminan con un alza en la entonación y las interrogaciones con palabras interrogativas terminan con una baja en su entonación. Quirk y Grenbaum (1973: 191) apuntan que las preguntas son oraciones que contienen uno o más de los siguientes criterios, a) la posición del operador inmediatamente en frente del sujeto, b) la posición de un elemento interrogativo o una palabra interrogativa y c) el alza en la entonación. Strumpf y Douglas (1999: 296) mencionan que una oración interrogativa es la que realiza preguntas.

Como se observa en las definiciones dadas, algunas de ellas son más amplias que otras, unas de ellas consideran la formación sintáctica que deben de tener las oraciones, así como la entonación característica de los diferentes tipos de preguntas. Otros autores como Strumpf y Douglas mencionan escuetamente lo que es una interrogación, sin dar las características que pueden tener los diferentes tipos de oraciones interrogativas que existen, como se presenta en los párrafos subsecuentes.

Los autores que se utilizarán para describir los tipos de oraciones interrogativas que a continuación se muestran, son los que en sus libros dan definiciones y ejemplos varios de cada uno de los tipos de preguntas existentes, la autora Chalker, a pesar de no dar una definición de lo que es una oración interrogativa (motivo por lo cual no se incluyó en el

párrafo de las definiciones de este tipo de enunciaciones), realiza una amplia descripción de cada tipo de oraciones interrogativas por tal motivo se utilizarán sus apuntes para explicar este tipo de expresiones.

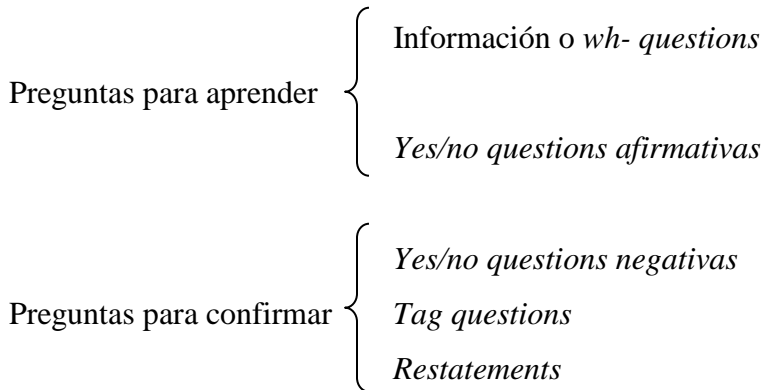
Chalker (1984) menciona cuatro tipos de oraciones interrogativas que son clasificadas en relación a la forma y al significado que estas tienen, en la tabla 4 se muestran estos tipos.

Tipo	Ejemplos
1. Yes/No question	Is Mark listening? Is Mark listening carefully? Does Mark ever listen?
2. Tag questions 2.1 positive statement + negative tag 2.2 negative statement + positive tag 2.3 positive statement + positive tag	You are listening, aren't you? He can't hear me, can he? You are listening, are you?
3. Alternative questions	Is he listening or talking?
4. Wh- questions	Who is listening? What is Mark doing? Why isn't he listening?

Tabla 4. Clasificación de las oraciones interrogativas de acuerdo a Chalker.

En los tipos de oraciones interrogativas que clasifica Chalker se pueden observar diferentes formas y usos específicos para cada una de ellas, por ejemplo en este momento de manera general se puede hacer la comparación de los usos de las *Yes/no questions* y *las Wh- questions*, las primeras lo único que están pidiendo como respuesta es un sí o no, para solucionar la duda del emisor de la pregunta, mientras que en la segunda un sí o no, es simplemente insuficiente para responder a la pregunta, la cual está pidiendo más información para completar el pensamiento; a continuación se presentarán dos clasificaciones de distintos autores y subsecuentemente se dará la explicación amplia de cada tipo de oraciones interrogativas.

La clasificación que se presenta a continuación de Feigenbaum (1985: 16) divide en dos subclasificaciones a las interrogativas, la primera de ellas son las preguntas con las que se quiere aprender algo y la segunda aquellas que sólo se utilizan para confirmar un hecho.



En esta clasificación se notan diferencias con la de Chalker, ya que Feigenbaum divide en dos tipos a las oraciones interrogativas, sin embargo, si se observan los tipos de preguntas que ofrecen los dos autores, se puede decir que son las mismas únicamente que no están divididas en dos subclasificaciones por Chalker.

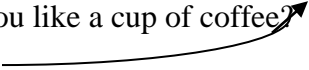
La tercera clasificación es la dada por Quirk y Greenbaum (1973: 192), estos autores mencionan tres tipos de oraciones interrogativas.

1. *Yes – no questions*
2. *Wh- questions*
3. *Alternative questions*

Comparando esta clasificación con la de los dos autores mencionados anteriormente, parece ser más simple ya que Chalker utiliza cuatro tipos de oraciones, Feigenbaum cinco tipos y Quirk y Greenbaum solamente tres, a pesar de esto el análisis de los dos últimos autores es bastante amplio como se observará en los párrafos subsecuentes.

1.2.2.1 *Yes-no questions*

El primer tipo de oraciones interrogativas que se describen son las *yes-no questions*, Chalker (1984: 14) menciona que este tipo de preguntas se llaman así porque pueden ser respondidas por un simple sí o no, este tipo de oraciones inician con un operador. Estas son realizadas para recibir una confirmación o negación de la información que ellas contienen. La segunda definición es la que da Feigenbaum (1985: 22) quien dice que el realizador de la pregunta quiere averiguar si algo es verdadero o falso y espera que la respuesta sea un sí o no. Este autor también menciona tres características para este tipo de preguntas, 1) el orden de las palabras (auxiliar o verbo *to be* enfrente del sujeto), 2) termina con un signo de interrogación y 3) cuando se realiza una pregunta de este tipo en forma verbal la entonación se eleva al final de la pregunta. Finalmente Quirk y Greenbaum (1973: 192) señalan que las *yes-no questions* usualmente se forman poniendo al operador antes del sujeto y se ejecutan con un alza en la entonación, a continuación se presentan algunos ejemplos de este tipo de preguntas.³⁷

- (130) Has the boat left?
 - (131) Does he like Mary?
 - (132) Did the door close slowly?
 - (133) Can you help me?
 - (134) Would you like a cup of coffee?
- 

No se incluyeron ejemplos de Chalker debido a que únicamente da los ejemplos mencionados en la tabla 4. En los ejemplos dados arriba se observa como todas las oraciones inician con un auxiliar u operador como lo mencionan los autores, éste se encuentra antes del sujeto y en el ejemplo (134) se muestra con una flecha como se eleva la entonación cuando se ejecuta esta oración de forma hablada, como lo mencionan los autores. No existe mayor diferencia en la definición de este tipo de oraciones por los autores, sólo que algunos dan más características que otros.

³⁷ Ejemplos (130) y (131) de Quirk y Greenbaum, ejemplo (132) de Feigenbaum y ejemplos (133) y (134) de Uriel Ruiz

Dentro de esta clasificación existen preguntas con un sentido negativo que son mencionadas por Feigenbaum y Quirk y Greenbaum. Feigenbaum como se ve en su clasificación dada anteriormente las considera en el tipo de preguntas para confirmar mientras que las *yes-no questions* afirmativas las considera preguntas para aprender. Esta diferencia en su clasificación se entiende al ver la definición que da referente a este tipo de oraciones, donde el ejecutor de estas preguntas quiere confirmar que algo es correcto (1985: 26). Quirk y Greenbaum (1973: 193-194) mencionan que en este tipo de preguntas se encuentra un elemento de sorpresa o de incredulidad, este elemento añade implicaciones de significado positivo, además estas preguntas pueden expresar molestia, en los ejemplos mostrados a continuación se ve como se forma este tipo de pregunta.³⁸

- (135) Wasn't this book written in the United States?
- (136) Didn't they arrive earlier than you?
- (137) Isn't your car working?
- (138) Can't you drive straight?

Se observa en los ejemplos de Feigenbaum que quien realiza la pregunta únicamente quiere corroborar que lo que está preguntando es verdad, lo mismo sucede en el ejemplo (137), pero en el ejemplo (138) lo que está expresando el ejecutor de la pregunta es una molestia hacia la forma de conducir de la otra persona. La diferencia en forma de estas interrogaciones es que el auxiliar u operador aparece en forma negativa.

Quirk y Greenbaum (1973:195) del mismo modo que Feigenbaum (1985: 22) mencionan otro tipo de *yes-no questions*, denominadas *declarative questions* Quirk y Greenbaum, por que tienen la misma estructura que las oraciones declarativas con la única diferencia que terminan con un signo de interrogación y con una elevación en su pronunciación en su parte final, como se observa en las siguientes oraciones.³⁹

- (139) The door closed slowly?

³⁸ Ejemplos (135) y (136) de Feigenbaum, ejemplos (137) y (138) de Quirk y Greenbaum

³⁹ Ejemplo (139) de Feigenbaum y ejemplos (140) y (141) de Quirk y Greenbaum

(140) You've got the explosive?

(141) He didn't finish the race? ↗

Como se puede ver este tipo de preguntas simplemente están pidiendo una afirmación o negación a la expresión que se realiza, inician con el sujeto al igual que las oraciones declarativas (afirmativas o negativas) con la diferencia que en lugar de terminar con un punto o espacio tienen un símbolo de interrogación, por lo cual se les da una entonación elevada al final como se muestra con la flecha en el ejemplo (141).

1.2.2.2 *Tag questions*

El siguiente tipo de oraciones interrogativas que mencionan los autores son las *tag question*, como se vio en las clasificaciones Chalker y Feigenbaum las mencionan claramente mientras que Quirk y Greenbaum no las enuncian, sin embargo estos dos últimos autores las consideran dentro de la clasificación de *yes-no question*.

Este tipo de preguntas para Chalker (1984: 14) son aquellas que están integradas en una oración declarativa y en su forma consisten simplemente de un operador y el sujeto, que deberá ser un pronombre. Los patrones normales son el 2.1 y 2.2 mencionados en su clasificación, su entonación es baja cuando el que pregunta asume que quien escucha está de acuerdo con la declaración principal y únicamente busca confirmar la información; no obstante si la entonación sube, la persona que pregunta está carente de información y la busca con ésta pregunta. El tercer tipo de este *tag questions* que da el autor (2.3 en su clasificación) se utilizan cuando se quiere expresar incredulidad, sarcasmo, sorpresa, etc. Para Feigenbaum (1985: 28) estas preguntas se realizan cuando la persona quiere confirmar o no una información que él ya tiene. La información por confirmar está incluida en la oración.

Para este autor existen cuatro características para identificar a una *tag questions*, 1) la primera parte es una oración declarativa que incluye la información por ser confirmada, 2) la segunda parte es la *tag* que tiene el orden de una interrogación (inicia con un

operador) , si la primera parte es afirmativa la *tag* es negativa y si la primera parte es afirmativa entonces la *tag* es afirmativa, 3) este tipo de preguntas tienen una entonación baja o alta, es baja cuando quien pregunta está seguro que quien contesta estará de acuerdo con él y si la entonación es alta es porque quien pregunta no está seguro de que quien responda estará de acuerdo con él y 4) la puntuación final de estas oraciones es un símbolo de interrogación. Los autores Quirk y Greenbaum (1973) mencionan que este tipo de oraciones consisten de un operador más un pronombre, con o sin una partícula negativa (*not*); el tipo y el tiempo del operador son determinados por el verbo en la cláusula subordinada. Si la cláusula subordinada es positiva la *tag* es negativa, y viceversa. La entonación puede subir o bajar. Las dos partes de estas oraciones pueden ser afirmativas cuando uno quiere ser sarcástico.

Al leer las definiciones que dan estos autores se ve que no existen diferencias entre ellos al clasificar las *tag questions*, simplemente se puede decir que la definición de Feigenbaum es la más amplia, a continuación se presentan algunos ejemplos para las *tag questions*.⁴⁰

- (142) I am silly, aren't I?
- (143) You are listening, aren't you?
- (144) Elena will open a checking account, won't she?
- (145) Today is August 19, isn't it?
- (146) Today is August 19, isn't it?
- (147) He doesn't like his job, does he?

En la oración (142) se observa una forma que se podría considerar incorrecta, por el auxiliar u operador que se utiliza con el pronombre “I”, sin embargo esta forma es la que se utiliza al no existir la negación para la forma “am” en forma contraída, uno de los usos de estas preguntas es ser sarcástico lo cual se presenta en la oración (143), el ejemplo (144) demuestra como se escribe la *tag question* en forma negativa debido a que la

⁴⁰ Ejemplos (142) y (143) de Chalker, ejemplos (144), (145) y (146) de Feigenbaum y ejemplo (147) de Quirk y Greenbaum.

primera parte de la oración (que es una oración declarativa y que Quirk y Greenbaum nombran cláusula subordinada) y sería de forma opuesta si la primera parte fuera negativa como se observa en el ejemplo (147), los ejemplo (145) y (146) se presentan con unas flechas para graficar si la entonación sube o baja y dependiendo de esto cambia el propósito de la pregunta como se menciona en las definiciones de los autores.

1.2.2.3 *Restatement questions*

Feigenbaum (1985: 31 y 32) en su clasificación menciona a las *restatement questions*, a diferencia de los otros autores que no lo hacen, este tipo de oraciones se utilizan para confirmar si algo que se escuchó o leyó es correcto o no. Para ejemplificar este tipo de oraciones se presenta el siguiente ejemplo.⁴¹

(148) She dialed Abu Dhabi from her own apartment?

La estructura es similar a las *declarative questions*, con la diferencia de que las *restatement questions* se utilizan para confirmar o no, algo que se escuchó o leyó y la *declarative questions* tiene la función de cualquier *yes-no question*.

1.2.2.4 *Wh-questions*

El siguiente tipo de oraciones interrogativas que se describirán son las *wh- questions*, la autora Chalker (1984: 15) indica que este término cubre a todas la interrogaciones que inician con *Why, When, Where, etc. y How*. En ocasiones son llamadas preguntas de contenido debido a que las respuestas requieren de un contenido. Este tipo de oraciones no preguntan por la verdad de la oración, sino que piden detalles de una parte de la interrogación hecha. Para Feigenbaum (1985: 19) estas oraciones también se llaman de información, las cuales usualmente tienen un palabra interrogativa que inicia con las letras w y h. las características que tienen este tipo de preguntas son 1) inicia con la palabra interrogativa o una frase con palabra interrogativa (*who, whom, whose, what,*

⁴¹ Ejemplo de Feigenbaum

which, how, when, where y *why*), 2) usualmente este tipo de oraciones tienen cierto orden, tienen un verbo auxiliar o una forma del verbo *to be* en frente del sujeto, 3) la entonación baja y 4) terminan con un signo de interrogación. Quirk y Grenbaum (1973: 196-197) mencionan que estas preguntas son formadas con alguna de las siguientes palabras interrogativas *who, whom, whose, what, which, when, where, how* y *why*. Como regla dicen que estas oraciones generalmente inician con la palabra interrogativa, la entonación baja no se eleva, si no hay auxiliar se introduce *do* como operador.

Las tres definiciones utilizadas por los autores son similares, estas afirman que generalmente se utiliza la palabra interrogativa al inicio de la interrogación, que se utiliza un auxiliar, que depende del tiempo en que pregunte. Este tipo de preguntas no están pidiendo la confirmación o negación de la información contenida en la oración, al contrario están solicitando información que es desconocida por el ejecutor de la pregunta, para comprender de mejor manera lo dicho por los autores se presentan las siguientes *wh-questions*.⁴²

- (149) When will you come back?
- (150) How did you mend it?
- (151) Who opened the letter?
- (152) What did you buy?
- (153) Why have you chosen that college?
- (154) At what time will you be registering for classes?

Como se observa en los ejemplos enunciados arriba la mayoría de las preguntas inician con la palabra interrogativa a excepción del ejemplo (154) que inicia con una preposición, debido a que esta forma le da un uso formal a la interrogación. Otra característica que se observa es el uso de auxiliares casi en todas las preguntas, lo que no ocurre en la oración (151) esta situación no es explicada por los autores. Esto sucede cuando la respuesta que se está buscando es un sustantivo y el verbo debe ser conjugado en el tiempo correspondiente, el auxiliar realiza esta función cuando aparece en la oración.

⁴² Ejemplos (143), (144) y (145) de Quirk y Greenbaum, ejemplos (146), (147) y (148) de Feigenbaum

Las *wh-questions* de acuerdo a Quirk y Greenbaum (1973: 198) pueden mostrarse de diferentes formas, esto quiere decir que no siempre presentan la estructura completa como en los ejemplos enunciados anteriormente. En el libro *A University Grammar of English* presentan una nota al final del apartado de las *wh-questions* que señala, a) cuando se necesita preguntar por un instrumento, razón, y propósito normalmente se utilizan las preguntas con construcción preposicional, b) las preguntas abstractas que consisten de una palabra interrogativa y una preposición, son comunes tanto en lenguaje coloquial como en preguntas con palabras interrogativas. A continuación se presentan unos ejemplos para mostrar las estructuras definidas.⁴³

- (155) What shall I mend it with?
- (156) What did you do that for?
- (157) Where to?
- (158) What for?

1.2.2.5 Alternative questions

El último tipo de oraciones interrogativas enunciadas por los autores son las *alternative questions*, este tipo de expresiones no son consideradas por Feigenbaum solamente son descritas por Chalker y Quirk y Greenbaum. De acuerdo a Chalker (1984: 14) este tipo de oraciones se utilizan cuando se cree que una de las dos (o más) posibilidades sugeridas debe ser verdad. Si su entonación es baja al final, solamente se espera una de las respuestas sugeridas. Cuando la entonación sube lo que se espera es una respuesta afirmativa o negativa. De acuerdo con Quirk y Greenbaum (1973: 198) las *alternative questions* se dividen en dos, las que tienen similitud a las *yes-no questions* y las que se asemejan a las *wh- questions*. La diferencia con las *yes-no questions* es la entonación, en lugar de terminar con una alza en la entonación, ésta contiene una separación para cada alternativa, una entonación elevada sucede en cada elemento de la oración con excepción del último que es una entonación baja, que se realiza para indicar que la lista está completa.

⁴³ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

El segundo tipo de *alternative questions* está compuesta en realidad por dos preguntas: una *wh- question* seguida de una forma de pregunta elíptica del primer tipo (*yes-no question*). Una *yes-no question* puede ser convertida en *alternative question* agregando *or not?* o una cláusula negativa.

La explicación de Quirk y Greenbaum es más amplia que la de Chalker, esta última autora únicamente menciona que la diferencia para realizar las *alternative questions* es la entonación (alta o baja) para identificar si se considera como *yes-no question* o si es alta se espera como respuesta una de las opciones dadas. En cambio los otros dos autores amplían la definición de Chalker, ellos dan dos tipos de *alternative questions* y algunas variaciones en las *yes-no questions* que se pueden transformar en *alternative questions*. En realidad el segundo tipo de *alternative questions* que plantean Quirk y Greenbaum es similar al primero que ellos mismos plantean, simplemente que se realiza como una segunda pregunta. Para ejemplificar estos tipos de oraciones se presentan las siguientes oraciones.⁴⁴

- (159) Is he Listening or ~~talking~~?
He is talking
- (160) Would you like a cup of tea or ~~coffee~~?
No thanks (I don't want a drink)
- (161) Would you like ~~chocolate~~, ~~vanilla~~, or ~~strawberry~~ (ice-cream)?
- (162) Which ice-cream would you like? Chocolate, vanilla, or strawberry?
- (163) Are you coming **or not**?
- (164) Are you coming or aren't you (coming)?

La oración (159) termina con una baja en su entonación lo cual quiere decir que la respuesta que se espera es una de las dos opciones que se preguntan en la oración, a diferencia de la expresión (160) que finaliza con una entonación alta, muestra que la respuesta que se está esperando no puede ser sí o no, sino una de las opciones dadas o un rechazamiento de las opciones. El ejemplo (161) es similar al (160) donde se está dando

⁴⁴ Ejemplos (159) y (160) de Chalker y ejemplos (151) a (162) de Quirk y Greenbaum

una entonación alta en cada una de las opciones dadas y baja en la última que denota la finalización de la pregunta, donde la respuesta será una de las opciones dadas. Al comparar la oración (161) con la (162) es que se presentan dos oraciones, una *wh-question* que no da las alternativas a escoger, pero introduce el objeto por el cual se preguntará en la segunda oración, la cual es muy parecida a la oración (161) con la diferencia que solamente se presentan las opciones a escoger sin un auxiliar al inicio de la interrogación. La *yes-no question* presentada en la oración (163) se transforma en *alternative question* con el simple hecho de agregar *or not?*, entendiendo que se tiene que escoger entre realizar una acción o no. Finalmente el ejemplo (164) es muy parecido al (163) diferenciándose de que lo que se agrega a la oración es una cláusula negativa.

1.2.2.6 Minor types of questions

Quirk y Greenbaum (1973: 199 - 200) hacen referencia a otros tipos de preguntas que los demás autores no consideran, Quirk y Greenbaum las clasifican como un tipo de preguntas menores. El primer tipo de preguntas menores son las exclamatorias, las cuales son interrogaciones en su forma pero estructuralmente son exclamaciones, las más representativas son en forma negativa aunque también se presentan en forma positiva. Con este tipo de oraciones se invita al receptor a estar de acuerdo con algo con lo que el expositor tiene un gran sentimiento positivo.⁴⁵

(165) Hasn't she grown?

Las preguntas retóricas son otro tipo de preguntas menores Quirk y Greenbaum (1973: 200) afirman que estas oraciones funcionan como una estructura que obliga a alguien o a algo. Si la pregunta es positiva, esta tiene una idea negativa y viceversa.⁴⁶

(166) Is that a reason for despair? (Surely that is not a reason)

(167) Is no one going to defend me? (Surely someone is going to defend me)

⁴⁵ Ejemplo de Quirk y Greenbaum

⁴⁶ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

(168) Who knows? (Nobody knows)

La estructura de este tipo de oraciones interrogativas como se observa en los ejemplos arriba enunciados pueden ser de tipo *wh-question* o *yes/no question*, que a diferencia de las auténticas *wh-question* o *yes/no question*, la idea que expresa la pregunta retórica es con un sentido semántico contrario al sentido sintáctico que la oración contiene.

1.2.3 Oración imperativa (commands)

De acuerdo a la clasificación de oraciones simples en inglés que se presentó al inicio de este apartado el tercer tipo de éstas son las oraciones imperativas, algunos de los autores las nombran como *commands* o *imperatives*, en este trabajo se utilizará la el término “oraciones imperativas”. Para explicar este tipo de oraciones se tomarán en cuenta las definiciones utilizadas por diversos autores, al igual que cuando se definieron la oraciones interrogativas se notará que algunas de las definiciones son más simples que otras en su contenido pero igual de valiosas para entender este tipo de oraciones.

Las oraciones imperativas para Chalker (1984: 12) son aquellas que normalmente aparecen sin sujeto a menos que este sea necesario para enfatizar o evitar ambigüedad. La autora Frank (1972: 221) menciona que en este tipo de oraciones solamente el predicado es expresado. La forma simple del verbo se usa sin la presencia de la persona y el tiempo. Estas oraciones terminan con un punto cuando son escritas y una caída en la pronunciación en el lenguaje hablado. Feingenbaum (1985: 32) menciona que en una oración imperativa el hablante o escritor indica que él quiere la realización de una acción o situación como resultado de sus palabras. Este tipo de oraciones pueden ser afirmativas o negativas. Para identificar a este tipo de oraciones existen cinco características, 1) muchas de las oraciones imperativas no tienen sujetos gramaticales, 2) la forma del verbo es simple (en ocasiones llamada forma base o infinitivo sin *to*) la negación se forma con los operadores *do not* o *don't*, 3) palabras o frases de cortesía son utilizadas, especialmente si son peticiones o sugerencias, 4) usualmente el signo de puntuación con que terminan en un punto, sin embargo cuando la orden es muy fuerte termina con un

signo de exclamación y 5) la entonación usual es una caída al final de esta. Feigenbaum también expone que las oraciones imperativas pueden ser hechas como una sugerencia utilizando *let's, shall o why don't*.

De acuerdo con lo expuesto por Quirk y Greenbaum (1973: 200) existen diferentes tipos de oraciones imperativas, las cuales son similares a lo mencionado por Feigenbaum, sin embargo Quirk y Greenbaum no dan una definición de las generalidades con las que debe contar este tipo de oración, más bien exponen las características de los diversos tipos de oraciones imperativas que ellos consideran, por tal motivo se presentan de forma separada.

Generalmente las oraciones imperativas no presentan un sujeto explícito casi siempre aparece sólo el predicado, sin embargo en la clasificación de Quirk y Greenbaum que se da más adelante se verán ejemplos que utilizan el sujeto en estas oraciones. El objetivo de las imperativas es que se realice una acción como resultado de su enunciación, se puede decir que es una orden la cual debe de cumplirse casi sin ningún cuestionamiento por parte del receptor, generalmente el sujeto implícito en estas oraciones es la segunda persona del singular, aunque en ocasiones se puede utilizar otro sujeto, es decir, este es explícito como se observa en el ejemplo (170) y que Quirk y Greenbaum también mencionan. A continuación se presentan ejemplos de este tipo de oraciones.⁴⁷

- (169) Look!
- (170) Everybody look!
- (171) Eat your dinner.
- (172) Write your name at the top of the page.
- (173) Don't begin to work before 8.30.
- (174) Please bring me your test paper when you have finished.
- (175) Don't touch that poison ivy!
- (176) Be on time for the test.
- (177) Let's have lunch before the test.

⁴⁷ Ejemplos (163) y (164) de Chalker, ejemplo (165) de Frank y ejemplos (166 a 173) de Feigenbaum

- (178) Shall we have lunch before the test.
 (179) Why don't you come to my house at 7:00.

Como se puede observar en la mayoría oraciones expuestas, éstas no tienen un sujeto explícito como sucede en las oraciones declarativas, sin embargo en el ejemplo (164) el sujeto es claramente identificable (*Everybody*), otra diferencia es que esta oración imperativa no está dirigida a la segunda persona como generalmente sucede. El ejemplo (169) da a entender por el signo de exclamación que es una orden muy fuerte la que se está dando, a diferencia de las demás que terminan con un punto. La caída de la entonación es demostrada con una flecha en la oración (170). Las oraciones imperativas que funcionan como sugerencia, podrían confundirse con oraciones interrogativas sin embargo estas oraciones no terminan con un signo de interrogación como lo hace las preguntas. Feigenbaum no da mayor explicación del uso de *let's*, este caso se expone más adelante en la clasificación de Quirk y Greenbaum.

En la clasificación de Quirk y Greenbaum (1973: 200-203) se observará que existen similitudes con las definiciones que se enunciaron anteriormente, con la diferencia que es más amplia en su explicación para cada uno de los tipos de las oraciones imperativas que consideran estos dos autores.

- | | | |
|--|---|--|
| Oraciones imperativas
(<i>commands</i>) | { | <ul style="list-style-type: none"> Imperativas sin un sujeto (<i>commands without a subject</i>) Imperativas con un sujeto (<i>commands with a subject</i>) Imperativas con <i>let</i> (<i>commands with let</i>) Imperativas negativas (<i>negatives commands</i>) Imperativas de persuasión (<i>persuasive imperatives</i>) |
|--|---|--|

1.2.3.1 Imperativas sin un sujeto (*commands without a subject*)

El primer tipo de oraciones imperativas para Quirk y Greenbaum (1973: 200-201) son aquellas que no contienen un sujeto para su formación y el verbo se encuentra en forma base, sin terminación para el número y el tiempo. El verbo en imperativo tiene diversas

restricciones (tiempo, voz, modo, aspecto), no hay distinción en el tiempo o en el aspecto perfecto y únicamente en ocasiones muy extrañas el verbo puede aparecer en forma progresiva. El orden de los elementos de la oración sigue el mismo patrón que las oraciones declarativas (SV, SVC, SVOA), en todas estas formaciones lo único que hay que hacer para convertirlas en imperativas es eliminar el sujeto. Este tipo de oraciones pueden sonar abruptas a menos que se baje el tono con un marcador de educación como *please*, para ejemplificar estas características se presenta las siguientes oraciones ⁴⁸

- (180) Jump (V)
- (181) Be reasonable (V C)
- (182) Put it on the table (V O A)
- (183) Be **preparing** the dinner when he comes in.
- (184) Please eat up your dinner.

1.2.3.2 Imperativas con un sujeto (*commands with a subject*)

El segundo tipo de oraciones imperativas son las que contienen un sujeto, Quirk y Greenbaum (1973: 201) en este apartado hacen notar que el sujeto que es omitido en las oraciones imperativas es la segunda persona “*you*”. Cuando el pronombre *you* se mantiene en la oración imperativa es porque ésta expresa una fuerte irritación, por lo tanto no se utilizan los marcadores de educación. Otros tipos de sujetos que pueden aparecer son *somebody*, *everybody* o nombres propios, como se observa en los siguientes ejemplos.⁴⁹

- (185) Somebody open this door.
- (186) Everybody shut their eyes.
- (187) Jack and Susan stand over there.
- (188) You be quiet!

⁴⁸ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

⁴⁹ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

1.2.3.3 Imperativas con *let* (*commands with let*)

El siguiente tipo de oraciones imperativas son aquellas que contienen la partícula *let*, Quirk y Greenbaum (1973: 202) enuncian que esta partícula se puede utilizar para formar el imperativo de la primera persona, la cual se debe presentar en su forma de objeto, esta partícula se puede utilizar con cualquier pronombre objeto, para ejemplificar este tipo de oración se presentan las siguientes oraciones.⁵⁰

- (189) Let me have a look.
- (190) Let us all work hard.
- (191) If anyone shrinks from this action, let him speak now.

1.2.3.4 Imperativas negativas (*negative commands*)

La negación de las oraciones imperativas es el cuarto tipo para Quirk y Greenbaum (1973: 202) quienes al igual que los autores expuestos anteriormente, coinciden que se debe utilizar *don't* para darle un sentido negativo a este tipo de oraciones. Para negar las oraciones que inician con la partícula *let* existen dos maneras de hacerlo, agregando *not* cuando el objeto utilizado es *us* (*let's*), para cualquier otro objeto que se utilice se antepone *don't* a *let* (*don't let me*), esta última formación también se puede utilizar con *us* sin embargo se considera lenguaje informal, a continuación se presentan ejemplos de la negación de las oraciones imperativas.⁵¹

- (192) Don't open any windows.
- (193) Don't anyone open the door.
- (194) Let's not open the door.
- (195) Don't let's open the door.
- (196) Don't let anyone fool himself that he can get away with it.

⁵⁰ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

⁵¹ Ejemplos de Quirk y Greenbaum

Algo que agregan Quirk y Greenbaum, a diferencia de los otros autores analizados, es la formación de oraciones imperativas con *let* así como su forma negativa, la cual si difiere de la negación utilizada en las oraciones enunciativas.

1.2.3.5 Imperativas de persuasión (*persuasive imperatives*)

El último tipo de oraciones imperativas para Quirk y Greenbaum (1973: 202) son las de persuasión, son las que insisten en la realización de lo enunciado por el hablante o escritor. La persuasión se realiza por medio de *do*, el cual funciona como un introductor a la oración imperativa, este no se debe confundir con el utilizado en las preguntas y negaciones, a continuación se presentan oraciones en las cuales existe una insistencia.⁵²

(197) Do have some more sherry.

(198) Do let's do the theatre.

1.2.4 Exclamaciones (*exclamations*)

En la clasificación de las oraciones simples en inglés el último tipo mencionado son las exclamaciones que Chalker (1984: 12) define como aquellas que son presentadas con *what* y un sustantivo o *how* seguido de un adjetivo o adverbio, este tipo de oraciones no deben ser confundidas con algunas interjecciones que también terminan con un signo de exclamación. En este tipo de oraciones Feigenbaum (1985: 37- 39) menciona que el hablante o escritor indica su sentir de manera fuerte hacia una situación. Este tipo de oraciones no ocurren frecuentemente en el inglés escrito. Muchas de las exclamaciones inician con la palabra *what* y un sustantivo o *how* seguido de un adjetivo o adverbio y estas únicamente pueden ser afirmativas. La puntuación final utilizada es un signo de exclamación. Otro tipo de exclamación es la que recurre a la formación de la oración enunciativa con la diferencia que finaliza con un signo de exclamación o con un alza en su pronunciación. La autora Frank (1972: 221) dice que este tipo de oraciones inician con la palabra *what* o *how* más una parte del predicado. En la escritura, la exclamación

⁵² Ejemplos de Quirk y Greenbaum

termina con un signo de exclamación, algunas ocasiones éstas pueden terminar con un punto para suavizar la exclamación. Este tipo de oraciones pueden utilizar *such* en lugar de *what*. Strumpf y Douglas (1999: 296) dicen que una oración exclamativa formula un pensamiento con una fuerte emoción. De acuerdo con Quirk y Greenbaum (1973: 203) las oraciones exclamativas son presentadas con *what* más un sustantivo o *how*, esto expresa un grado extremo sobre un aspecto variable, como se observa en el ejemplo (199).

Los autores enunciados en el párrafo anterior concuerdan en que una oración exclamativa debe iniciar con la palabra *what* o *how*, sin embargo también pueden iniciar sin estas palabras cuando se incluye *such* en la exclamación como lo menciona Frank, este tipo de oraciones generalmente terminan con el signo de exclamación aunque las mismas pueden terminar con un punto para suavizar la oración, las exclamaciones no deben confundirse con las oraciones interrogativas por iniciar con palabras interrogativas, la diferencia es que las exclamaciones no contienen auxiliar como sucede en las preguntas, a continuación se presentan ejemplos de oraciones exclamativas.⁵³

- (199) How beautiful!
- (200) What a (strange) story he told us!
- (201) How oddly he behaved!
- (202) She has such beautiful hair!
- (203) The man stole the jewelry.
- (204) American food is sweet!

En estas oraciones se pueden observar las características enunciadas por los autores para este tipo de expresiones, el ejemplo (200) inicia con la palabra *what* y está seguida por un sustantivo, la oración (201) empieza con *how* seguida de un adverbio, como se observa en los ejemplos (202 a 204) no contienen palabra interrogativa, estos inician con un sustantivo, pero terminan con un signo de exclamación a excepción de la (203) que termina con punto para suavizar la exclamación.

⁵³ Ejemplo (199) de Quirk y Greenbaum, ejemplos (200) y (201) de Chalker, ejemplos (202) y (203) de Frank y ejemplo (204) de Feigenbaum.

1.3 Comparación entre la oración simple en español e inglés.

La oración simple en español e inglés tiene semejanzas y diferencias, en este apartado se realiza una comparación de éstas en la tabla 5, con el fin de mostrar que tan parecidas o desiguales son en sus elementos constituyentes.

Español	Inglés
La oración simple esta compuesta por un sujeto y un predicado. Ésta es un juicio.	La oración simple consta de un sujeto y un predicado. Esta expresa un pensamiento completo.
La clasificación se realiza basándose en <i>el dictum</i> y <i>el modus</i> .	No se utilizan los términos <i>dictum</i> y <i>modus</i> , sin embargo si existe esta característica en inglés.
La oración simple se clasifica según la calidad psicológica o actitud y según la naturaleza del predicado.	La oración simple se divide en cuatro categorías: oración declarativa (statements), interrogativas (questions), oración imperativa (commands) y exclamación (exclamations).
Las clasificaciones contienen los siguientes tipos de oraciones: 1) exclamación: puede ser una interjección, una blasfemia, una palabra cariñosa o entusiasta, que expresa la emoción particular que las motiva.	Las cuatro tipos incluyen las diversas clasificaciones en español: 1) exclamations: quien la ejecuta expresa su sentir de manera fuerte hacia una situación. Se crean con <i>what</i> y sustantivo o <i>how</i> más adjetivo o adverbio. No puede ser una interjección.
2) posibilidad: expresan un juicio real con una oración afirmativa o negativa. Dubitativas: muestra un juicio mental, no coincidente con la realidad subjetiva, se utilizan los adverbios acaso, tal vez, quizás, etc.	2) no se presentan como en español, sin embargo están contenidas en las oraciones declarativas (<i>statements</i>) ya que éstas pueden convertir una aseveración en una posibilidad.

<p>No existe respuesta al planteamiento expresado.</p>	
<p>3) interrogativas: se dividen en generales y parciales. Las generales preguntan sobre el contenido de la oración, es decir, sobre la verdad o falsedad del juicio, se responde sí o no.</p> <p>Las parciales preguntan sobre el sujeto o sus cualidades o por cualquier elemento de la oración con excepción del predicado.</p> <p>Se utiliza qué, quién, cuál, cuándo, dónde, cuánto y cómo.</p>	<p>3) interrogativas (<i>questions</i>) son aquellas que se realizan para aprender algo nuevo (<i>Wh-questions</i>) y las que se efectúan para confirmar información que ya tenemos (<i>yes-no questions</i>).</p> <p>También se incluye en las oraciones interrogativas las <i>tag questions</i> y <i>alternative questions</i> y <i>declarative questions</i>, que en la clasificación en español no es mencionada por los autores.</p> <p>Se utiliza un operador (verbos modales, verbo <i>to be o do</i>)</p>
<p>4) enunciativas incluye a las afirmativas y negativas. Las afirmativas enuncian la conformidad del sujeto con el predicado, no tienen una forma especial.</p> <p>Las negativas se expresan de ordinario “no” seguidas del predicado, los adverbios jamás, nunca y los pronombres nadie, nada y ninguno pueden sustituir a no.</p> <p>Los autores no dan una subclasificación de los posibles patrones que pueden existir en este tipo de oraciones debido a la flexibilidad del idioma, lo cual sucede en la clasificación del inglés.</p>	<p>4) la oración declarativa (<i>statements</i>) incluye a las afirmativas y negativas. Las afirmativas convierten una aseveración en un hecho.</p> <p>Las negativas se identifican con la partícula “<i>not</i>” o “<i>n’t</i>” entre el operador (verbos modales, verbo <i>to be y do</i>), <i>not</i> puede ser sustituido por las palabras <i>never, seldom, hardly any</i>, entre otras.</p> <p>La oración afirmativa se puede formar con los siguientes patrones de acuerdo a Alexander.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sujeto + verbo 2) Sujeto + verbo + complemento 3) Sujeto + verbo + objeto directo 4) Sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo

	5) Sujeto + verbo + objeto + complemento
<p>5) las optativas expresan deseo y se caracterizan por llevar el verbo en subjuntivo y expresan juicios sin realidad objetiva.</p> <p>Las exhortativas enuncian exhortación, ruego y mandato.</p> <p>Generalmente se presentan en imperativo en segunda persona.</p>	<p>5) oraciones imperativas (commands) normalmente aparecen sin sujeto, a menos que éste sea necesario para enfatizar. La forma simple del verbo se usa en forma base. Se utilizan cuando el hablante quiere la realización de una acción o situación.</p>
<p>6) intransitivas son en las que se presenta un verbo de predicación completa, que es el que dice todo lo que se quería decir del sujeto, se pueden acompañar de un complemento que no sea directo.</p> <p>Las transitivas son aquellas en utilizan un verbo de predicación incompleta y que debe llevar un complemento indirecto y puede acompañarse de uno directo.</p>	<p>6) el patrón 1 de Alexander siempre utiliza verbos intransitivos o verbos que pueden ser transitivos o intransitivos.</p> <p>El patrón número 4 del mismo autor es el que incluye las oraciones transitivas que está constituida por un objeto indirecto y un objeto directo.</p>
<p>7) la oración pasiva se crea cuando el interés principal del que se habla está en el objeto de la acción y no en el sujeto.</p> <p>Cuando el sujeto es tercera persona singular o plural, se usa la pasiva refleja que se crea con “se y el verbo en voz activa”.</p>	<p>7) la voz pasiva está incluida en las oraciones declarativas (statements), se forma por el sujeto, el verbo “to be” conjugado en el tiempo correspondiente seguido de un verbo conjugado en pasado participio y un objeto. Esta oración se utiliza para dar mayor importancia al objeto.</p>
<p>8) las oraciones reflexivas son en las que el sujeto es agente (activas) o paciente (pasivas), el sujeto es al mismo tiempo</p>	<p>8) el carácter reflexivo en inglés se encuentra en las oraciones declarativas (statements) cuando se utiliza un</p>

<p>agente y paciente. El verbo se acompaña de las formas átonas de los pronombres personales me, te, se, nos y os.</p> <p>Las oraciones recíprocas son una variedad de las reflexivas con la diferencia de que dos o más sujetos realizan la acción y la reciben mutuamente.</p>	<p>pronombre reflexivo.</p>
<p>9) en las oraciones impersonales el sujeto no es de identificación sencilla ya que no se muestra con claridad dentro del contexto de la oración.</p> <p>Dentro de este tipo de oraciones se encuentran las unipersonales, que expresan fenómenos naturales y el verbo se usa con su significado propio en la tercera persona singular.</p>	<p>9) las oraciones impersonales se encuentran en las oraciones declarativas (statements)</p>
<p>10) las oraciones con verbo copulativo se dividen en dos, las que tienen un verbo copulativo (ser o estar) y un complemento predicativo y en las que el predicado verbal, el núcleo o palabra esencial es un verbo.</p> <p>En las oraciones con verbo copulativo el predicado es nominal, es decir, un nombre, adjetivo o sustantivo; y en predicado verbal se expresa con un verbo.</p>	<p>10) el patrón 2 de Alexander presenta éste tipo de oración, la cual se forma utilizando el verbo “to be” o cualquier verbo relacionado con “to be”(appear, become, look, seem, sound, taste). Estos complementos pueden ser un adjetivo, un sustantivo, un adjetivo más sustantivo un pronombre.</p>

Tabla 5. Semejanzas y diferencias de la oración simple en español e inglés.

Esta tabla podrá ayudar a observar en que oraciones puede ser más sencillo o más complicado utilizar la metacognición y sus estrategias (ver apartado 2.2) para la

adquisición de estas oraciones en la L2 por parte los sujetos participantes en la investigación.

Capítulo 2

La metacognición en la adquisición de las estructuras sintácticas

2.1 La metacognición

Para la investigación que se realiza en este trabajo, la metacognición es fundamental debido a que lo que se intenta mostrar es si existe influencia del conocimiento de la estructura sintáctica de la oración simple en español para aprender la estructura sintáctica de la oración simple en inglés. La influencia será observada con base en las estrategias detectadas en los protocolos que se realizarán en esta investigación, así como con los resultados que obtengan los sujetos en su protocolo.

La metacognición, como se verá en las diferentes definiciones que se dan, es el elemento básico para responder al cuestionamiento planteado en las líneas anteriores. En los siguientes párrafos se presentan las definiciones de distintos autores, de los cuales la mayoría enuncia a Flavell quien fue el primero en utilizar este término en la década de los 70's en estudios realizados con niños.

Dale Schunk (1997: 203) define a la metacognición como la cognición de orden superior. Schunk (1997: 204) hace referencia a Brown (1990) quien define a la metacognición como el control consciente y deliberado de la propia actividad cognoscitiva. Para Flavell la metacognición es cualquier conocimiento o actividad cognitiva que regula o toma por objeto cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva (1985, citado por Schunk, 1997). Conocimiento de un proceso cognitivo relacionado con el aprendizaje y a los procesos cognitivos de otros (O'Malley y Chamot, 1990: 230).

Purpura (1997, citado en Brown, 2000: 124), dice que la metacognición es un término utilizado en la teoría del proceso de la información para indicar una función de ejecución, estrategias que envuelven planeación para el aprendizaje, pensar sobre el proceso del aprendizaje mientras este se lleva a cabo, monitoreo de la propia producción o comprensión y evaluación del aprendizaje después de completar una actividad.

La definición de Purpura menciona que la metacognición es ejecutar algo, esto es el proceso que se lleva en el cerebro para resolver la tarea que se le presenta al sujeto; por otra parte se rescata de ésta definición la presencia de las estrategias metacognitivas, que los autores antes citados no mencionan, estas son importantes debido a que son las que tratan de identificar en la investigación que se realiza.

Para Flavell la metacognición es la cognición de la cognición (1993, citado por Velázquez, 2003). Según Barriga (1998, citado por Velázquez, 2003) metacognición es “aprender a aprender”. Para Nickerson (1998, citado por Velázquez, 2003) es el conocimiento sobre el conocimiento. “La metacognición se refiere al conocimiento del conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento y se trata de procesos autoregulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos” (Martín del Buey, 2006).

Algunos autores citados en los párrafos anteriores hacen referencia a la cognición, la cual es definida como el proceso de conocer y más precisamente como el proceso de estar conciente, saber, pensar, aprender y juzgar. Cognición viene del Latin “cognoscere” que significa estar familiarizado con (en línea: 2008).

La metacognición se refiere a aprender a aprender e involucra el observar si una tarea cognitiva se logra satisfactoriamente. Este debería ser el criterio para determinar que es metacognitivo. Las estrategias cognitivas son utilizadas para ayudar a un individuo a lograr una tarea en particular, por ejemplo el entender un texto, mientras que las estrategias metacognitivas serán utilizadas para asegurarse de que la tarea ha sido lograda, por ejemplo, el evaluarse uno mismo (Jennifer Livingston: en línea, 2008).

2.1.1 Conocimientos metacognitivos y experiencias metacognitivas

Para estudiar la metacognición, Flavell (2000: 146) la divide en dos conceptos clave: los conocimientos metacognitivos y las experiencias metacognitivas. Jorge Guerra (2003: en línea) hace referencia a la división que menciona Flavell de la metacognición, pero él las nombra como 1) conocimiento sobre los propios procesos cognoscitivos y 2) regulación de ellos por parte del individuo. Brown (1987, citado por Barriga) también hace referencia a ésta división, la primera es “el conocimiento acerca de la cognición” y la segunda es “la regulación de la cognición”.

Esta división de la metacognición permite deducir que el concepto envuelve el conocimiento que tiene el sujeto sobre cierto tema así como sus propias limitaciones y cómo el sujeto se da cuenta que está llevando a cabo un proceso.

Para comprender a que se refieren los conocimientos y experiencias metacognitivas es necesario entender que es el conocimiento declarativo y procedimental. O'Malley y Chamot (1990: 20) explican que todo lo que uno sabe sobre cierto tema constituye el conocimiento declarativo y las cosas que uno sabe hacer son el conocimiento procedimental. Algunas cosas que sabemos incluyen las definiciones de palabras, como (“George Washington fue el primer presidente de los Estados Unidos”) y las reglas, como (“*i* antes de *e* excepto después de *c* – en inglés-). El conocimiento declarativo no tiene que ser verbal. Este conocimiento se almacena en la memoria a largo plazo.

O'Malley y Chamot (1990: 24) mencionan que nuestra habilidad para entender y generar el lenguaje o utilizar nuestro conocimiento de las reglas para resolver un problema son ejemplos de procedimiento procedimental.

2.1.1.1 Conocimientos

Los conocimientos metacognitivos para Flavell (2000: 146) se refieren al segmento del mundo de conocimientos adquiridos que tienen que ver con temas cognitivos. Los

conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se han almacenado en la memoria de largo plazo que no se refieren a la política, fútbol o cualquier otro dominio, sino a la mente humana y sus hechos, el conocimiento declarativo es creer que uno tiene una memoria bastante pobre. Estos conocimientos almacenados parecen más declarativos (saber qué) que procedimentales (saber cómo).

Según Flavell (2000: 146) los conocimientos metacognitivos se subdividen en conocimientos sobre personas, tareas y estrategias. La categoría de personas incluye cualquier conocimiento y creencia que uno pudiera adquirir respecto a qué son los seres humanos considerados como procesadores cognitivos (ver esquema 1).

La categoría de tareas tiene dos subcategorías, la primera tiene que ver con la naturaleza de la información que uno encuentra, ésta tiene importantes efectos sobre como manejar la información adquirida, por ejemplo, el sujeto conoce por experiencia que tiende a ser difícil y a llevar tiempo a comprender y recordar información compleja y que no es familiar; y la segunda tiene que enfrentarse en cualquier tarea cognitiva, ésta subcategoría se refiere a la naturaleza de las exigencias de la tarea, por ejemplo, el sujeto sabe que es más fácil recordar lo esencial de una historia que sus términos exactos.

En cuanto a la categoría de estrategias hay muchas cosas que uno podría haber aprendido respecto a qué medios o estrategias es probable que ayuden a alcanzar determinadas metas cognitivas –para comprender X, recordar Y, resolver el problema Z, etc.-, por ejemplo, si alguien le pregunta a uno qué puede hacer una persona para memorizar un número telefónico sin duda se le podría decir que la persona podría intentar repasarlo.

En relación a lo planteado por Flavell en los párrafos anteriores, Guerra (2003: en línea) menciona que los conocimientos metacognitivos son cuando el sujeto conoce sus capacidades, limitaciones y procesos cognoscitivos, dentro de los cuales Flavell (1987) distingue tres niveles: conocimientos sobre las personas, sobre las tareas y sobre las estrategias.

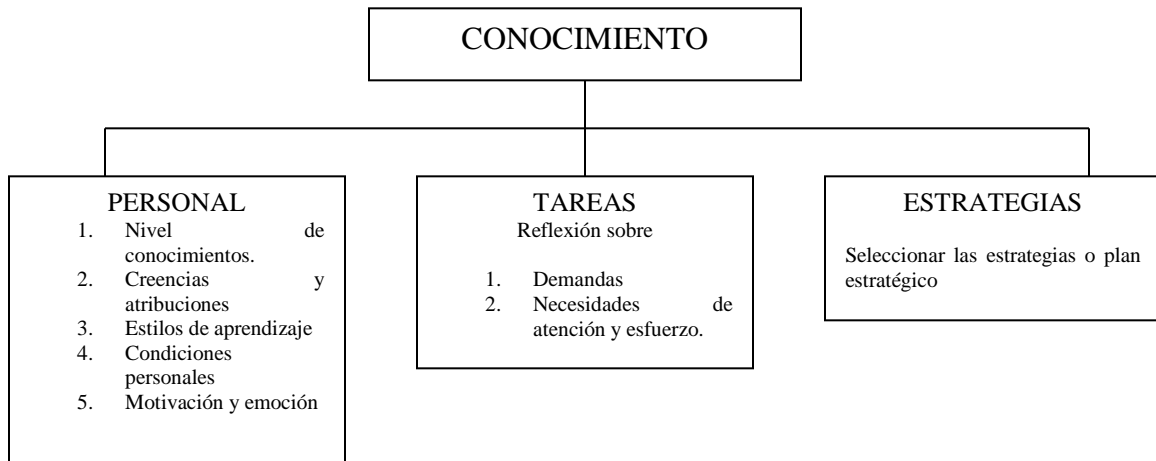
Schunk (1997: 205) también hace referencia a las variables que influyen en la metacognición, 1) variables del aprendiz, que son los cambios del desarrollo del aprendiz, es decir, como varían las estrategias entre niños y adultos, 2) variables de la tarea, es el conocimiento de la relativa dificultad de aprender y recuperar de la memoria diversas informaciones y 3) variables de las estrategias, la metacognición depende de las estrategias que emplean los estudiantes.

Para Brown (1987, citado por Barriga) el conocimiento acerca de la cognición es de tipo estable, constatable y falible, es de aparición relativamente tardía, debido a que implica una actividad reflexiva sobre lo que se sabe. Para esta misma autora el conocimiento que tiene una persona sobre su propio conocimiento es relativamente estable por que lo que se sabe sobre un área de la cognición no suele variar de una situación a otra, es constatable o verbalizable porque cualquiera puede reflexionar sobre sus procesos cognitivos.

Las estrategias metacognitivas para Martín del Buey, et al (2006; en línea) pretenden la mejora del funcionamiento de los procesos metacognitivos generales de autoconocimiento y autocontrol del sujeto en las tareas de aprendizaje. Las estrategias de conocimiento se dividen en sujeto, tarea y de estrategia. Las de control se refieren a la planificación, supervisión y evaluación, éstas estrategias son utilizadas por los sujetos cuando para realizar una tarea que les es asignada, ya que planean que es lo que van a hacer y como lo harán, supervisan su proceso para saber, si lo que están haciendo los llevará a solucionar la tarea y finalmente evalúan su desempeño y resultados para conocer si lograron el objetivo, aunque en ocasiones esto no se da por falta de conocimiento de las estrategias.

Con estos puntos de vista los autores afirman que el sujeto tiene cierto conocimiento sobre la tarea que está realizando, más claramente Brown (1987) lo menciona al decir que el conocimiento es estable y existe en la mente del sujeto, a lo que Flavell (2000) reflexiona sobre el conocimiento que tiene un sujeto para realizar cierta actividad, sin embargo este puede fallar al no recordar como hacerla para lo cual se puede auxiliar de ciertas estrategias como una lista.

La subdivisión de los conocimientos metacognitivos que mencionan Flavell, Guerra, Schunk (personas, tareas y estrategias) se presentan resumidas en el esquema 1 de Martín del Buey.



Esquema 1. Conocimientos metacognitivos

La categoría personal se refiere al conocimiento y creencias que tiene el sujeto respecto a los seres humanos, las creencias y atribuciones que tiene cada persona, a su forma de aprender, a la edad, al género, a las capacidades y a lo que motiva al sujeto a realizar cierta tarea.

La categoría de tareas son los conocimientos que tiene el sujeto sobre las características de la tarea a realizar y de éstas en relación con él mismo. Flavell (2000: 147) distingue dos subcategorías, 1) la naturaleza de la información que uno encuentra y que tiene que enfrentarse en cualquier tarea cognitiva y 2) la naturaleza sobre las demandas de la tarea, saber que algo es difícil de realizar.

La tercera categoría de estrategias, son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas, así como su aplicación.

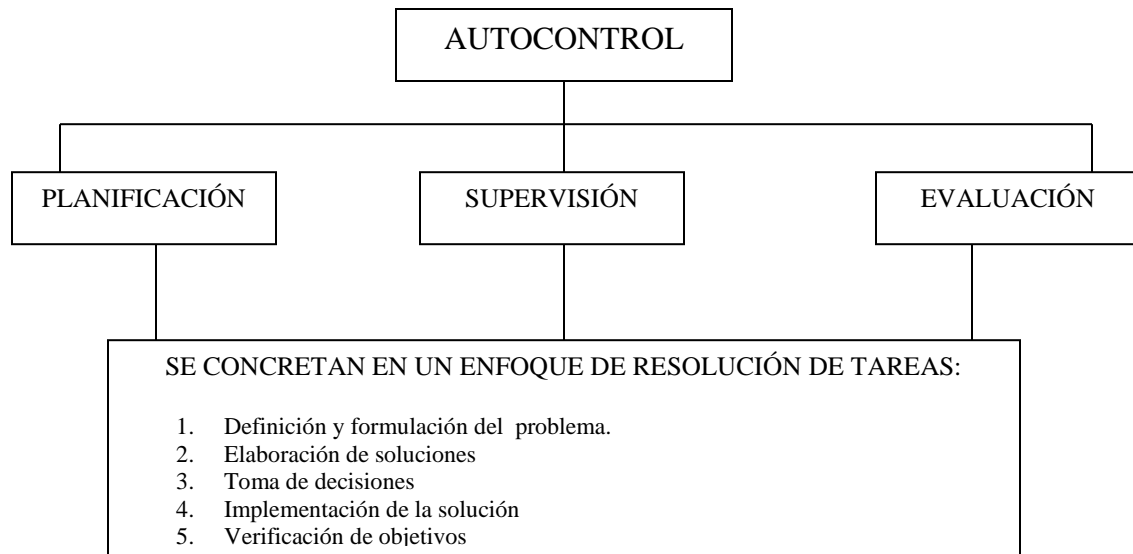
2.1.1.2 Experiencias

Las experiencias metacognitivas como las nombra Flavell (2000: 149) son aquellas experiencias cognitivas o afectivas que están relacionadas con una empresa metacognitiva. Las experiencias de este tipo son totalmente conscientes y fáciles de expresar en palabras.

Jorge Guerra menciona que Flavell enuncia estas experiencias como aquellas en que el sujeto experimenta en forma consciente que está llevando a cabo un proceso cognoscitivo, ya que se da cuenta de que lo que está haciendo es una tarea difícil, o tiene la sensación de que la forma en que se está llevando a cabo es la inadecuada.

En los dos párrafos anteriores se observa que este tipo de experiencias son las que utiliza el sujeto para realizar cierta tarea, él es consciente de que lo que está realizando es una actividad que requiere análisis debido a su dificultad, es en este punto en que el sujeto tiene que relacionar su conocimiento metacognitivo con sus experiencias lo cual le auxiliará a cumplir con la tarea encomendada.

Martín del Buey, et al. (2006) presenta el esquema 2, donde se observan las estrategias que se incluyen en el control y que como se menciono anteriormente son utilizadas por los sujetos para resolver tareas, desde el momento en que se recibe la misma previendo que es lo que se hará para solucionarla y hasta el momento de terminarla y evaluando el desempeño que se tuvo al resolver la misma.



Esquema 2. División del autocontrol de la metacognición.

Analizando este esquema se puede afirmar que plantean los mismos principios que Flavell sobre las experiencias metacognitivas en relación a que el sujeto es consciente de que está realizando una tarea difícil la cual exige el uso de cierta planeación para solucionarla. Martín del Buey et. al. sintetiza en este esquema que el sujeto regula la tarea antes, durante y después de su realización, es decir observa cual es el problema que debe solucionar y cual es el objetivo de solucionar el mismo. Para esto el planificar como dar solución a la tarea asignada es decir hace una proyección; después supervisar su proceder, controlar su conducta y finalmente evaluar si el resultado obtenido cubre los objetivos planteados.

Desde el punto de vista de Kluwe (1987, citado por Barriga) estas actividades autorreguladoras pueden resumirse en las siguientes preguntas: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? (planeación) ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión) ¿Qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y evaluación).

Con este planteamiento al unísono con el de Flavell se puede establecer que para la investigación que se está realizando, la cual pide a los sujetos realizar la tarea de completar oraciones simples, utilizando bagaje previamente adquirido, este conocimiento

sería el conocimiento metacognitivo y debido a la naturaleza de la tarea la cual es complicada por el escaso uso de estos términos, invita a los sujetos a realizar relaciones entre las dos lenguas (español e inglés) para solucionar la tarea, lo cual sería el uso de experiencias metacognitivas de acuerdo a Flavell o de autocontrol según Martín del Buey, *et al.*

Hasta este momento únicamente se ha definido la metacognición y los elementos que la componen de acuerdo a ciertos autores; la metacognición involucra estrategias que utilizan los alumnos o aprendientes, las cuales son las que se quieren identificar en este trabajo.

2.2 Las estrategias metacognitivas

Retomando la definición de metacognición de Purpura (1997, en Brown, 2000: 124) este es un término utilizado en la teoría del proceso de la información para indicar una función de ejecución, **estrategias** que involucran **planeación** para el aprendizaje, pensar sobre el **proceso** del aprendizaje mientras este se lleva a cabo, **monitoreo** de la propia producción o comprensión y **evaluación** del aprendizaje después de completar una actividad.

Se pueden observar en negritas las estrategias que involucra la metacognición y que a continuación se ordenan:

- Planeación
- Proceso
- Monitoreo
- Evaluación

Martín del Buey *et al.* en el diagrama de la página 77 así como en su definición de metacognición menciona el uso de las estrategias metacognitivas utilizadas por los aprendientes.

Las estrategias metacognitivas son definidas por O'Malley y Chamot (1990: 44) como aquellas habilidades de mayor ejecución, que posiblemente vinculen la planeación, el monitoreo o la evaluación de una actividad de aprendizaje exitosa. Ellis (1994: 536) hace referencia a este tipo de estrategias y menciona que son aquellas en que hacen uso del conocimiento de procesos cognitivos y constituyen un intento por regular el aprendizaje por medio de la planeación, monitoreo y evaluación.

Se observa que estos autores concuerdan en las diferentes estrategias que se utilizan en la metacognición por los sujetos para aprender un tema específico.

2.2.1 Clasificación de O'Malley y Chamot y Oxford

Los autores mencionados anteriormente, hacen referencia a O'Malley y Chamot para enunciar la clasificación de las estrategias metacognitivas. La primera clasificación que dan estos autores se presenta en la tabla 5 tomada de O'Malley y Chamot (1990: 46).

Estrategia genérica	Estrategia representativa	Definición
Estrategias metacognitivas	Atención selectiva	Se enfoca en aspectos especiales de las tareas de aprendizaje, como en la planeación para escuchar palabras claves o frases.
	Planeación	Planeación para la organización de discursos escritos o hablados.
	Monitoreo	Revisar con atención la tarea, comprensión de información que debe ser recordada o producción mientras esta ocurre.
	Evaluación	Revisar la comprensión después de que finaliza de una actividad receptiva o evaluar la producción del lenguaje después de que esta se lleva a cabo.

Tabla 6. Clasificación preliminar de las estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot.⁵⁴

La tabla 6 presenta la clasificación preliminar que realizaron estos autores con una clasificación general de las estrategias metacognitivas, en la tabla 7 se presenta la clasificación de las estrategias metacognitivas hecha por O'Malley y Chamot (1990, 119) la cual muestra diferentes estrategias contenidas en cada una de las estrategias generales, esta clasificación también es tomada por Rod Ellis (1994) y Douglas Brown (2000).

⁵⁴ Traducción del autor

Estrategias metacognitivas	
Planeación	
<ul style="list-style-type: none"> Organizadores avanzados 	Prevenir las ideas principales y conceptos de los materiales por ser aprendidos, frecuentemente utilizando la técnica de skimming en los textos por el principio de organización.
<ul style="list-style-type: none"> Atención directa 	Decidir de manera adelantada atender de forma general una actividad de aprendizaje e ignorar distractores de poca importancia.
<ul style="list-style-type: none"> Planeación funcional 	Planear y revisar componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo la próxima tarea.
<ul style="list-style-type: none"> Atención selectiva 	Decidir de manera adelantada, atender específicamente aspectos del input, frecuentemente escaneando palabras claves, conceptos y/o marcadores lingüísticos.
<ul style="list-style-type: none"> Auto dirección 	Entender las condiciones que ayudan a aprender a uno y guiarse por la presencia de esas condiciones.
Monitoreo	
<ul style="list-style-type: none"> Auto monitoreo 	Revisar la comprensión propia cuando se escucha o lee o revisar exactitud o propiedad de uno mismo en la producción oral o escrita mientras esta se lleva a cabo.
<ul style="list-style-type: none"> Producción retrasada 	Decidir conscientemente posponer el hablar con el motivo de aprender inicialmente al escuchar.
Evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> Auto evaluación 	Revisar la producción de lo aprendido por uno contra un estándar después de que este haya sido terminado.

Tabla 7. Estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot⁵⁵

⁵⁵ Traducción del autor

Si se comparan las tablas 6 y 7 se observa que la tabla 7 es más completa porque aborda subclasificaciones de las estrategias metacognitivas y las define cada una de estas lo que es de mayor utilidad para este trabajo.

Douglas Brown (2000: 133) en su libro también incluye la clasificación de estrategias metacognitivas de Rebecca Oxford (1999a) en su manual de estrategias basadas en instrucciones, a continuación se presenta la tabla 8 con la clasificación de Oxford (1999a)

Estrategias metacognitivas	
A. Centrar tu aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar y ligar con material aprendido previamente. - Poner atención -Retrasar la producción hablada enfocándose a escuchar
B. Concertar y planear tu aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar acerca del aprendizaje de lenguas - Organizar - Establecer metas y objetivos - Identificar el propósito de la tarea del lenguaje (listening/reading/speaking/writing) - Planear las tareas de la lengua - Buscar oportunidades de práctica
C. Evaluar tu aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Auto monitoreo - Auto evaluación

Tabla 8. Clasificación de estrategias metacognitivas de Oxford.⁵⁶

Analizando la clasificación de O'Malley y Chamot y la de Rebecca Oxford se puede decir que contemplan los mismos aspectos, diferenciando los nombres generales de las estrategias, que para este trabajo se considerarán los conceptos de O'Malley y Chamot que son las de mayor reconocimiento por los mismos autores que se refieren a estas estrategias.

⁵⁶ Traducción del autor

2.2.2 Clasificación amplia de estrategias metacognitivas de Chamot

Chamot et. al. (1999) utilizando la clasificación de las estrategias metacognitivas (planeación, monitoreo, solución de problemas y evaluación) crea el modelo metacognitivo de estrategias de aprendizaje y crea una subclasificación amplia de estrategias que a continuación se presenta.

Las estrategias de planeación ayudan a la gente a desarrollar y usar la previsión. Estas alientan al pensamiento de tal manera que el aprendiente reflexione antes de que inicie una tarea. Los buenos estudiantes en el proceso de planeación piensan acerca de cómo van a llevar a cabo la tarea. Ellos establecen metas pensando objetivos para la tarea. Las estrategias de planeación son las siguientes:

- **Establecer metas:** involucra entender la tarea y decidir cómo se debería resolver.
- **Atención directa:** involucra hacer una decisión de concentrar toda tu atención en la tarea dada ignorando distracciones mentales, físicas y ambientales.
- **Activar conocimiento previo:** ayuda a traer a la mente información que tú sabes sobre el tema, el mundo y del lenguaje para ayudarte a realizar la tarea.
- **Predecir:** involucra pensar el tipo de palabras, frases e información que tú esperas encontrar basado en tu conocimiento previo y/o información que encuentras durante la tarea.
- **Planeación organizacional:** involucra planear como puedes lograr la tarea de aprendizaje, generando contenido en secuencia y lluvia de ideas de palabras, frases e información para utilizar en la tarea.
- **Auto dirección:** involucra buscar o arreglar las condiciones que te ayudan a aprender y concentrarte en lo que sabes, incluyendo estructuras de la lengua, temas y experiencias personales.

Las estrategias de monitoreo son utilizadas para medir la efectividad mientras se está realizando la tarea. Primero la gente monitorea como están realizando la tarea. Segundo,

ellos monitorean haciendo ajustes conforme van trabajando, las estrategias de monitoreo son las siguientes:

- **Preguntarse si tiene sentido:** involucra revisar tu comprensión preguntándote ¿tiene sentido para mí?, o verificando la claridad preguntándote ¿estoy dando sentido a la oración?
- **Atención selectiva:** involucra concentrarse en aspectos específicos del lenguaje o detalles en la situación que ayudarán a la realización de la tarea.
- **Deducción/inducción:** involucra utilizar o imaginar reglas sobre la lengua, incluyendo la gramática, fonología y morfología.
- **Personalizar/contextualizar:** involucra comparar el mensaje con tu conocimiento previo para ver si tiene sentido.
- **Tomar notas:** involucra escribir palabras claves y conceptos en formas abreviadas, gráficas o numéricas.
- **Usar la imaginación:** involucra crear una imagen que te ayude a representar información
- **Manipular/actuar:** involucra tu manipulación sobre objetos tangibles, actuación o pantomima de la situación para contextualizar el lenguaje.
- **Hablarse a uno mismo:** involucra realizar oraciones positivas como “yo puedo hacerlo” para ayudarte a moverte a través de tareas de reto.
- **Cooperar:** involucra tu trabajo con compañeros para completar tareas y/o para dar y recibir retroalimentación.

Las estrategias de solución de problemas son los recursos disponibles con los que cuentan las personas para resolver un problema, sin importar si este recurso viene de su interior o de otra persona, estas estrategias son las siguientes:

- **Inferencia:** involucra adivinar el significado del lenguaje con el que no se está familiarizado basándose con el que ya sabes, el contenido, el lenguaje y otras claves contextuales (por ejemplo, claves no verbales y dibujos).

- **Sustituir:** involucra sustituir palabras o frases cuando no conoces o no puedes recordar una palabra o frase en específico.
- **Preguntar para clarificar dudas:** involucra pedir una explicación, verificación, refraseo o ejemplos.
- **Utilizar recursos:** involucra utilizar materiales de referencia como diccionarios, libros de texto, programas de computación, CD-ROMs e internet.

Las estrategias de evaluación son las que se utilizan para reflexionar qué tan bien se realizó la tarea. Estas les permiten ver si llevaron a cabo sus planes y verificar que tanto les ayudaron sus estrategias. Estas estrategias son las siguientes.

- **Verificar predicciones y suposiciones:** involucra revisar si tus predicciones y especulaciones fueron correctas mientras realizabas la tarea.
- **Resumir:** involucra crear un resumen mental, oral o escrito de la información.
- **Verificar las metas establecidas:** involucra decidir si se logró la meta o tareas.
- **Evaluar uno mismo:** involucra revisar qué tan bien entendiste o utilizaste el lenguaje en la tarea.
- **Evaluar las estrategias utilizadas:** involucra calificar qué tan bien utilizaste las estrategias en la tarea, evaluando que tan efectivas y apropiadas fueron las estrategias utilizadas para cierta tarea, identificando por que una estrategia fue útil o no para cierta tarea, comparando la poca utilidad de varias estrategias en la misma tarea y pensar sobre mejores estrategias que se pudieron utilizar.

Esta clasificación es la más extensa en cuanto a las estrategias metacognitivas, del mismo modo da una mayor explicación de cada una de ellas, ayudando a detectarlas en los protocolos que se realizarán a los sujetos.

La metacognición como el dominio y uso de la propia actividad cognoscitiva (de las oraciones simples), se presupone en los sujetos seleccionados para esta investigación, éstos deben utilizar ese conocimiento previo para identificar que tipo de oración se les presenta y resolver la tarea en el protocolo de voz alta (anexo 3). Al utilizar este

conocimiento previo y externar sus pensamientos, se espera detectar en los sujetos que estrategias metacognitivas utilizan para resolver la tarea y si el conocimiento de las oraciones simples en español facilita la adquisición de la L2.

Capítulo 3

El estudio

3.1 Justificación, objetivos e hipótesis

3.1.1 Justificación

La enseñanza del inglés es básica en el siglo XXI para desarrollarse profesionalmente en cualquier área. Una exigencia de las empresas a los egresados universitarios es el dominio de este idioma, el cual en muchas ocasiones no es dominado en sus diferentes habilidades por los estudiantes, especialmente en la gramática que es una de las bases para desarrollar las demás habilidades.

Esta investigación dará bases para los profesores y estudiantes de la lengua inglesa, acerca de la importancia de conocer las estructuras sintácticas de su lengua materna para aplicarlas en la adquisición de una segunda lengua.

La importancia de la gramática en el aprendizaje se basa en el uso de estrategias metacognitivas que utilizan los alumnos para resolver la tarea asignada y dar sustento a la investigación así como a la hipótesis.

3.1.2 Objetivos

Generales

- Identificar si el conocimiento de estructuras sintácticas en español influye en la adquisición del inglés.
- Conocer como afecta el tener conocimiento de la sintaxis española en el estudio del inglés.
- Analizar las estrategias metacognitivas utilizadas por los sujetos para aprender la segunda lengua.

Específicos

- Saber si el alumno al conocer estructuras sintácticas en español adquiere de mejor manera las estructuras sintácticas del inglés.
- Comparar si la enseñanza de las estructuras sintácticas en español es factor para la mejor adquisición del inglés.
- Ser consciente de qué aspectos sintácticos ayudan a la adquisición del inglés.

3.1.3 Hipótesis

El conocimiento de la lengua materna puede dar a los aprendientes bases para relacionar las dos lenguas, es decir, utilizar su conocimiento previo para adquirir el conocimiento nuevo, empleando las estrategias metacognitivas.

3.2 La investigación

La investigación que se realiza consiste en conocer cuáles son las estrategias metacognitivas utilizadas por cuatro sujetos que estudian lengua inglesa en el Centro de Enseñanza de Lenguas de la U.A.E.M. (CELe) del nivel pre-intermedio, para aprender la oración simple en español y en inglés.

3.2.1 Tipo de investigación

Este estudio tiene un enfoque cualitativo debido a las características que presenta, por ejemplo, la investigación se realiza de forma naturalista y no en un laboratorio, al estudiar a individuos en una situación natural se comprueba que es una investigación cualitativa, los resultados se interpretan mediante los significados de las personas involucradas, es una descripción compleja y holística. El principal instrumento para recolectar los datos será el mismo investigador utilizando un juicio de gramaticalidad y una entrevista no estructurada, el proceso que se realiza es más importante que el producto y la presentación de los datos es expresiva y persuasiva.⁵⁷

Para Mario Tamayo la investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre como una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. En torno a cuáles serán los diversos tipos de estudio descriptivos no hay acuerdo entre los investigadores, pues son las interpretaciones que al respecto se presentan. Se incluyen las siguientes: 2. Estudio de casos (2006: 46).

Del mismo modo Dankhe (1986) en Roberto Hernández Sampieri, et al., (1991: 60) mencionan que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes

⁵⁷ Notas del curso Técnicas y Estrategias de la Lingüística, dentro del programa de MLA 2005 - 2007
UAEM

de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis.

Al observar estas definiciones se puede decir que la investigación que se realiza es descriptiva ya que se describe un fenómeno, existe un registro de las tareas realizadas y el análisis de éstas y una discusión de los resultados obtenidos. La técnica utilizada para llevar a cabo esta investigación fueron los estudios de caso que son una técnica que menciona Tamayo en párrafos anteriores.

Para complementar que tipo de investigación se lleva a cabo, Hernández et al. (1991: 186) explica que una investigación donde se recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Que su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado se denomina transeccional o transversal.

La investigación se lleva a cabo en un solo momento, es decir, que las pruebas se aplicaron en un solo día a los sujetos participantes por lo que cae en la clasificación de no experimental transeccional o transvesal.

La técnica que se utiliza para este estudio son los estudios de caso. Los estudios de caso pueden ser una persona como un estudiante, un profesor, un director; un programa, un grupo como una clase, una escuela, una comunidad; una política en especial, etc. Miles y Huberman (1994: 25) piensan que los estudios de caso son un fenómeno de algún tipo que ocurre en un contexto delimitado, ellos lo representan con un corazón en el centro de un círculo, donde el corazón es el centro de la investigación mientras que el círculo define los límites del caso, los cuales no serán estudiados.

Siguiendo esta definición y el planteamiento del corazón en el círculo, la investigación es realizada de esta manera ya que se estudia a cuatro sujetos de manera individual en un contexto delimitado que es el CELe, los resultados de los estudios de caso no pueden ser interpretados de manera general ni aplicados de la misma manera, ya que las condiciones

en las que se realiza la investigación, no serán las mismas que se pueden presentar en el sur o en el norte del país.

Para iniciar con este estudio de caso lo primero que se debe realizar es escoger a los cuatro sujetos que participarán en la investigación; estos sujetos deben tener cierto conocimiento metalingüístico tanto en español como en inglés, así mismo, es necesario saber cual es su nivel de inglés en las cuatro habilidades. En la tabla 9 se muestran cuales son las características que deben tener los sujetos en las diferentes áreas.

SUJETOS	CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO ESPAÑOL	CONOCIMIENTO METALINGÜÍSTICO INGLÉS	NIVEL DE INGLÉS
Sujeto 1	Alto	Alto	Alto
Sujeto 2	Alto	Bajo	Bajo
Sujeto 3	Bajo	Alto	Alto
Sujeto 4	Bajo	Bajo	Bajo

Tabla 9. Características de los sujetos que participan en la investigación.

La tabla 9 muestra las características de los cuatro sujetos que colaboran en este trabajo de investigación, el sujeto 1 debe contar con alto nivel de conocimientos metalingüísticos en español y en inglés así como alto nivel en el dominio de la lengua, esperando que al contar con estos niveles de conocimiento utilice en demasía el mismo y un gran número de estrategias. El sujeto 2 debe mostrar alto conocimiento metalingüístico en español, pero bajo conocimiento metalingüístico en inglés y en el dominio de la lengua, el nivel alto en español presupone que utilizará ese conocimiento, así como las estrategias para resolver la tarea, esperando que logre resolver la tarea de manera adecuada al utilizar su

conocimiento metalingüístico del español y detectar un gran número de estrategias. Las características del sujeto 3 son un bajo conocimiento metalingüístico en español, pero alto conocimiento metalingüístico en inglés así como dominio de la lengua inglesa; esperando que su actuación no sea de alto nivel, debido que al no contar con un dominio amplio de la L1 no podrá realizar conexiones entre las dos lenguas. Por último el sujeto 4 debe contar con bajo conocimiento y dominio en todas las áreas, esperando que la resolución de la tarea no sea adecuada por tener un dominio en ningún idioma y no poder identificar que tipo de oración se le está presentando, sin realizar conexiones entre las dos lenguas.

El nivel metacognitivo que fue medido es el de oraciones simples, oraciones compuestas y oraciones gramaticalmente correctas, en las dos lenguas (español e inglés). A pesar de que el instrumento evalúa estos tres tipos de oraciones, se decidió delimitar la investigación únicamente al estudio de las oraciones simples, debido a la amplitud que implicaría analizar tanto las oraciones simples como las compuestas.

3.3 Los instrumentos de medición

3.3.1 Examen de conocimiento metalingüístico en español e inglés.

El primer instrumento utilizado fue un examen para medir el conocimiento metalingüístico del español y del inglés. Este examen consta de tres secciones, cada una de ellas con tres reactivos de opción múltiple, donde se evalúa el conocimiento de las oraciones simples en la primera sección, las oraciones compuestas en la sección dos y oraciones gramaticalmente correctas en la sección tres.

En cada sección los sujetos deben escoger la opción que ellos consideren completa de manera correcta cada una de las oraciones y dar una breve explicación del porque se su elección, para observar si tenían conocimiento metalingüístico de la lengua que se evaluaba.

Este instrumento se piloteó en cuatro grupos de CELe, cada uno de ellos con una probación promedio de 20 alumnos, se realizaron cambios en aquellos reactivos que presentaban un grado de dificultad menor o mayor lo cual no daba validez al instrumento.

3.3.2 Key English Test

Para medir el dominio de la lengua inglesa se utilizó el *Practice Test for the KET*, debido a que es un examen desarrollado por la Universidad de Cambridge, se presupone que ha sido piloteado antes de su publicación, por tal motivo no se efectuó el pilotaje del mismo. Se seleccionó este nivel de examen debido a que los sujetos participantes se encuentran en el nivel cuatro del CELe que es pre-intermedio y como profesor del mismo centro se que tienen el conocimiento suficiente para resolver este examen.

El examen consta de una sección de expresión escrita donde los sujetos tienen que completar una serie de oraciones con actividades que se pueden realizar en su ciudad de origen, evaluando su expresión escrita como el uso de la lengua. La segunda parte es la

comprensión escrita, donde se les pide a los sujetos que lean el texto y decidan si una serie de oraciones son ciertas, falsas o no se menciona en el texto la información

3.4 Selección de sujetos

Para seleccionar a los cuatro sujetos con las características de la tabla 9, se utilizó el examen de conocimiento metalingüístico descrito en el apartado 3.3.2, a continuación se presentan en la tabla 10 y 11 los resultados obtenidos

La tabla 10 presenta a 20 sujetos del grupo 1 del CELe y la tabla 11 muestra los resultados del grupo 2 el cual también cuenta con 20 sujetos, lo cual nos da el total de los 40 sujetos que participaron en esta primera etapa de la investigación. (Se aplicó en dos grupos debido a que en el CELe los grupos no están conformados por más de 22 personas). En la primer columna se muestra el número de sujeto, en la segunda columna se presenta el nombre del sujeto, la columna tres presenta la calificación obtenida por los sujetos en la prueba que mide el nivel metalingüístico en español y la columna cuatro contiene la calificación del conocimiento metalingüístico en inglés. Las calificaciones se encuentran ordenadas en forma descendentes tomando como primer factor la calificación del examen de conocimiento metalingüístico en español y como segunda variable el examen de conocimiento metalingüístico en inglés.

En la tabla 10 el sujeto 18 presenta en sus calificaciones las letras “NV” lo cual significa no válido, esto se debe a que en su examen escogió más de una respuesta. Los sujetos 19 y 20 presentan las letras “NP” en lugar de una calificación numérica porque no presentaron el examen. Estos tres sujetos se eliminaron de la investigación al no poder medir su conocimiento metalingüístico.

Sujeto	Nombre	conocimiento metalingüístico en español	conocimiento metalingüístico en inglés
1	Norma	8.89	7.78
2	Dalia	7.78	7.78
3	Nadia	7.78	7.78
4	Edgardo	7.78	7.78
5	Angeles	7.78	7.78
6	Olivia	7.78	7.78
7	Paola	7.78	6.67
8	Roger	7.78	6.67
9	Mónica	6.67	4.44
10	Mayra	6.67	8.89
11	Rosa	6.67	6.67
12	Alejandra	6.67	6.67
13	Martha	6.67	6.67
14	Judith	6.67	5.56
15	Gonzalo	6.67	4.44
16	Winona	4.44	4.44
17	Jonás	3.33	3.33
18	Gumercindo	NV	NV
19	Julian	NP	NP
20	Adriana	NP	NP

Tabla 10. Resultados del grupo 1 en la prueba para medir el conocimiento metalingüístico

La tabla 11 muestra al sujeto 40 con las letras “NV” en lugar de calificación debido a que su examen no fue válido al contener dos o tres respuestas en cada reactivo, el cual únicamente pedía una respuesta.

Sujeto	Nombre	conocimiento metalingüístico en español	conocimiento metalingüístico en inglés
21	Josimar	10.00	8.89
22	Ulises	7.78	5.56
23	Karla	7.78	4.44
24	Niretzi	7.78	4.44
25	Ismael	7.78	5.56
26	Edgar	6.67	7.78
27	Katia	6.67	5.56
28	Mélani	6.67	8.89
29	Justino	6.67	7.78
30	Flavia	6.67	8.89
31	Paz	6.67	7.78
32	Duilio	6.67	5.56
33	Ariana	6.67	6.67
34	Ariel	5.56	5.56
35	Alexa	5.56	6.67
36	Cristal	5.56	6.67
37	Hércules	4.44	2.22
38	Alondra	4.44	5.56
39	Carmela	2.22	4.44
40	Maho	NV	NV

Tabla 11. Resultados del grupo 2 en la prueba para medir el conocimiento metalingüístico

Para completar las características de los sujetos a investigar, se aplicó el *Practice Test for the KET* de la editorial Express Publishing (anexo 2), para medir el dominio de la lengua inglesa. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 12 para el grupo 1 y en la tabla 13 para el grupo 2. En estas tablas se observa en la primer columna el número del sujeto, en la columna dos su nombre y en la tercer columna su calificación; los datos se encuentran ordenados en forma descendente con la variable KET.

Sujeto	Nombre	KET
1	Rosa	8.27
2	Gonzalo	8.27
3	Nadia	7.31
4	Jonás	8.08
5	Dalia	7.69
6	Mónica	7.31
7	Paola	7.31
8	Alejandra	7.31
9	Gumercindo	7.31
10	Julian	7.31
11	Roger	6.92
12	Edgardo	6.73
13	Mayra	6.54
14	Norma	6.15
15	Angeles	6.15
16	Olivia	6.15
17	Judith	6.15
18	Winona	6.15
19	Adriana	4.62
20	Martha	3.46

Tabla 12. Resultados del Practice test for the KET del grupo 1

Sujeto	Nombre	KET
21	Justino	8.27
22	Duilio	8.27
23	Mélani	8.08
24	Ismael	8.08
25	Flavia	8.08
26	Hércules	7.69
27	Josimar	7.31
28	Karla	7.31
29	Ariana	7.31
30	Cristal	7.31
31	Ariel	6.92
32	Ulises	6.73
33	Niretzi	6.54
34	Carmela	6.15
35	Edgar	6.15
36	Katia	6.15
37	Alondra	6.15
38	Alexa	6.15
39	Maho	4.62
40	Paz	3.46

Tabla 13. Resultados del Practice test for the KET del grupo 2

Para escoger a los cuatro sujetos se tuvo que realizar un análisis de los resultados de las diversas pruebas realizadas por los cuarenta sujetos, estos resultados se ordenaron en una base de datos la cual se ordenó de manera descendente buscando en las calificaciones obtenidas, aquellas que cumplieran con las características mencionadas en la tabla 9.

Para realizar este análisis se utilizó una escala de intervalo, Lyle F. Bachan (1990: 28) establece que este tipo de escala es una numeración de diferentes niveles, donde la distancia o intervalos, entre los niveles son iguales, esto es que la escala de intervalo contiene una distancia o intervalo igual entre los niveles ordenados. Este tipo de escala tiene la característica de ser distintiva, ordenada y de intervalos iguales. Para complementar este tipo de escala se utiliza la escala ordinal en la cual muestran los niveles alto y bajo como se observa en la gráfica 1, teniendo en consideración que en la investigación no se estudio el nivel medio, este no se incluyó en la escala.

Escala ordinal (nivel)	Escala de Intervalo (calificaciones)
Alto	10.00 – 7.00
Bajo	6.99 – 0.00

Gráfica 1. Niveles e intervalos para la selección de sujetos.

Realizado el análisis de los datos de las tablas 10, 11, 12 y 13 y utilizando la gráfica 1, se observó que varios sujetos cumplían con las características deseadas, estos datos se complementaron buscando una homogeneidad en las calificaciones de los mismos, por lo cual se le preguntó a los posibles sujetos ¿si les gustaría participar en la segunda etapa de la investigación?, a lo que varios contestaron que no podían hacerlo por diferentes circunstancias y quienes accedieron a participar fueron los cuatro sujetos que se presentan en la tabla 14.

Sujeto	Nombre	Conocimiento metalingüístico español	Conocimiento metalingüístico inglés	Nivel inglés
Sujeto 1	Dalia	7.78	7.78	7.69
Sujeto 2	Roger	7.78	6.67	6.92
Sujeto 3	Flavia	6.67	8.89	8.08
Sujeto 4	Winona	4.44	4.44	6.15

Tabla 14. Sujetos que cumplieron con las características de la tabla 5.

En la tabla 14 se puede observar que Dalia es quien tiene un nivel de dominio en los tres tests muy parecidos, ninguno de los otros tres sujetos tiene una calificación más alta que Dalia en el conocimiento del español, Dalia tiene la misma calificación en el conocimiento del inglés; a pesar de que la calificación de Flavia tiene un mejor conocimiento del inglés, su dominio del español es menor que el de Dalia, no cumpliendo con el nivel alto del español por eso que se considera como el sujeto tres, Winona es quien tiene los niveles más bajos en las tres pruebas aplicadas, Roger tiene nivel más alto que Flavia en el conocimiento del español pero más bajo en los dos tests de inglés cumpliendo con las características de la tabla 8.

Al observar las tablas 10, 11, 12 y 13 se puede pensar que otros sujetos cumplirían con las características mencionadas en la tabla 9; por mencionar un caso, Norma (ver tabla 10) tiene un conocimiento alto en las pruebas metalingüísticas en español y en inglés, sin embargo su calificación en la prueba de inglés (ver tabla 12) es baja no cumpliendo con las características del sujeto 1. Comparada con Dalia quien tiene una calificación razonablemente alta en las pruebas metalingüísticas en las dos lenguas (ver tabla 10), así mismo al observar su calificación en el dominio de la lengua (ver tabla 12) se puede considerar alta al compararla con los demás sujetos y con sus mismas calificaciones del conocimiento lingüístico, lo que no sucede con Norma.

De este mismo modo se fueron analizando las calificaciones de cada uno de los sujetos participantes y se compararon con los demás sujetos para observar quienes cumplían con las características mencionadas en la tabla 9.

3.5 Protocolos en voz alta

La segunda etapa de la investigación involucra realizar un protocolo en voz alta a los cuatro sujetos seleccionados en la tabla 14.

El protocolo en voz alta que realizan los sujetos permite conocer algunas estrategias metacognitivas utilizadas por los diferentes participantes permitiendo observar la posible influencia que existe en el aprendizaje de las oraciones simples en inglés por la cognición de estas mismas oraciones en la lengua materna (español).

La actividad que realizan los sujetos es una introspección en su conocimiento previo de las oraciones simples en español almacenado en sus cerebros para lo cual son utilizados los protocolos en voz alta que usualmente establecen una tarea y se le pide a los participantes que reporten lo que está sucediendo en sus cerebros mientras resuelven la tarea asignada (Brown, 2002: 53).

Andrew D. Cohen (1998: 34) indica que algunos métodos como la observación producen indicadores o claves de las posibles estrategias que utilizan los aprendientes, en lugar de arrojar la estrategia exacta que se está utilizando. Para lo cual se recomienda utilizar los protocolos en voz alta que dan una forma más viable de obtener evidencia más empírica como las estrategias utilizadas.

Los protocolos en voz alta son divididos en tres niveles por Ericsson y Simon (en Brown, 2002: 55).

1. *Talk-alouds* (Hablar alto), es cuando el reporte coincide con una tarea mental dada, para la cual la información se encuentra lingüísticamente codificada y puede ser directamente señalada. Un ejemplo sería hablar alto mientras se piensa como deletrear una palabra.
2. *Think-alouds* (Pensar alto), es cuando el reporte coincide con una tarea mental dada, donde la información que se debe tener en cuenta todavía no se encuentra

lingüísticamente codificada y por lo tanto se requiere una codificación lingüística para poder verbalizarlo. Un ejemplo es describir cómo es un sacacorchos.

3. *Retrospective studies* (Estudio retrospectivo), es cuando el reporte es dado después de la tarea mental y donde la información consiste en descripciones explicaciones e interpretaciones. Un ejemplo sería reportar la ruta utilizada para llegar al lugar donde se encuentra uno.

Los protocolos en voz alta pueden y usualmente son una combinación de los tres niveles mencionados anteriormente, la información obtenida en *talk-alouds* generalmente es a través de cuestionarios en los cuales se les pide a los sujetos describir la forma en que aprenden o utilizan la lengua. En *think-alouds* los datos solamente están disponibles en el momento en el que el aprendizaje o el uso del lenguaje están ocurriendo y son generados cuando el sujeto simplemente está describiendo, es decir, el esfuerzo por utilizar la forma correcta de la lengua. *Retrospective studies* implican referencia a algunas instancias actuales del aprendizaje de la lengua o el uso de la lengua. (Cohen, 1998)

En las definiciones de los niveles de protocolos en voz alta se observa que sirven para conocer los procesos mentales que realizan los sujetos con referencia al aprendizaje o uso de la lengua, estos niveles de protocolos en voz alta permiten saber qué es lo que el sujeto está procesando en su cerebro al reportarlo en voz alta, que es la forma más cercana de conocer estos procesos ya que es una observación introspectiva.

Los protocolos en voz alta de manera general probablemente digan más sobre las habilidades de aprendizaje que de las estrategias de aprendizaje, sin embargo en un estudio realizado por Mangubhai sobre las estrategias receptivas utilizadas por estudiantes cuando responden a órdenes orales muestra que también las estrategias en aprendizaje pueden ser observadas por esta técnica. (Citado en Rod Ellis, 1994: 535).

Los protocolos en voz alta permitirán conocer las estrategias metacognitivas utilizadas por los sujetos al resolver la prueba asignada y exteriorizar sus pensamientos desde el momento en que ven cada uno de los reactivos contenidos en la prueba hasta el momento en que terminan de resolver cada uno de los mismos.

El instrumento utilizado consta de diez oraciones simples en español las cuales deberán ser traducidas al inglés por los sujetos, estos deberán externar todos sus pensamientos relacionados con la prueba requerida. Esto permitirá conocer las estrategias metacognitivas utilizadas por los sujetos en caso de que existan. (Anexo 3)

La traducción es definida por Ch. R. Taber y Eugene A. Nida (1971: 11) como aquella que consiste en reproducir en la lengua receptora (llamada también lengua terminal) el mensaje de la lengua fuente (o lengua original) por medio del equivalente más próximo y más natural, primero en lo que se refiere al sentido, y luego en lo que atañe al estilo (en Valentín García Yebra, 1982: 31).

Las oraciones simples que constituyen el cuestionario de protocolo en voz alta fueron tomadas del capítulo 1 y son estructuras sintácticas conocida por los alumnos del 4to. Nivel de CELe, por ejemplo, presente simple, futuro simple, pasado simple, antepresente (*present perfect*), voz pasiva.

Del mismo modo se incluyeron negaciones e interrogaciones de las mismas estructuras sintácticas. Este instrumento fue piloteado con cinco sujetos que estudian en el CELe de UAEM para saber si el instrumento contribuía para observar las estrategias metacognitivas de los aprendientes.

El pilotaje y el desarrollo de la prueba se basaron en los pasos estipulados por Brown y Rodgers (2002: 57) los cuales son:

1. Utilizar una grabadora de voz
2. Pensar en voz alta no hablar, reportar lo que están pensando en relación a la prueba.
3. No ser demasiado directo en las instrucciones para los participantes.
4. Dar una práctica previa a la prueba real.
5. Transcribir las grabaciones de los sujetos para analizarlas por segmentos.
6. Relacionarlo con lo que se quiere estudiar (estrategias metacognitivas).

Primeramente para el pilotaje se utilizó una grabadora de voz para grabar los pensamientos que los sujetos exteriorizaban y no perder detalle alguno y poder analizarlos subsecuentemente, en este punto se pudo deducir que una grabación es de gran valor para no perder detalle alguno de lo que se estaba diciendo al momento de realizar la prueba.

Se les pidió que no platicaran lo que estaban haciendo, porque el platicar se realiza con otro persona y el pensar se realiza para uno mismo, por lo tanto el investigador se debe sentar atrás del sujeto para no dar pauta a que empiece a platicar el sujeto con el investigador. De este modo se logro darle a los sujetos la confianza para que expresaran sus pensamientos de una manera más natural.

Para el punto 3, se les explicó a los participantes cual era la prueba que iban a tomar y de que manera y frecuencia se esperaba que respondieran, sin indicarles que es lo que se quería que respondieran.

Dadas las instrucciones se realizó una práctica previa a la prueba final con tres reactivos diferentes a los contenidos en la prueba de las oraciones simples, para saber si se había comprendido lo que se quería que se hiciera (anexo 4), debido a que no se iban a analizar las prácticas de los sujetos, sino sólo se quería entrenar a los sujetos en la prueba de protocolos en voz alta, estas pruebas no se transcribieron, que es el punto 5 que mencionan Brown y Rodgers (2002), pero que si se hizo en la prueba real para identificar las estrategias metacognitivas, punto 6 de los mismos autores.

El pilotaje del instrumento fue positivo, únicamente se tuvo que modificar la pregunta número 9 la cual era “Han traído una carta para ti”, ningún alumno fue capaz de traducirla correctamente, debido a que no identificaban un sujeto en la oración y no sabían como iniciar la misma. Esta oración se cambio también por una oración en voz pasiva, pero donde el sujeto fuera más identificable, se piloteo y un 60% de los sujetos lograron realizarla correctamente (anexo 3).

El instrumento contribuye a la detección de algunas estrategias metacognitivas de planeación, solución de problemas y monitoreo. Por lo cual es viable aplicarlo a los cuatro sujetos participantes en este trabajo.

Finalmente se realizó la prueba con los sujetos, la cual se grabó con una grabadora de voz, para subsecuentemente transcribir las mismas y así tratar de identificar las posibles estrategias metacognitivas empleadas por los participantes para resolver la prueba.

Primeramente se les pidió que leyeran las instrucciones de la prueba en voz alta para cerciorarse de que los sujetos supieran con exactitud que es lo que se les estaba pidiendo que hicieran, en caso contrario se les explicaría de forma más específica que es lo que debían de hacer, este evento se dio con Flavia (sujeto 3) quien contextualizó mucho y en ocasiones no lograba realizar la tarea, como se observa al inicio de su prueba al no entender completamente lo que debía de hacer. En el siguiente capítulo se pueden observar los protocolos y sus análisis.

Capítulo 4

Análisis de los protocolos

4.1 Resultados

En este capítulo se presentan las transcripciones de los protocolos en voz alta de los cuatro sujetos. Las transcripciones están divididas por oración para analizarlas y tratar de identificar las estrategias metacognitivas empleadas, es decir, que se presenta en forma dividida la transcripción y subsecuentemente el análisis de cada oración, esto para los cuatro sujetos. En los anexos 5, 6, 7 y 8 se muestran los protocolos en forma completa.

A continuación se presentan los análisis realizados a los protocolos en voz alta de los cuatro sujetos iniciando con Dalia (sujeto 1), Roger (sujeto 2), Flavia (sujeto 3) y Winona (sujeto 4).

4.1.1 Análisis del protocolo de Dalia

A continuación se muestra el análisis de los protocolos realizados por los cuatro sujetos participantes; se presentan por fragmentos, es decir, se presenta cada oración de forma separada seguido del análisis y las estrategias metacognitivas identificadas. El total de la transcripción se puede ver en el anexo (anexo 5).

D	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que las terminas.
U	¿Alguna duda?
D	No
U	OK, comienza

Al momento de leer las instrucciones Dalia conoce cual es el objetivo que debe alcanzar, que es traducir las 12 oraciones, utilizando la estrategia de establecer metas. Al realizar el protocolo se observó que Dalia estaba concentrada al 100% en cumplir con la tarea dada,

sin importar lo que sucedía al exterior del aula utilizando la estrategia de atención directa.

Oración 1	
D	Uno (.) mi casa está cerca de aquí (.2) my house (.) my por que es mi (.) mía (.) casa es house (.1) is (.) porque está (.) mía (.1) cerca (.5) from (.) de (.1) here (.1) aquí

Se observa el uso de la estrategia de activación del conocimiento previo, al realizar conexiones entre el español y el inglés, por ejemplo, en la oración 1 menciona “my house (.) my por que es mi (.) mía”, demostrando conocimiento previo de los pronombres posesivos en español, que le sirve para completar la tarea.

Oración 2	
D	Dos (.) tu padre llegará esta tarde (.) tu (.) es tuyo (.) your (.1) padre es (.) father (.2) llegará (.1) el (.2) will (.1) arrive (.2) will por que es futuro (.) arrive (.) de llegar (.) esta tarde (.) this (.) afternoon

La estrategia de auto dirección es utilizada cuando Dalia establece que es lo que va a hacer en las oraciones, por ejemplo en la oración 2 ella menciona “*will* por que es futuro” dando a conocer como es que debe escribir la oración en tiempo futuro lo cual le ayuda a realizar la tarea, Dalia realiza la estrategia de atención selectiva al enfatizar en que tiempo se encuentran las oraciones, la estrategia deducción/inducción sucede en la oración 2 al exteriorizar que utilizará *will* por que es futuro.

Oración 3	
D	Edgar trabajó en Chiapas (.) Edgar (.2) el pasado worked (.) trabajar (.1) pasado (.) worked (.) work (.) es verbo regular (.) in (.) en Chiapas (.)

La estrategia de auto dirección es utilizada cuando Dalia establece que la oración se encuentra en pasado, se realiza la atención selectiva al enfatizar en que tiempo se encuentran las oraciones, la deducción/inducción sucede cuando menciona que *work* es un verbo regular por lo cual agrega “*ed*”.

Oración 4	
D	Tal vez (.) era verdad tu sospecha talvez maybe (.2) era (.) was (.) verdad sería truth (.1) tu (.) tuyo (.) your (.1) sospecha (.1) no (.2) ¿cómo se dice sospecha?
U	Suspicion
D	Suspicion

La estrategia de sustitución se emplea por Dalia forma errónea en la oración 4 al utilizar *maybe* en lugar de *may* o *might*, esto por la familiaridad que tienen los alumnos con el uso de *maybe* para referirse a posibilidad.

Oración 5	
D	Has visto la película (.) sí (.) es una pregunta (.) entonces (.1) has visto (.) es este (.) pasado perfecto (.2) have (.1) you (.2) seen (.) you seen (.) yes (.) la respuesta

El predecir (estrategia) es observable en la oración 5 cuando Dalia se percata de que es una pregunta y se prepara para realizarla iniciando con el auxiliar, la estrategia de auto dirección y la atención selectiva son utilizadas cuando identifica que se encuentra en pasado perfecto la oración, así mismo al identificar que es una pregunta.

Oración 6	
D	¿Quién compró el pastel? (.) yo lo compré (.1) ¿quién? es una pregunta (.) sería who (.3) compró (.) es este pasado (.) sería (.) bought (.2) el pastel (.) the cake (.2) la respuesta yo lo compre (.) yo (.) I (.) m: (.2) en presente (.4) bought (.2) y como estamos hablando de una cosa (.) it (.) pero (.1) la pregunta está mal (.2) por que (.3) sí, por que dice ¿quién compró el pastel? No ¿Quién compra el pastel? Y lo puse en presente (.) entonces (.2) who? (.) sería el (.) el auxiliar m: (.) sí el auxiliar del pasado simple (.) did (.2) bought (.) the cake (.1) y la respuesta si es este (.) presente.

La estrategia de auto dirección es utilizada cuando dice que es pasado, la atención selectiva sucede cuando identifica que es una pregunta y que esta se encuentra en pasado, Dalia revisa su oración y se da cuenta que la predicción que realizó sobre el tiempo de la oración es incorrecta, corrigiéndolo al colocar el auxiliar para el pasado “*did*”, utilizando la revisión de predicciones.

Oración 7	
D	Ahora, ellos nunca vieron la televisión (.1) ellos (.) they (.) nunca (.) never (.1) vieron la televisión (.2) vieron es este pasado (.2) watch (.1) cuando es de televisión es watch (.1) como es el pasado se agrega la “ed” (.1) por que es regular el verbo (.3) watched (.) watch (.) the television la televisión (.4)

La estrategia de auto dirección y atención selectiva son utilizadas en el momento que identifica el tiempo de la oración, la estrategia de deducción/inducción se observa cuando el sujeto se percata de que el verbo es regular y debe agregar “ed”.

Oración 8	
D	No está en la casa (.2) no (.) sería m: sustantivo es implícito (.) entonces sería (.) como la cosa (.) sería it (.1) esta (.) es este en presente (.) it isn't (.) la negación (.) en la casa (.) in the house

La la estrategia de activación del conocimiento previo y la auto dirección se notan en la identificación del sujeto implícito que se da en la conjugación de los verbos en español y que en inglés no sucede frecuentemente, esto es básico para saber qué sustantivo utilizar en las oraciones en inglés, Dalia realiza la estrategia de atención selectiva y la auto dirección al mencionar en que tiempo se encuentra la oración y que es una negación, la deducción/inducción se observa cuando Dalia se percata que el sujeto es implícito y que debe colocarlo en la oración en inglés.

Oración 9	
D	El edificio fue construido por James Car (.) ... (.1) el edificio (.1) eh (.1) ¿cómo se dice edificio?
U	Building
D	(.) the building (.2) fue construido (.) es en pasado (.1) was (.1) built (.5) no (.) fue (.) was (.) built (.) built (.1) por James Carlton (.) by (.) James Carlon.

La estrategia de auto dirección y atención selectiva se da en el momento que Dalia dice en qué tiempo se encuentra la oración, el realizar preguntas para clarificar dudas y obtener ayuda es otra estrategia utilizada por el sujeto al no contar con un diccionario.

Oración 10	
D	Estuve ayer en el teatro (.) el sustantivo es (.) implícito (.) sería yo (.) entonces (.) I (.) estuve (.) was (.) es este como fue es pasado (.) yo estuve (2) primero es este (1) el (.) el teatro (.) I was in (.) the (.) theater (2) y luego se agrega el ayer (.) yesterday

La estrategia de activación del conocimiento previo y la auto dirección se notan en la identificación del sujeto implícito que se da en la conjugación de los verbos en español y que en inglés no sucede frecuentemente, esto es básico para saber qué sustantivo utilizar en las oraciones en inglés, la estrategia de auto dirección y la atención selectiva se da cuando identifica en que tiempo se encuentra la oración, la estrategia de deducción/inducción sucede al identificar qué la oración tiene sujeto implícito y Dalia sabe que debe incluir el sujeto en las oraciones en inglés.

Oración 11	
D	Hace calor (1) m; (4) hace calor (5) en el ambiente hace calor (2) o sea también por que me da calor (2) entonces sería (.) it (.) it's (3) hot (3)

En esta oración Dalia infiere (estrategia) que hace calor en el ambiente dando como resultado la utilización del pronombre “it” para poder realizar la oración así mismo utiliza la imaginación y el conocimiento previo para decir que esto sucede en el medio ambiente.

Oración 12	
D	Se firmó la paz por los embajadores (2) m: (2) se firmó (2) sería en voz pasiva (2) la paz (5) ¿cómo se escribe paz?
U	¿Paz?
D	Mhnh
U	P E A C E
D	La paz (3) is (2) la paz sí se firmó es en voz pasiva (.) sería la paz fue firmada por los embajadores (.) entonces sería the peace (1) was (.) s: signed y por los embajadores (1) by (.) the (.) ¿cómo se (.) se escribe embajadores?
U	Ambassadors
D	Ambassadors (.) OK
U	Gracias

La auto dirección y la atención selectiva se notan cuando Dalia identifica en qué tiempo se encuentra la oración, al realizar preguntas para clarificar dudas y obtener ayuda se

realiza cuando Dalia desconoce como decir ciertas palabras y esto sucede al no contar con un diccionario.

4.1.2 Análisis del protocolo de Roger

U	Lee las instrucciones, por favor
R	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que las terminas.
U	¿Está claro?
R	Sí

Al momento de leer las instrucciones Roger conoce cual es el objetivo que debe alcanzar, que es traducir las 12 oraciones, utilizando la estrategia de establecer metas. Al realizar el protocolo se observó que Roger estaba concentrado al 100% en cumplir con la tarea dada, sin importar lo que sucedía al exterior del aula utilizando la estrategia de atención directa. El total de la transcripción se puede ver en el anexo (anexo 6).

Oración 1	
R	Mi casa está cerca de aquí (.) m:: (.1) pus se ve presente el tiempo de presente simple (.1) mi casa está cerca de aquí (.2) m: sería my house? (.1) my house (.2) m: cerca se (.) ¿Cómo se podría decir?
U	Near
R	(.1) my house (.1) is (.1) is near here? (.1) mi casa está cerca de aquí presente presente (.) simple my house is near here.

La estrategia de activación del conocimiento previo y auto dirección se ven en el momento que Roger identifica el tiempo en que se encuentra la oración, así mismo se nota el uso de la estrategia de atención selectiva con la identificación del tiempo y al realizar preguntas para clarificar dudas a falta de herramientas como el diccionario se nota cuando Roger pregunta cómo se podría decir cerca.

Oración 2	
R	(.2) número dos (.) tu padre llegar llegará (.) ésta tarde (.1) está (.) tipo (.) pretérito (.) llegará ésta tarde (.3) your father (.3) coming? (.2) m: está (.) esta tarde se podría decir como? (.2) is (.1) eh?
U	¿Cómo?
R	Esta esta tarde (.) ¿cómo lo podría?
U	¿Cómo dices ésta o esa? (.) this
R	(.1) Your father coming (.)this
U	¿Cómo dices mañana?
R	Tomorrow
U	Ah no (.) la mañana
R	Ah morning (.) () your father coming (.3) bueno tu padre llegará esta tarde (.) your father coming this afternoon

En el momento en que Roger menciona en que tiempo se encuentra la oración se observa el uso de las estrategias de activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva. La estrategia de sustitución es realizada en la oración 2 cuando Roger no recuerda como decir tarde refiriéndose a la etapa del día y se le ayuda preguntándole ¿cómo dices mañana? a lo cual responde “*tomorrow*” y después corrige a “*morning*”, él sustituyó la palabra que en español se escribe de la misma manera, pero que en inglés se escribe de manera diferente. En este mismo ejemplo es observable la estrategia de inferencia ya que con la pregunta realizada él infiere cuál sería la palabra que podría utilizar para completar la traducción. Al preguntar por vocabulario desconocido utiliza la estrategia de realizar preguntas para clarificar dudas, por la falta de herramientas como el diccionario. La estrategia de deducción/inducción es observable cuando Roger identifica que la oración se encuentra en futuro y utiliza “*coming*” para dar la idea futura, aunque para este caso no es correcta su deducción.

Oración 3	
R	Número tres Edgar trabajó en Chiapas (.) pus sería (.) pasado simple (.) sería Edgar (.) worked worked (.1) in Chiapas (.4) Edgar trabajó en Chiapas (.) Edgar worked worked in Chiapas

El uso de las estrategias de activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva, son observables en el momento en que Roger dice en que tiempo se encuentran las oraciones, al traer a su mente información que ya tenía en su mente,

identificar la estructura de la lengua y al poder concentrarse únicamente en aspectos específicos de la lengua.

Oración 4	
R	La cuatro (.) tal vez era verdad la sospecha (.4) ¿tal vez se pueda en una sola palabra? (.) ¿cómo podría ser?
U	¿Cómo lo podrías (entonces) tal vez?
R	Tal vez (.5) tal vez es (.8) eh era verdad sospecha que (.) que (.2) es importante tal vez era verdad (.) era (.) tiempo es tiempo (.1) ¿pasado? Tal vez era verdad la sospecha (.) m: may I (.1) eh sí(.2) m: sospecha
U	Suspicion
R	(.3) entonces sería may I (.1) m: may? (.) are true (.) your suspicion (.) your () suspicion (.1) puede ser (.) equivalente (.1)

La estrategia de activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva se nota al momento de identificar el tiempo de la oración. La estrategia de predecir se ve en la oración cuando Roger dice “tal vez se pueda en una palabra” él esta anticipando como podría decir “tal vez”. La estrategia de deducción/inducción se aprecia cuando el sujeto piensa que “tal vez” se podría decir con una sola palabra y utiliza “*may*”. El preguntar para clarificar dudas se utiliza cuando el sujeto pregunta por vocabulario que desconoce. La verificación de predicciones se da cuando Roger predice la palabra que podría utilizar para traducir “tal vez” la verificación se realiza cuando él repite la oración para sí mismo.

Oración 5	
R	Número cinco ¿has visto (.1) la (.) película? Es eh (.1) have (.) you (.1) ever? Have you ever been (.) you ever (.3) have you ever (.) seen? (.1) the film? (.2)
U	¿Tiene respuesta?
R	Sí, sería (.1) yes I have (.3) ¿has visto la película? Have you ever seen the film? (.) m: yes I have entonces (.2)

En esta oración Roger primeramente predice que el verbo a utilizar es been, sin embargo inmediatamente corrige y lo cambia por seen que es el verbo correcto, lo cual es la estrategia de revisión de la predicción aún cuando Roger no lo externalizó.

Oración 6	
R	Número seis ¿quién compró el (.) pastel? (.2) eh sería (.) question word (.1) ¿quién? (.) who? (.2) eh compró pasado (.1) un (.) que entonces () (.1) who (.9) who (.) did (.4) bought? (.1) quién compró el pastel (.3) who did (.1) bought (.2) the cake? (.4) eh who did (.) bought the cake? (.) m: ¿haría falta una persona no?
U	No, por que eso estaría en ti (.) respuesta ¿no?
R	Who did bought the cake (.1) bought (.4) m:

La estrategia de activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva se nota al momento de identificar el tiempo de la oración. Al encontrar la similitud de la pregunta ¿quién? con ¿who?, en esta oración Roger identifica que falta una persona en la oración en español que es el sujeto implícito pero que no sabe cómo emplearlo al traducir la oración. Roger utiliza la estrategia de preguntarse si tiene sentido lo que está desarrollando, él se pregunta ¿haría falta una persona no?, porque para él no tiene sentido la oración en inglés que estructuró.

Oración 7	
R	Ellos nunca vieron la televisión (.1) tons sería (.1) () ellos sería they (.2) they (.4) nunca they (.) sí, they never (.) watch the TV? (.3) nunca vieron televisión () they never (.4) ¿pasado? de ver (.) pasado (.) watched TV? (.2) watched TV (.8) ellos nunca vieron la televisión (.) they never watched TV

La la estrategia de activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva se nota al momento de identificar el tiempo de la oración. La la estrategia de activación del conocimiento previo también se percibe al momento que realiza la relación del español con el inglés al identificar ellos como they.

Oración 8	
R	Número ocho, no está en la casa (.2) no está (.) refiriendo a casa (.) a cualquier cosa (.1) ¿porque hay otras personas no? otros ¿este? (.) cosas que salen is (.) is not (.1) eh (.) at home? (.) () (.) no está no está en la casa (.) is not (.) at home (.) a ver (.) y luego

Se ve el uso de la estrategia de deducción/inducción cuando Roger sabe que puede ser cualquier cosa la que se encuentra en la casa, sin embargo no utiliza el sujeto para completar correctamente la oración.

Oración 9	
R	Nueve (.) el edificio fue construido por () (.) bueno (.) el edificio (.) fue construido (.2) el edificio como equivalencia ¿cuál sería?
U	Building
R	(.1) the building (.3) eh (.1) was (.2) was built? (.3) m: the building was (.1) built (.) m: (.2) el edificio fue construido (.2) por (.1) the building (.4) was built (.2) este (.) ¿se podría como (.) confundir aquí no? was built (.) fue construido (.) no (.) na más un (.) built (.) sí, tendría que ir el (.) bueno

La estrategia de preguntarse si tiene sentido lo que está desarrollando se utiliza al preguntarse, ¿se podría como (.) confundir aquí no? refiriéndose a que “built” y building son parecidas y para él no tiene sentido por que desconoce el vocabulario. Realizar preguntas para clarificar dudas a falta de herramientas como el diccionario.

Oración 10	
R	Ay va la diez (.1) estuve ayer en (.1) el teatro (.1) eh sería (.2) estuve ayer en el teatro (.10) estuve ayer en teatro (.3) I yesterday in the (.1) in the teatro () yesterday in the teatro (.7) yesterday (.2) yesterday (.2) y ya (.1) teatro, no (.2) teatro ¿cómo se pronuncia?
U	Theater
R	Theater (.) theater (.3) a ver (.1) yesterday (.) I am ()

Realizar preguntas para clarificar dudas a falta de herramientas como el diccionario, es la estrategia identificada en esta oración.

Oración 11	
R	Bueno va la once (.2) hace (.) calor (.1) nada más sería (.1) it (.1) it's (.) tal vez it's (.2) es igual (.2) calor sí, sí se (.1) equivale por (.) por (.) it's hot(.) bueno si no nada más (.) sería (.) it's hot (.) it's hot (.1) m:

La estrategia de verificación de predicciones se da cuando Roger repite la oración y el hablase a sí mismo también es observable cuando Roger dice “sí, sí sé” para motivarse a realizar la tarea dada.

Oración 12	
R	Luego la doce se firmó la paz por los embajadores (.2) primero sería (.1) bueno es en tiempo pasado (.) se firmó la paz (.) por los embajadores (.5) los embajadores (.) los embajadores eh () ¿embajadores sería?
U	Ambassadors
R	(.2) m: (.3) firmó (.) bueno que (.) firma (.) bueno sí la () (.) firmó pero firmó con que? ()
U	Signed
R	Signed? (.5) () signed (.2) for the peace? signed? (.2) sí es una (.4) for the (.) peace (.1) () (.) bueno (.) bueno se firmó la paz (.) por los embajadores pero (.) para traducirlo sería (.) los embajadores firmaron por la paz the (.) ambassadors (.) ambassadors (.) signed (.) for peace (.)

La la estrategia de activación del conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva se observan cuando identifica el tiempo en que se encuentra la oración. Realizar preguntas para clarificar dudas a falta de herramientas como el diccionario, se nota en esta oración. Preguntarse así mismo si tiene sentido se ve en esta oración cuando Roger pregunta que firmó y con que firmó.

Roger no ofrece demasiada evidencia en el uso de estrategias relacionadas del español con el inglés, él relaciona los tiempos y palabras, pero no se percató de aspectos como identificar el tipo de oración, el sujeto implícito, voz pasiva, demostrando un conocimiento bajo de la lengua materna a pesar de ser el sujeto que en los tests para seleccionar a los sujetos demostró un nivel alto en el conocimiento del español.

4.1.3 Análisis del protocolo de Flavia

U	Lee las instrucciones por favor
F	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que la terminas.
U	¿Dudas?
F	No
U	OK empieza

Al leer las instrucciones Flavia conoce cual es el objetivo que debe alcanzar, que es traducir las 12 oraciones, utilizando la estrategia de establecer metas, sin embargo al observar la oración 1 se evidencia que esto es falso, por lo cual se le explica nuevamente lo que se requiere que haga. El total de la transcripción se puede ver en el anexo (anexo 7).

Oración 1	
F	Mi casa está cerca de aquí (.) no (.) lo primero que pienso es (.) no (.) está muy muy lejos (.) ¿lo escribo?
U	Nada más tienes que traducirla
F	OK (.) mi casa está cerca de aquí (.4) quiere decir que la casa está cerca de (.1) unos cuantos metros de CU (.) ¿lo escribo?
U	No (.) tienes que traducirla
F	En inglés
U	aha
F	Mi casa esta cerca de aquí
U	¿Qué estas pensando?
F	En como estructurarla
U	Aha (.) a ver dímelo
F	OK (.) estoy pensando como (.) estoy pensando como estructurarla y me equivoqué porque escribí mi y ni es mi (.) eso está en español (.) sería (.) ¿my? (.5) is my (.) my house (.) me equivoqué nuevamente (.6) my house is (.) near here? (.) my house (.1) is near here (.4) o mejor dicho (.) I live near here.
U	No pero nada más es traducirlo
F	Sí (.) my house is near (.3) here (.) ok

Flavia contextualiza la oración a su vida diciendo que su casa “está muy muy lejos” y después usa la imaginación al decir que se encuentra a “unos metros de CU”, las cuales son estrategias metacognitivas. La tarea no fue bien entendida por Flavia, es decir, no estableció metas, ni la estrategia de atención directiva al no realizar la traducción de las oraciones inmediatamente después de leer las instrucciones. Flavia realiza deducciones/inducciones al escribir el pronombre posesivo *mi*, sin embargo lo escribe en español y verifica sus predicciones y lo escribe en inglés. Flavia completa la oración escribiéndola correctamente, sin embargo, nuevamente hace deducciones al decir “mejor dicho (.) *I live near here*” demostrando el poco entendimiento de la tarea que debe realizar y nuevamente se le debe recordar que es lo que necesita hacer y finalmente la realiza correctamente.

Oración 2	
F	Tu padre llegará esta tarde (.) lo primero que pienso es no (.) por que no lo voy a ver (.1) entonces (.2) your father (.3) arrive (.2) estoy pensando como escribir llegará (.2) your father will (.) will arrive? (.) ¿es correcto? (.7) this after (.) afternoon

Flavia nuevamente utiliza la estrategia de contextualizar la oración a su vida diciendo que no verá a su padre y corrige diciendo “entonces” para centrar su atención a la tarea. La estrategia de predicción es utilizada en el momento, Flavia identifica que debe escribir el verbo en futuro y utiliza el auxiliar *will* y verifica su predicción al preguntarse “¿es correcto?” lo que escribió.

Oración 3	
F	Edgar trabajó en Chiapas (.) no sé quien es Edgar (.) o sea no pensé en nada (.) entonces (.) Edgar (.1) trabajó (.) worked (.) in Chiapas

Flavia activa su conocimiento previo al mencionar que no conoce a Edgar. Flavia identifica que la oración se encuentra en pasado utilizando la la estrategia de activación del conocimiento previo y auto dirección, así mismo se nota el uso de atención selectiva. Sin embargo continua sin aislar la oración como categoría abstracta.

Oración 4	
F	Tal vez era verdad tu sospecha (.1) tal vez era verdad (.) pienso en como escribir el tal vez (.1) mmm (.3) maybe (.2) maybe (.) maybe was true (.4) your (.) no sé como se escribe sospecha en inglés
U	Suspicion
F	¿suspicion? (.5) OK suspicion

La estrategia de predecir se ve en la oración cuando Flavia está pensando como escribir “tal vez” y utiliza *maybe*. El preguntar para clarificar dudas se utiliza como estrategia cuando el sujeto pregunta por vocabulario desconocido.

Oración 5	
F	¿Has visto la película? (.1) ¿pues qué película no? (.) ¿has visto la película? (.) sí (.) mmm (.3) do you (.2) has visto (.) estoy pensando en que tiempo (.) en que tiempo ponerlo (.) do you have? (.) no have you? (.) no tengo la menor idea (.) me perdí (.) no
U	Piensa, piensa
F	¿Has visto la película? (.) mmm (.) do you see the movie?
U	Mhmmh
F	Ah OK (.) ¿no importa que lo diga mal? (.) ah perfecto
U	El punto es que me digas lo que estás pensando
F	OK (.) do you see the movie? (.4) yes, OK

El utilizar el contexto se ve cuando Flavia pregunta “¿pues que película no?” el sujeto trata de identificar en qué tiempo se encuentra la película estableciendo metas, utilizando la atención selectiva y activando su conocimiento previo, siendo inefectivo el uso de estas estrategias para ella. Flavia demuestra nuevamente no utilizar la atención directa al estar distraída y no concentrarse al 100% en la tarea asignada.

Oración 6	
F	¿Quién compró el pastel? (.2) ¿quién compró el pastel? yo lo compré ¿quién compró el pastel? (.) pienso en como estructurarlo (.)¿quién compró el pastel? (.2) who (.) did you (.) ah (.2) bought (.) el pastel
U	Cake
F	Yo lo compré (.) I (.) bought (.) bought (.) it
U	No te escucho, fuerte, dime , dime
F	OK (.) pues estaba pensando en que no sé inglés (.) eso fue lo que pensé, no sé inglés, no sé como decirlo

La atención selectiva y la la estrategia de activación del conocimiento previo son utilizadas al buscar la manera de estructurar la oración, Flavia está buscando que tiempo emplear. Flavia desconoce como decir pastel por lo cual pide ayuda al clarificar sus dudas. Flavia demuestra nuevamente no utilizar la atención directa al estar distraída.

Oración 7	
F	Ellos nunca vieron la televisión (.) pues no, no se me viene nada referente al enunciado, sólo pienso en como escribirlo, ellos nunca vieron la televisión (.1) they never (.) never look (.2) pienso en si es look o es see (.2) look the TV

Flavia quiere contextualizar el enunciado al mencionar “pues no se me viene nada referente al enunciado”. El sujeto infiere y predice que ver la televisión se dice *look*, sin embargo no está segura de que sea el verbo correcto y verifica su predicción mencionando que podría ser *see*, finalmente se decide por *look*. Aquí vuelve a demostrar que la tarea no fue bien entendida.

Oración 8	
F	No está en la casa, no está en la casa, pienso en como estructurarla, no está en la casa (.) mmm (.) pienso en referirme a alguien, una persona, un nombre por ejemplo (.) he (.) he don't (.1) no, he isn't (.3) at home

La estrategia de auto dirección se observa cuando identifica que necesita un sujeto y que en español este se encuentra de forma implícita, aunque no haya mencionado el sujeto, ella sabe que necesita una persona o un nombre, ella induce que es un hombre y utiliza el pronombre *he*. Flavia deduce/induce que la oración está en presente y que debe utilizar *don't*, pero rectifica su deducción y corrige por *isn't*.

Oración 9	
F	El edificio fue construido por James (.2) pienso en como estructurarla (.) the build (.) the the
U	¿Cómo piensas estructurarlo?, ¿en que te fijas?
F	En (.) las palabras como <i>ir</i> , este como puedo decir esa palabra en inglés. Como la puedo escribir en inglés (.2) <i>to build</i> (.) <i>build</i> ¿así?
U	Building, building, ING
F	OK building (.) building (.2) was (.1) construido (.) was built? (.4) ah (.) by (.) pienso en si es, <i>by</i> o es <i>for</i> , me decido dejarla por <i>by</i> , no me van a reprobar, sí me importa (.3)

Flavia trata de predecir como se dicen las palabras que componen la oración. Ella pregunta para clarificar dudas por falta de recursos como un diccionario. El sujeto infiere y predice qué preposición utilizar. Flavia no está concentrada en la tarea al pensar que va a reprobar la tarea, ignorando que ese no es el fin de la misma.

Oración 10	
F	Estuve ayer en el teatro (.1) pensé en un teatro y luego en como estructurarlo, lo que escribo que palabras se utilizan, estuve ayer en el teatro eso es una afirmación entonces (.) I was (.1) in the theater

Flavia trata de contextualizar al pensar en un teatro. La la estrategia de activación del conocimiento previo y la auto dirección se notan al identificar el tipo de oración.

Oración 11	
F	Hace calor, realmente pienso que hace frío, fue lo primero que pensé, hace calor entonces lo escribiría (.1) mmm (.3) the weather (.3) is is hot (.) lo pongo así the weather is hot porque no se como decir hace calor (.) se me hace muy relacionado

Flavia escribe la oración realizando la sustitución y el conocimiento previo al escribir *weather* en lugar del pronombre *it*, como estrategia.

Oración 12	
F	Se firmó la paz por los embajadores (.) se firmó la paz por los embajadores (.4) se firmó (.) ¿cómo lo escribo? (.2) se firmó la paz por los embajadores (.4) pienso que es muy, esta, este enunciado es muy (.) no se muy al aire, es lo que pienso no? así como que, se firmó la paz por los embajadores, pero (.) bueno (.) mmm no se como se escribe firmó
U	Sign, sign
F	Sign, OK, sign ¿así?
U	Claro
F	The embajadores
U	Ambassadors (.) ambassadors
F	Así (.) mmm se firmó (.) el pasado de firmar
U	Es regular
F	OK (.) mmm (.3) the peace (.) ¿si es así?
U	Bien ¿listo?
F	Sí creo que sí
U	Gracias

Flavia se habla a sí misma para animarse y realizar la tarea. Del mismo modo se pregunta si la oración tiene sentido, ella piensa que la oración es vaga. Flavia pregunta para clarificar dudas al desconocer como se dice firmó y embajadores. Sin embargo demuestra conocimiento previo al saber que a los verbos regulares en inglés se les aumenta “ed”.

Flavia demostró poca concentración en la tarea al no saber exactamente que es lo que tenía que hacer y distraerse continuamente. Al distraerse no se esforzó por recordar vocabulario que debe conocer. Se observa poca relación entre el español y el inglés para resolver la tarea.

4.1.4 Análisis del protocolo de Winona

U	Lee las instrucciones por favor
W	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que las terminas.
U	¿Si las entiendes?
W	Sí, tengo que pasarlas a inglés ¿no?
U	Exacto, nada más me tienes que decir que es lo que estas pensando al momento que resuelves cada una de las oraciones
W	Ah, OK

Al momento de leer las instrucciones Winona conoce cual es el objetivo que debe alcanzar, que es traducir las 12 oraciones, utilizando la estrategia de establecer metas. Al realizar el protocolo se observó que Winona estaba concentrada al 100% en cumplir con la tarea dada, sin importar lo que sucedía al exterior del aula utilizando la estrategia de atención directa. El total de la transcripción se puede ver en el anexo 8.

Oración 1	
W	Bueno la primera es, mi casa está cerca de aquí (.) es my house (.2) is (.2) ay no pero ¿cómo se dice cerca?, ¿cómo se dice cerca?
U	Near
W	¿Near?
U	Aha
W	Entonces near
U	¿Qué estás pensando? Acuérdate, tienes que decirlo
W	Que no me acuerdo como se dice de aquí
U	OK, here ¿no? here
W	Pero ¿omito el de? y ya.

La primera estrategia que utiliza Winona es preguntar para clarificar dudas, cuando pregunta cómo se dice cerca y de aquí, demuestra un desconocimiento de vocabulario

básico el cual debería dominar en el nivel que se encuentra. En el momento que Winona sabe como se dice “de aquí”, utiliza la estrategia de deducción/inducción al decir que omitirá “de” para completar la oración.

Oración 2	
W	Tu padre llegará esta tarde (.) your father (.3) eh llegará es (.1) m: will come (.2) eh: (.) this afternoon

La auto dirección, atención selectiva y activación de conocimiento previo se identifica cuando Winona identifica que el verbo llegar se encuentra en futuro y por lo tanto utiliza el auxiliar *will*.

Oración 3	
W	Edgar trabajó en Chiapas (.) pues bueno Edgar (.2) worked (.) bueno es (.1) in Chiapas

La estrategia de activación del conocimiento previo, auto dirección y atención selectiva se observan en el momento que el sujeto identifica que debe poner el verbo en pasado, lo cual presupone la identificación de este tiempo en la oración en español para producirlo en la L2.

Oración 4	
W	Tal vez es verdad tu sospecha (.1) maybe no me acuerdo si se escribe así (.) maybe is m: (.) trae (.) y: no se como se dice sospecha
U	Suspicion
W	¿Se escribe así? Bueno S (.) U
U	No importa
W	Ah OK

Winona pregunta para clarificar dudas como estrategia al no conocer como se dice “sospecha”, esto al no contar con recursos como un diccionario para buscar el vocabulario desconocido y lo escribe como lo escucha.

Oración 5	
W	¿Has visto la película? (.) es (.1) have (.) you (.) seen the movie? (.2) y la respuesta es sí

El predecir es observable en la oración 5 cuando Winona se percata de que es una pregunta y se prepara para realizarla iniciando con el auxiliar, la auto dirección y la atención selectiva son utilizadas cuando identifica que se encuentra en pasado perfecto la oración, así mismo al identificar que es una pregunta.

Oración 6	
W	¿Quién compró el pastel? Yo lo compré (.) quién es who (.1) eh: compró (.) bought (.) the cake (.) la respuesta es yo lo compré, I y creo que se escribe así no estoy muy segura, bueno, o sea.
U	¿De que no estás segura ahí?
W	De que (.) bueno es que yo lo compré pero (.) o sea en presente sí
U	Yo lo compré
W	¡Ah no!
U	¿Qué es? ¿Si presente?
W	m: no (.) es yo lo compré (.) es pasado (.) ah (.)
U	¿Entonces que es? ¿qué estás pensando? ¿qué vas a hacer?
W	Que está mal lo voy a borrar y lo voy a corregir (.2) ya

Se observa el uso de la estrategia de activación del conocimiento previo, al realizar conexiones entre el español y el inglés, mencionar que *who* es “quién” y “compró” es *bought*. Winona realiza la deducción/inducción al creer que la oración se encuentra en presente, sin embargo más adelante ella verifica sus predicciones y se percata que ésta fue incorrecta y corrige diciendo que la oración se presenta en pasado y escribe la oración realizando sus correcciones.

Oración 7	
W	Ellos nunca vieron la televisión (.) m: (.2) they (.) never (.2) vieron la televisión (.) m: (.2) they (.) never (.2) vieron la televisión (.) y vieron esta bueno (.1) m: (.) creo que vieron es (.) has seen the televisión (.) creo no estoy muy segura (.5)

Winona deduce que vieron se escribe como *has seen*, al no identificar el tiempo correcto de la oración, la escribe mal. Finalmente ella se evalúa a sí misma diciendo que su oración posiblemente se encuentra mal.

Oración 8	
W	No está en la casa (.2) it's (.) not (.) in the house

En esta oración Winona traduce automáticamente la oración demostrando el uso de la activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva como estrategias al identificar que la debía escribir en presente simple.

Oración 9	
W	El edificio fue construido por James Carlton (.) no me acuerdo como se dice edificio
U	The building, B U I L D I N G
W	Eh: fue comprado (.) a no es cierto fue construido (.) ¿que no building es construido? (.) ¿no?
U	Building eh: construido no (.) sería construyendo ¿no?
W	Ah OK ¿así se dice edificio?
U	Edificio, exacto
W	Ah OK, fue (.) es (.) was (.) construido (.) es que construido es igual que edificio (.2) by (.) James (.) Carlton

Winona pregunta para clarificar dudas al desconocer como se dice “edificio”, esto al no contar con recursos como un diccionario para buscar el vocabulario desconocido. Winona deduce/induce que *building* significa construido y que “edificio” se escribe de la misma manera, demostrando desconocimiento de vocabulario. El uso de la la estrategia de activación del conocimiento previo, al realizar conexiones entre el español y el inglés, se nota cuando Winona menciona que fue se escribe “was”.

Oración 10	
W	Estuve ayer en el teatro (.) es (.) I was (.1) in the theater (.) ¿lleva h intermedia, verdad? (.) theater (.2) yesterday (.2)

Winona traduce automáticamente la oración demostrando el uso de la activación de conocimiento previo, la auto dirección y la atención selectiva al identificar que la debía escribir en presente simple. Y pregunta para clarificar dudas al no estar segura si theater lleva “h”.

Oración 11	
W	Hace calor (.) ah (.) no se como decir hace, o sea bueno sí pero no (.) m: es
U	¿Qué piensas?

W	Que me duele es cuello (.) este (.) hace calor eh (.2) hace (.) no (.) bueno puede resultar (.1) pero antes o sea no sé como
U	¿Cómo podrías decirme esta caliente aquí?
W	m: esta is hotter OK

Winona trata de inducir como decir la palabra “hace”, sin embargo la atención directa no se encontraba activada al mencionar que le dolía el cuello y estaba pensando más en el dolor que en la tarea. Ella continua tratando de inducir como se dice esta palabra, no logrando recordarlo.

Oración 12	
W	Se firmó la paz por los embajadores ¡oh por Dios! (.) no sé como se dice firmar
U	Sign
W	Ah OK (.2) sign (.) bueno sign (.) se ¡ay! Paz ¿cómo se dice es peace pero ¿se escribe igual como suena?
U	Eh: (.) P E A C E
W	Ah (.) for (.) the (.) y embajadores no sé como se dice
U	Ambassadors
W	¿con ese? (.) ¿así? Ambassador
U	Mhnh. Ok gracias

Winona pregunta para clarificar dudas al desconocer como se dice firmar, paz, embajadores, esto al no contar con recursos como un diccionario para buscar el vocabulario desconocido. Ella deduce/induce que la palabra ambassadors se escribe con ese.

Winona utiliza una variedad de estrategias metacognitivas al realizar la tarea, sin embargo no existen muchas conexiones entre la sintaxis del español con la del inglés, más bien se puede observar una gran ausencia de conocimiento de vocabulario y de estructuras de la lengua meta por parte del sujeto.

Capítulo 5

Discusión de resultados

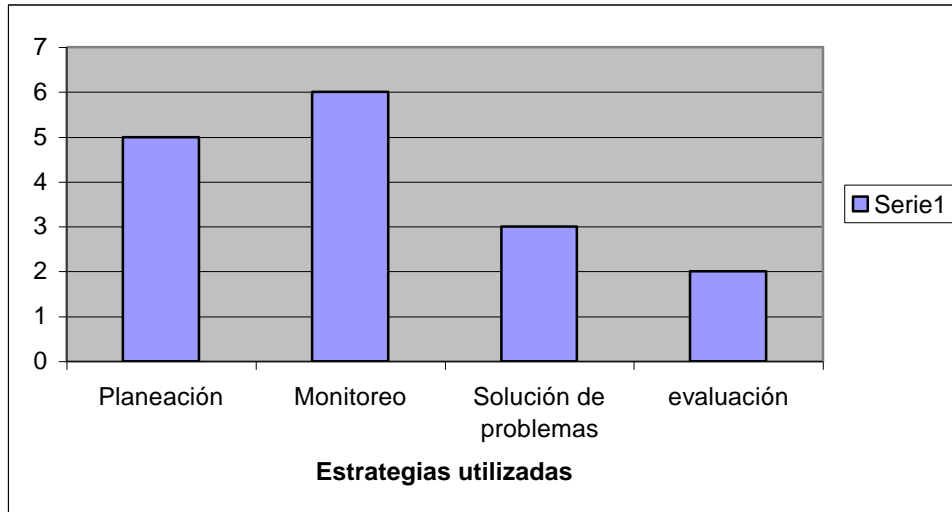
La presente investigación arroja datos suficientes para afirmar que los sujetos utilizaron diversas estrategias metacognitivas para resolver la prueba asignada, estas varían de sujeto en sujeto, dependiendo de su nivel de conocimiento de la lengua materna como de la L2, se observó también una gran influencia de sus estudios de la lengua pasados, lo cual no fue una variable a estudiar en este trabajo.

El objeto de esta discusión es dar a conocer las diferentes estrategias utilizadas por los sujetos en forma general e individual, así como tratar de indagar si estas estrategias son parte importante o no para los sujetos al estudiar la L2.

Los cuatro sujetos demostraron su formación previa en la L2 al realizar la tarea de traducir las oraciones, conociendo cierto vocabulario, estructuras sintácticas, y las mismas estrategias, aunque, no las llegaron a identificar explícitamente, debemos tener en claro que debido a la individualidad y antecedentes previos cada sujeto es diferente y aprenden de forma distinta.

El estudio en general muestra una diversidad en el uso de estrategias por parte de los sujetos, las estrategias identificadas en el estudio son: establecer metas, atención directa, activación de conocimiento previo, auto dirección, atención selectiva, deducción/inducción, sustitución, predecir, verificar predicciones, inferir, preguntar para clarificar dudas, preguntarse si tiene sentido, hablarse a sí mismo, contextualizar, usar la imaginación y evaluarse uno mismo (las cuales se presentan en la página 83).

Los cuatro alumnos utilizaron 16 estrategias de las 24 mencionadas por Chamot, a continuación se presenta la gráfica 2 que contiene el número de estrategias por área (planeación, monitoreo, solución de problemas y evaluación).



Gráfica 2. Estrategias metacognitivas utilizadas por los sujetos.

En la gráfica 2 se observa que se utilizaron cinco estrategias de planeación, seis estrategias de monitoreo, tres para la solución de problemas y únicamente dos estrategias de evaluación. Se puede decir que los sujetos estaban más interesados en monitorear lo que estaban realizando pero se olvidaron de evaluar si lo estaban realizando correctamente o no, posiblemente por la falta de conocimiento de este tipo de estrategias o por lo artificial que puede ser el protocolo en voz alta o el nerviosismo de pensar que estaban siendo evaluados.

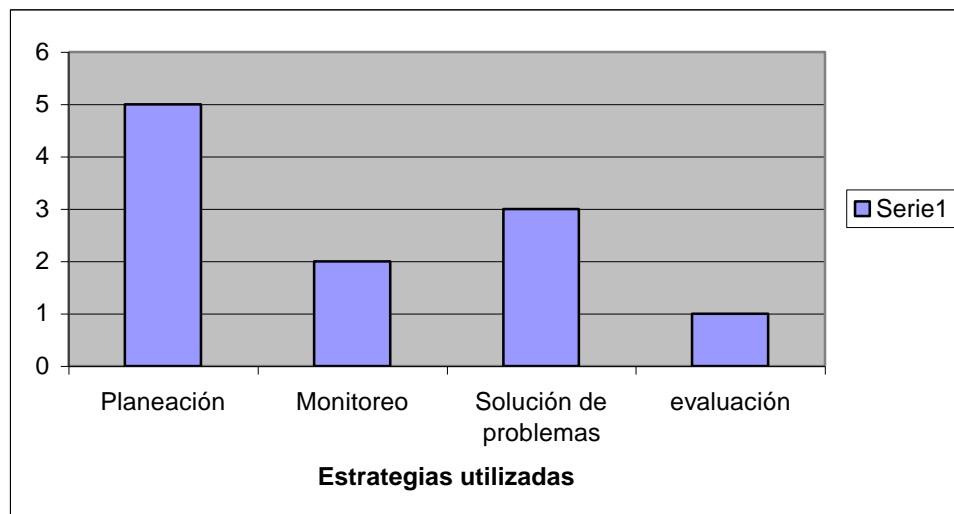
Se puede establecer que los sujetos en general utilizan la mayoría de las estrategias metacognitivas, para planear y monitorear su actuación, sin embargo se olvidan de solucionar problemas por sí mismos así como evaluar su actuación lo cual les hubiera dado una mayor efectividad al resolver la tarea asignada. A continuación se presentan las estrategias utilizadas por cada uno de los sujetos:

a) Dalia

Dalia quien es el sujeto que tiene nivel alto en el conocimiento metalingüístico en español e inglés y en dominio del nivel de inglés utilizó las siguientes estrategias:

1. Establecer metas
2. Atención directa
3. Activar conocimiento previo
4. Auto dirección
5. Predecir
6. Atención selectiva
7. Deducción/inducción
8. Sustitución
9. Inferir
10. Preguntar para clarificar
11. Verificar predicciones

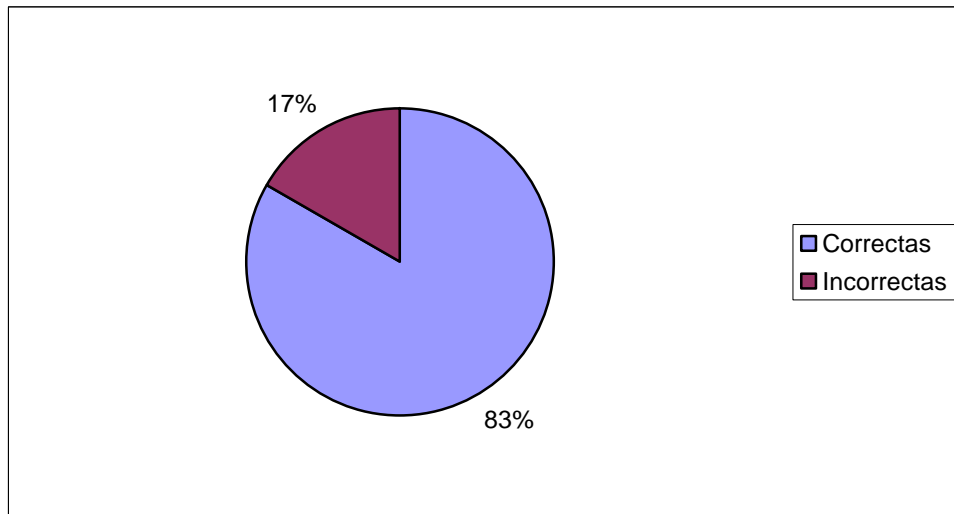
Dalia utilizó 11 estrategias de las 24 mencionadas por Chamot, en la gráfica 3 se presentan el tipo de estrategias que utiliza este sujeto.



Gráfica 3. Estrategias utilizadas por Dalia

Dalia utilizó cinco estrategias de planeación, dos de monitoreo, tres para la solución de problemas y solamente 1 estrategia para evaluar su desempeño. Es muy notorio que Dalia planea bien sus tareas, sin embargo se olvida de evaluar su desempeño, o así se nota en el protocolo ya que no lo externaliza, sin embargo su actuación fue bastante eficiente. A

pesar de no haber revisado su tarea Dalia tradujo correctamente 10 de las 12 oraciones contenidas en la tarea, al tener una efectividad del 83 % que se presenta en la gráfica 4. Se puede establecer que Dalia utiliza efectivamente las estrategias metacognitivas para solucionar tareas de la L2.



Gráfica 4. Porcentaje de efectividad de Dalia.

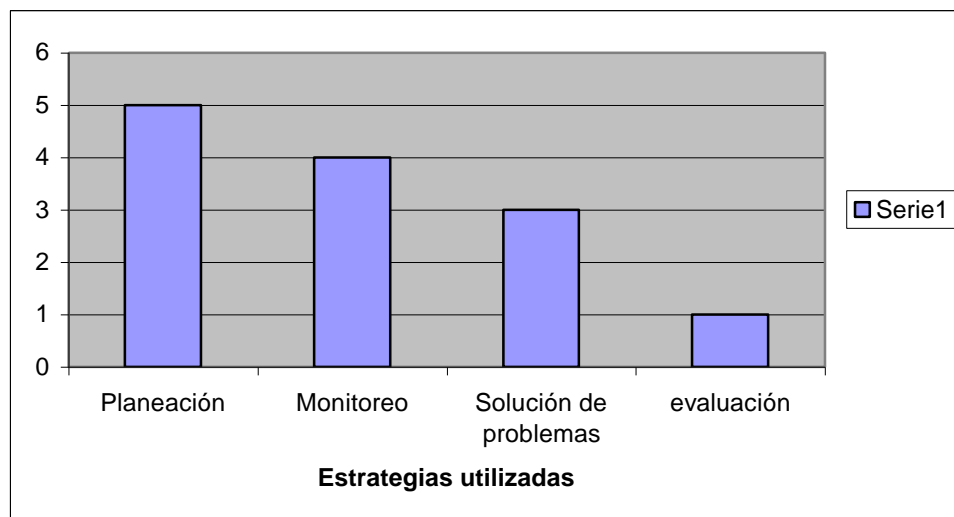
b) Roger

Roger quien es el sujeto 2 en la investigación que tiene nivel alto en el conocimiento metalingüístico del español pero bajo en el conocimiento metalingüístico de inglés y dominio de la lengua utilizó las siguientes estrategias:

1. Establecer metas
2. Atención directa
3. Activar conocimiento previo
4. Auto dirección
5. Predecir
6. Atención selectiva
7. Deducción/inducción
8. Preguntarse si tiene sentido

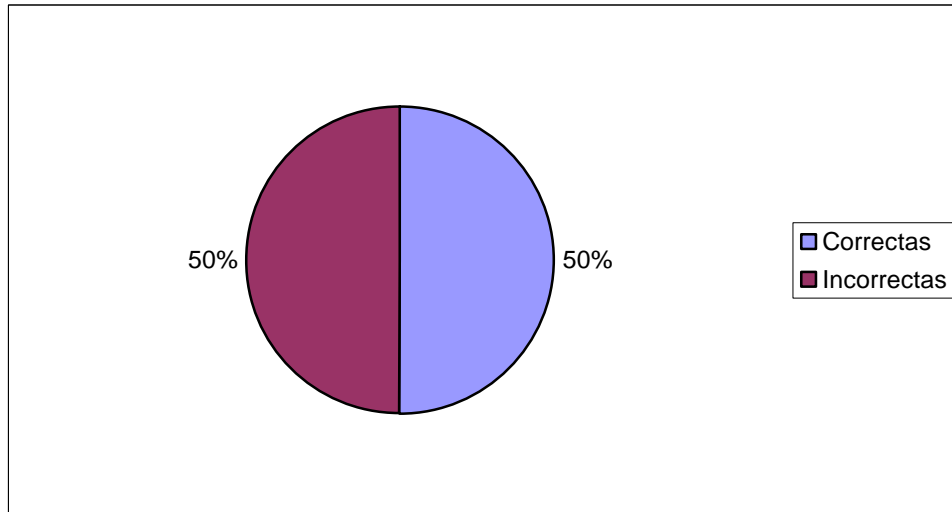
9. Hablarse a sí mismo
10. Sustitución
11. Inferir
12. Preguntar para clarificar
13. Verificar predicciones

Roger utilizó dos estrategias más que Dalia, es decir, 13 de 24 estrategias, en la gráfica 5 se presentan el tipo de estrategias a las que recurrió Roger.



Gráfica 5. Estrategias utilizadas por Roger

Roger demuestra un mejor manejo de estrategias para monitorear su actuación, utilizando cuatro estrategias de este tipo, casi el mismo número que las estrategias de planeación, sin embargo también es observable que no realiza o externa una evaluación de su actuación. A pesar de que Roger empleó más estrategias que Dalia, únicamente obtuvo seis reactivos correctos de los doce presentados lo que representa una efectividad del 50 %, que se puede observar en la gráfica 6. Roger utiliza bastantes estrategias pero estas no le ayudan a resolver la tarea efectivamente.



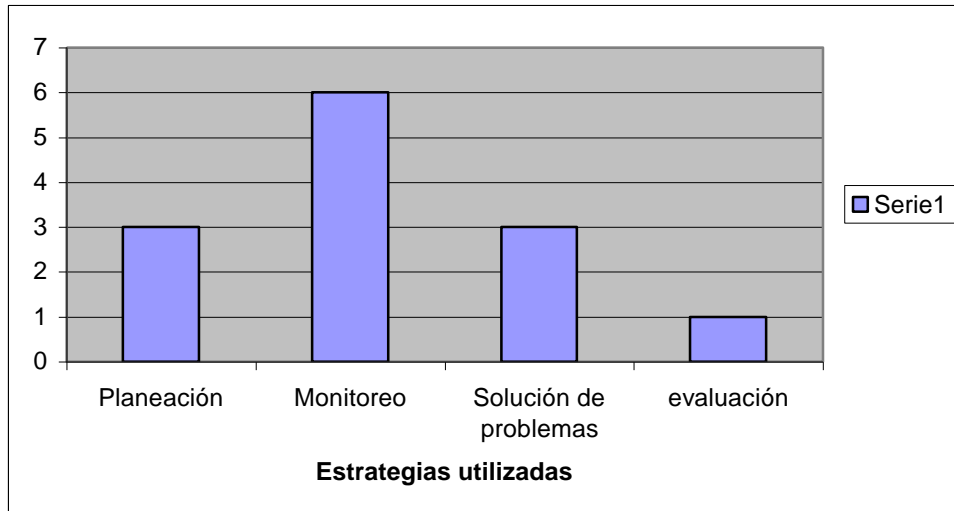
Gráfica 6. Porcentaje de efectividad de Roger

c) Flavia

El conocimiento metalingüístico bajo en español pero alto en inglés y dominio alto de la lengua inglesa son las características de Flavia, quien utilizó las siguientes estrategias.

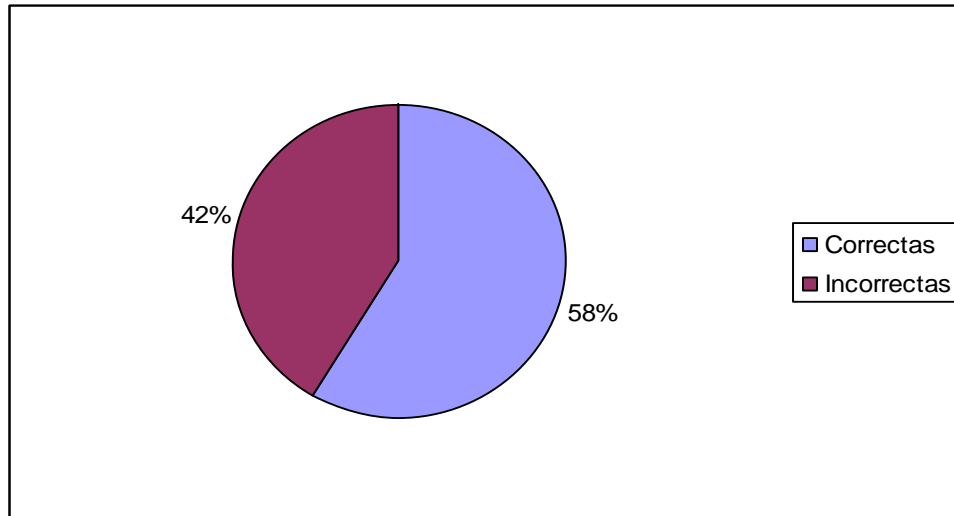
1. Activar conocimiento previo
2. Auto dirección
3. Predecir
4. Atención selectiva
5. Deducción/inducción
6. Preguntarse si tiene sentido
7. Hablarse a sí mismo
8. Contextualizar
9. Usar la imaginación
10. Sustitución
11. Inferir
12. Preguntar para clarificar
13. Verificar predicciones

Flavia utiliza un total de 13 estrategias, dos más que Dalia y el mismo número que Roger, en la gráfica 7 se presentan los tipos de estrategias empleadas por Flavia:



Gráfica 7. Estrategias utilizadas por Flavia

El mayor número de estrategias empleadas por Flavia son las de monitoreo lo que habla de que el sujeto monitorea cómo está realizando la tarea y ajustando lo que sea necesario. A pesar de no planear muy bien su tarea, estar distraída al realizar la tareas y olvidándose igual que Dalia y Roger de evaluar sus resultados o no externandolo, Flavia tuvo una efectividad del 58 % que se observa en la gráfica 8, teniendo siete oraciones correctas de las 12. Flavia tiene un mejor desempeño que Roger a pesar de tener un nivel más bajo en el conocimiento metalingüístico del español que Roger.



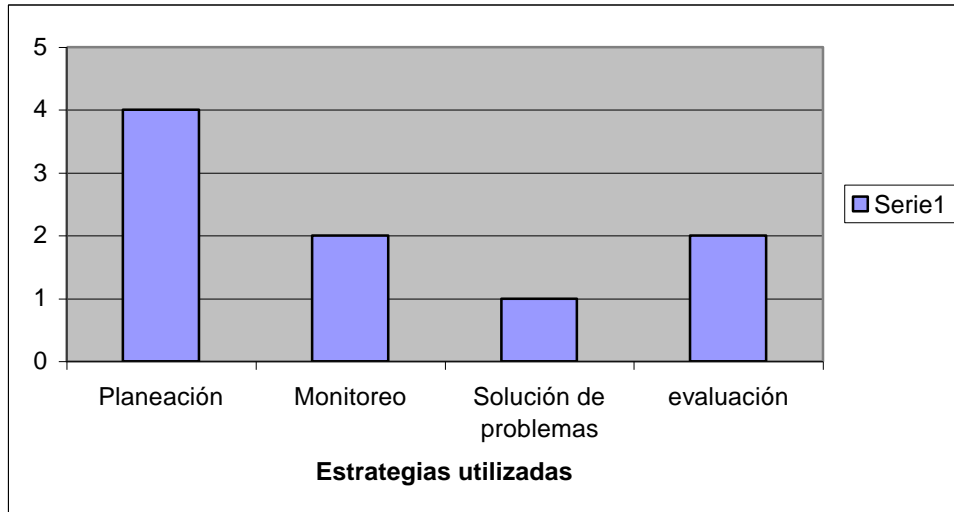
Gráfica 8. Porcentaje de efectividad de Flavia

d) Winona

Finalmente Winona quien tiene nivel bajo del conocimiento metalingüístico en español e inglés y en el dominio de la lengua inglesa utilizó únicamente nueve de las 24 estrategias, las cuales se presentan a continuación.

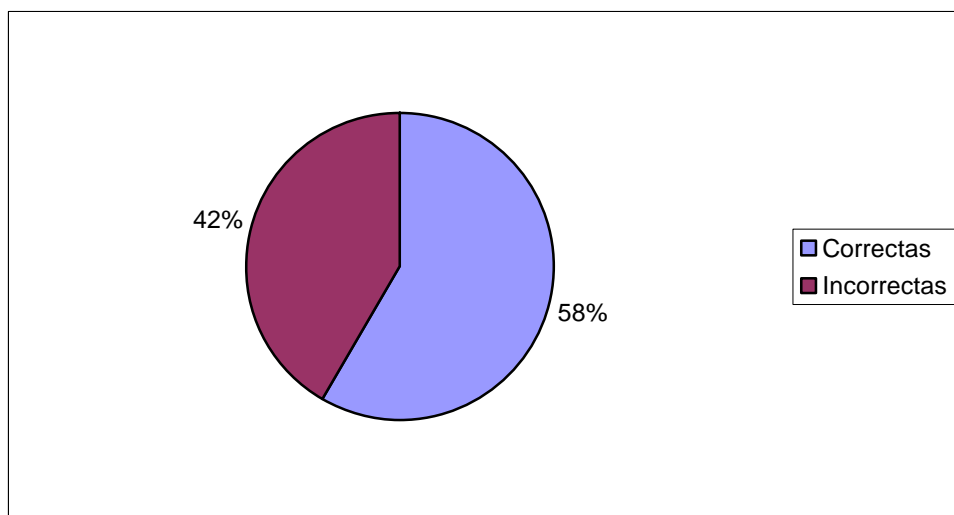
1. Establecer metas
2. Activar conocimiento previo
3. Auto dirección
4. Predecir
5. Atención selectiva
6. Deducción/inducción
7. Preguntar para clarificar
8. Verificar predicciones
9. Evaluarse uno mismo

El tipo de estrategias presentadas por Winona se observan en la gráfica 9.



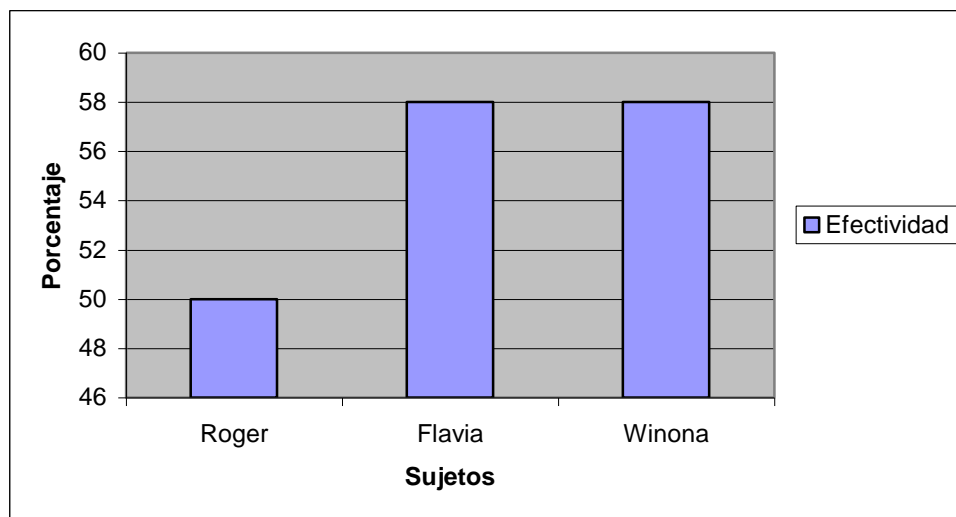
Gráfica 9. Estrategias utilizadas por Winona.

Winona utilizó más tareas para planear pero solamente empleó una estrategia para solucionar problemas, lo cual puede ser su mayor inconveniente para resolver las diferentes tareas con las que se enfrenta en su vida. Winona contestó siete reactivos correctamente teniendo una efectividad del 58 % que se puede ver en la gráfica 10. Este porcentaje es igual que el que obtuvo Flavia, la diferencia es que Winona supo desde un principio qué es lo que tenía que hacer.



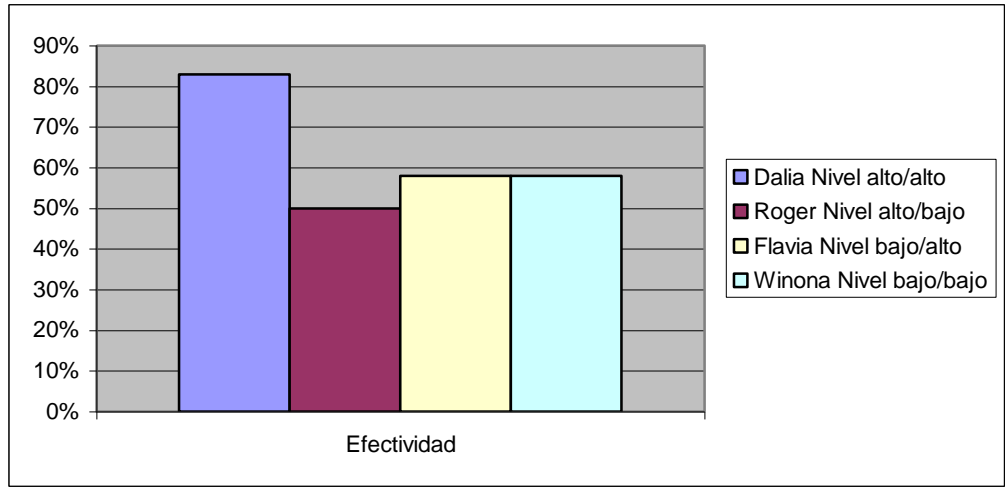
Gráfica 10. Porcentaje de efectividad de Winona.

Se observa que en este estudio el conocimiento de las estructuras en español no tiene un vínculo directo con la selección de estrategias, esto se ve al comparar la efectividad de Roger quien tiene un nivel alto en el conocimiento de la lengua materna y la efectividad de Flavia y Winona quienes tienen nivel bajo en conocimiento de la lengua materna; sin embargo, Winona, que tiene el mismo nivel de dominio de la lengua inglesa que Roger (bajo), obtuvo una efectividad mayor, no siendo diferencia en este caso el nivel más alto en el conocimiento metalingüístico del español que tiene Roger, como se observa en la gráfica 11.



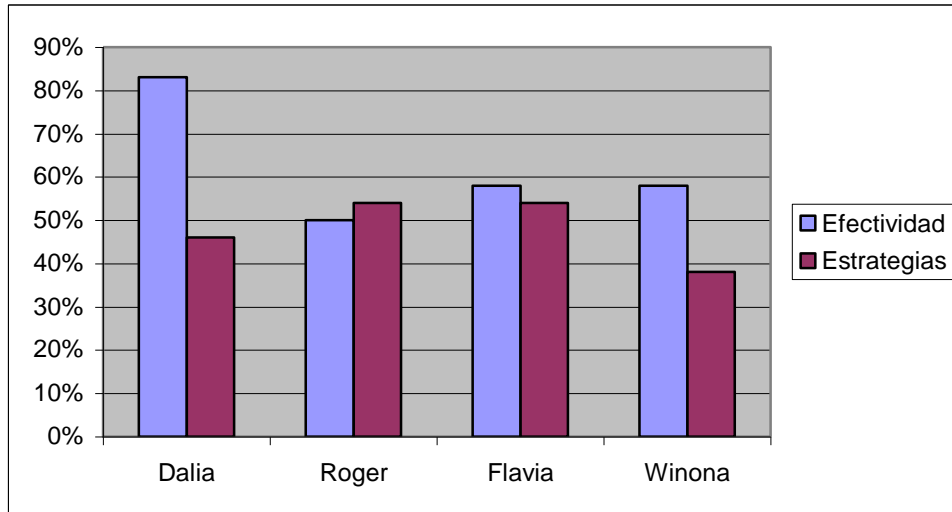
Gráfica 11. Comparación de efectividad entre Roger, Flavia y Winona.

La diferencia en efectividad es notoria entre Dalia con los otros tres sujetos de investigación, siendo factor el nivel alto en el conocimiento metalingüístico de la lengua materna y la lengua meta que Dalia tiene, esto le ayuda a desarrollar de manera efectiva la prueba presentada y tener una efectividad del 83 %. En la siguiente gráfica se presenta una comparación entre los cuatro sujetos y se puede observar esta diferencia; la gráfica únicamente presenta el grado de efectividad en relación al nivel metalingüístico en las dos lenguas, sin importar el número de estrategias empleadas para la resolución de la tarea.



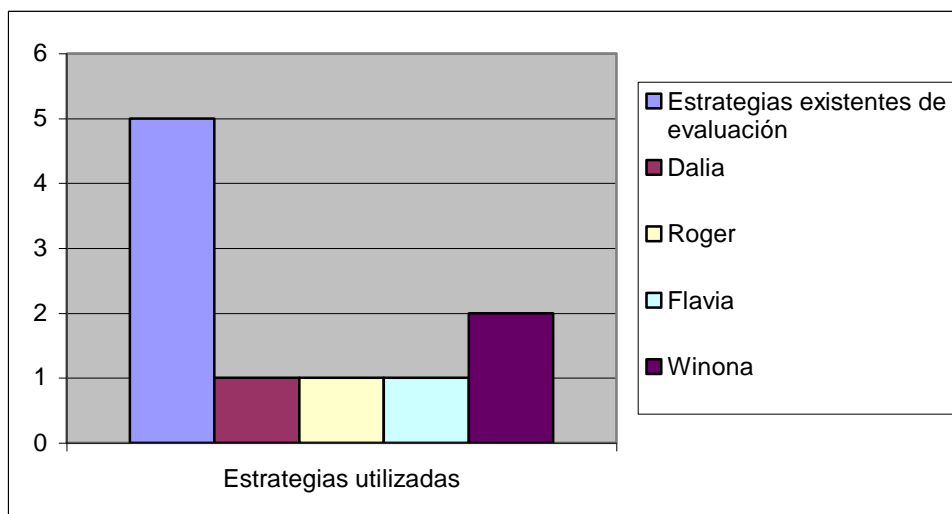
Gráfica 12. Comparación de efectividad entre Dalia, Roger, Flavia y Winona.

Un dato interesante que muestra el estudio es que posiblemente no existe una relación entre el número de estrategias utilizadas para la resolución de la tarea con el resultado obtenido en la prueba (efectividad), esto se observa al comparar el porcentaje de efectividad de los cuatro sujetos con el porcentaje de estrategias utilizadas por ellos. Dalia quien tiene el grado de efectividad mayor utiliza menos estrategias que Roger quien tiene la efectividad mas baja de los cuatro sujetos de investigación. Flavia utilizó un porcentaje de estrategias mayor que Winona y sin embargo obtuvieron el mismo porcentaje de efectividad. Al comparar a Roger y Flavia se puede ver que tienen el mismo porcentaje de estrategias empleadas pero la efectividad de Flavia fue mayor, esto se presenta en la gráfica 13.



Gráfica 13. Comparación entre el porcentaje de efectividad y estrategias de los cuatro sujetos

Un problema notorio en los cuatro sujetos es la falta de evaluación de resultados y de las estrategias utilizadas, con excepción de Winona que en ocasiones llega a realizarlo como se ve en la gráfica 13. Los resultados son más fáciles de evaluar debido a que los alumnos tienen algo tangible (la prueba) para realizar su evaluación, este es un problema común en la mayoría de los alumnos, que generalmente no evalúan lo que se realiza, cualquiera que sea la tarea. La evaluación de estrategias es difícil debido a que los alumnos no conocen la clasificación de las estrategias que utilizan.



Gráfica 14. Número de estrategias utilizadas por los sujetos de investigación.

Durante la investigación fue notorio que los sujetos tuvieron mejor conocimiento de la sintaxis del inglés que de su propia lengua materna, posiblemente por la instrucción formal que reciben de la L2.

El investigador siempre debe tratar de ser lo más objetivo posible, sin embargo en una investigación como esta se puede llegar a bajar el nivel de objetividad por ser un estudio cualitativo.

Durante la investigación surgieron ciertas circunstancias que no se previeron en la planeación de la misma, la mayoría fueron resueltas y otras cuantas tuvieron que ser aceptadas y continuar con la investigación debido a que no se pudieron controlar.

Uno de los mayores problemas fue la selección de los sujetos dado que no eran alumnos del investigador y se tuvo que recurrir con otros maestros para aplicar las pruebas a sus alumnos. Como la aplicación de los primeros instrumentos se llevó varios meses antes que los protocolos de voz alta, fue difícil contactar a los sujetos que habían participado en la primera etapa de la investigación, pero esto se resolvió satisfactoriamente. Otro problema que se enfrentó durante la investigación fue que no se encontraron estudios previos que se enfocaran a estudiar estas estrategias para la adquisición de la L2 y las características que se buscaron en los sujetos.

En ocasiones se pensó que el estudio no iba a poder llegar a terminarse por las diversas modificaciones que se tuvieron que hacer durante el periodo de investigación, por ejemplo, ¿Cómo lograr entrar a la cabeza de los sujetos y ver que es lo que estaban pensando?, el protocolo fue una solución pero este puede llegar a no mostrar una realidad clara de lo que el sujeto este realizando en su mente. Pero se pudieron detectar suficientes estrategias metacognitivas que emplean los sujetos para resolver tareas relacionadas con la lengua.

Conclusiones

Para realizar la investigación se consultaron diversas fuentes bibliográficas las cuales contienen la estructura sintáctica de las oraciones simples en español e inglés que son las que se utilizaron para dar las bases al instrumento para realizar los protocolos en voz alta. Estos libros ayudaron a ampliar el conocimiento en relación a las oraciones simples tanto en español como en inglés y así detectar las oraciones que podrían causar mayor dificultad a los sujetos durante su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que fue básico para la realización de este trabajo fue el de la metacognición, ésta fue difícil de fundamentar debido a que no existe demasiada diversidad en las fuentes consultadas, la mayoría se basan en los estudios de Flavel.

Las estrategias metacognitivas así como la metacognición, no fueron temas sencillos de sustentar bibliográficamente debido a que los diversos autores se basan en lo dicho por Chamot y O'Malley quienes fueron pioneros en realizar la clasificación de las estrategias metacognitivas. Oxford basándose en los trabajos de los dos autores anteriores realizó una clasificación muy parecida a las de Chamot y O'Malley. Finalmente se logró encontrar una clasificación que se consideró bastante apropiada para aplicarla al trabajo debido a su amplitud de estrategias y sus descripciones, que es la que ayudo a detectar las estrategias utilizadas por los sujetos.

Al contar con los instrumentos terminados, el siguiente paso de la investigación fue más sencillo de realizar, que fue la aplicación de los mismos para seleccionar a los cuatro sujetos que participaron en la investigación. La calificación de los mismos implicó emplear bastante tiempo, sin embargo al momento de tener las calificaciones de los 40 sujetos y de ellos tomar solamente cuatro estudiantes que cumplieran con las características que se plantearon en el capítulo tres tomó más tiempo, ya que se tuvieron que realizar diversas tablas e ir realizando comparaciones de los resultados de las tres pruebas.

Teniendo a los cuatro sujetos, se les aplicó el protocolo en voz alta de manera separada y ésta se grabó en audio. Estas grabaciones se transcribieron para analizarlas y detectar las estrategias metacognitivas que utilizaron los sujetos.

Se puede concluir que los sujetos utilizan estrategias metacognitivas, aunque ellos desconozcan que lo que están realizando es una estrategia que les ayuda a resolver las tareas con las que se enfrentan en su vida diaria. Oxford (1990: 12) menciona que los antiguos Griegos planteaban que las estrategias implicaban conciencia e intencionalidad. Sin embargo, después de una serie de prácticas y uso de aprender estrategias, como cualquier otro tipo de habilidad o conocimiento éstas pueden automatizarse. Posiblemente paradójico el uso de algunas estrategias (correctas o incorrectas) sea indistintamente, sin pensar y sin criticar.

En el párrafo anterior se plantea que las estrategias son utilizadas por los sujetos pensando que desconozcan que son estrategias lo que están empleando para resolver la tarea. Andrew D. Cohen (1998: 4) plantea que las estrategias de aprendizaje son definidas como procesos de aprendizaje que son seleccionados conscientemente por los aprendientes. La palabra seleccionar es básica ya que ésta le da a la estrategia su característica especial. Las estrategias son movimientos que el sujeto realiza cuando esta conciente de ellas, aún y cuando no toda su atención etse enfocada en ellas.

Con este párrafo de Cohen se puede explicar la posibilidad del por que no todas las estrategias fueron observadas en los protocolos de voz alta, ya que como los sujetos son concientes de las estrategias que están empleando las tomo por hechas, es decir, que las omitieron en el protocolo y lo realizaron de forma natural, la única forma de poder comprobarlo hubiera sido con una entrevista posterior con los sujetos para preguntarles si ellos conocían y estaban concientes de que estrategias utilizaron para resolver la tarea, sin embargo, ese no fue uno de los planteamientos de la investigación y lo cual podría dar una pauta para un estudio posterior.

Con base en los resultados obtenidos se puede identificar una clara influencia de la lengua materna hacia la lengua meta en los resultados obtenidos por Dalia, quien tiene un nivel alto en el conocimiento metalingüístico en español e inglés. Se puede considerar que el tener un dominio de las dos lenguas ayuda a que el sujeto realice conexiones entre las mismas y ayude a su desempeño profesional.

El tener un dominio de la lengua materna y poco conocimiento de la L2 no afecta en la adquisición de la L2, es decir, que de acuerdo a lo que se planteó al inicio de este trabajo (el tener dominio de la lengua materna ayuda a la adquisición de la L2), no resultó cierto para Roger quien tiene dominio de la lengua materna y poco conocimiento de la L2, esto es observable en la discusión de resultados donde Roger tuvo una efectividad del 50 %, con este porcentaje de efectividad no se puede afirmar que el tener conocimiento de la lengua materna ayude a aprender la L2 utilizando estrategias metacognitivas.

Otro aspecto que se puede deducir de los resultados obtenidos es con relación a Flavia y Winona, quienes tienen un nivel bajo en el dominio de la lengua materna y que se creía iban a tener un desempeño más bajo debido a que no realizarían relaciones entre el español y el inglés, no siendo así, ya que demostraron que para ellas no es una variable que afecte sus estudios de segundas lenguas este conocimiento. Basándose en el porcentaje de efectividad que obtuvieron que es del 58 % para las dos se puede establecer que realizaron la tarea de mejor manera que Roger.

Otro aspecto que llama la atención es el número de estrategias utilizadas por los diversos sujetos que participaron en la investigación. Se puede concluir que el número de estrategias que emplearon para realizar la tarea fue medianamente alto, aunque también se puede afirmar que este número no fue factor para resolver la tarea correctamente, debido a que Dalia empleó 11 estrategias y obtuvo una calificación alta y Winona quien únicamente usó nueve estrategias tuvo un mejor desempeño que Roger que aplicó 13 estrategias el mismo número que Flavia, donde Flavia y Winona obtuvieron una mejor calificación que el mismo Roger. Por lo tanto las estrategias empleadas no son factor para resolver una tarea de mejor manera.

Finalmente se puede establecer que el tener un dominio de la lengua materna no es factor determinante para la adquisición de la L2, esto en base a los resultados obtenidos por los sujetos. El tener dominio de la lengua materna y la L2 sí es un factor a favor para desarrollar la adquisición de mejor manera que aquellos que tienen un dominio de una sola lengua y que les es más difícil adquirir la lengua meta, a pesar de utilizar diversas estrategias metacognitivas.

Para estudios posteriores basados en esta investigación se podría realizar un estudio donde se buscaran sujetos con las mismas características, es decir sujetos que tengan el mismo nivel de dominio de las dos lenguas y observar que estrategias utilizan, así como el número de estrategias utilizadas y observar los resultados de las pruebas finales, con esto se podría establecer una mejor relación de que si se tiene cierto grado de dominio de las lenguas es factor para utilizar las estrategias metacognitivas y así adquirir la L2.

Se pueden realizar otras investigaciones de cómo el conocimiento de la L2 puede afectar la adquisición de una tercera lengua, estudiando las estrategias metacognitivas.

En aprendientes extranjeros de la lengua española se podría estudiar si ocurre el mismo fenómeno que se da con los sujetos participantes en esta investigación. Se puede ampliar el número de sujetos, con diferentes características y con un nivel de inglés más avanzado y observar si el inglés influye en el número de estrategias y en la solución de la tarea.

Por lo tanto se puede concluir con los resultados obtenidos, que el tener un dominio alto o bajo en el conocimiento metalingüístico del español y el inglés, así como el dominio de la lengua meta (inglés) no es factor para que estos alumnos al utilizar las estrategias metacognitivas adquieran de mejor manera la lengua meta, ya que la relación que se observa en los resultados obtenidos en este trabajo así lo demuestran, por lo que se puede afirmar que la hipótesis de tener un dominio de la lengua materna y el uso de estrategias metacognitivas ayudan a adquirir la lengua meta es nula, dejando abierta la posibilidad de realizar nuevos estudios con sujetos diferentes pero con características similares y observar que resultado se pueden obtener.

Bibliografía

- Alexander, L. G., 1988, *Longman English Grammar*, Singapur, Longman.
- Bachman, Lyle F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Barriga, 1987, *Estrategia docentes para un aprendizaje significativo*, México D.F, McGrawHill.
- Beristain, H., 1975, *Gramática estructural de la lengua Española*, México D.F., Limusa.
- Brown, D., 2000, *Principles of Language Learning and Teaching*, Nueva York, Longman.
- Brown, J. y Rodgers, T., 2002, *Doing Second Language Research*, China, Oxford University Press.
- Calero, M., 1986, *Historia de la gramática española*, Madrid, Editorial Gredos.
- Chalker, S., 1984, *Current English Grammar*, London, Macmillan Publishers.
- Chamot, A., et. al., 1999, *The Learning Strategies Handbook*, Nueva York, Longman.
- Cohen, A., 1998, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Nueva York, Longman.
- Definition of Cognition, 2003, consultado en Abril 2008, MedicineNet.com, disponible en: <http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=9259>
- Ellis, R., 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Hong Kong, Oxford University Press.

- Feigenbaum, I., 1985, *The Grammar Handbook*, Hong Kong, Oxford University Press.
- Flavell, J., 1993, *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Visor.
- Frank, M., 1972, *Modern English*, Nueva Jersey, Prentice.Hall, Inc.
- García Yebra, V., 1982, *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid, Editorial Gredos.
- Gili Gaya, S., 1970, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- Guerra, J., 2003, Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la explican (versión electrónica) *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 6, no. 2, consultada en noviembre 2006, disponible en:
<http://www.uc3m.es/biblioteca/GUIA/citasbibliograficas.html>
- Hadlich, R., 1973, *Gramática transformativa del español*, Madrid, Editorial Gredos.
- Hernández, R, et al., 1991, *Metodología de la investigación*, México D.F., McGraw-Hill.
- Livingston, J., 1997, *Metacognition: An Overview*, consultada en abril 2008, disponible en: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/metacog.htm>
- Martín del Buey, F., (n.d.), Metacognición. (versión electrónica) *Profest.net*, consultada en Noviembre 2006 disponible en:
http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/1PEI_ProcMetacognitivos_b.pdf
- O'Malley, M. y Chamot, A., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Oxford, R. L., 1990, *Language Learning Strategies*, Boston, Heinle & Heinle Publishers.

Quirk, R. y Greenbaum, S., 1973, *A University Grammar of English*, London, Longman.

Real Academia Española Comisión de gramática *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, 1973, Madrid, Espasa.

Richards, J. y Rodgers, T., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Schunk, D., 1997, *Teorías del aprendizaje*, México, Pearson Educación.

Strumpf, M. y Douglas, A., 1999, *The Grammar Bible*, Los Angeles, Knowledgeopolis.

Tamayo, M., 2006, *El proceso de la investigación científica*, México D.F., Limusa.

Velázquez, V., 2003, *Las estrategias comunicativas en los alumnos de la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Tesis de Maestría publicada, México.

Anexos

Anexo 1

Examen para medir el conocimiento metalingüístico del español

El presente instrumento tiene la finalidad de medir el conocimiento metalingüístico en la lengua inglesa. Ten la seguridad de que los datos que se obtengan se utilizarán de manera profesional y confidencial en la tesis que estoy realizando para obtener el grado de maestro en Lingüística Aplicada

Gracias por tu apoyo

Nombre: _____

Sección I. Completa las siguientes oraciones eligiendo **la oración simple** en cada reactivo y explica porqué es correcta la opción que escogiste.

1. Víctor Orozco
 - a) es mi amigo cercano
 - b) trabaja y Ana estudia
 - c) quien trabaja en el CELe

2. Carlos
 - a) no estudió pero aprobó el examen
 - b) toca el piano y Francisco la viola
 - c) toca el piano bellamente

3. El camión
 - a) llegó retrasado anoche
 - b) chocó y me lastime
 - c) que tomé chocó

Sección II. Completa las siguientes oraciones eligiendo **la oración compuesta** en cada reactivo y explica porqué es correcta la opción que escogiste.

1. Las señoras
 - a) que estaban cansadas se retiraron
 - b) compraron muchos regalos
 - c) hacen mucho ejercicio en el día

2. Trabajaré
- a) todo el día y la noche
 - b) como se me aconsejó
 - c) en la computadora nueva

3. Lo despidieron del trabajo
- a) porque no rendía
 - b) debido a su salud
 - c) la semana pasada

Sección III. Completa las siguientes oraciones la oración gramaticalmente correcta en cada reactivo y explica porqué es correcta la opción que escogiste.

1. Me disgusta
- a) Juan está feo
 - b) que llegues tarde
 - c) como te fue hoy

2. No vive lejos;
- a) de tu casa
 - b) vive cerca
 - c) es su casa

3. El periódico llegó
- a) estaba afuera
 - b) pero no estaba
 - c) y se fue

Examen para medir el conocimiento metalingüístico del inglés

El presente instrumento tiene la finalidad de medir el conocimiento metalingüístico en la lengua inglesa. Ten la seguridad de que los datos que se obtengan se utilizarán de manera profesional y confidencial en la tesis que estoy realizando para obtener el grado de maestro en Lingüística Aplicada

Gracias por tu apoyo

Nombre: _____

Sección I. Completa las siguientes oraciones eligiendo **la oración simple** en cada reactivo y explica porqué es correcta la opción que escogiste.

1. Some students
 - a) like to study in the mornings
 - b) who went to the party are sick
 - c) study in the morning, and others work here

2. Juan and Arturo
 - a) played football, so Maria went shopping
 - b) who play football very well are my friends
 - c) play football every afternoon in the field

1. The students
 - a) study french at CELe everyday
 - b) study hard and I work hard too
 - c) who I teach have are basic level

Sección II. Completa las siguientes oraciones eligiendo **la oración compuesta** en cada reactivo y explica porqué es correcta la opción que escogiste.

1. I work in a bank
 - a) and my brother studies in the UVN
 - b) for eight hours during the weekdays
 - c) which is located near my house

2. Juan and Maria went to the movies,
a) so their parents got angry
b) then to the Star bucks
c) while I was working
-
-
-

3. Amy and Josh
a) are dancing because they are happy
b) will go dancing during the weekend
c) have been good friends since 2004
-
-
-

Sección III. Completa las siguientes oraciones **la oración gramaticalmente correcta** en cada reactivo y explica porqué es correcta la opción que escogiste.

1. Juan
a) played football yesterday
b) when I watch TV
c) which Abraham is the coach
-
-
-

2. The students
a) are studying french at CELe
b) which is very difficult for them
c) María works in a company
-
-
-

3. Victor goes to the library
a) Mark studies French
b) and Jenny works in the morning
c) however I study in the morning
-
-
-

Anexo 2

Examen para evaluar el dominio de la lengua inglesa

El siguiente examen tiene como objetivo medir el nivel de inglés que tienes. Los resultados obtenidos serán totalmente confidenciales y se utilizarán para la investigación que realizo para obtener el grado de maestro. Gracias por tu participación.

Nombre: _____

KET Writing

Here are some sentences about what to do in the evening in my town. For each question, finish the second sentence so that it means the same as the first. The second sentence is started for you.

Example:

There isn't a lot to do in the evening where I live.

1. It can be boring just staying at home.
2. The disco is popular with many teenagers.
3. Going to the cinema is less popular.
4. I asked Mary to come to the cinema with me.
5. She was going to the cinema with Fred.

KET Reading

Read the text carefully and then decide if the statements on the opposite sheet are best described by true, false or doesn't say.

The battle of Bannockburn.

Robert the Bruce is one of the great heroes of Scottish history. When Robert the Bruce was king of Scotland, the English king Edward II wanted to rule the whole country. However, Robert the Bruce helped the Scots to resist and to form a large army which attacked Stirling castle. King Edward's army came to help the soldiers in the castle, and the two armies met at the small town of Bannockburn on June 24, 1314.

At that time the strongest part of the English army was bowmen. These bowmen, with their long bows had won many victories for the English in France. The Scots did not have many bowmen, as most of their army were armed with long spears. So when the English archers attacked they could not defend themselves or fight back. Most of the 4,000 Scots who died at Bannockburn died in this part of the battle. However, Robert the Bruce was ready for this, and he called for his cavalry, (his soldiers on horseback). The horses were too quick for the bowmen, and the Scots knights chased them from the battlefield.

The English knights now advanced. But Robert the Bruce had ordered the Scots to put sharp sticks in front of their soldiers, and to dig holes in the ground for the English cavalry to fall into. The first line of English knights was defeated, and the second line of English knights came into the battle. They were discouraged by what happened to the first line and they did not fight very well.

At this time many people in the area knew that a great battle was being fought, and when they heard that the Scots army was winning, they came to watch the battle. The English soldiers saw them appear on the top of a nearby hill, and they thought that they were another Scottish army arriving. The English were terrified that they would be caught between two Scots armies and they ran away. Now the Scots cavalry returned to the battle and the horsemen killed many English soldiers as they ran away.

After this defeat, the English army tried many more times to conquer Scotland, but they never really succeeded. Each time they were defeated by the high Scottish mountains, the bravery of the Scots soldiers, and because they had also to fight wars in other countries, such as France and Holland. Finally in 1707 Scotland joined with England as an equal partner to form the United Kingdom.

Answers

True False Doesn't say.

- | | | | |
|--|-------|-------|-------|
| 1. The battle of Bannockburn was in the 14th Century. | _____ | _____ | _____ |
| 2. At the time of the battle the English were in Stirling Castle. | _____ | _____ | _____ |
| 3. Many Scots at Bannockburn were killed by arrows. | _____ | _____ | _____ |
| 4. The Scots horsemen killed most of the English bowmen. | _____ | _____ | _____ |
| 5. The English horsemen chased the Scots horsemen away. | _____ | _____ | _____ |
| 6. It was very difficult for the English to attack the Scots army. | _____ | _____ | _____ |
| 7. The Scottish army had time to prepare for the English attack. | _____ | _____ | _____ |
| 8. The English were frightened when another Scottish army appeared. | _____ | _____ | _____ |
| 9. The English soldiers ran to a nearby hill. | _____ | _____ | _____ |
| 10. At the time of the battle England was also fighting with the French. | _____ | _____ | _____ |

Anexo 3

Protocolo en voz alta

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones en inglés.

Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que la terminas. **Gracias por tu cooperación.**

Nombre _____

1. Mi casa está cerca de aquí

2. Tu padre llegará esta tarde

3. Edgar trabajó en Chiapas

4. Tal vez era verdad tu sospecha

5. ¿Has visto la película? – Sí

6. ¿Quién compró el pastel? Yo lo compre

7. Ellos nunca vieron la televisión

8. No está en la casa

9. El edificio fue construido por James Carlton.

10. Estuve ayer en el teatro

11. Hace calor

12. Se firmó la paz por los embajadores

Anexo 5

Transcripción completa de Dalia

U	Lee las instrucciones por favor
D	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que las terminas.
U	¿Alguna duda?
D	No
U	OK, comienza
Oración 1	
D	Uno (.) mi casa esta cerca de aquí (.2) my house (.) my por que es mi (.) mía (.) casa es house (.1) is (.) por que está (.) mía (.1) cerca (.5) from (.) de (.1) here (.1) aquí
Oración 2	
D	Dos (.) tu padre llegará esta tarde (.) tu (.) es tuyo (.) your (.1) padre es (.) father (.2) llegará (.1) el (.2) will (.1) arrive (.2) will por que es futuro (.) arrive (.) de llegar (.) esta tarde (.) this (.) afternoon
Oración 3	
D	Edgar trabajó en Chiapas (.) Edgar (.2) el pasado worked (.) trabajar (.1) pasado (.) worked (.) work (.) es verbo regular (.) in (.) en Chiapas (.)
Oración 4	
D	Tal vez (.) era verdad tu sospecha talvez maybe (.2) era (.) was (.) verdad sería truth (.1) tu (.) tuyo (.) your (.1) sospecha (.1) no (.2) ¿cómo se dice sospecha?
U	Suspicion
D	Suspicion
Oración 5	
D	Has visto la película (.) sí (.) es una pregunta (.) entonces (.1) has visto (.) es este (.) pasado perfecto (.2) have (.1) you (.2) seen (.) you seen (.) yes (.) la respuesta
Oración 6	
D	¿Quién compró el pastel? (.) yo lo compré (.1) ¿quién? es una pregunta (.) sería who (.3) compró (.) es este pasado (.) sería (.) bought (.2) el pastel (.) the cake (.2) la respuesta yo lo compre (.) yo (.) I (.) m: (.2) en presente (.4) bought (.2) y como estamos hablando de una cosa (.) it (.) pero (.1) la pregunta está mal (.2) por que (.3) sí, por que dice ¿quién compró el pastel? No ¿Quién compra el pastel? Y lo puse en presente (.) entonces (.2) who (.) sería el (.) el auxiliar m: (.) sí el auxiliar del pasado simple (.) did (.2) bought (.) the cake (.1) y la respuesta si es este (.) presente.
Oración 7	
D	Ahora, ellos nunca vieron la televisión (.1) ellos (.) they (.) nunca (.) never (.1) vieron la televisión (.2) vieron es este pasado (.2) watch (.1) cuando es de televisión es watch (.1) como es el pasado se agrega la “ed” (.1) por que es regular el verbo

	(.3) watched (.) watch (.) the television la televisión (.4)
Oración 8	
D	No está en la casa (.2) no (.) sería m: sustantivo es implícito (.) entonces sería (.) como la cosa (.) sería it (.1) esta (.) es este en presente (.) it isn't (.) la negación (.) en la casa (.) in the house
Oración 9	
D	El edificio fue construido por James Car (.) ... (.1) el edificio (.1) eh (.1) ¿cómo se dice edificio?
U	Building
D	(.) the building (.2) fue construido (.) es en pasado (.1) was (.1) built (.5) no (.) fue (.) was (.) built (.) built (.1) por James Carlton (.) by (.) James Carlon.
Oración 10	
D	Estuve ayer en el teatro (.) el sustantivo es (.) implícito (.) sería yo (.) entonces (.) I (.) estuve (.) was (.) es este como fue es pasado (.) yo estuve (.2) primero es este (.1) el (.) el teatro (.) I was in (.) the (.) theater (.2) y luego se agrega el ayer (.) yesterday
Oración 11	
D	Hace calor (.1) m; (.4) hace calor (.5) en el ambiente hace calor (.2) o sea también por que me da calor (.2) entonces sería (.) it (.) it's (.3) hot (.3)
Oración 12	
D	Se firmó la paz por los embajadores (.2) m: (.2) se firmó (.2) sería en voz pasiva (.2) la paz (.5) ¿cómo se escribe paz?
U	¿Paz?
D	Mhmmh
U	P E A C E
D	La paz (.3) is (.2) la paz sí se firmo es en voz pasiva (.) sería la paz fue firmada por los embajadores (.) entonces sería the peace (.1) was (.) s: signed y por los embajadores (.1) by (.) the (.) ¿cómo se (.) se escribe embajadores?
U	Ambassadors
D	Ambassadors (.) OK
U	Gracias

Anexo 6

Transcripción completa de Roger

U	Lee las instrucciones, por favor
R	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que las terminas.
U	¿Está claro?
R	Sí
Oración 1	
R	Mi casa está cerca de aquí (.) m:: (.1) pus se ve presente el tiempo de presente simple (.1) mi casa está cerca de aquí (.2) m: sería my house? (.1) my house (.2) m: cerca se (.) ¿Cómo se podría decir?
U	Near
R	(.1) my house (.1) is (.1) is near hear? (.1) mi casa está cerca de aquí presente presente (.) simple my house is near here.
Oración 2	
R	(.2) número dos (.) tu padre llegar llegará (.) ésta tarde (.1) está (.) tipo (.) pretérito (.) llegará ésta tarde (.3) your father (.3) coming? (.2) m: está (.) esta tarde se podría decir como? (.2) is (.1) eh?
U	¿Cómo?
R	Esta esta tarde (.) ¿como lo podría?
U	¿Cómo dices ésta o esa? (.) this
R	(.1) Your father coming (.)this
U	¿Cómo dices mañana?
R	Tomorrow
U	Ah no (.) la mañana
R	Ah morning (.) () your father coming (.3) bueno tu padre llegará esta tarde (.) your father coming this afternoon
Oración 3	
R	Número tres Edgar trabajó en Chiapas (.) pus sería (.) pasado simple (.) sería Edgar (.) worked worked (.1) in Chiapas (.4) Edgar trabajó en Chiapas (.) Edgar worked worked in Chiapas
Oración 4	
R	La cuatro (.) tal vez era verdad la sospecha (.4) ¿tal vez se pueda en una sola palabra? (.) ¿cómo podría ser?
U	¿Cómo lo podrías (entonces) tal vez?
R	Tal vez (.5) tal vez es (.8) eh era verdad sospecha que (.) que (.2) es importante tal vez era verdad (.) era (.) tiempo es tiempo (.1) ¿pasado? Tal vez era verdad la sospecha (.) m: may I (.1) eh si (.2) m: sospecha
U	Suspicion

R	(.3) entonces sería may I (.1) m: may? (.) are true (.) your suspicion (.) your () suspicion (.1) puede ser (.) equivalente (.1)
Oración 5	
R	Número cinco ¿has visto (.1) la (.) película? Es eh (.1) have (.) you (.1) ever? Have you ever been (.) you ever (.3) have you ever (.) seen? (.1) the film? (.2)
U	¿Tiene respuesta?
R	Sí, sería (.1) yes I have (.3) ¿has visto la película? Have you ever seen the film? (.) m: yes I have entonces (.2)
Oración 6	
R	Número seis ¿quién compró el (.) pastel? (.2) eh sería (.) question word (.1) ¿quién? (.) who? (.2) eh compró pasado (.1) un (.) que entonces () (.1) who (.9) who (.) did (.4) bought? (.1) quién compró el pastel (.3) who did (.1) bought (.2) the cake? (.4) eh who did (.) bought the cake? (.) m: ¿haría falta una persona no?
U	No, por que eso estaría en ti (.) respuesta ¿no?
R	Who did bought the cake (.1) bought (.4) m:
Oración 7	
R	Ellos nunca vieron la televisión (.1) tons sería (.1) () ellos sería they (.2) they (.4) nunca they (.) sí, they never (.) match the TV? (.3) nunca vieron televisión () they never (.4) ¿pasado? de ver (.) pasado (.) wathched TV? (.2) watched TV (.8) ellos nunca vieron la televisión (.) they never watched TV
Oración 8	
R	Número ocho, no está en la casa (.2) no está (.) refiriendo a casa (.) a cualquier cosa (.1) ¿porque hay otras personas no? otros ¿este? (.) cosas que salen is (.) is not (.1) eh (.) at home? (.) () (.) no está no está en la casa (.) is not (.) at home (.) a ver (.) y luego
Oración 9	
R	Nueve (.) el edificio fue construido por () (.) bueno (.) el edificio (.) fue construido (.2) el edificio como equivalencia ¿cuál sería?
U	Building
R	(.1) the building (.3) eh (.1) was (.2) was built? (.3) m: the building was (.1) built (.) m: (.2) el edificio fue construido (.2) por (.1) the building (.4) was built (.2) este (.) ¿se podría como (.) confundir aquí no? was built (.) fue construido (.) no (.) na más un (.) built (.) sí, tendría que ir el (.) bueno
Oración 10	
R	Ay va la diez (.1) estuve ayer en (.1) el teatro (.1) eh sería (.2) estuve ayer en el teatro (.10) estuve ayer en teatro (.3) I yesterday in the (.1) in the teatro () yesterday in the teatro (.7) yesterday (.2) yesterday (.2) y ya (.1) teatro, no (.2) teatro ¿cómo se pronuncia?
U	Theater
R	Theater (.) theather (.3) a ver (.1) yesterday (.) I am ()
Oración 11	
R	Bueno va la once (.2) hace (.) calor (.1) nada más sería (.1) it (.1) it's (.) tal vez it's (.2) es igual (.2) calor sí, sí se (.1) equivale por (.) por (.) it's hot(.) bueno si no nada

	más (.) sería (.) it's hot (.) it's hot (.1) m:
Oración 12	
R	Luego la doce se firmó la paz por los embajadores (.2) primero sería (.1) bueno es en tiempo pasado (.) se firmo la paz (.) por los embajadores (.5) los embajadores (.) los embajadores eh () ¿embajadores sería?
U	Ambassadors
R	(.2) m: (.3) firmó (.) bueno que (.) firma (.) bueno sí la () (.) firmó pero firmó con que ()
U	Signed
R	Signed? (.5) () signed (.2) for the peace? signed? (.2) sí es una (.4) for the (.) peace (.1) () (.) bueno (.) bueno se firmo la paz (.) por los embajadores pero (.) para traducirlo sería (.) los embajadores firmaron por la paz the (.) ambassadors (.) ambassadors (.) signed (.) for peace (.)
U	Gracias

Anexo 7

Transcripción completa de Flavia

U	Lee las instrucciones por favor
F	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que la terminas.
U	¿Dudas?
F	No
U	OK empieza
Oración 1	
F	Mi casa está cerca de aquí (.) no (.) lo primero que pienso es (.) no (.) está muy muy lejos (.) ¿lo escribo?
U	Nada más tienes que traducirla
F	OK (.) mi casa está cerca de aquí (.4) quiere decir que la casa está cerca de (.1) unos cuantos metros de CU (.) ¿lo escribo?
U	No (.) tienes que traducirla
F	En inglés
U	aha
F	Mi casa esta cerca de aquí
U	¿Qué estas pensando?
F	En como estructurarla
U	Aha (.) a ver dímelo
F	OK (.) estoy pensando como (.) estoy pensando como estructurarla y me equivoqué porque escribí mi y ni es mi (.) eso está en español (.) sería (.) ¿my? (.5) is my (.) my house (.) me equivoqué nuevamente (.6) my house is (.) near here? (.) my house (.1) is near here (.4) o mejor dicho (.) I live near here.
U	No pero nada más es traducirlo
F	Sí (.) my house is near (.3) here (.) ok
Oración 2	
F	Tu padre llegará esta tarde (.) lo primero que pienso es no (.) por que no lo voy a ver (.1) entonces (.2) your father (.3) arrive (.2) estoy pensando como escribir llegará (.2) your father will (.) will arrive? (.) ¿es correcto? (.7) this after (.) afternoon
Oración 3	
F	Edgar trabajó en Chiapas (.) no sé quien es Edgar (.) o sea no pensé en nada (.) entonces (.) Edgar (.1) trabajó (.) worked (.) in Chiapas
Oración 4	
F	Tal vez era verdad tu sospecha (.1) tal vez era verdad (.) pienso en como escribir el tal vez (.1) mmm (.3) maybe (.2) maybe (.) maybe was true (.4) your (.) no se como se escribe sospecha en inglés
U	Suspicion

F	¿suspicion? (.5) OK suspicion
Oración 5	
F	¿Has visto la película? (.1) pues que película ¿no? (.) ¿has visto la película? (.) sí (.) mmm (.3) do you (.2) has visto (.) estoy pensando en que tiempo (.) en que tiempo ponerlo (.) do you have? (.) no have you? (.) no tengo la menor idea (.) ma perdí (.) no
U	Piensa, piensa
F	¿Has visto la película? (.) mmm (.) do you see the movie?
U	Mhmh
F	Ah OK (.) ¿no importa que lo diga mal? (.) ah perfecto
U	El punto es que me digas lo que estás pensando
F	OK (.) do you see the movie? (.4) yes, OK
Oración 6	
F	¿Quién compró el pastel? (.2) ¿quién compró el pastel? yo lo compré ¿quién compró el pastel? (.) pienso en como estructurarlo (.)¿quién compró el pastel? (.2) who (.) did you (.) ah (.2) bought (.) el pastel
U	Cake
F	Yo lo compré (.) I (.) bought (.) bought (.) it
U	No te escucho, fuerte, dime , dime
F	OK (.) pues estaba pensando en que no se inglés (.) eso fue lo que pensé, no se inglés, no se como decirlo
Oración 7	
F	Ellos nunca vieron la televisión (.) pues no, no se me viene nada referente al enunciado, sólo pienso en como escribirlo, ellos nunca vieron la televisión (.1) they never (.) never look (.2) pienso en si es look o es see (.2) look the TV
Oración 8	
F	No está en la casa, no está en la casa, pienso en como estructurarla, no está en la casa (.) mmm (.) pienso en referirme a alguien, una persona, un nombre por ejemplo (.) he (.) he don't (.1) no, he isn't (.3) at home
Oración 9	
F	El edificio fue construido por James (.2) pienso en como estructurarla (.) the build (.) the the
U	¿Cómo piensas estructurarlo?, ¿en que te fijas?
F	En (.) las palabras como ir, este como puedo decir esa palabra en inglés. Como la puedo escribir en inglés (.2) to build (.) build ¿así?
U	Building, building, ING
F	OK building (.) building (.2) was (.1) construido (.) was built? (.4) ah (.) by (.) pienso en si es, by o es for, me decido dejarla por by, no me van a reprobar, sí me importa (.3)
Oración 10	
F	Estuve ayer en el teatro (.1) pensé en un teatro y luego en como estructurarlo, lo que escribo que palabras se utilizan, estuve ayer en el teatro eso es una afirmación entonces (.) I was (.1) in the theater
Oración 11	
F	Hace calor, realmente pienso que hace frío, fue lo primero que pensé, hace calor

	entonces lo escribiría (.1) mmm (.3) the weather (.3) is is hot (.) lo pongo así the weather is hot porque no se como decir hace calor (.) se me hace muy relacionado
Oración 12	
F	Se firmó la paz por los embajadores (.) se firmó la paz por los embajadores (.4) se firmó (.) ¿cómo lo escribo? (.2) se firmó la paz por los embajadores (.4) pienso que es muy, esta, este enunciado es muy (.) no se muy al aire, es lo que pienso no? así como que, se firmó la paz por los embajadores, pero (.) bueno (.) mmm no se como se escribe firmó
U	Sign, sign
F	Sign, OK, sign ¿así?
U	Claro
F	The embajadores
U	Ambassadors (.) ambassadors
F	Así (.) mmm se firmó (.) el pasado de firmar
U	Es regular
F	OK (.) mmm (.3) the peace (.) ¿si es así?
U	Bien ¿listo?
F	Sí creo que sí
U	Gracias

Anexo 8

Transcripción completa de Winona

U	Lee las instrucciones por favor
W	El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conocer como expresarías las siguientes oraciones. Se te pide escribir las oraciones en inglés y manifestar todos tus pensamientos en voz alta desde el momento en que observas la oración hasta que las terminas.
U	¿Si las entiendes?
W	Sí, tengo que pasarlas a inglés ¿no?
U	Exacto, nada más me tienes que decir que es lo que estas pensando al momento que resuelves cada una de las oraciones
W	Ah, OK
Oración 1	
W	Bueno la primera es, mi casa está cerca de aquí (.) es my house (.2) is (.2) ay no pero ¿cómo se dice cerca?, ¿cómo se dice cerca?
U	Near
W	¿Near?
U	Aha
W	Entonces near
U	¿Qué estas pensando? Acuérdate, tienes que decirlo
W	Que no me acuerdo como se dice de aquí
U	OK, here ¿no? here
W	Pero ¿omito el de? y ya.
Oración 2	
W	Tu padre llegará esta tarde (.) your father (.3) eh llegará es (.1) m: will come (.2) eh: (.) this afternoon
Oración 3	
W	Edgar trabajó en Chiapas (.) pues bueno Edgar (.2) worked (.) bueno es (.1) in Chiapas
Oración 4	
W	Tal vez es verdad tu sospecha (.1) maybe no me acuerdo si se escribe así (.) maybe is m: (.) trae (.) y: no se como se dice sospecha
U	Suspicion
W	¿Se escribe así? Bueno S (.) U
U	No importa
W	Ah OK
Oración 5	
W	¿Has visto la película? (.) es (.1) have (.) you (.) seen the movie? (.2) y la respuesta es sí
Oración 6	

W	¿Quién compro el pastel? Yo lo compré (.) quien es who (.1) eh: compró (.) bought (.) the cake (.) la respuesta es yo lo compré, I y creo que se escribe así no estoy muy segura, bueno, o sea.
U	¿De que no estás segura ahí?
W	De que (.) bueno es que yo lo compré pero (.) o sea en presente sí
U	Yo lo compré
W	¡Ah no!
U	¿Qué es? ¿Si presente?
W	m: no (.) es yo lo compré (.) es pasado (.) ah (.)
U	¿Entonces que es? ¿qué estás pensando? ¿qué vas a hacer?
W	Que está mal lo voy a borrar y lo voy a corregir (.2) ya
Oración 7	
W	Ellos nunca vieron la televisión (.) m: (.2) they (.) never (.2) vieron la televisión (.) m: (.2) they (.) never (.2) vieron la televisión (.) y vieron esta bueno (.1) m: (.) creo que vieron es (.) has seen the televisión (.) creo no estoy muy segura (.5)
Oración 8	
W	No esta en la casa (.2) it's (.) not (.) in the house
Oración 9	
W	El edificio fue construido por James Carlton (.) no me acuerdo como se dice edificio
U	The building, B U I L D I N G
W	Eh: fue comprado (.) a no es cierto fue construido (.) ¿que no building es construido? (.) ¿no?
U	Building eh: construido no (.) sería construyendo ¿no?
W	Ah OK ¿así se dice edificio?
U	Edificio, exacto
W	Ah OK, fue (.) es (.) was (.) construido (.) es que construido es igual que edificio (.2) by (.) James (.) Carlton
Oración 10	
W	Estuve ayer en el teatro (.) es (.) I was (.1) in the theater (.) ¿lleva h intermedia, verdad? (.) theater (.2) yesterday (.2)
Oración 11	
W	Hace calor (.) ah (.) no se como decir hace, o sea bueno sí pero no (.) m: es
U	¿Qué piensas?
W	Que me duele es cuello (.) este (.) hace calor eh (.2) hace (.) no (.) bueno puede resultar (.1) pero antes o sea no sé como
U	¿Cómo podrías decirme esta caliente aquí?
W	m: esta is hotter OK
Oración 12	
W	Se firmó la paz por los embajadores ¡oh por Dios! (.) no sé como se dice firmar
U	Sign
W	Ah OK (.2) sign (.) bueno sign (.) se ¡ay! Paz ¿cómo se dice es peace pero ¿se escribe igual como suena?
U	Eh: (.) P E A C E
W	Ah (.) for (.) the (.) y embajadores no sé como se dice

U	Ambassadors
W	¿con ese? (.) ¿así? Ambassador
U	Mhmh. Ok gracias