

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ I COMUNICACIÓ
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA ANGLESA I ALEMANYA



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

**ADQUISICIÓ DE SINTAXIS Y MORFOLOGÍA DEL ALEMÁN
COMO LENGUA EXTRANJERA:
LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DURANTE EL PRIMER AÑO DE APRENDIZAJE DIRIGIDO**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Daniela Gil Salom

Dirigida por:
Dr. Herbert Holzinger

Valencia, 2010

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a todos aquellos que de un modo u otro me han ayudado en la elaboración de este trabajo de investigación. En primer lugar, y muy especialmente, a mi director, Herbert Holzinger, por el tiempo que me ha dedicado y por sus valiosas observaciones y consejos. Su paciencia y sus palabras de ánimo han sido fundamentales para que este trabajo llegara a buen término.

Me gustaría agradecer también a mis compañeras del Área de Alemán del Departamento de Lingüística Aplicada el apoyo prestado, su comprensión y su ayuda; no puedo dejar de mencionar a los trabajadores del servicio de Biblioteca y Hemeroteca de la Universidad Politécnica de Valencia, por su eficacia en la búsqueda y localización de material bibliográfico.

Por último, quisiera agradecer a mi familia su colaboración, sobre todo a mi marido y a mis hijos, que se han sacrificado muchas veces para que pudiera llevar adelante esta tesis.

ÍNDICE

SIGLAS Y ABREVIATURAS

INTRODUCCIÓN	1
--------------------	---

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS Y DE LENGUAS

EXTRANJERAS	7
-------------------	---

1.1. La interlengua	13
---------------------------	----

1.2. Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas	17
---	----

1.3. Aprendizaje explícito y aprendizaje implícito.....	32
---	----

1.4. Los factores individuales	37
--------------------------------------	----

1.5. Criterios de adquisición	45
-------------------------------------	----

2. LA ADQUISICIÓN DEL ALEMÁN COMO LENGUA

EXTRANJERA.....	51
-----------------	----

2.1. Estudios que confirman las secuencias de adquisición del proyecto	
--	--

ZISA.....	54
-----------	----

2.2. Estudios que difieren de los resultados del proyecto ZISA	71
--	----

2.3. Estudios sobre la adquisición de alemán como lengua extranjera con español como primera lengua	79
--	----

2.4. Estudios que relacionan la adquisición de la sintaxis con la adquisición de la morfología	92
2.5. Resumen de los estudios	122
3. MATERIALES Y MÉTODO DE ESTUDIO	125
3.1. Los sujetos	127
3.2. Los profesores	130
3.3. El corpus	136
3.4. La base de datos	144
4. ANÁLISIS DE LA SINTAXIS	147
4.1. Oraciones enunciativas	150
4.2. Paréntesis oracional	159
4.2.1. Paréntesis oracional por grupos	164
4.2.2. Paréntesis oracional con verbos modales	168
4.2.3. Paréntesis oracional con verbos separables	171
4.2.4. Paréntesis oracional con <i>Perfekt</i>	175
4.2.5. Valoración de la adquisición del paréntesis oracional	179
4.3. Oraciones enunciativas con inversión	190
4.4. Oraciones subordinadas	207
4.5. Valoración del análisis de la sintaxis	225
5. ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA	237

5.1. La concordancia sujeto-verbo	240
5.2. El <i>Perfekt</i>	255
5.3. El nominativo	267
5.4. El plural	274
5.5. El acusativo	291
5.6. El dativo	307
5.7. Valoración del análisis de la morfología	316
6. RELACIÓN SINTAXIS-MORFOLOGÍA	329
6.1. Relación paréntesis oracional-participio perfecto	333
6.2. Relación oraciones enunciativas con inversión - concordancia sujeto- verbo	339
6.3. Relación paréntesis oracional - concordancia sujeto-verbo	340
6.4. Valoración de la relación sintaxis –morfología	341
7. RESULTADOS GENERALES	343
8. CONCLUSIONES GENERALES	353
BIBLIOGRAFÍA	363
LISTA DE ANEXOS	385
1. Datos sujetos	387

2. Cuestionario sujetos	390
3. Cuestionario profesores	391
4. SVO en el Texto 1 (datos totales)	392
5. SVO en el Texto 2 (datos totales)	395
6. SVO en el Texto 3 (datos totales)	398
7. SEP en el Texto 1 (datos totales)	401
8. SEP en el Texto 2 (datos totales)	406
9. SEP en el Texto 3 (datos totales)	410
10. INV Texto 1 (datos totales)	428
11. INV Texto 2 (datos totales)	431
12. INV Texto 3 (datos totales)	434
13. Comparación SEP-INV en el Texto 3	437
14. VEND en el Texto 1 (datos totales)	440
15. VEND en el Texto 2 (datos totales)	443
16. VEND en el Texto 3 (datos totales)	446
17. Comparación INV-VEND en el Texto 2	449
18. Comparación INV-VEND en el Texto 3	452
19. Concordancia s-v: 1 sing. en el Texto 1 (≥ 3 contextos obligatorios)....	456
20. Concordancia s-v: 1 sing. en el Texto 2 (≥ 3 contextos obligatorios)....	459
21. Concordancia s-v: 1 sing. en el Texto 3 (≥ 3 contextos obligatorios)....	460
22. Concordancia s-v: 3 sing. en el Texto 1 (≥ 3 contextos obligatorios)....	462
23. Concordancia s-v: 3 sing. en el Texto 2 (≥ 3 contextos obligatorios)....	464
24. Concordancia s-v: 3 sing. en el Texto 3 (≥ 3 contextos obligatorios)....	465

25. Concordancia s-v: 1 plural en el Texto 1 (≥ 3 contextos obligatorios)...	467
26. Concordancia s-v: 1 plural en el Texto 2 (≥ 3 contextos obligatorios)...	468
27. Concordancia s-v: 1 plural en el Texto 3 (≥ 3 contextos obligatorios)...	471
28. Concordancia s-v: 3 plural en el Texto 1 (≥ 3 contextos obligatorios)...	474
29. Concordancia s-v: 3 plural en el Texto 2 (≥ 3 contextos obligatorios)...	477
30. Concordancia s-v: 3 plural en el Texto 3 (≥ 3 contextos obligatorios)....	480
31. Formas participio perfecto (datos totales)	483
32. Formas incorrectas del participio perfecto	486
33. Nominativo (datos totales)	489
34. Plural (datos totales)	493
35. Determinantes en acusativo en el Texto 1 (datos totales)	505
36. Determinantes en acusativo en el Texto 2 (datos totales)	507
37. Determinantes en acusativo en el Texto 3 (datos totales)	508
38. Complementos preposicionales en acusativo (datos totales)	511
39. Dativo en el Texto 1 (datos totales)	514
40. Dativo en el Texto 2 (datos totales)	518
41. Dativo en el Texto 3 (datos totales)	520
42. Errores en complementos preposicionales en dativo (datos totales).....	527

Siglas y abreviaturas

ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
DiGS	<i>Deutsch in Genfer Schulen</i>
ETSID	Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño
ETSII	Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales
ETSIT	Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación
EI	Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada
FADE	Facultad de Administración y Dirección de Empresas
FIV	Facultad de Informática de Valencia
GU	Gramática Universal
IL	Interlengua
INV	Inversión del orden sujeto-verbo por verbo-sujeto
L1	Lengua primera
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
SEP	Paréntesis oracional
SVO	Orden de palabras en la oración: sujeto-verbo-objeto
UPV	Universidad Politécnica de Valencia
VEND	Posición del verbo finito al final de la oración subordinada
ZISA	<i>Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter</i>

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se centra en la adquisición del alemán como lengua extranjera (LE) *ab initio* por estudiantes universitarios con español como lengua materna (L1), durante el primer año de instrucción. Nos proponemos comprobar, analizando su interlengua (IL), si nuestros sujetos siguen las mismas secuencias de adquisición observadas en anteriores investigaciones. Además, estudiamos la posible correlación entre la adquisición de determinados elementos sintácticos y morfológicos para averiguar si son procesos paralelos o no.

Las investigaciones en este campo no son nuevas, pero siguen siendo imprescindibles para el desarrollo de la enseñanza en el aula, ya que nos dan muestras de la dificultad de anticipar ciertos puntos gramaticales que pueden resultar imposibles de interiorizar por nuestros alumnos. Asimismo, nos indican la importancia del contexto y de las características individuales. Nuestro interés y nuestro trabajo se centra, por tanto, también en las implicaciones docentes que resulten de nuestro estudio.

En primer lugar, revisamos anteriores investigaciones en este campo que han estudiado la adquisición de la sintaxis y/o la morfología del alemán como

segunda lengua (L2) y como LE. En segundo lugar, con ayuda de nuestro corpus, ampliamos el campo de estudio incluyendo aquellos elementos que en ocasiones no han sido analizados. Y, en tercer lugar, comprobamos la influencia de la instrucción en las secuencias de adquisición.

Concretamente, pretendemos dar respuesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Podemos confirmar que el aprendizaje guiado de alemán como LE sigue las mismas secuencias de adquisición del aprendizaje natural de alemán como L2?
2. ¿Qué secuencias sigue el aprendizaje guiado de alemán como LE en el caso de estudiantes universitarios con español como L1?
3. Si alteramos el orden en la instrucción, ¿cómo repercute esta alteración en la adquisición?

Para intentar responder a estas preguntas hemos recogido muestras de producción escrita de estudiantes con español como L1, que han estudiado alemán como LE en la Universidad Politécnica de Valencia. Nuestra labor docente en esta institución nos ha permitido estudiar la IL de los estudiantes directamente, por lo que consideramos de interés analizar y comparar dicha IL con la de estudiantes de otras universidades para comprobar si siguen el mismo desarrollo o si, por el contrario, difieren en algún aspecto.

Además, hemos destacado las diferencias en la evolución de la IL de los seis grupos analizados, con objeto de valorar su posible relevancia en el aprendizaje y adquisición de alemán como lengua extranjera.

Con los resultados de este trabajo pretendemos aportar datos concretos acerca de la capacidad de adquisición durante el primer año de aprendizaje guiado del alemán como LE. Respecto a la sintaxis, comprobaremos la secuencia de adquisición en cuanto a la posición del verbo, tanto en oraciones simples como subordinadas; y respecto a la morfología, analizaremos la adquisición de la congruencia sujeto-verbo, del participio perfecto, del género y plural de los sustantivos y de determinadas formas en acusativo y dativo.

Confiamos en alcanzar unas conclusiones útiles para otros docentes o estudiosos de Alemán como Lengua Extranjera en contextos de mayor o menor similitud al nuestro.

Antes de introducirnos en nuestro trabajo, creemos oportuno hacer una aclaración respecto al uso de los términos lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2). Nuestro estudio trata de la adquisición y aprendizaje del alemán como *lengua extranjera* (entendida como lengua no nativa que aprendemos cuando no está presente en el contexto en el que nos desenvolvemos), concretamente como segunda lengua extranjera, puesto que para los sujetos de nuestra investigación la primera lengua extranjera es mayoritariamente el inglés, o

el francés. Así pues, el alemán pasa a ser su tercera o cuarta lengua extranjera, pero en ningún caso es su *segunda lengua*. Utilizaremos sin embargo, en ocasiones, también el término *segunda lengua*, ya que “en la mayoría de los trabajos y estudios publicados sobre el tema se utilizan indistintamente” (Pastor, 2004:67).

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL) Y DE LENGUAS EXTRANJERAS

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS (ASL) Y DE LENGUAS EXTRANJERAS

Antes de pasar a resumir los principios teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas, nos parece conveniente diferenciar entre *aprendizaje* y *adquisición*, sobre todo, porque precisamente alrededor de su definición (y de lo que las distintas definiciones implican) gira gran parte de la investigación.

Se entiende como *aprendizaje* de lenguas extranjeras el proceso consciente e intencionado de adquirir unos conocimientos; este proceso va acompañado de un control por parte del propio alumno o del profesor en situaciones formales (como durante el desarrollo de un ejercicio). La *adquisición* de lenguas extranjeras se entiende como proceso inconsciente e incidental que se produce en situaciones informales en las que prima el deseo de entendimiento (como durante una conversación). Esta diferenciación es en la que se basó Krashen (1981) para su *Teoría del Monitor*. Klein (1984:32) y Ellis (1992:230), entre otros, no aceptan esta diferenciación, ya que aún está por comprobar si se trata realmente de dos procesos distintos y porque Krashen no veía ninguna relación entre ambos, lo cual parece no haber sido demostrado.

McLaughlin (1978) tampoco comparte la distinción entre adquisición y aprendizaje y critica básicamente tres aspectos: la dificultad de diferenciar entre procesos cognitivos conscientes e inconscientes, la imposibilidad de relacionar lo aprendido con lo adquirido y la imprecisión para valorar las variables afectivas en el aprendizaje (autoestima, actitud, motivación, etc.). La propuesta de McLaughlin se basa en la teoría de los *procesos controlados*, que se convierten en *procesos automáticos* a medida que se van practicando e integrando en la memoria a largo plazo. La importancia de la práctica la pone de manifiesto McLaughlin (1990) al afirmar:

Note the importance [...] of practice. The development of any complex cognitive skill is thought to require building up a set of well-learned, automatic procedures so that controlled processes are freed for new learning. From a practical standpoint, the necessary component is overlearning. A skill must be practiced again and again and again, until no attention is required for its performance. Repetitio est mater studiorum – practice, repetition, time on task – this seemed to be the critical variables for successful acquisition of complex skills, including complex cognitive skills such as second language learning (McLaughlin, 1990:115).

Independientemente del método, la motivación o las circunstancias, cada individuo alcanza un nivel distinto de competencia y llega a dominar determinada destreza antes que otra. De estas diferencias individuales son de las que parte Bialystok (1978) para describir los factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y que pueden determinar tales diferencias: el *input*, el conocimiento y el *output*. Estos tres elementos están relacionados por medio de

procesos y estrategias. Estas últimas, las *estrategias de aprendizaje*, adquieren gran importancia en la instrucción.

Otras revisiones de las propuestas de Krashen las realiza Long (2000), desde la teoría de la *interacción* y la *negociación del significado*. Junto con Doughty y Williams (1998) hace hincapié en la *atención a la forma*, la cual justifica la rapidez de adquisición en la instrucción formal frente a la adquisición natural.

En definitiva, en este trabajo seguiremos a Pastor Cesteros (2004), cuya definición de los términos *aprendizaje* y *adquisición* consideramos concluyente:

La novedad, tras los últimos estudios, respecto a la formulación inicial de Krashen es que el volumen de información “aprendida” puede interiorizarse mediante la práctica formal y funcional y convertirse en “adquirida”. (Pastor Cesteros, 2004:77)

Aún así, y como parece que el significado de *ASL* no siempre queda del todo claro, Ellis y Barkhuizen (2005) diferencian entre *adquisición de L2* (para designar el objeto a investigar) y *ASL* (para designar el campo de estudio):

Two different senses of SLA need to be distinguished. The term is frequently used to refer to the learning of another language (second, third, foreign) after acquisition of one’s mother tongue is complete. That is, it labels the *object* of enquiry. The term is also used to refer to the *study* of how people learn a second language; that is, it labels the field of enquiry itself. This dual use of the term is unfortunate as it can create confusion. In this book we will use ‘L2

acquisition' as the label for the object of enquiry and 'SLA' as the label for the field of the study. (Ellis y Barkhuizen, 2005:3)

Nuestro trabajo, y siguiendo esta diferenciación, se enmarcaría dentro de los estudios de adquisición de L2 (la lengua alemana) dentro del campo de la ASL. Sin embargo, ya hemos mencionado en la introducción de este trabajo, que para nuestros sujetos, la lengua alemana es una LE, adoptando la diferenciación de Edmonson & House (1993³) según la función para la cual se aprende una determinada lengua:

Grundsätzlich basiert diese Unterscheidung auf der Rolle oder Funktion der L2 in der Kultur der Lernenden. Wenn die L2 eine für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir es mit einer Zweitsprache zu tun – dies ist offensichtlich der Fall, wenn in den USA Englisch als L2 gelernt wird oder wenn in der BRD Deutsch von türkischen Arbeitsmigranten gelernt wird. (Edmonson & House, 1993:9)

Partiendo de esta distinción, podemos entender mejor la reciente corriente investigadora en adquisición de “terceras lenguas” (L3) y sus características especiales frente al inglés como la “segunda lengua” universal o *lingua franca* (Cenoz *et alii*, 2001a,b; Hufeisen & Lutjerhams, 2005). Estos estudios afirman que la adquisición de una L3 es básicamente distinta a la adquisición de una L1 o L2. Es decir, que el proceso de adquisición no se desarrolla de manera lineal, sino que se desarrolla de una forma compleja interaccionando con los conocimientos previos de la L1 y la L2. Además, parece ser que se ponen en práctica otro tipo de estrategias de aprendizaje y que la transferencia lingüística procede de otras LE y

en menor medida de la L1 (Edmonson & House, 1993:60). Edmonson (2001) habla incluso de la estrategia de evitación de la L1 (*L1-Transfer-Vermeidungsstrategie*, 2001:137).

2.1. La interlengua

Los estudios que se han venido desarrollando durante los últimos cuarenta años en ASL se basan en la denominada *interlengua*, término que asignó Selinker (1972) al sistema lingüístico producido por quien aprende una segunda lengua durante el proceso de aprendizaje de la misma. La interlengua (IL) proporciona datos muy valiosos para estudiar los problemas de aprendizaje que puedan tener los discentes al enfrentarse con una L2. Esta idea es la que presentó Corder (1967) al revalorizar el error como paso necesario para el aprendizaje. El *análisis de errores* sirvió pues para descubrir aspectos muy importantes de la IL, sobre todo porque permitió descubrir, entre otros aspectos, que existen unas características comunes a toda IL, independientemente de la L1. Fundamentalmente estos son, según Larsen-Freeman y Long (1991), los principios básicos de la IL que todas las distintas corrientes de ASL comparten y aceptan¹:

- a) La variación: un aprendiz de una L2 altera continuamente sus producciones lingüísticas, va realizando hipótesis, confirmando reglas y ampliando así su conocimiento de la lengua meta. Esta variación no

¹ Véase para una descripción más amplia Diehl et al. (2000), Housen (1996) y Wode (1988).

siempre es positiva, en ocasiones se producen regresiones, cuando estas últimas no se corrigen, hablamos de *fossilizaciones*.

- b) El carácter sistemático: en el desarrollo de una IL se mantiene un cierto *orden en la adquisición* y las *secuencias de desarrollo*. Este orden parece darse de forma uniforme independientemente de la L1, de la edad o del contexto. Una explicación a este fenómeno es que la IL (como la L1) también está regida por universales lingüísticos (Liceras, 1996).
- c) La influencia de la L1: la lengua materna influye en la producción lingüística del discente también de manera positiva, no sólo negativamente como se creía anteriormente en los años 50 y 60, cuando se hablaba de “interferencia lingüística”. Por ello, se le denomina también *transferencia lingüística*, entendida como la incorporación de rasgos de la L1 en la L2.

En cuanto a la variación en la IL, Ellis (1985) diferencia además entre una variación no-sistemática, que tiene lugar en una primera fase de asimilación, y una variación sistemática, que se produce en una segunda fase. En el primer caso, se realizan hipótesis que pueden corresponder o no a la lengua meta; se pueden utilizar indistintamente dos formas para dos contextos distintos. En el segundo caso, se va creando un sistema en el que las diferentes formas corresponden a determinadas funciones. Por último, algunos sujetos pueden alcanzar una tercera fase de reestructuración en la que organizan relaciones entre formas y funciones.

Respecto a esta reestructuración del conocimiento, Lightbown (1985) destaca que la adquisición de una L2 no es lineal ni acumulativa. El dominio de determinadas formas puede perderse al aparecer otras nuevas, que obligan a reestructurar todo el sistema:

[Restructuring] occurs because language is a complex hierarchical system whose components interact in non-linear ways. Seen in this terms, an increase in error rate in one area may reflect an increase in complexity or accuracy in another, followed by overgeneralization of a newly acquired structure, or simply by a sort of overload of complexity which forces a restructuring, or at least a simplification, in another part of the system (1985:177).

Pero, ¿qué papel juega la enseñanza en la adquisición de una LE? Como ya hemos hecho referencia, las teorías de Krashen fueron revisadas ya que resultaban excesivamente radicales en cuanto al papel que reservaban a la instrucción. Junto con Terrell (Krashen y Terrell, 1983), describió la aplicación de su teoría en la enseñanza. Básicamente, sus propuestas defendían cuestiones como (Pastor, 2004:118):

- Los discentes y el profesor deben prestar mayor atención al significado que a la forma y de ese modo la propia interacción comunicativa asegurará que haya *input* comprensible.
- Las calificaciones de tipo estructural (tests de rendimiento o equivalentes) y la corrección de errores deben evitarse para impedir así que se focalice la lengua como objeto.

- Se ha de intentar crear un ambiente afectivo positivo que facilite el aprendizaje.

Long (2000) realiza una revisión de estas propuestas desde la Teoría de la interacción y la Negociación del significado, incidiendo en la «Atención a la forma» (Doughty y Williams, 1998) como elemento que justifica la velocidad en el aprendizaje mediante la instrucción formal frente a la adquisición natural. Esta idea es la que subyace a la *hipótesis de la interfaz o de la interrelación*, la cual presupone que hay un solapamiento entre adquisición y aprendizaje.

Especialmente en el carácter sistemático de la IL es en el que se centra nuestro estudio. Aunque los estudios empíricos realizados hasta hoy confirman un determinado orden de adquisición, no parece comprobado en su totalidad; en el siguiente capítulo presentaremos el estado de la cuestión de las investigaciones respecto a la adquisición del alemán como L2 y como LE.

Al mismo tiempo, nos interesa estudiar la variabilidad de la IL para entender las regresiones de los discentes y poder planificar satisfactoriamente la progresión del aprendizaje.

2.2. Teorías sobre la adquisición de segundas lenguas

Aunque el objeto de nuestro estudio no es apoyar o negar determinada teoría sobre la ASL, no podemos obviar las distintas tendencias que intentan explicar cómo se adquiere realmente una L2. Siguiendo a Housen (1996) y a Larsen-Freeman y Long (1994) presentamos las tres grandes corrientes, que desde los años 70 engloban numerosos estudios y conceptos teóricos:

- Las teorías mentalistas o nativistas
- Las teorías ambientalistas
- Las teorías interaccionistas

2.2.1. El enfoque mentalista : el modelo de la Gramática Universal (GU)

Este modelo está basado en la teoría de los principios y parámetros de Chomsky (1981), según la cual la mente humana nace provista de un dispositivo para la adquisición del lenguaje, en el que está anclada la gramática universal. Ésta sigue unos principios que marcan las características abstractas y formales de todas las lenguas posibles y unos parámetros que ofrecen soluciones para las distintas lenguas según la L1 (Diehl et al., 2000). En función de los parámetros de la lengua con que entremos en contacto, elaboramos hipótesis sobre su estructura

gramatical y tales hipótesis se van rechazando o confirmando a partir de los datos lingüísticos, en forma de reglas que constituirán la competencia lingüística del hablante.

Como indica Ehlers (2001:82,83), una discusión básica de los estudios de la adquisición de una segunda lengua (L2) es la accesibilidad a los principios y parámetros de la GU para el discente adulto de una L2. La cuestión fundamental es si se pueden cambiar sus valores una vez fijados, o si la GU ha dejado de servir y son otros módulos cognitivos los que adoptan la función de aprendizaje. Liceras (1992:24,25) resume las tres posturas siguientes al respecto:

- a) inexistencia de acceso a la GU
- b) acceso directo a la GU
- c) acceso indirecto a la GU (Liceras,1992; White,1989)

Esta última, la más aceptada, implica la influencia tanto de los parámetros de la GU como de la primera lengua (L1); en palabras de Liceras:

El modelo de acceso indirecto a la GU implica que la L1 es la primera realización de la GU, aún vigente en el cerebro, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, aún cuando el aprendiz utilice las opciones de la L1 en las primeras etapas de la IL. (Liceras, 1992: 25)

Schwartz (1993) propone que el conocimiento basado en la GU interacciona con procesos cognitivos de aprendizaje generales, con cuya ayuda se construye un “conocimiento lingüístico aprendido” (*learned linguistic knowledge* – *LLK*). También otros autores coinciden en esta postura de acceso parcial a la GU. Haas (1993) afirma que el acceso a la GU depende del tipo de discente, para Felix (1997) se trata de una combinación entre acceso a la GU y formas distintas en general de solucionar problemas (Diehl et al., 2000:32).

Otras hipótesis sobre la adquisición de una L2 son la hipótesis de los “árboles mínimos” de Vainikaa y Young-Scholten (1998), la hipótesis de los “rasgos sin definición” de Eubank (1993/94) y la de la “diferencia fundamental” de Bley-Vroman (1990)².

2.2.2. El enfoque ambientalista

Según las teorías ambientalistas del aprendizaje, la educación de un organismo o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas (Larsen-Freeman y Long, 1994:231). Esta corriente parte de las propuestas del conductismo y el neoconductismo para formular el modelo teórico de ASL denominado Análisis Contrastivo (Lado, 1957). Su influencia en la enseñanza de segundas lenguas se plasmó con el método

² Citados en Liceras, 2004

audiolingual. Básicamente, se defendía que el discente de una L2 transfiere sus hábitos de la L1 para aprender la L2. Cuando esto no es posible, para evitar las “interferencias”, se propone comparar sistemáticamente las dos lenguas, no sólo para corregir estos errores, sino también para evitarlos.

Estudios posteriores comprobaron que los discentes no necesariamente cometen esos errores previstos, sino que además, cometen otros que no contempla el análisis contrastivo (Housen, 1996:518). Sin embargo, para determinados elementos lingüísticos, como la fonología y el léxico, sí parece de utilidad este enfoque.

En cualquier caso, existen algunas propuestas recientes relacionadas con el conductismo, que han sido bienvenidas en algunos círculos, nos referimos a los modelos conectivos o conexionistas.³ El ejemplo más conocido es el trabajo sobre el Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP). Los teóricos del PDP afirman que el aprendizaje se basa en el procesamiento del *input*, pero no creen que ese procesamiento dé como resultado la acumulación de reglas, más bien se trata de fortalecer y debilitar las redes neuronales en función de la frecuencia de estímulos del *input*. Para comprobar tales principios, se recurre a simulaciones computacionales. Estas últimas han demostrado también pasar por secuencias de desarrollo y “recaídas” o curvas de aprendizaje en forma de “u”, al igual que los discentes de segundas lenguas (Housen, 1996:519); los trabajos más citados al respecto son los de Rumelhart y McClelland (1986) en cuanto a la adquisición del

³ Término traducido en Larsen-Freeman y Long (1994:232) para *connectionist*.

pasado en inglés. En la adquisición del alemán como lengua extranjera Diehl et al. (2000:41) nos remiten a Mac Whinney et al. (1989) y la adquisición de los géneros. Concretamente, en el estudio del corpus DiGS⁴, el uso correcto de la inversión al principio del proceso de adquisición, que sufre un retroceso hasta volver a ser correcto al final del proceso, y la memorización de *chunks* encontrarían una explicación en estos estudios empíricos. La variabilidad de la interlengua que postula Ellis (1994) encontraría aquí también una prueba empírica. En nuestro trabajo también hemos podido observar estas variaciones.

McLaughlin (1990) explica estas recaídas en la IL, por ejemplo, en los *expert language learners*. Los discentes con más experiencia en aprendizaje de lenguas presentan, según este autor, una mayor plasticidad en reestructurar sus representaciones internas de las reglas lingüísticas:

In the Nayayak *et al.* study expert learners did not surpass novice learners in acquiring aspects of the linguistic system. This may have been because of limited amount of time and axposure to the linguistic system. In the longer run, multilingual subjects would be expected to perform better on vocabulary and rule learning, precisely because of their superior ability to shift strategies and restructure their internal representations of the linguistic system. (McLaughlin, 1990: 125)

⁴ DiGS: *Deutsch in Genfer Schulen* (nos referimos más ampliamente a este estudio en el capítulo 3)

La adquisición de una LE supone pues una constante reestructuración de conocimientos e hipótesis según se van incorporando nuevos elementos de la lengua meta.

2.2.3. El enfoque interaccionista

Las teorías interaccionistas explican la ASL gracias a la naturaleza del contexto lingüístico, de la comunicación y del conocimiento y habilidades generales del discente. La mayoría de ellas parten de la escuela de la IL de los años 70.

Inicialmente la teoría nativista y la de la IL parten de una misma base: la ASL es un proceso que se divide en distintas fases internas. Pero la diferencia radica en el mecanismo que dirige ese proceso. Los nativistas ponen énfasis en las similitudes entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de la segunda lengua y en el papel de los procesos de desarrollo universales; el desarrollo de la L2 se entiende como el resultado de la comprobación de hipótesis condicionada por principios lingüísticos innatos. Sin embargo, el enfoque de la IL siempre considera la ASL y la adquisición de la lengua materna como procesos diferentes, precisamente debido a la influencia de la transferencia. Se ha comprobado que su papel (como ya hemos indicado anteriormente) es mucho más

complejo de como se entendía en el Análisis Contrastivo –interferencias léxicas y fonológicas–; su influencia es más profunda por ejemplo, en cuanto a la sensibilidad para percibir, procesar y producir determinados rasgos semánticos o funcionales de la L2. Housen (1996:520) nos indica que no parece claro que la transferencia pueda anular procesos de desarrollo universales y provocar un cambio en la secuencia de adquisición, pero su efecto en la velocidad de desarrollo sí que ha sido comprobado⁵.

La *hipótesis de la marca diferencial* de Eckman (1977, 1985) intenta explicar cuándo y cómo se produce la transferencia. La idea de “marcación” por lo general se define en términos de complejidad, de la rareza relativa de un uso, o de la desviación de lo más básico, característico o normativo de una lengua. Es decir, se añaden morfemas para distinguir el presente del pasado, el plural del singular y así sucesivamente, lo que indica que el presente y el singular son las formas no marcadas y el pasado y el plural las marcadas. Esta hipótesis hace tres predicciones (Eckman, 1977: 321):

- Aquellas partes de la L2 que difieren de la L1 y que son más marcadas en esta última resultarán difíciles.
- El grado relativo de dificultad de las partes que sean más marcadas en la L2 que en la L1, se corresponderá con el grado relativo de la marcación.

⁵ Zobl, 1982

- Aquellas partes de la L2 distintas de la L1, pero no marcadas, no presentarán dificultad.

Los principios operativos de Slobin:

El enfoque del procesamiento de la lengua se centra en principios y procesos universales según los cuales el discente analiza, procesa y almacena el input. Tras estudiar varias secuencias de adquisición de distintas primeras lenguas, Slobin (1973) llegó a la conclusión de que la adquisición del lenguaje se produce gracias a determinadas estrategias o principios operativos (*operating principles*). Estos principios no son estructuras abstractas como propone la GU, sino más bien un conocimiento general que poseemos desde niños sobre la lengua, sus estructuras y funciones, y que nos permite deducir las reglas de nuestra lengua materna a partir del input.

Slobin (1985) habla de 40 principios operativos, que clasifica según tres tipos: *perceptual and storage filters*, *pattern makers* y *general problem solving strategies*. Estos principios operativos varían según la estructura de la L1, pero en todas las lenguas se adquieren primero las estructuras conformes con los principios de las que no lo son. El enfoque de Slobin ha tenido eco en distintos estudios de ASL, como Andersen (1989), Wode (1988) y los autores del proyecto

ZISA⁶. Este último es crucial para nuestro estudio, puesto que presenta uno de los corpus más importantes en ASL –y en especial de adquisición de alemán como L2– hasta la fecha. Andersen (1990) agrupó los principios operativos de Slobin en siete “macro-principios” como resultado de sus estudios en adquisición del inglés y español como L2.

La teoría de los principios operativos ha recibido críticas, porque son difíciles de comprobar y porque no queda claro cuántos principios se necesitan para explicar la adquisición (Dulay y Burt, 1974; Larsen-Freeman, 1975).

El modelo multidimensional del grupo de ZISA:

La aportación de los estudios de Clahsen, Meisel y Pienemann (Meisel et al., 1981; Clahsen 1980; Clahsen, 1984; Clahsen et al., 1983; Pienemann, 1980) respecto a la de los principios operativos es que relaciona los estadios de adquisición con estrategias de procesamiento del lenguaje.

The model constitutes a considerable advance on the idea of operating principles in that it relates the underlying cognitive processes to stages in the learner’s development, explaining how one stage supersedes another. Also, the model provides an account of inter-learner variation. (Ellis, 1994:382)

⁶ ZISA: *Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter*

El objetivo inicial del estudio era concretar las reglas del orden de palabras en alemán como L2. Después de una fase inicial de palabras aisladas, tanto los niños como los adultos, seguían una secuencia de desarrollo en cinco etapas. Estas reglas no se sustituían conforme se avanzaba en la adquisición, sino que se iban acumulando, constituyendo, además, una escala de implicación. Las etapas o secuencias y su escala de implicación es la siguiente (Pienemann, 1987):

Etapa X: orden canónico (SVO)

die Kinder spielen mit Ball

Etapa X+1: anteposición del adverbio (ADV)

da Kinder spielen

Etapa X+2: separación de verbos (SEP)

alle Kinder muss die Pause machen

Etapa X+3: inversión (INV)

dann hat sie wieder die Knoch gebringt

Etapa X+4: verbo al final (V-FINAL)⁷

er sagte, dass er nach Hause kommt

⁷ En adelante utilizaremos la abreviatura VEND en lugar de V-FINAL por razones prácticas.

Y la escala de implicación seguida:

SVO < ADV < SEP < INV < V-FINAL

¿Qué factores determinan estas secuencias? ¿Por qué esta escala de implicación? El grupo ZISA propuso una explicación cognitiva; cada secuencia implica el uso que cada discente hace de las distintas combinaciones de tres estrategias de procesamiento del lenguaje. En la segunda (ADV), Clahsen (1984) se remite explícitamente al principio operativo de Slobin (1973)⁸: “Evita la interrupción o reorganización de elementos lingüísticos”. Las estrategias que identifican los investigadores del proyecto ZISA son las siguientes:

1) Estrategia de orden canónico: no se produce ninguna permutación de elementos semánticamente correspondientes. Explica la etapa X y la X+1

2) Estrategia de iniciación – finalización: solamente son posibles permutaciones al principio y al final de la oración. Explica la etapa X+2

3) Estrategia de cláusula subordinada: se evita la permutación de elementos en oraciones subordinadas, pero no en principales. Explica la etapa X+3

El desarrollo de la IL consiste, desde esta perspectiva en un cambio y, por tanto, en una superación de estas estrategias. Son estas mismas estrategias las que limitan temporalmente el paso a la siguiente fase. Así pues, hasta que el sujeto no

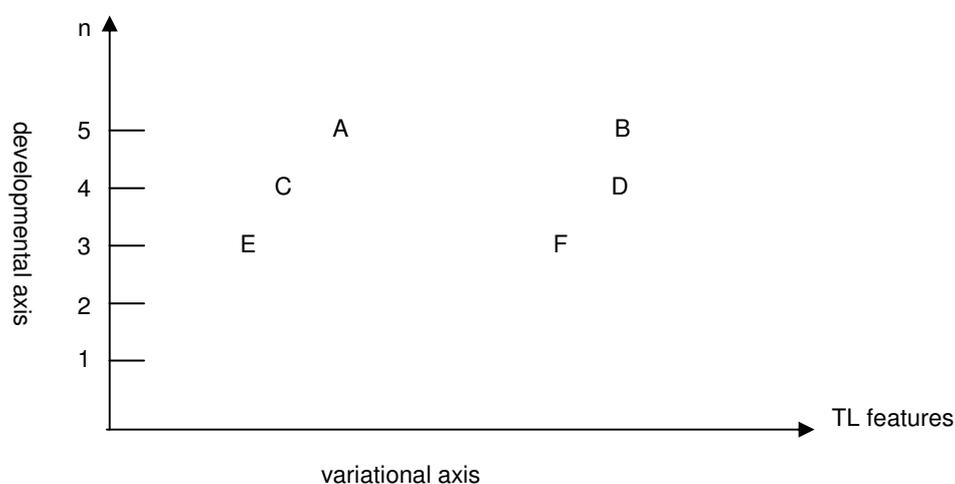
⁸ Diehl et al. (2000: 36)

supere una determinada estrategia y su fase correspondiente, no podrá acceder a la siguiente.

El estudio refleja simultáneamente al eje del desarrollo una segunda dimensión: el eje variacionista. De ahí la denominación de modelo «multidimensional». Los investigadores del proyecto ZISA observaron una considerable variación entre los sujetos dentro de las etapas de desarrollo definidas (Meisel et al. 1981). Esta variación es de dos tipos. En primer lugar, no todos los individuos aplican un orden de palabras en diferentes contextos (por ejemplo INV). Y, en segundo lugar, varía su orientación, que puede ser «normativa», favoreciendo la corrección, o «simplificadora», prestando más atención a la comunicación (es el caso de la fase ADV, no realizar la inversión tras un adverbio).

Al mismo tiempo, tanto en una orientación como en otra, los sujetos presentaban dos tipos de simplificaciones: una simplificación «restrictiva» y una simplificación «elaborada». La primera pretende alcanzar “optimal results in communication” (Meisel, 1980:36) reduciendo la gramática de forma que resulte fácil de aplicar. Esta simplificación es evidente en las primeras etapas de adquisición y fue observada entre los sujetos con menos contacto con alemanes en sus ratos de ocio y quen querían residir en Alemania poco tiempo. La segunda es “a strategy that helps to complexify the grammatical system” (Meisel, 1980:37) formulando hipótesis que son aproximaciones a la regla y a menudo suponen generalizaciones. Esta simplificación «elaborada» era más frecuente entre

aquellos que no rechazaban una estancia prolongada en Alemania y con más contacto con alemanes en su tiempo libre. Sin embargo, la orientación del sujeto no tiene ningún efecto sobre la secuencia general del progreso a lo largo del eje de desarrollo.



Gráfica 1: Los dos ejes del modelo multidimensional (Ellis, 1994:384)

Lo que muestra la gráfica 1 es precisamente la posibilidad para algunos sujetos de acercarse a estructuras más elaboradas de la lengua meta a pesar de no encontrarse en un nivel de desarrollo avanzado. Tal es el caso ilustrado por el sujeto F. El sujeto A, sin embargo, se halla en un nivel de desarrollo superior, en el nivel 5, pero aplica una simplificación restrictiva.

Las conclusiones a las que llegó el grupo ZISA fueron básicamente las siguientes:

1. La secuencia de adquisición es aplicable a otras L2. Tal es el caso de estudios realizados a partir de éste, como el inglés (Johnston, 1985) o el japonés (Yoshioka & Doi, 1988).

2. Será inútil intentar enseñar estructuras que impliquen cambios y análisis por encima del nivel de elaboración que en ese momento haya alcanzado el discente (*teachability hypothesis* o “teoría de la enseñanza”⁹ de Pienemann, 1984)

Hoy en día nadie niega las aportaciones de este modelo a la ASL. Es predictivo y aporta una explicación cognitiva y socio-psicológica, explica por qué los sujetos atraviesan determinadas etapas de desarrollo y cuándo serán adquiridas otras. Pero no está exento de problemas. Para Larsen Freeman & Long (1994) el más importante es que explica las etapas de adquisición, pero no cómo se desarrollan ni por qué. Es decir, el modelo proporciona una explicación de «adquisición» en términos de producción, pero no nos dice nada sobre cómo llega el sujeto a comprender estructuras gramaticales, ni nos informa de cómo interaccionan la comprensión y la producción. Tampoco estudia cómo los sujetos obtienen *intake* del *input* y cómo se hace uso del primero para reconstruir gramáticas internas (Ellis, 1994:389). La distinción entre *intake* e *input* aparece por primera vez en Corder (1967:165) quien observó, que sólo con presentarle al discente una forma lingüística no se consigue que ésta alcance la condición de *input*, ya que “no pasa a disposición del hablante todo aquello que recibe”. Hay una gran parte del *input* que contiene “ruido” (Larsen-Freeman & Long, 1994:133).

⁹ Traducción de Molina, I. y Benítez, P. en Larsen-Freeman & Long (1994)

Se le ha criticado igualmente un aspecto relevante en cuanto a lo metodológico: la definición de “adquisición”. Mientras en el estudio original en el que se basa el modelo se trabajó con criterios cuantitativos (frecuencia de los contextos aplicados en relación a la producción correcta), en siguientes trabajos era la primera aplicación correcta de una forma o estructura, indicio suficiente para considerarla adquirida. Para Diehl (Diehl et al., 2000:38) este criterio es inaceptable, ya que muchas de esas producciones correctas pueden ser estructuras memorizadas, *chunks*, segmentos de habla utilizados sin conocimiento de su estructura gramatical subyacente (Hakuta, 1976:331)¹⁰.

Ellis (1994) nos recuerda también:

The pattern does allow for some variation, however. Thus, stage 1 (canonical order) may not necessarily consist of subject-verb-object (SVO) for all learners. Whereas learners with romance language backgrounds begin with SVO, other learners (for example, Turkish) begin with different basic word orders that reflect their L1. (Ellis, 1994:103)

A esta cuestión haremos referencia en el siguiente capítulo al revisar más detalladamente los distintos estudios de adquisición de alemán como L2 y LE.

Además, Ellis añade otro aspecto respecto al ritmo de adquisición:

¹⁰ Citado en Tarone (1988:94)

Also, learners vary in how they progress through the sequence. Some learners appear to move slowly, consolidating each new stage before they move on to the next, whereas others move onto a new stage very rapidly, not bothering if they have achieved a high level of accuracy in the structure belonging to the prior stage. (Ellis, 1994:104)

Por ejemplo, en la etapa 4 (INV) algunos sujetos adquirieron la regla en varios contextos lingüísticos, pero en otros no (tras adverbios y en interrogativas); otros no alcanzaron VEND hasta no haber adquirido plenamente INV. Además, muchos de los sujetos del proyecto ZISA no llegaron a las etapas 4 ni 5.

No sorprende, pues, que hayan surgido diferentes estudios a raíz de este modelo, sobre todo, estudios acerca de la adquisición de la lengua alemana y, en particular, sobre la adquisición del orden de palabras en alemán.

2.3. Aprendizaje explícito y aprendizaje implícito

Con objeto de averiguar cómo se aprende una determinada estructura gramatical, Ellis (1992) diferencia entre adquisición e instrucción. Para definir la adquisición distingue entre conocimientos implícitos y conocimientos explícitos. Ambos términos ya los utilizaron Krashen y Bialystok al hablar del conocimiento implícito y conocimiento explícito al estudiar el papel de la instrucción formal en el desarrollo de la L2.

Los conocimientos explícitos, es decir aquellos que aún no han sido automatizados en el uso espontáneo de la lengua, surgen de la concienciación. Cuando el discente aún no está preparado para integrar las nuevas formas lingüísticas como conocimientos implícitos, son los conocimientos explícitos, los que le ayudan a reconocer las nuevas formas, lo que facilita la posterior adquisición implícita: “Consciousness-raising, then, is unlikely to result in immediate acquisition. More likely it will have a *delayed* effect” (Ellis, 1992:239). Diferencia además entre dos tipos de conocimiento implícito:

There are two types of implicit knowledge, formulaic knowledge and rule-based knowledge. The former consists of ready-made chunks of language [...]. Rule-based implicit knowledge consists of generalized and abstract structures which have been internalized. In both cases, the knowledge is intuitive and, therefore, largely hidden; learners are not conscious of what they know. It becomes manifest only in actual performance (Ellis, 1994:356).

Más recientemente, Ellis (2002) incide en la instrucción basada en la atención a la forma o *Form-Focused Instruction (FFI)* para posibilitar los conocimientos implícitos. Partiendo de la base de que la *FFI* afecta positivamente a los conocimientos explícitos, se debería enfocar esa atención a la comprensión de las estructuras más complejas de la lengua meta y dejar que la habilidad mental del sujeto construya conocimientos implícitos por medio de *input* no enfocado a la forma y de exposición natural:

There is general agreement and strong empirical evidence to show that FFI can affect explicit knowledge. It seems reasonable to

conclude that it is easier to teach explicit knowledge than implicit knowledge. [...] I have argued that explicit knowledge can facilitate the subsequent acquisition of implicit knowledge (e.g., by helping to make forms salient to learners). This being the case, another and possibly more tenable route to implicit knowledge might be to use FFI to develop an explicit understanding of how problematic structures work and then allow the human categorization ability to build implicit knowledge through the input made available in unfocused tasks and naturalistic exposure. Perhaps we do not have to bother with trying to teach implicit knowledge directly. (Ellis, 2002:234)

En síntesis, al aprender una lengua extranjera, el discente pone en marcha una serie de procesos y estrategias cognitivas que le permiten automatizar la información que recibe para facilitar su uso posterior.

Con objeto de investigar la relevancia de la instrucción en la adquisición de una lengua extranjera y el tipo de instrucción (centrada en el significado o en la forma), Ellis (1992) compara los resultados obtenidos por el proyecto ZISA (*Zweitspracherwerb italienischer, spanischer und portugiesischer Arbeiter*), llevado a cabo en Alemania con su estudio realizado en Londres con estudiantes que aprendían alemán como LE, parcialmente *ab initio*.

Ambos estudios son, en principio, comparables puesto que, por un lado, se centran en el mismo objeto de estudio (el orden de palabras en alemán) y, por otro, se analiza la producción oral haciendo uso todos los participantes de sus conocimientos implícitos. La diferencia de contexto, la adquisición natural y la adquisición por medio de la instrucción o dirigida, supone un planteamiento muy

interesante para la enseñanza de segundas lenguas. Incluimos los ejemplos de Ellis (1992:78) para ilustrar las reglas de orden de palabras que se analizaron:

a) La posición final de elementos verbales no finitos (SEP).

Ejemplos: *Ich möchte heute abend ins Kino gehen.*
Ich bin gestern abend ins Kino gegangen.
Ich rufe sie morgen abend noch einmal an.

b) La inversión (INV).

Ejemplos: *Gestern trank ich ein Glas Milch.*
Fleisch esse ich nicht.

c) La posición final de verbos finitos (VEND)

Ejemplo: *Ich trank das Glas Milch, während ich den Brief schrieb.*

En ambos grupos analizados la sucesión de reglas adquiridas fue:

1. Posición final de elementos verbales no finitos (SEP).
2. Inversión (INV).
3. Posición final de verbos finitos (VEND).

Las conclusiones a las que llega Ellis (1992) son las siguientes:

1. La sucesión en la adquisición de reglas gramaticales, tales como las reglas del orden de palabras en alemán, es la misma en el caso de una adquisición natural y en el de una adquisición por medio de la instrucción. La instrucción dirigida a una determinada estructura no da como resultado la adquisición, a menos que el discente esté preparado para ello.

2. Los estudiantes que recibieron instrucción progresaron más rápidamente que los participantes que habían adquirido sus conocimientos de forma natural. La instrucción formal no altera el aprendizaje, pero sí lo acelera.

La primera de las conclusiones a las que llega este autor nos parece muy relevante. Afirmar que el aprendizaje en el aula no puede alterar el orden de adquisición de reglas gramaticales, limita, en nuestra opinión, el papel de la instrucción en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas. Además, si la adquisición depende del discente, es decir, de que esté preparado para ella, es lógico cuestionar entonces el papel del docente, del contexto, etc.

En cualquier caso, los resultados de Ellis (1992) no fueron homogéneos. La experiencia nos demuestra, que en el aprendizaje los sujetos aportan conocimientos generales previos y pueden sufrir o beneficiarse de un contexto determinado. En el siguiente apartado resumimos brevemente la importancia de las diferencias individuales.

2.4. Los factores individuales

Aprender una lengua extranjera supone un proceso complejo en el que entran en juego diversos factores, entre ellos las diferencias individuales. Distintos investigadores han estudiado muchas de ellas, que básicamente vienen clasificándose bajo distintas dimensiones como por ejemplo: edad, aptitud, motivación, estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje. Para nuestro estudio hemos recogido datos respecto a la edad, aptitud y motivación. Revisamos a continuación los estudios y conclusiones más importantes sobre estos factores.

La edad

Es un hecho observable que los niños aprenden con más facilidad una lengua extranjera que los adultos, sobre todo en lo que a la pronunciación y entonación se refiere. Esta observación fue corroborada por estudios desarrollados en los años 60 y 70 en los Estados Unidos al comparar la pronunciación de emigrantes con la de nativos (Asher & García, 1969; Oyama, 1976).

Sin embargo estos estudios fueron objeto de revisión, ya que no parecían del todo fiables, sobre todo debido a los distintos métodos empleados. Investigaciones posteriores (Patkowski, 1980) han tenido como resultado unas apreciaciones más rigurosas: Por un lado, en efecto, el aprendizaje de la

pronunciación parece ser más difícil conforme aumenta la edad, sobre todo en contextos de aprendizaje exclusivamente formales (en el aula). Pero por otro lado, también es cierto que con ayuda de la práctica y la motivación es posible que adultos jóvenes puedan aprender una lengua libre de acento (Neufeld, 1978).

Aunque es necesario continuar investigando en este sentido, la primera generalización propuesta por Krashen et al. (1979) todavía tiene vigencia: los adultos avanzan más rápidamente que los niños en los primeros estadios del desarrollo sintáctico y morfológico (en igualdad de condiciones de tiempo y exposición) e incluso a nivel de pronunciación en el caso de instrucción formal (Ellis, 1994:486). Es más, Thompson (1991) demuestra que iniciar tempranamente el aprendizaje de una L2 no garantiza alcanzar las habilidades de un hablante nativo, incluso en las condiciones más favorables (Thompson, 199:487).

La aptitud

La aptitud tiene que ver con cierta capacidad natural para aprender lenguas, que al parecer algunos individuos poseen y otros no, de ahí el ritmo distinto de aprendizaje. El autor que se relaciona con la aptitud lingüística es el psicólogo Carrol (1981), quien afirmó que la aptitud para una lengua extranjera consta de cuatro habilidades independientes:

- la habilidad para codificar la fonética
- la sensibilidad gramatical
- la habilidad para aprender por repetición materiales de lenguas extranjeras
- la habilidad para aprender una lengua inductivamente

Junto con Sapon diseñó el *Modern Language Aptitude Test* con el objeto de medir la aptitud de adolescentes y adultos para lenguas extranjeras. Para escolares se elaboró el *Pimsleur Language Aptitude Battery* y a partir de ellos se desarrollaron más orientados a distintas LE (francés, italiano y japonés). La teoría era que por medio de estos tests se podía predecir el éxito en el aprendizaje de la LE. A modo de conclusión general, las investigaciones han demostrado que la aptitud solamente tiene efecto en los resultados de aprendizaje si los discentes están suficientemente motivados para aprender, es decir, de hacer el esfuerzo por usar sus habilidades intrínsecas (Ellis, 1994:496). Sin embargo, Pastor (2004) nos indica:

Por el resultado de diversos estudios, resulta razonable pensar que una enseñanza adecuada y coherente puede eliminar las diferencias de aptitud, pues si se aplica en cada caso el método que mejor vaya con el perfil del estudiante, se estimularán sus actitudes positivas y mejorarán sus resultados; por el contrario, si la actividad docente es incorrecta, cada aprendiz se verá abocado a recurrir a sus propios medios y de ese modo se pondrá más de manifiesto su aptitud personal de partida. (Pastor, 2004:122)

Nosotros no hemos realizado ningún test de aptitud, únicamente hemos recabado información acerca de conocimientos de otras LE a título orientativo, considerando que el aprendizaje voluntario de varias LE puede ser un signo de aptitud lingüística.

La motivación

No nos cabe duda que la motivación es uno de los factores que ha preocupado notablemente, tanto a profesores como a investigadores de lenguas. En muchas ocasiones el fracaso de un discente en el aprendizaje de una LE es atribuído a su falta de motivación y viceversa. Para nuestro estudio nos pareció oportuno reflejar la motivación relacionando la voluntad de los sujetos por estudiar o trabajar en un país de lengua alemana.

Existen dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. La primera puede ser integradora o instrumental. Claro ejemplo de la primera lo representan los inmigrantes que acuden a un país para trabajar y desenvolverse en la vida cotidiana. El segundo tipo de motivación vendría a estar representado por nuestros estudiantes, que desean aprender alemán para poder asistir a clase en una universidad o realizar una práctica en una empresa. Ambas pueden ser determinantes para el proceso de adquisición. Clement y Kruidenier (1983) afirman que los factores contextuales son de gran importancia:

Para la mayor parte de los estudiantes, más que un deseo vago de poder comunicarse en un futuro incierto, lo que ejerce más presión es el deseo puntual de poder comunicarse en una situación específica en la que lo que se está comunicando es de vital importancia para las personas implicadas (Clement y Kruidenier, 1973:64-65)¹¹.

La motivación intrínseca es la que surge del interés que las diferentes actividades de aprendizaje suscitan por sí mismas. Puede contribuir a crear en el aula experiencias significativas inmediatas (Martín Peris, 1998). Así lo afirma también Riemer (1997) tras el análisis de las diferencias individuales en la adquisición de alemán como LE:

Die Variable *Motivation* ist isoliert nicht angemessen zu beschreiben. Die Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven hat sich im Analyseprozeß bewährt. Es zeichnet sich das Ergebnis ab, daß insbesondere die intrinsischen Motive – die sich v.a. in positiven Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb und hochgesteckten Zielen äußern – hinsichtlich ihrer anhaltenden Wechselwirkungen mit anderen Variablen besonds effektiv sind, während extrinsische Motive, die in dieser Untersuchung v.a. auf Erfolg bei der PNdS¹² abzielten, erst in der zweiten Hälfte des Untersuchungszeitraums beobachtbare Implikationen aufweisen. (Riemer, 1997:225)

¹¹ Citado en Larsen-Freeman & Long (1994:160).

¹² PNdS: *Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse* (Riemer, 1997)

Así pues, también parece innegable que la motivación y los resultados en el aprendizaje guarden una relación recíproca: si los resultados son positivos, los estudiantes sienten una mayor motivación para el aprendizaje.

Conocimientos previos de otras LE

¿Qué es lo que diferencia a un buen discente de lenguas de otro no tan bueno? McLaughlin & Nayak (1989) plantean la cuestión centrándose en el proceso y no en factores personales como la inteligencia, la motivación o la aptitud, factores difíciles de analizar y porque no siempre son los causantes de un buen aprendizaje, también pueden ser producto de un buen desarrollo de determinadas destrezas. Estos autores afirman básicamente, que los sujetos con experiencia en el aprendizaje de varias LE tienen más facilidades para aprender otras nuevas:

There is considerable anecdotal evidence that once a person has learned a few languages, subsequent language learning is greatly facilitated. Presumably, there is some positive transfer that results from the process of language learning and carries over to the learning of a new language. (McLaughlin & Nayak, 1989:6)

Además, son más flexibles abandonando las estrategias que no funcionan y reestructurando sus representaciones internas del sistema lingüístico. Nation & McLaughlin (1986) llevaron a cabo un estudio con sujetos monolingües, bilingües y multilingües, que dió como resultado un mejor aprendizaje implícito por parte

de los multilingües. Incluimos así este último factor en nuestra base de datos, ya que algunos de nuestros estudiantes conocen o aprenden simultáneamente varias LE, lo que puede influir también en sus resultados.

Edmonson (2001) defiende incluso la estrategia de evitación de la L1 en el aprendizaje de una segunda o tercera LE (*weitere Fremdsprache* o L2x): “Vermeide Transfer aus der Muttersprache zugunsten Transfer aus anderen Fremdsprachen” (Evita la transferencia de la lengua materna en beneficio de la transferencia de otras lenguas extranjeras¹³). A nivel fonológico, por ejemplo, algunos sujetos de su estudio (datos subjetivos de impresiones y opiniones de estudiantes) afirman una transferencia desde una lengua románica como LE previa hacia otra lengua románica como posterior LE. Williams & Hammarberg subrayan la tesis de que los sujetos pueden controlar, en determinadas circunstancias, el origen de la transferencia fonética (sobre todo al principio del aprendizaje). Esta estrategia de evitación de la L1 interacciona con otros factores, que influyen sobre el momento y la forma en los que aparece la transferencia de una lengua a otra. Entre ellos se encuentra el grado de conocimientos en ambas lenguas, parentesco de ambas lenguas según la apreciación subjetiva del discente, contexto de aprendizaje, etc. (Edmonson, 2001:151). Para Edmonson la lógica condiciona la puesta en marcha de estrategias por parte del discente:

1. La lengua X, que quiero utilizar o seguir aprendiendo es para mí una LE.

¹³ Traducción propia.

2. Poseo algunos conocimientos y experiencias en otras LE, mientras que mi lengua materna no es una LE.
3. De ello concluyo que mis conocimientos propios en otras LE son más relevantes que mi L1 para mi situación con respecto a la lengua X.

Estos argumentos poseen una mayor convicción, si se considera la L1 como lengua de identidad y todas las otras lenguas son entendidas como lenguas de comunicación (Hüllen, 1992).

Nuestra experiencia en las aulas nos muestra una influencia clara a nivel fonético y léxico de otras LE previas, pero a nivel sintáctico y morfológico no parece tan evidente.

Hasta aquí, hemos revisado brevemente las principales teorías y enfoques sobre la adquisición de una L2 y/o LE. En el siguiente apartado nos proponemos revisar igualmente los distintos criterios para definir cuándo se consigue la adquisición de una forma, cuándo se domina un elemento gramatical de la LE, cuándo podemos considerar que nuestros estudiantes han adquirido ese elemento y, sobre todo, cómo podemos averiguarlo.

2.5. Criterios de adquisición

Los primeros estudios de ASL se ocupaban fundamentalmente de la adquisición de la sintaxis y de las llamadas formas lingüísticas de la estructura profunda. El objetivo final era explicar la *competencia lingüística*, pero no existía un acuerdo sobre su significado.

La idea predominante era que la competencia lingüística podía dividirse en técnicas no relacionadas entre sí (escuchar, hablar, leer y escribir) y en el conocimiento de los planos de la lengua (vocabulario, fonología y gramática). Esta división se cuestionó y se sugirió que se trataba de una cualidad unitaria e indivisible (Oller, 1976), e incluso se complementó con una segunda dimensión independiente de la competencia lingüística: las técnicas interpersonales básicas, que comprenden el acento, la fluidez oral y la competencia sociolingüística (Cummins, 1980). Canale y Swain (1980) ampliaron la descripción sugiriendo que la *competencia comunicativa* constaba de tres componentes: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Posteriormente, Canale (1983) revisó este análisis añadiendo la competencia discursiva.

En resumen, y como nos indican Larsen-Freeman y Long (1994):

[...] aunque nos pusiéramos de acuerdo en los componentes de la competencia comunicativa, seguiría existiendo un problema;

para poder trazar el proceso de adquisición tenemos también que saber cómo medir los componentes. (Larsen-Freeman y Long, 1994: 48)

Para fijar determinados elementos lingüísticos como adquiridos, los distintos estudios al respecto no siempre han seguido los mismos criterios.

Hakuta (1974: 137) definió el punto de adquisición para su estudio de ASL sobre la evolución de morfemas gramaticales de una chica japonesa aprendiendo inglés como L2, como “la primera de tres pruebas sucesivas realizadas a lo largo de dos semanas en la que el morfema aparece en más del 90 por 100 de los contextos donde es obligatorio.”

En la principal publicación del proyecto ZISA (Clahsen, Meisel & Pienemann, 1983) consta como criterio de adquisición un mínimo de cinco contextos obligatorios; sin embargo, en posteriores publicaciones respecto al mismo proyecto, una única aplicación correcta de una estructura es interpretada como adquirida.

Así, Pienemann (1999) afirma que para comparar la adquisición de estructuras sintácticas y morfológicas, son necesarios dos criterios de adquisición distintos. En el primer caso, basta aplicar correctamente una regla una vez, es lo que él denomina *emergence criterion*, para el segundo caso el criterio es más complicado.

En el caso de la sintaxis, según Pienemann (1999), para contar como adquirida una regla, son necesarios cinco contextos obligatorios. Meerholz & Tschirner (2001) opinan que dentro de esos cinco contextos no podemos saber si se ha producido alguno por casualidad y consideran la cantidad de cinco arbitraria. Efectivamente, ¿por qué cinco y no cuatro o seis? En realidad, deberíamos considerar un elemento lingüístico como adquirido cuando se produjera correctamente en el cien por cien de los contextos (o muy cerca del cien por cien, si tenemos en cuenta algún despiste que puede producirse también por un nativo).

Para la morfología considera Pienemann (1999) necesario diferenciar entre estructuras basadas en procesos morfológicos, de las que son invariables y son fáciles de aprender (*chunks*). Pienemann investiga la correspondencia entre sujeto (persona y número) y forma verbal para comprobar su hipótesis, según la cual la congruencia sujeto-verbo (S-V) e inversión, se adquieren en el mismo nivel de adquisición. Solamente puede hablarse de adquisición, según este autor, cuando se aplican distintos sujetos a distintas formas verbales. Pero, como Meerholz & Tschirner apuntan, Pienemann no indica a partir de cuándo cuenta como adquirida una aplicación correcta de la congruencia verbal.

Para Ellis son necesarios tres contextos obligatorios para poder analizar la producción de un elemento lingüístico; para considerarlo adquirido han de producirse tres elementos correctos en cuatro contextos obligatorios, lo que da como resultado un 75 % de corrección.

Tschirner (1999) en su análisis del corpus Iowa sigue el criterio de Ellis (1989), según el cual hablamos de adquisición cuando se llega a un 75% de uso correcto de un elemento lingüístico con un mínimo de tres contextos obligatorios. De este modo, lo que Tschirner no acepta como adquisición de la inversión, Pienemann sí lo hubiera aceptado siguiendo su *emergence criterion*. Desde nuestro punto de vista, estos porcentajes de corrección señalarían el principio de un proceso de adquisición, pero no su culminación. La plena adquisición supondría lógicamente un 100 % de corrección.

Meerholz & Tschirner (2001) no fijan un criterio nuevo; en el análisis de sus datos hacen recuento de los contextos obligatorios y el grado de corrección, los comparan con el estudio de Pienemann (1999), pero no fijan un criterio concreto; se centran sobre todo en diferenciar la inversión según se use en oraciones interrogativas o enunciativas y en la congruencia verbal. En cualquier caso, consideran los criterios de Pienemann y de Ellis arbitrarios.

De igual forma, Diehl explica en Diehl et al. (2000) que reducir a una aplicación el criterio de adquisición es cuanto menos arriesgado, ya que puede tratarse de *chunks* y su análisis es realmente complicado. No es fácil diferenciar estas estructuras memorizadas de otras ya adquiridas, sobre todo en el corpus DiGS, a partir del cual sí fue posible realizar un estudio longitudinal. En el proyecto DiGS se sigue el criterio de Ellis.

No obstante, para Larsen-Freeman y Long (1991:49) el punto de adquisición debería depender no sólo de la frecuencia con que una estructura se utiliza apropiadamente, sino que además habría que considerar las veces que se usa inapropiadamente. De esta forma podrían analizarse y extraer conclusiones. En nuestro corpus, por consiguiente, también hemos considerado las producciones incorrectas. Así, hemos hallado errores en el orden de palabras debidos a causas distintas a lo largo del proceso de aprendizaje. En el primer texto los errores se producían en determinados contextos, que al repetirse en el último texto, ya no causaban errores, éstos se debían a otras razones. Es el caso de la inversión, en el tercer texto se realiza correctamente la inversión sintáctica cuando la oración comienza por un complementante, pero no después de una oración subordinada. De ello se concluye claramente, que conforme aumenta el *input* surgen también más oportunidades de cometer errores.

En este trabajo presentamos los resultados según todos los contextos obligatorios y según tres o más de ellos. Por un lado, comparar los dos tipos de resultados nos permite demostrar hasta qué punto pueden variar según las dimensiones del corpus y de los datos utilizados. Por otro lado, decidimos seguir el criterio de tres o más contextos obligatorios para poder contrastar nuestros resultados con los de otras investigaciones, que siguen este mismo criterio.

2. LA ADQUISICIÓN DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

2. LA ADQUISICIÓN DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA

Como indica Diehl (1998), la investigación en la ASL se ha realizado sobre todo partiendo de la adquisición de forma natural (Clahsen et al., 1983) o de la comparación de ésta última con la adquisición y aprendizaje dirigido. Sobre este tipo de trabajos comparativos destacan en el aprendizaje y adquisición del alemán como lengua extranjera, los trabajos de Pienemann (1984, 1987 y 1989) o el de Ellis (1989). Los resultados de estos estudios comparativos han servido como referente a posteriores investigaciones. Algunas pretenden comprobar en contextos más concretos aquellos resultados obtenidos y otras se plantean además las implicaciones docentes que puedan tener dichas investigaciones.

Como punto de partida del estudio de la adquisición de alemán como L2 destaca el proyecto ZISA (Clahsen et al. 1983), al cual ya hemos hecho referencia en el anterior capítulo. El grupo de investigadores de la Universidad de Hamburgo (fundado en 1974 por Jürgen Meisel en la Universidad de Wuppertal) definió las ya aludidas secuencias de adquisición del orden de palabras en alemán bajo adquisición natural:

1. *canonical order* (orden canónico o SVO)
2. *adverb preposing* (posición inicial del adverbio o ADV)
3. *verb separation* (separación del verbo no-finito o SEP)
4. *inversion* (inversión de sujeto verbo o INV)

5. *verb final* (verbo finito en posición final o VEND)

Posteriores estudios han permitido afirmar que estas secuencias se cumplen tanto en el caso de niños, como de adultos; con independencia de la lengua materna; y al margen del orden seguido en el aula a la hora de introducir las distintas estructuras sintácticas.

A continuación, pasamos a describir los estudios de adquisición de alemán como L2 o LE clasificándolos en cuatro apartados: En primer lugar comentamos los trabajos que confirman las secuencias de adquisición del Proyecto ZISA; en segundo lugar, presentamos aquellos que han obtenido resultados distintos; y en tercer lugar, describimos los realizados con la producción lingüística de sujetos con español como L1. Para finalizar, dedicamos un apartado especial a las revisiones que abordan el desarrollo de estas secuencias relacionando las fases de adquisición a nivel sintáctico y morfológico.

2.1 Estudios que confirman las secuencias de adquisición del Proyecto ZISA:

Los resultados de las siguientes investigaciones muestran un desarrollo idéntico de adquisición de alemán como LE a nivel sintáctico tanto en un contexto formal, como el seguido en un contexto natural. Suponen que el aprendizaje de

alemán como LE por estudiantes universitarios o escolares en las aulas, en cuanto a la sintaxis, sigue el mismo proceso que el seguido por trabajadores inmigrantes en Alemania, que aprendían la lengua alemana sin instrucción, es decir, de forma natural.

Westmoreland (1983), llevó a cabo un estudio transversal de ocho estudiantes universitarios con inglés como L1, que aprendían alemán como LE. Su estudio se describe brevemente en Jansen (1991:28, 29). El corpus consistía en la grabación de ocho entrevistas de 10 a 15 minutos de duración.

Los resultados del análisis del orden de palabras se recogen en Jansen (1991: apéndice 2) y ofrecen los siguientes datos:

Tres sujetos (VII, X, XI) adquirieron VEND y muestran la adquisición de las reglas: ADV, SEP e INV. De los cinco sujetos restantes no se muestran suficientes datos.

Según Jansen (1991) los resultados de Westmoreland son coherentes con la predicción de Clahsen et al. (1983) y la hipótesis de Jansen (1991), según la cual el aprendizaje de alemán como L2 en contextos formales sigue las mismas secuencias de adquisición que en contextos naturales.

Pienemann (1987; 1989) presenta un estudio longitudinal de tres estudiantes universitarios con inglés como L1, que aprendían alemán bajo

instrucción. Su base de datos consistió en la grabación de 29 entrevistas realizadas quincenalmente; éstas tenían una duración de 30 a 40 minutos. Sin embargo, a los tres estudiantes no se les sometió a la misma cantidad de entrevistas.

Todos los sujetos adquirieron SVO en la primera semana, a partir de ese período, los resultados son diferentes:

Un sujeto, Steven (tras 27 semanas de análisis), adquirió ADV en la quinta semana y SEP en la séptima. Las estructuras INV y VEND no llegó a adquirirlas. Otro sujeto, Guy (tras 19 semanas de observación), adquirió ADV en la séptima semana, SEP en la decimoquinta e INV en la decimonovena; pero no adquirió VEND. El tercer sujeto, Vivian (tras 9 semanas), solamente adquirió ADV; SEP, INV y VEND no fueron adquiridas.

Como nos indica Jansen (1991:29), Pienemann (1986) no ofrece las cifras totales en sus datos, tan solo incluye cifras entre paréntesis para indicar la cantidad inferior a cinco contextos para la aplicación de una regla obligatoria.

Por otro lado, en este estudio, se incluyen oraciones interrogativas como estructuras INV (Pienemann, 1987:95). Esta decisión deforma el criterio de adquisición de INV, ya que se ha comprobado posteriormente que no supone la misma dificultad una oración interrogativa que una oración afirmativa incluyendo un complementante al inicio (Jansen, 2000; Meerholz-Härle & Tschirner).

En 1986, Clahsen & Muysken (1986) abren el debate sobre la accesibilidad de la GU de los niños y los adultos en el aprendizaje de la lengua. Afirman que la forma en que los niños alemanes adquieren el orden de palabras de su L1 es distinta a como la adquieren los adultos como L2 o LE. La explicación es que los niños tienen acceso a la GU y por lo tanto son capaces de realizar hipótesis más abstractas que los adultos. Estos últimos recurren a estrategias de aprendizaje generales a la hora de aprender una L2 o LE.

En primer lugar, para confirmar el orden de adquisición de alemán como L1, comparan el estudio realizado con niños alemanes por Clahsen (1982) con otros similares (Grimm, 1973; Miller, 1976; Anders, 1980; Park, 1971; Stephany, 1976). De este modo llegan a la conclusión de que el proceso de adquisición en el caso de alemán como L1 sigue cuatro fases:

- En la fase I todos los elementos verbales aparecen en segunda posición y en posición final, aunque preferentemente en esta última.
- En la fase II los elementos verbales que contienen partes no-finitas (como las partículas) aparecen regularmente en posición final; los verbos finitos se colocan tanto al final como en segundo lugar. Sigue habiendo una preferencia por la posición final.
- En la fase III todos los verbos finitos se colocan en segunda posición y los elementos verbales (tanto finitos como no-finitos) aparecen en un orden discontinuo.

- En la fase IV, tan pronto como se utilizan las primeras oraciones subordinadas, el verbo finito aparece en posición final.

Así llegan a la conclusión de que, a pesar de que en la primera fase la posición del verbo es variable, desde el principio del proceso de adquisición se restringe la colocación del verbo a la segunda posición y a la posición final (Clahsen & Muysken, 1986:99).

En segundo lugar, contrastan estos datos con estudios sobre adquisición de alemán como L2. Básicamente concluyen en que en alguna fase del proceso de adquisición de alemán como L2, los sujetos tienden a suponer que la lengua alemana es como la inglesa y tiene un sistema SVO, dejando el verbo inmediatamente después del sujeto.

Los estudios de adquisición del orden de palabras en alemán como L2 parten sobre todo de análisis de la IL de inmigrantes con lenguas románicas como L1: el *Heidelberger Projekt Pidgin-Deutsch* (HPD), (Klein & Dittmar, 1979); el estudio transversal ZISA (Clahsen et al., 1983) y el estudio longitudinal ZISA (Clahsen, 1984).

El estudio de Dittmar (1981)¹⁴, sin embargo, fue realizado por medio de entrevistas a nueve adultos turcos. Los resultados reflejan que más de la mitad de

¹⁴ Citado en Clahsen & Muysken, 1986.

las oraciones presentaban el verbo al final de la oración, en el resto aparecía en segundo lugar. Dittmar interpretó este hecho como transferencia de la L1, ya que en turco el verbo se coloca al final. Pero Clahsen & Muysken (1986:109) lo dudan, ya que podría deberse a una regla de colocación previa de un complemento. Además aducen que los datos no son comparables con los de los proyectos HPD y ZISA, puesto que los informantes turcos poseían un nivel inferior a los otros.

Independientemente del nivel de conocimientos de la lengua alemana de los inmigrantes, a Ellis (1989) le interesa comprobar el papel de la instrucción en la adquisición del alemán como LE. Se trataba en esta investigación de averiguar si la instrucción influye de algún modo en el proceso de adquisición de una LE. Ellis (1989), corrobora el orden de secuencias del proyecto ZISA al afirmar:

This study was set up to examine whether instruction had an effect on the route of L2 acquisition. The results reported suggest that they do not. The study lends support to claims that the acquisition of syntactical features, such as German word order rules, follows the same sequence in both untutored and tutored learners (Ellis, 1992:94).

El estudio llevado a cabo por Ellis tenía por objetivo examinar los efectos de la instrucción en las tres reglas de orden de palabras en alemán: SEP, INV y VEND. Los sujetos eran 39 estudiantes con diferentes lenguas de origen (español, inglés, francés, mauritano criollo y árabe) que aprendían alemán como LE *ab initio* en distintas instituciones londinenses. Sin embargo, 14 de ellos tenían algún conocimiento previo de la lengua alemana.

Como en nuestro caso, el total de los sujetos pertenecían a grupos distintos (cinco, en el caso de Ellis, seis en el nuestro), con distintos profesores, pero con una metodología similar. Durante las 22 semanas que duraba la instrucción, el orden en el que fueron presentadas las reglas de orden de palabras no coincidía con las secuencias de adquisición observadas en un entorno natural.

Durante las dos entrevistas en parejas, en las que los sujetos debían describir un dibujo al compañero, se observó que se producían autocorrecciones a nivel morfológico, pero no a nivel sintáctico. Además, no todos los sujetos produjeron contextos obligatorios suficientes. Ellis presenta sus resultados a tres niveles:

En primer lugar, para determinar el orden de adquisición, analiza la producción en la entrevista realizada en la undécima semana. Fija en tres los contextos obligatorios mínimos que deben darse para saber si una regla se ha adquirido o no (Ellis, 1992:89). En su estudio, solamente cumplieron esta condición 17 sujetos. Para establecer una escala implicacional el autor parte de tres contextos correctos de cuatro y de un porcentaje de corrección de un 75 %. De este modo obtiene el siguiente resultado:

De los 17 estudiantes, 16 demostraron la adquisición de SEP, cuatro de ellos adquirieron INV, y dos VEND. Las tres estructuras se ordenan, pues, en la siguiente escala implicacional:

VEND < INV < SEP

Según esta escala, no hubo ningún estudiante que adquiriera VEND, que no hubiera adquirido también las otras dos reglas; y tampoco hubo ningún estudiante que hubiera adquirido INV sin haber adquirido SEP.

En segundo lugar, para comprobar el nivel de exactitud de todos los sujetos, analiza las producciones de las tres reglas en las dos entrevistas. De los resultados obtenidos concluye que SEP se adquiere más fácilmente que INV; y que INV se utiliza más correctamente que VEND. Así, afirma que el orden de adquisición es:

1° SEP, 2° INV y 3° VEND

Pero Ellis observa que la diferencia entre la adquisición de INV y VEND es reducida.

En tercer lugar, estudia el nivel de exactitud por grupos. Por lo que respecta a INV observa las siguientes diferencias: de los cinco grupos, sólo uno alcanza un nivel alto, tres alcanzan niveles distintos y otro apenas produce ocasiones de INV. En cuanto a VEND obtiene igualmente resultados distintos: dos grupos alcanzan niveles altos, otros dos muestran niveles más bajos y uno muy bajo con diferencia.

Estos son los datos concretos del estudio de Ellis (1992):

Tabla 3. Niveles de corrección en la segunda recogida de datos (Ellis, 1992:92)

	<i>Obligatory occasions</i>	<i>Accurate suppliance</i>	<i>Proportion</i>
<i>Group A</i>			
Particle	31	27	0.87
Inversion	69	57	0.83
Verb-end	46	31	0.68
<i>Group B</i>			
Particle	37	32	0.86
Inversion	59	27	0.46
Verb-end	79	31	0.39
<i>Group C</i>			
Particle	53	47	0.89
Inversion	27	16	0.59
Verb-end	46	17	0.37
<i>Group D</i>			
Particle	42	33	0.79
Inversion	6	0	0.00
Verb-end	18	12	0.67
<i>Group E</i>			
Particle	40	35	0.88
Inversion	21	9	0.43
Verb-end	20	5	0.25

Ellis concluye que, en general, todos los grupos reflejan el orden de adquisición natural, excepto uno. Además, el orden de adquisición difiere del orden de instrucción (a todos los grupos se les presentó primero INV y, sin embargo, adquirieron SEP anteriormente). También observa que el énfasis en una determinada regla en la instrucción no modificó el orden de adquisición (en dos grupos se enfatizó VEND, pero mostraron como los demás mayor nivel de adquisición en SEP).

Respecto al único grupo que no adquirió INV, Ellis explica que se debía a la falta de motivación; al parecer los sujetos de este grupo no pretendían continuar con el aprendizaje de alemán una vez finalizado el curso. Pero no encuentra explicación a la ausencia de contextos obligatorios. Este aspecto de su estudio ha sido posteriormente criticado y revisado por distintos autores.

Lund (2004:99), por ejemplo, destaca el índice de corrección de un 67 % en VEND sin rastro de INV en un sujeto del estudio de Ellis. Es más, en un estudio propio anterior (Lund, 1986), observó que siguiendo un criterio de adquisición de un 90 %, INV en oraciones enunciativas es adquirida claramente después de VEND.

Espinel (1995)¹⁵ comprobó que el índice de corrección de INV y VEND depende del discente, es decir, de las diferencias individuales. Haremos referencia más detallada a los estudios de Lund y otros investigadores, que han obtenido resultados contradictorios a los de Ellis (1989) en el siguiente apartado.

Jansen (1991:31) describe un estudio transversal, del cual incluye únicamente un cuadro en un anexo. Según indica la autora, se analizó la producción oral de 20 estudiantes universitarios con inglés como L1, que aprendían alemán como L2. El corpus consistía en grabaciones de entrevistas orales informales con un nativo alemán, de unos 45 minutos de duración.

Los resultados obtenidos confirmaban la secuencia de adquisición del orden de palabras en alemán descrita por Clahsen et al. en el Proyecto ZISA:

Together, the results of the studies reviewed here provide considerable evidence that for developmental stages in the acquisition of German word order, the pattern of development in formal GSLA is the same as that found in natural GSLA. (Jansen, 1991:31)

De los 20 sujetos, uno adquirió solamente SVO; ocho sujetos adquirieron SVO y SEP; y seis adquirieron todas las reglas. Lamentablemente no conocemos más detalles acerca de las características de los sujetos (conocimientos previos de la L2, duración de la instrucción, etc), ni de la metodología seguida para la realización del estudio.

¹⁵ Citada en Lund (2004:99). Este trabajo es una tesis doctoral a la cual no hemos podido tener acceso.

Tschirner (1996) se propone averiguar también si la secuenciación en la instrucción de la gramática alemana sigue el orden de adquisición natural. Para ello entrevista a universitarios aplicando la prueba OPI (*Oral Proficiency Interview*).

Este autor ya había realizado un estudio preliminar (Tschirner, 1992) con 6 sujetos que cumplen el orden de secuencias ZISA (Tschirner, 1996:7). Se trataba de un corpus oral, correspondiente un nivel avanzado. Solo sabemos que son universitarios “at a large midwestern university” (Tschirner, 1996:8).

En su segundo estudio, trabaja con 40 sujetos (Tschirner, 1993) con un nivel de principiantes e intermedio. Del corpus oral recogido, obtiene los siguientes resultados: ni INV ni VEND fueron adquiridas después de 230 horas (cuatro semestres). Tschirner compara con los estudios de Pienemann (1989) y de Ellis (1989) y concluye que los resultados son iguales. Sin embargo añade:

All three studies thus show that verb separation is generally acquired early (after 80-100 hours of classroom instruction) and that both inversion and clause final placement of the finite verb in subordinate clauses appear to be acquired rather late and very gradually (after more than 200 hours of instruction). Learners also appear to acquire inversion and clause-final placement of the finite verb in subordinate clauses at more or less the same time. (Tschirner, 1996:8)

Es decir, para Tschirner (1996) INV y VEND pueden ser adquiridas prácticamente de forma simultánea.

Este estudio analizó el desarrollo de la concordancia sujeto-verbo, que, según los resultados, también llega a ser adquirida (con un 88 % de corrección) después de dos semestres (nivel *Intermediate Mid* del OPI).

Tschirner (1996) también describe un estudio de Diehl et al. (1991) sobre la adquisición del sistema de casos en alemán. Para este estudio analizan exámenes finales escritos de niños suizos con siete años de instrucción de alemán como LE y concluyen que no habían adquirido este sistema. Asimismo analizaron exámenes finales de traducción escrita de estudiantes en su primer año de universidad, con ocho años de conocimientos en lengua alemana. Observaron un descenso notable de errores del primer grupo (los escolares) al segundo (los universitarios). Los estudiantes universitarios habían adquirido aparentemente el sistema de casos, excepto tras preposiciones, tanto en artículos como en adjetivos. Lo mismo ocurrió con el orden de palabras.

Tschirner supone que los universitarios se encontrarían en el nivel avanzado y su producción escrita siempre suele ser mejor que la producción oral:

To be sure, Diehl et al. did not look at OPIs, nor even at oral data. Still, one would assume that learners' written proficiency should generally be at their level of oral proficiency, or, in most cases, higher,

because learners are able to reflect on their writing and use their knowledge of grammatical rules to edit their texts. (Tschirner, 1996:9)

Boss (1996) plantea también como objetivo de su estudio comprobar si el aprendizaje sigue la secuencia de la instrucción o si, por el contrario, responde al orden que marca la *Teachability Hypothesis*. Para ello, analiza la producción oral de ocho estudiantes de la Universidad de Nueva Gales del Sur en 1993. Su estudio se centra en la adquisición del orden de palabras, principalmente de la regla SEP. Las hipótesis planteadas son las siguientes:

1. ¿La presentación más temprana de INV en la instrucción podría evitar la fase ADV?
2. ¿Se adquiere SEP en los tres contextos: verbos separables, verbos modales y *Perfekt*?
3. ¿Si se presentara ADV al principio de la instrucción, podría ser sustituida por INV posteriormente, cuando los discentes estuvieran preparados?

Para su investigación, analizó la IL de ocho sujetos, que seguían un curso de principiantes absolutos de 28 semanas de duración. Sin embargo, solamente dos sujetos carecían de algún conocimiento de alemán. Los seis restantes informaron sobre su contacto previo con la lengua alemana, bien en el mismo país de la lengua meta, bien en la escuela; durante dos, cuatro, seis meses, o más de

dos años. El curso estaba dividido en dos grupos con un profesor distinto cada uno. Ambos profesores seguían el mismo libro de clase.

Boss (1996) recogió datos en dos ocasiones, en la duodécima semana de cada semestre del curso. Siguiendo el criterio de Ellis (1992), este estudio cuantifica las producciones a partir de tres contextos obligatorios y considera adquirida una regla a partir de un 75% de corrección: de tres contextos, los tres han de ser correctos; de cuatro contextos, tres han de ser correctos. Los resultados del análisis de datos fueron los siguientes:

1. De los ocho sujetos, solo uno había adquirido INV en la primera recogida de datos, a pesar de haber sido presentada al principio del curso.
2. Los cuatro sujetos que adquirieron INV en la segunda recogida de datos, habían adquirido SEP.
3. El único sujeto que produjo correctamente VEND en la segunda toma de datos, también había adquirido SEP e INV.

Tabla 4. Porcentajes corrección en el orden de palabras. (Boss, 1996:96)

DATEN II	Heide	Kate	Kwok	Shani	Richard	Ben	Jodie	Michael
ADV	0.08	0.00	0.10	0.20	0.30	1.00	0.38	0.44
SEP	1.00	0.96	0.86	0.88	1.00	0.90	0.60	0.69
INV	0.92	1.00	0.90	0.80	0.70	0.00	0.62	0.56
V-END	0.80	0.67	X	X	X	X	(1.00)	X

Por un lado, respecto a la adquisición de SEP, Boss (1996) aprecia una diferencia entre los tres contextos distintos de SEP. Cuatro de sus estudiantes adquirieron la regla en el caso de los verbos modales y del pretérito perfecto, pero solamente uno la adquirió en el de los verbos separables. En nuestro caso, como describimos en el siguiente capítulo, la presencia de verbos separables tampoco es tan abundante como la de verbos modales o pretérito perfecto.

Por otro lado, en cuanto a la adquisición de INV y su uso incorrecto en ADV, Boss comprueba que ADV puede corregirse, cuando INV es adquirida. Interpretamos por tanto, que en sus sujetos no se da fosilización en esta regla.

Como conclusión, Boss (1996) confirma la *Teachability Hypothesis*, en lo que a las reglas INV y SEP se refiere. Esta autora comprueba que no son adquiridas en el mismo orden en el que son presentadas en la instrucción. El único

sujeto, que adquirió INV desde el principio, había tenido contacto previo con la lengua alemana durante dos años y dos meses:

The results confirm the Teachability Hypothesis in that the rules INV and SEP were not acquired in the order in which they were taught – INV before SEP – but in the inverse order, SEP before INV. Kate the only student who produced INV at the first data collection, had evidently reached the corresponding stage in her interlanguage development ahead of her classmates due to her previous exposure to German. (Boss, 1996:99)

Y respecto a su tercera hipótesis, (¿Si se presentara ADV al principio de la instrucción, podría ser sustituida por INV, cuando los sujetos estuvieran preparados para adquirirla?), Boss (1996:99) solamente lo aconseja en casos particulares, pero no en libros de texto, ya que la progresión de aprendizaje de los grupos es heterogénea. La presentación de INV parece inevitable desde el principio, ya que se trata de una estructura muy frecuente en la lengua alemana; pero Boss coincide parcialmente con Pienemann (1985:65) cuando indica la conveniencia de presentar INV como *input general*, pero no como *objetivo de aprendizaje*, y no corregir el uso de ADV en el aula durante esa fase inicial.

En nuestra opinión, resulta realmente difícil corregir todo elemento lingüístico producido incorrectamente en el aula. Si lo que se pretende desde la labor docente es que los discentes progresen en su competencia lingüística, es necesario pasar por alto errores, para facilitar la competencia oral. Sin embargo, creemos que obviar sistemáticamente un error podría inducir a la fosilización, o

quizás a alargar aún más el proceso de adquisición del elemento lingüístico en cuestión.

Boss (1996) no incluye la estructura VEND en este análisis ya que no cuenta con contextos suficientes.

2.2. Estudios que difieren de los resultados del proyecto ZISA:

Pero no todos los trabajos centrados en este proceso de adquisición bajo instrucción ofrecen los mismos resultados, tal es el caso de Du Plessis et al. (1987). Para responder a la cuestión de si el adulto adquiere una L2 basándose en la GU como lo haría un niño al aprender alemán como L1, Du Plessis et al. (1987) realizan un estudio con estudiantes universitarios. En su opinión, no pueden generalizarse unos resultados de adquisición sin instrucción por parte de inmigrantes, ya que pueden entrar en juego factores psicológicos y sociológicos que pueden mitigar una adquisición exitosa.

Su trabajo consiste en estudiar dos grupos, uno de ellos estudiaba alemán y el otro afrikáans. Los discentes de alemán eran 28 estudiantes de la *McGill University* y asistían a un curso de nivel avanzado, la media de edad era de 19 a 20 años. La L1 de la mayoría de ellos (21) era el inglés, siete eran francófonos. Aunque el contexto no era comparable al de los trabajadores extranjeros en Alemania, los autores de este estudio consideran importante el resultado, ya que

demuestra que los adultos pueden alcanzar con éxito la adquisición del orden de palabras en alemán. Para ellos, esta posibilidad implica necesariamente estrategias de aprendizaje, orden SVO y reglas de reestructuración

El corpus en el que se basaron consistía en un texto que escribieron los estudiantes habiendo recibido la indicación de prestar atención a la forma y al contenido. No contaban con límite de tiempo. Los resultados de los 28 textos fueron los siguientes:

Tabla 5. Du Plessis et al. (1987 :69)

Table 1 Verb placements by advanced learners of german (n = 28)

<i>Clause type</i>	<i>Correct placements</i>	<i>Incorrect SVO order</i>	<i>Other word order errors</i>
<i>Root</i>	800	0	15
<i>Root with fronting</i>	248	53	1
<i>Root questions</i>	30	0	1
<i>Embedded</i>	593	31	14
<i>Totals</i>	1671	84	31

El principal tipo de error, tanto en oraciones subordinadas como en la inversión, es el uso de SVO. En un 4.96 % se hace uso incorrecto de SVO en VEND y en un 16.01 % en INV (du Plessis et al. 1987:69). Los autores consideran, habiendo calculado que los datos son efectivamente significativos, que los discentes parecen tener mayores dificultades con INV que con VEND.

Un estudio similar es el realizado por Boss (2004), fruto del proyecto de investigación *Developmental stages in the acquisition of German as a foreign language* llevado a cabo en tres universidades australianas¹⁶. Para su trabajo cuenta con un corpus compuesto de 60 textos escritos producidos por 18 sujetos. Se trataba de estudiantes con inglés como L1, que aprendían alemán como L2 durante dos semestres. Dos tercios ya habían tenido contacto con la lengua alemana en la escuela. Aunque el material didáctico era distinto, el orden de presentación de las reglas sintácticas fue básicamente el mismo: 1º oraciones enunciativas siguiendo la estructura SVO e interrogativas parciales y totales, 2º oraciones enunciativas con inversión del sujeto y del verbo y 3º el paréntesis verbal, tanto con verbos modales como con verbos separables. En dos de los grupos se presentaron las oraciones subordinadas bastante más avanzada la instrucción; y en el tercer grupo fue introducida esta estructura desde muy temprano, pero como *input* general y no como objetivo de aprendizaje.

Este estudio, aunque parte de unas condiciones distintas a las nuestras (L1, número de sujetos, conocimientos previos de alemán), sigue una metodología similar en cuanto a recogida de datos y análisis.

Se analizaron cuatro textos escritos por cada grupo, aunque sin seguir el mismo orden. Para cuantificar la estructura INV, solo se cuantificó en oraciones enunciativas (bien tras un complemento, o bien tras una oración subordinada). En

¹⁶ Macquarie University, University of New South Wales y University of Queensland (Boss, 2004:29)

las oraciones interrogativas, esta estructura había sido utilizada correctamente desde el principio, por lo que no se presentan los datos; de igual forma se obvia en este estudio el análisis de SEP, ya que a partir del tercer texto se produce correctamente y la autora ya la había estudiado en anteriores investigaciones (Boss, 1996; 1998).

Al comparar los datos totales respecto al uso de INV, Boss confirma, que a pesar de haber trabajado según directrices docentes distintas, todos los sujetos sufren un desarrollo similar:

En todos los grupos desciende el índice de corrección de INV de un 100 % en el primer texto hasta un 60-70 % en el segundo, asciende en el tercero para volver a descender en el cuarto. Respecto a VEND, se observa también un proceso similar. Todos los sujetos comienzan a producir oraciones subordinadas más tarde que oraciones con INV llegando a índices de corrección similares. Presentamos a continuación los datos ofrecidos por Boss (2004:30):

Tabla 6. Boss (2004) A

Grupo Macquarie University

Texto	INV		VEND	
	Contextos	% Correcto	Contextos	% Correcto
1	3/0	1.0	0	-
2	13/9	0.59	5/6	0.45
4	37/7	0.84	10/3	0.77
5	17/4	0.81	35/6	0.85

Tabla 7. Boss (2004) B

Grupo University of New South Wales

Texto	INV		VEND	
	Contextos	% Correcto	Contextos	% Correcto
1	2	(1.0)	0/2	(0)
3	18/7	0.72	4/2	0.67
2	18/5	0.78	2	(1.0)
4	13	1.0	6/1	0.86
5	15/2	0.88	18/3	0.86

Tabla 8. Boss (2004) C

Grupo University of Queensland

Texto	INV		VEND	
	Contextos	% Correcto	Contextos	% Correcto
1	4	1.0	0	-
2	6/4	0.6	0/1	(0)
5	11	1.0	16	1.0
4	9/1	0.9	4	1.0

Al observar los datos, se advierte un número reducido de contextos en INV en el texto 1 en los tres grupos. Boss (2004:30) lo explica por el carácter del texto, ya que se trataba de un diálogo. Los altos porcentajes de corrección en estos casos los atribuye a *chunks*, que bien los transfieren los sujetos de la L1, o bien a estructuras practicadas en el aula. No obstante, también observa casos, en los que un mismo sujeto unas veces aplica correctamente INV y otras no.

Por los datos obtenidos, Boss (2004) concluye, que parece posible una adquisición simultánea de INV y VEND, incluso no descarta una adquisición más rápida de VEND que de INV en los sujetos de su estudio:

Auf Grund unserer Daten erscheint es also plausibel, einen gleichzeitigen Erwerb von INV und VEND anzunehmen, wobei nicht auszuschließen ist, dass die Testpersonen die Wortstellung im Nebensatz schneller erwarben als die Inversion. (Boss, 2004:31)

Sin llegar a la misma afirmación de Diehl et al. (2000) de una adquisición previa de VEND a INV por falta de contextos, Boss (2004) sí que supone esta posibilidad, dada la fuerte voluntad de sus estudiantes por producir oraciones subordinadas, a pesar de haberlas tematizado mucho más tarde en el aula que la inversión.

Lund (2004) plantea de nuevo la discusión acerca de las secuencias de adquisición en contextos naturales y formales. Su investigación se centra asimismo en el orden de palabras (posición del verbo) en la oración. Su revisión

de la Teoría de la Enseñanza de Pienemann parte de tres aspectos, que en su opinión, aún no quedan clarificados en los diferentes estudios llevados a cabo desde entonces:

- los distintos criterios de adquisición aplicados,
- la definición de las reglas de colocación del verbo,
- y la cuestionable correspondencia entre índices de corrección en sujetos bajo instrucción formal, con las fases de adquisición adquiridas en contextos naturales.

Aún así, considera que los estudios con un criterio de adquisición alto, pueden ser comparables. En efecto, Jansen (2000) ya se refiere a los distintos criterios de adquisición aplicados en las diversas investigaciones. Claro ejemplo de las diferentes interpretaciones de una regla, lo constituye la regla de colocación INV. En los trabajos de Clahsen (1988), Pienemann (1989) y Ellis (1989) esta regla se analiza, tanto en las oraciones interrogativas, como en las enunciativas, presentando los resultados conjuntamente. Estamos de acuerdo con Lund (2004:99), cuando recuerda que los resultados obtenidos responden a distintos criterios metodológicos.

Con objeto de revisar, pues, la Teoría de la Enseñanza, Lund (2004) compara la producción oral con dos ejercicios metalingüísticos y analiza las estructuras INV y VEND. Para ello, cuenta con 21 estudiantes de la Universidad de Minnesota, que recibían instrucción de alemán como LE en tres grupos

distintos: dos de ellos recibieron una instrucción basada en el enfoque comunicativo y en el tercero primaba la gramática, la escritura y la literatura. En los tres grupos, los discentes poseían conocimientos previos de la lengua alemana equivalentes a un período de dos a algo más de cinco años.

Con los resultados de la producción oral (a partir de entrevistas individuales grabadas y posteriormente transcritas), Lund (2004:101) sospecha que ambas estructuras, INV y VEND pueden ser adquiridas simultáneamente, pero que VEND puede incluso producirse con mayor corrección. Para ello, se basa en los datos de cinco sujetos: tres de ellos adquirieron VEND y dos adquirieron INV. El criterio de adquisición seguido es el de Ellis (1989), un 75% de corrección (tres contextos correctos de cuatro):

Tabla 9. Resultados de Lund 2004:101

INV	VEND	Skala	Anzahl der Teilnehmer
10	10	2	10
2	3	1	5
0	0	0	6
12	13	gesamt	

Los resultados de las pruebas metalingüísticas le permitieron comprobar que todos los sujetos podían diferenciar y corregir mejor VEND que INV. Además, relacionando los dos tipos de pruebas, éstos demostraban un éxito mayor

en VEND que en INV. Gracias a estos resultados, Lund nos indica una relación más estrecha de VEND con los conocimientos metalingüísticos.

La conclusión a la que llega Lund es que estas reglas no siguen una secuencia implicacional, sino que más bien se adquieren simultáneamente o siguiendo las variaciones individuales de los sujetos:

Es wurde eine verlässliche Rangordnung der Korrektheitsraten weder für die Strukturen INV und VEND noch für ihre Kontexte gefunden. Dies bekräftigt den Verdacht von Espinel (1995) und Meerholz-Härle/Tschnirner (2001), dass diese Regeln in keinem seriellen Verhältnis stehen, sondern entweder gleichzeitig oder in individuell variierenden Folgen erworben bzw. beherrscht werden können. (Lund, 2004:102)

En efecto, parece razonable considerar que las investigaciones en el aprendizaje de alemán (entendiendo bajo este concepto todos los factores que influyen en él, como el contexto, las diferencias individuales y la metodología seguida en las propias investigaciones) puede influir en los resultados.

2.3. Estudios sobre la adquisición de alemán como LE con español como L1:

Una vez revisados las distintas aportaciones y revisiones de la adquisición de alemán como LE en estudios mayoritariamente con inglés como L1, pasamos a

exponer aquellos trabajos que han llevado a cabo su investigación con español como L1 y alemán como LE.

Ehlers (2001) analiza cuatro sesiones de conversación espontánea con tres estudiantes universitarios durante un curso académico. En el primer nivel, el grupo realizó una primera sesión tras 40 horas lectivas, y en el segundo nivel tras 70 horas lectivas. Para su estudio, compara con los resultados de la investigación de Jansen (1998) llevada a cabo con universitarios australianos. Sus resultados demuestran las afirmaciones de Pienemann (1987) sobre la adquisición en contextos formales del orden de palabras del alemán; la escala es implicacional también para Ehlers (2001):

Podemos observar que la secuencia de adquisición es claramente implicacional, es decir, las estudiantes, independientemente del grado heterogéneo de competencia, siguen invariablemente la misma escala sucesiva: SVO < TOPADV < PARENT < INV < V-FIN. (Ehlers, 2001:80)

El autor destaca el importante progreso en la estructura SEP (para el autor *PARENTesis verbal*), que había madurado entre las 40 y 70 horas de instrucción. Incluimos a continuación los datos en los que se basa este estudio:

Tabla 10. Comparación grupo I (nivel primero) sesión primera (40 horas) / sesión segunda (70 horas) en (Ehlers, 2001:80)

	Patro			Esther			Gema		
	1	2	<i>Dif.</i>	1	2	<i>Dif.</i>	1	2	<i>Dif.</i>
TOPADV	(.08)*	1.	+92	(0.50)*	.13	.37	.33	.10	-.23
PARENT	.80	1.	+20	(1.*)	1.	=	0/	1.	+1.
INV	(1.)*	.20*	-80	(0)	(.33)*	+33	0/	(0)	=
V-FIN	(.0)	(.0)	=	(0)	(.50)*	+50	0/	(0)*	=

Ehlers (2001:81) al comparar con los datos del grupo de estudiantes australianos observa un desarrollo similar, las diferencias apreciadas (en total, 8%) no pueden considerarse significativas según este autor:

Tabla 11. Comparación de los resultados de Ehlers (2001) con los de Jansen (1998) en Ehlers (2001:81)

	Grupo I (Jansen)		Grupo II (Ehlers)		Diferencia %
	n = 10	%	n = 4	%	
Nº oraciones	49		21		
SVO	+		+		
TOPADV	10,6	20,5	4,5	21,4	.09
PART	5 / 8	.60	2.5 / 4.5	.55	.05
INV	0,4 / 10	.05	1 / 15	.06	.01
V-FIN	0,1 / 3,5	.03	0 / 0,5	0	.03

La ausencia de la estructura VEND en los sujetos del grupo II, se explica por el nivel de conocimientos; en el grupo I participaban estudiantes “de cursos de distintos niveles” (Jansen, 1998:2, citado en Ehlers, 2001:82). Precisamente la heterogeneidad de los grupos, refuerza la teoría del autor:

[...] a pesar de la heterogeneidad del grupo de Jansen, los datos muestran una identidad casi completa con nuestro grupo, mucho más homogéneo, con lo cual se vendría a confirmar de nuevo la Hipótesis Secuencial universalista de la adquisición de los rasgos gramaticales no sólo del alemán sino de cualquier otra lengua segunda. (Ehlers, 2001:82)

Lamentablemente no conocemos los criterios metodológicos que siguió Ehlers (2001) para analizar la estructura INV y que, como hemos visto, puede implicar unos resultados distintos si no se diferencia entre las oraciones interrogativas y las enunciativas con complementos al inicio de oración. Si que conocemos su criterio de adquisición, según el cual considera adquirido un elemento si se dan más de tres apariciones en más de cinco contextos obligatorios (60%).

Otra cuestión que nos planteamos, es si el estudio no pudiera ser limitado, ya que la IL de una cantidad relativamente reducida de sujetos puede ofrecer datos excesivamente particulares. Cabría la posibilidad de que tres estudiantes aprovecharan mejor la instrucción que un número superior, ya que es de suponer que reciben una mayor atención personalizada y tienen más oportunidades de interactuar en el aula. O, por el contrario, podría darse el caso de que se tratara de sujetos con dificultad para el aprendizaje de la lengua alemana.

También en un contexto universitario, Grümpel (2004) plantea su investigación desde las últimas revisiones al modelo minimalista de Chomsky (1993, 1995) y de Kayne (1993, 1994), según el cual todas las lenguas siguen el orden universal SVC (sujeto-verbo-complemento o SVO). La revisión de Zwart (1993,1997) ha supuesto un giro importante en el análisis del alemán: este autor defiende que las lenguas germánicas con asimetría también tienen este orden subyacente SVO (Grümpel, 2004:50,51).

Para su investigación, Grümpel (2004) cuenta con la producción lingüística de ocho estudiantes del programa de Traducción e Interpretación de la Universidad Europea de Madrid. Para el análisis diferencia entre grupo I (los estudiantes están en su tercer semestre), grupo II (cuando ya están en el cuarto semestre) y grupo III (estudiantes en su cuarto semestre y después de una estancia en Alemania).

Su estudio longitudinal consta de una recogida de datos escritos semanalmente junto a dos pruebas metalingüísticas en forma de test durante tres semestres. Además, se realizó una prueba oral, otra escrita y una prueba de traducción. Los resultados de este estudio muestran un desarrollo diferente al del proyecto ZISA: el orden SVO sigue siendo el más accesible, mientras que en este estudio la oración subordinada se incorpora antes que en el estudio ZISA y la estructura INV es la que presenta más dificultades (Grümpel 2004:56).

A continuación mostramos los resultados obtenidos del estudio longitudinal, según los porcentajes de juicios incorrectos de las pruebas escritas:

Tabla 12. Relación entre estructuras nativas y no nativas en los tres grupos (Grümpel, 2004:55)

	Grupo I	Grupo II	Grupo III
SVO	7,23% (26/336)	6,09% (14/230)	3,43% (6/175)
VSO (INV)	40,32% (75/186)	25,96% (27/104)	11,11% (12/108)
SOV (VEND)	16,09% (44/274)	12,61% (14/111)	8,61% (13/151)

Tabla 13. Resultados de las pruebas transversales (Grümpel, 2004:56)

	Prueba escrita	Prueba oral	Prueba de traducción inversa
SVO (clausula simple)	8,33% (3/36)	19,44% (7/36)	0% (12)
XVSO (inversión)	16,67% (6/36)	22,22% (8/36)	33% (32/96)
SOV (subordinada)	8,33% (19/228)	13,60% (31/228)	33% (32/96)
+SVO (coordinada)	25% (14/56)	23,21% (13/56)	30% (6/20)

Los datos obtenidos de las pruebas metalingüísticas y de traducción confirman los resultados del estudio longitudinal. Grümpel destaca las siguientes características¹⁷:

1. Mayor rechazo de VSO en relación con SVO y SOV.
2. Se atribuyen rasgos léxicos categoriales a la conjunción de coordinación.
3. Nivelación entre SVO y SOV en los juicios de gramaticalidad escritos.
4. Sobregeneralización de SOV en SVO.
5. En los juicios orales se acepta antes SOV que SVO.
6. En la prueba de traducción se confirma la jerarquía de dificultad VSO>SOV>SVO.

Es de destacar la segunda característica que también está presente en nuestro estudio, como describiremos en el siguiente capítulo. Nuestros estudiantes también rechazan el orden SVO después de las conjunciones de coordinación. Grümpel lo explica como sigue:

El alto porcentaje de juicios incorrectos en las oraciones simples con coordinación se debe al hecho de que se atribuyen los rasgos léxicos categoriales a estas conjunciones que corresponden a los complementantes. Por lo tanto, los sujetos intuyen la regla [-movimiento del verbo]. Asimismo, se producen juicios incorrectos debido a una interpretación como material antepuesto de las conjunciones aplicando una inversión. (Grümpel, 2004:57)

¹⁷ VSO para INV y SOV para VEND

Respecto a la sobregeneralización de VEND, la autora nos indica que es debida a que la posición final del verbo es un dato muy robusto en alemán. Y en cuanto a la menor dificultad de la estructura VEND frente a INV, Grümpel señala que:

[...] la oración subordinada se adquiere con mayor facilidad debido al elemento léxico, cuyos rasgos categoriales se intuyen de alguna manera y ayudan al alumno a asimilar la regla [-movimiento del verbo]. En cambio, las oraciones simples con sujeto pospuesto VSO no le prestan esta ayuda, ya que el hablante no nativo tiene que abstraer del verbo tanto los rasgos funcionales como los léxicos categoriales. (Grümpel, 2004:57)

El trabajo de Grümpel (2004) guarda similitudes con el nuestro en cuanto a L1 de los sujetos, edad, contexto formal y, parcialmente, objeto de estudio y metodología. Sus sujetos poseen, sin embargo, un nivel superior de conocimientos de la lengua alemana y fueron expuestos a diferentes tipos de pruebas. No obstante, no conocemos un análisis detallado de su producción a nivel morfológico, pero la autora presupone un procesamiento independiente de la sintaxis y la morfología:

No obstante, creemos que la Morfología y la Sintaxis se entrelazan en la L2 mediante un proceso analítico y no de forma inconsciente como en la L1. En otras palabras, los alumnos incorporan las proyecciones a través de reglas asociadas al léxico y parecen tener intuición en los juicios de gramaticalidad, pero mediante el análisis separado de la Morfología y la Sintaxis. (Grümpel, 2004:58)

Otra perspectiva es la que nos presenta Martínez Adrián (2004-2005). En este caso se trata de un estudio comparativo realizado con alumnos de Enseñanza Secundaria, para comprobar la influencia del inglés como L2 en el alemán como L3. Los resultados obtenidos indicaron que no influye.

La investigación pretende conocer si una L2 puede influir en el aprendizaje de una L3 y para ello se estudia la IL de discentes de alemán como L3 comparando con la de discentes de alemán como L2. La investigación se realizó en centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Educación Secundaria Obligatoria y 4º de Primaria).

En primer lugar, se analizaron las estructuras que causan mayor dificultad a los discentes de alemán como L3 respecto al orden de palabras y, en segundo lugar, se estudió la posible influencia del inglés como L2 en la adquisición de esas estructuras bajo la perspectiva de las hipótesis minimalistas chomskianas. Si las formas no nativas aparecían en la IL de los grupos que aprendían alemán como L2, se refutaría la hipótesis de influencia de inglés como L2.

Para analizar la distribución de los órdenes SVO, INV y VEND los sujetos se sometieron a una prueba de juicios de gramaticalidad, en la que se presentaron 81 ítems. Se incluyeron oraciones de tipo SVO, INV, VEND y oraciones coordinadas. Los distintos grupos estudiados cumplían las siguientes características:

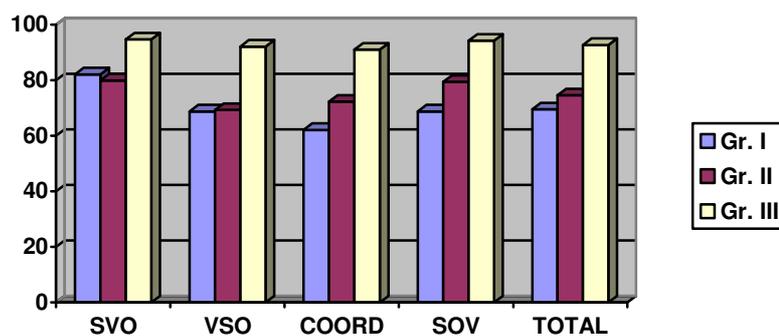
Tabla 14. Sujetos participantes en el estudio de Martínez Adrián (2004-2005: 196-197)

GRUPO I			
Modelo A, L1= castellano, L2= inglés, L3= alemán	Edad	Años / Horas semanales de exposición al inglés	Años / Horas semanales de exposición al alemán
4º E.S.O. (n= 12)	15-16 años	9 años / 3 horas	4 años / 2 horas

GRUPO II			
Modelo D, L1= castellano/euskera/ euskera y castellano L2= inglés, L3= alemán	Edad	Años / Horas semanales de exposición al inglés	Años / Horas semanales de exposición al alemán
4º E.S.O. (n= 20)	15-16 años	9 años / 3 horas	4 años / 2 horas

GRUPO III			
L1= castellano, L2= alemán	Edad	Años / Horas semanales de exposición al alemán	Horas semanales de exposición al castellano
4º E.S.O. (n= 15)	15-16 años	11 años / 23 horas	4 horas

GRUPO IV			
L1= castellano, L2= alemán	Edad	Años / Horas semanales de exposición al alemán	Horas semanales de exposición al castellano
4º Primaria (n= 12)	9-10 años	6 años / 18 horas	7 horas

Gráfica 2. Martínez Adrián (2004-2005)**Tabla 15.** Juicios de gramaticalidad de los Grupos I, II y III en porcentajes de corrección (Martínez Adrián 2004-2005:201)

	SVO	VSO	COORD	SOV	TOTAL
Gr. I	82,1 %	68,8 %	62,1 %	68,8 %	69,5 %
Gr. II	79,9 %	69,3 %	72,3 %	79,4 %	74,6 %
Gr. III	94,7 %	92,1 %	91,0 %	94,2 %	92,7 %

Las secuencias de adquisición observadas fueron:

Grupo I = SVO > INV = VEND¹⁸

Grupo II = SVO > VEND > INV

Grupo III = SVO > VEND > INV

¹⁸ El índice de corrección alcanzado de la estructura INV y VEND (VSO y SOV en el trabajo de Martínez Adrián (2004)) es idéntico: 68,8 %, tal y como se observa en la Tabla 15.

Además, se observó, que:

- se produce sobregeneralización de VEND a construcciones que requieren INV y a oraciones coordinadas
- se utiliza el orden SVO en la estructura con topicalización y en las subordinadas
- el orden INV aparece en las subordinadas y en las coordinadas
- la estructura INV resultó la más difícil junto con la coordinada

Martínez Adrián (2004-2005:202) llega a las siguientes conclusiones según los datos analizados:

- 1) No existe influencia de la L2 a la hora de construir oraciones simples en las que se incluyen adverbios puesto que observa que la secuencia [*S adv VO] no se acepta de una manera generalizada entre los alumnos.
- 2) No existe influencia de la L2 a la hora de construir oraciones que requieren la inversión del sujeto en alemán puesto que en la IL de los alumnos, no sólo aparece el orden SVO, sino también el orden SOV.
- 3) No existe influencia de la L2, porque la tipología de errores que aparece en la IL de los sujetos, cuya L3 es el alemán, también aparece en el grupo cuya L2 es el alemán.

Los resultados de este último grupo mencionado (Grupo IV) se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 16. Juicios de gramaticalidad del Grupo IV (Martínez Adrián 2004-2005:203)

	Juicios correctos	Juicios incorrectos	Total	Correctos %	Incorrectos %
Oración simple SVO	107	23	130	82,3%	17,7%
Inversión VSO	100	42	142	70,4%	29,6%
Oración coordinada	138	34	172	80,2%	19,8%
Oración subordinada	61	43	104	58,7%	41,3%
TOTAL	406	142	548	74,1%	25,9%

Así pues, las secuencias de adquisición observadas por esta autora fueron:

SVO > INV > VEND

Sin embargo, Grümpel (2009) resalta los resultados de la prueba de traducción de Martínez Adrián (2005) que indicaron una evolución distinta, concretamente: SVO > VEND > INV. Esta prueba de traducción no fue realizada por sujetos con euskera como L1. Así Grümpel (2009) afirma que ambos estudios llegan a resultados similares: “Die Studie Martínez (2005) bestätigt die bei Grümpel (2000) formulierten Hypothesen und kommt in ihren transversalen Studien zu ähnlichen Ergebnissen.” (Grümpel, 2009:99).

Tras la revisión de los trabajos centrados en la adquisición de la sintaxis alemana, parece evidente que sí podría establecerse cierto orden de secuencias en

su adquisición. Sin embargo, también resulta indiscutible que los distintos autores ofrecen resultados diferentes, al menos, respecto a dos fenómenos sintácticos: la inversión del sujeto y el verbo (INV), por un lado, y la posición final de éste último en las oraciones subordinadas (VEND).

Antes de introducir nuestro propio estudio, presentamos los trabajos que han incluido también un análisis de la adquisición de la morfología alemana, generalmente con el fin de averiguar su posible correlación.

2.4. Estudios que relacionan la adquisición de la sintaxis y de la morfología:

La posible relación entre la adquisición de la sintaxis y la adquisición de la morfología de una L2 ha sido objeto de estudio en la lingüística para demostrar la accesibilidad o no a la GU. El punto de partida es que en la adquisición de la L1 se procesan de forma conjunta, pero para algunos investigadores este proceso no coincide en la adquisición de una L2 por adultos. Clahsen (1988) o Meisel (1997), por ejemplo, son de la opinión de que en la adquisición de una L2 por adultos, el componente morfológico es independiente de la sintaxis.

Jansen (2000) revisa el debate iniciado por Clahsen y Muysken en 1986, sobre si los discentes de una L2 tienen acceso a la GU o solamente recurren a estrategias generales de aprendizaje, centrándose en la fiabilidad o no de los datos

presentados en las diferentes investigaciones. La mayoría de los estudios llevados a cabo para aclarar esta cuestión, relacionaron el orden de palabras y la concordancia sujeto-verbo y partían básicamente del corpus ZISA.

Investigadores centrados en la relación entre la la adquisición de la L1 y la adquisición de la L2, como Pienemann y Johnston (1987)¹⁹ y Pienemann (1988; 1989) predicen que INV y la concordancia sujeto-verbo están relacionados en la adquisición de alemán tanto en el caso de la L1, como en el de la L2. Estos trabajos parten casi todos de los mismos datos.

Jordens (1988) relaciona la concordancia sujeto-verbo con la distinción entre verbo finito y no-finito, que a su vez es requisito para SEP, estructura que se adquiere antes de INV. En el estudio de Eubank (1992) la adquisición de la concordancia sujeto-verbo precede a las oraciones subordinadas.

Vainikka y Young-Scholten (1996) analizan la producción oral de cuatro inmigrantes italianos y siete españoles y la comparan con los resultados obtenidos en su estudio anterior (Vainikka y Young-Scholten, 1994), en el que analizaban las entrevistas mantenidas con once inmigrantes turcos y seis coreanos. Su propósito era comprobar la accesibilidad a la GU de los adultos al adquirir alemán como L2. Tras analizar la posición del verbo y la flexión verbal, concluyen que tanto los hablantes de turco y coreano, como los hablantes de italiano y español adquieren alemán como L2 transfiriendo proyecciones léxicas desde su L1, para

¹⁹ Citados en Jansen (2000:28)

posteriormente ir construyendo la estructura sintáctica de la lengua alemana como lo realiza un niño alemán aprendiendo su L1. En cualquier caso, a pesar de residir durante años en Alemania no habían adquirido ninguna flexión verbal. Y en cuanto a la sintaxis comenzaban a producir oraciones de tipo V2.

Sin embargo, Clahsen (1988) presenta los resultados de un estudio contrastivo de aparición de marcadores en la IL de adultos aprendiendo alemán como L2 y en niños aprendiendo alemán como L1. El propósito del estudio era apoyar la idea defendida por él mismo y Muysken (Clahsen & Muysken, 1986) de que los adultos acuden a estrategias generales de aprendizaje y no a la GU como en la adquisición de la L1, a la hora de adquirir la L2. En la adquisición de alemán como L1 coincide la colocación correcta del verbo en segunda posición con el uso correcto de las marcaciones para conjugar los verbos (en la fase III). Los datos son los mismos que se utilizaron en Clahsen & Muysken (1986). En la adquisición natural de alemán como L2 por adultos no se alcanza una concordancia correcta de sujeto verbo hasta avanzada la adquisición (fase IV). Los datos recogidos corresponden a siete informantes del corpus del proyecto ZISA y a Köpcke (1987), que en aquel momento aun no se había publicado.

Jansen (2000) plantea dos cuestiones respecto a las afirmaciones de Clahsen (1988). Por un lado, se pregunta si los datos presentados son los totales o si son representativos, ya que aduce que únicamente se publicó un análisis detallado del orden de palabras de tres de los siete informantes (Clahsen, 1984), pero no se encuentran datos de los otros cuatro. Por otro lado, en cuanto al criterio

seguido para definir las etapas, el criterio de adquisición, tampoco queda definido para esta autora. Según ella, Clahsen (1984: 228 y ss.) reconocía que los datos debían ser revisados. Lo que se plantea es: para el estudio posterior (Clahsen, 1988), ¿se habían revisado los datos o eran los originales (Clahsen, 1984)? Por último, Jansen tampoco consigue relacionar los datos con la interpretación que de ellos hace Clahsen al afirmar que incluso en la primera fase de adquisición de los informantes aparecían todas las marcaciones del verbo:

It is difficult to reconcile this interpretation with the data facts. The data collection for at least 1 of the 7 learners (José) commenced more than a year after he had arrived in Germany [...]. Moreover, the analysis of the first of Köpcke's [...] three longitudinal measures shows that in the earliest developmental phase none of the 7 learners used either of the formatives '-t' or '-st'. (Jansen, 2000:32)

Además, Jansen lamenta la falta de accesibilidad a los datos: mientras que para los estudios de la adquisición de la L1 Clahsen se basa en el archivo CHIDES²⁰, disponible en Internet, para la adquisición de la L2 lo hace basándose en el estudio longitudinal del proyecto ZISA, en el que no aparecen publicados estos datos.

Clahsen y Muysken (1989) defienden que, así como en las secuencias de adquisición de alemán como L1 coinciden al mismo tiempo la adquisición de INV y la concordancia sujeto-verbo, en el caso de la adquisición del alemán como L2, no.

²⁰ *The Child Language Data Exchange System*, disponible en <http://chilides.psy.cmu.edu>.

Se comprobó la adquisición de la concordancia sujeto-verbo en niños alemanes al observar una primera sobregeneralización de infinitivos y sufijos *-t* hasta una fase de maduración al aplicar el sufijo *-st* para la segunda persona en la fase III (fase en la que los niños analizados colocaban el verbo siempre en segunda posición). En ese momento empezaban a utilizar todas las terminaciones verbales y abandonaban las no existentes:

[...] with the emergence of *st* in stage III, the children discover that the verb inflections under discussion serve as coding devices for grammatical relations in German. At this time the children restructure their morphology and establish a paradigm of agreement markings. This paradigm is a prerequisite to the correct and final acquisition of the verb-second constraint of German syntax. (Clahsen & Muysken, 1989:8)

En el caso de la adquisición en los adultos, la noción de concordancia estaba presente desde el principio, pero con variaciones individuales a lo largo de las distintas fases de adquisición del orden de palabras, lo que les llevó a afirmar que el uso de marcadores de concordancia no están relacionados con la colocación del verbo: ambos fenómenos siguen un desarrollo independiente.

Otro aspecto analizado fue la negación y de nuevo obtuvieron la misma conclusión: en la adquisición de alemán como L1 existe una relación entre la adquisición de la colocación de la negación y de INV, mientras que en el caso del desarrollo de la L2 no hay tal relación.

Más recientemente, han surgido estudios enfocados a la comparación entre la adquisición natural de alemán como L2 y la adquisición de alemán como LE bajo instrucción. Estas comparaciones también han sido realizadas desde diferentes perspectivas.

Klein Gunnewiek (1997) llevó a cabo un estudio de adquisición de alemán como L2 por niños con neerlandés como L1 bajo instrucción. Compara la adquisición del orden de palabras y de cuatro aspectos morfológicos, analizando durante siete meses datos metalingüísticos de 24 escolares, que acababan de iniciarse en el aprendizaje del alemán. Su propósito era comparar la IL de sujetos con una L1 de tipo SOV, aprendiendo alemán, para contrastar con la “Processability Theory” de Pienemann (1999).

Según esta teoría, la secuencia de adquisición de los elementos morfológicos debería ser la siguiente:

Tabla 17. Klein Gunnewiek, 1997:436

Stadium	Wortstellung	Morphologie
X+1	ADV	Plural - s Vergangenheit - te Possessiv
X+3	INV	SV-Kongruenz

La explicación de este desarrollo se basa en el denominado *Hypothesis Space*, concepto basado en el modelo multidimensional, que entiende los distintos estadios de la adquisición de una L2 como variaciones lingüísticas y no como sistemas gramaticales uniformes:

Laut Pienemann müssen die sequentiellen Unterschiede zwischen Erwerbsarten (erste vs. Zweite Sprache) innerhalb der gleichen formalen Einschränkungen wie die Variation der Interimsprache verstanden werden. Dazu sollen die Entwicklungsunterschiede zwischen Erwerbsarten innerhalb der Abgrenzungen des Hypothesis Space in der gleichen Weise wie die Unterschiede zwischen individuellen Lernern fallen, d.h. auf der Skala der Verarbeitungsfähigkeit unterscheiden sich zwei Erwerbsarten nicht stärker voneinander als zwei Lerner. Aufgrund der Hierarchie der Verarbeitungsfähigkeit darf es keine grundlegenden Unterschiede zwischen den Erwerbsarten geben. (Klein Gunnewiek, 1997:436)

En este trabajo, la autora analiza la combinación de nueve estructuras, cinco sintácticas (SVO, ADV, SEP, INV y VEND) y cuatro morfológicas (plural, posesivos, pasado y congruencia sujeto-verbo). Deducimos que INV se analiza únicamente en oraciones interrogativas, dado el ejemplo ofrecido: *warum trinken die Kinder milch?* Los sujetos realizaron tres tipos distintos de pruebas metalingüísticas: *Multiple Choice*, *Domino* y *Erklärung*. Respecto a la sintaxis, Klein Gunnewiek observa que, en general, se domina mejor la estructura INV que SEP o VEND, pero existen variaciones entre sujetos. En cuanto a la morfología los resultados reflejan variaciones en el grado de dominio de las estructuras según los distintos sujetos y en el orden de adquisición.

En la sintaxis, el desarrollo medio de las distintas estructuras, tras 28 semanas de instrucción, es el siguiente:

- SOV: hasta un 80 % de corrección
- ADV: hasta un 82 %
- INV: hasta un 70 %
- SEP: más de un 60 % (pero más tarde hay un pequeño retroceso)
- VEND: hasta un 55 %

Este es el desarrollo medio, pero a nivel individual no es siempre lineal; hay sujetos que comienzan dominando la estructura SOV o VEND, para dejar de hacerlo a lo largo del tiempo.

En la morfología, los resultados obtenidos fueron:

- Plural: hasta un 74 % (desarrollo lineal ascendente)
- Posesivos: hasta un 78 % (se estabiliza en la semana 21)
- Pasado: hasta un 65 % (se estabiliza en la semana 20)
- Congruencia s-v: hasta un 70 %, pero desciende a 67 % (en la semana 28)

Las curvas se cruzan a menudo a lo largo del proceso y ascienden juntas, es decir, los aspectos morfológicos se dominan por término medio bien, pero alternándose. A nivel individual, se llega a la conclusión de que, tanto los niveles

del grado de dominio de las estructuras morfológicas, como el orden de adquisición, no son iguales entre los sujetos.

En el caso de niños neerlandeses, el dominio de las estructuras asciende en paralelo; la autora no observa secuencias de desarrollo:

Die Beherrschungsreihenfolge und der Beherrschungsgrad dieser Strukturen ist zwischen den Schülern verschieden. Außerdem kann sich für den individuellen Schüler die Beherrschungsrangliste des Fähigkeitsniveaus in diesen Strukturen ändern. (Klein Gunnewiek, 1997:446)

En cualquier caso, la autora advierte de la relativa relevancia del estudio, ya que se realizó con pruebas metalingüísticas y no con producción de textos, la teoría de las secuencias de adquisición está basada en datos de habla espontánea. Además, se trata de sujetos con una L1 de igual estructura que la L2.

Boss (1998), amplía el estudio sobre la aplicabilidad de las secuencias de adquisición en contextos naturales a contextos formales (Boss,1996), fijando esta vez como objeto de estudio la relación entre el orden de palabras y la morfología, revisando el estudio de Pienemann de 1987.

Para comprobar si las secuencias de adquisición eran las mismas que las de instrucción, cuenta con los mismos ocho estudiantes de su trabajo anterior (Boss, 1996). Se recogieron datos de producción oral al finalizar el primer y el segundo

semestre, por medio de tareas interactivas. Los estudiantes realizaron también una tarea individual, que fue igualmente grabada y transcrita para su estudio.

Los elementos que fueron objeto de estudio fueron, para la sintaxis, ADV, SEP, INV y VEND; y para la morfología, la conjugación del presente y el participio perfecto. El grado de corrección en el presente fue comparado con INV y el del participio perfecto con SEP.

Boss (1998) no contempla aquí las oraciones interrogativas bajo INV, ya que se había observado ya con anterioridad su uso correcto (Boss, 2004:70). Bajo SEP se incluye el uso de los verbos separables, modales y *Perfekt* (este último para la segunda recogida de datos).

Para la sintaxis se confirman las secuencias del proyecto ZISA²¹. Para la morfología, esta autora parte del estudio de Pienemann (1987) basado en nueve entrevistas al sujeto *Guy*. En este trabajo Pienemann definía dos niveles de adquisición del sistema verbal alemán:

1. Primero, y paralelo a la adquisición de SEP, se adquieren marcadores indicadores del pasado (como los participios de los verbos débiles acabados en -t);

²¹ Los resultados concretos de la segunda recogida de datos en cuanto a la sintaxis (Boss, 1996:96) ya los incluimos en el primer subapartado al revisar dicho trabajo.

2. A continuación, la conjugación del verbo finito y por tanto la concordancia verbo-sujeto. En esta segunda fase, según Pienemann (1987), es cuando se adquiere INV, las formas finitas producidas antes se justifican como *chunks*.

Los datos que obtiene Boss (1998) son diferentes:

Tabla 18. Frecuencia y formas del participio perfecto (Boss, 1998:73)

DATEN II	Ben	Heidi	Jody	Kate	Kwok	Michael	Richard	Shani
Tokens	17	16	3	26	8	14	2	4
Types	12	14	3	16	8	10	2	3
(P)-(ge)-V-(e)t	5	3	-	8	1	3	1	1
*(P)-(ge)-V-(e)t	-	-	1	-	-	1	-	-
(P)-(ge)-V-en	6	10	1	14	3	8	1	3
*(P)-(ge)-V-en	-	1	1	-	-	2	-	-
andere *Part.	6	2	-	4	4	-	-	-
% Part. korrekt	0.65	0.81	(0.33)	0.85	0.50	0.79	(1.00)	(1.00)
SEP	0.90	0.92	0.62	1.00	0.90	0.56	0.70	0.80

El análisis muestra que, en general, los sujetos producen las formas del participio, tanto de los verbos débiles, como de los verbos fuertes, con un índice de frecuencia similar. Lo más frecuente es hacer un uso incorrecto del infinitivo en lugar del participio en *-en*.

Al comparar los datos del porcentaje de participios correctos y de la estructura SEP, la autora observa que:

- dos sujetos (Heidi y Kate) obtienen en ambos elementos un índice superior a un 75%
- en el caso de los sujetos Ben y Michael, parece ser SEP la condición para el uso del participio, en el primer caso, pero en el segundo resulta al contrario, la adquisición del participio parece ser previa a SEP
- el resto de sujetos no produce suficientes contextos obligatorios para poder cuantificar resultados

Respecto a la relación entre la conjugación del presente y la estructura INV, Boss obtiene los siguientes resultados; esta vez también con ciertas diferencias respecto a Pienemann (1987):

Tabla 19. Formas del singular en presente en las dos recogidas de datos (Boss, 1998:74). A

DATEN	Ben	Heidi	Jody	Kate	Kwok	Michael	Richard	Shani
I								
ich-V-e,ø	10 (5)	12 (11)	8 (8)	27 (12)	4 (3)	12 (9)	6 (3)	20 (13)
x-V-e,ø	4	6	-	1	-	1	-	5
% korrekt	0.71	0.67	1.00	0.96	-	0.92	1.00	0.80
du-V-st	3 (2)	4 (4)	1	5 (1)	5 (4)	4 (2)	6 (3)	4 (4)
x-V-st	-	-	1	1	1	-	1	1
pro3-V-t	4 (3)	4 (3)	4 (3)	24 (16)	10 (9)	3 (3)	16 (12)	21 (15)
NP-V-t	10 (8)	15 (10)	21(17)	22 (16)	14(12)	18 (13)	17 (12)	10 (4)
x-V-t	-	2	-	1	-	1	5	1
% korrekt	1.00	0.90	1.00	0.98	1.00	0.95	0.87	0.97
INV	0.78	0.33	X	0.00	(0.00)	(0.33)	(0.00)	X

Tabla 20. Formas del singular en presente en las dos recogidas de datos (Boss, 1998:74). B

DATEN II	Ben	Heidi	Jody	Kate	Kwok	Michael	Richard	Shani
ich-V-e,ø	7 (2)	4 (1)	12 (8)	1	3 (2)	12 (3)	9 (8)	18 (9)
x-V-e,ø	5	1	6	-	-	3	-	6
% korrekt	0.85	-	0.66	-	-	0.80	1.00	0.75
du-V-st	1	2 (2)	2 (1)	1	2 (2)	-	2 (2)	3 (2)
x-V-st	-	1	-	-	-	-	-	-
pro3-V-t	3 (2)	6 (5)	11 (7)	10 (6)	1	14 (13)	12 (10)	6 (5)
NP-V-t	17 (9)	13 (7)	8 (6)	1 5 (7)	7 (5)	7 (4)	15 (8)	12 (9)
x-V-t	1	-	-	2	-	-	1	-
% korrekt	0.95	1.00	1.00	0.93	1.00	1.00	0.96	1.00
INV	0.92	1.00	0.90	0.80	0.70	0.00	0.62	0.56

Incluimos las dos tablas que muestra Boss (1998:74) porque reflejan ya en la primera fase de análisis (después del primer semestre) unos índices de corrección relevantes para la interpretación de la competencia lingüística de los sujetos en lo que a la conjugación del verbo, concordancia verbo-sujeto y orden de palabras. Es decir, lo que observa Boss (1998) es que sus sujetos utilizan las formas de la primera y tercera persona del singular con una corrección del 66% al

100% con una cantidad considerable de verbos, lo que le permite rechazar la afirmación de que las formas verbales se adquieren generalmente como *chunks*.

Las formas verbales en la tercera persona del singular aparecieron en su estudio, tanto con sujetos pronominales, como nominales. Pero a pesar de contadas excepciones, Boss (1998) afirma:

[...], dass alle Versuchspersonen die Verbformen der ersten und der dritten Person Singular Präsens schon bei der ersten Datenerhebung im Großen und Ganzen beherrschten, obwohl zu diesem Zeitpunkt erst Kate die Inversion erworben hatte. Dass dieser Befund von Pienemanns Ergebnissen abweicht, läßt sich bis zu einem gewissen Grad aus den verschiedenen Elizitiermethoden der beiden Untersuchungen erklären. Dies kann hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden, aber es scheint, dass die Versuchspersonen in der vorliegenden Studie stärker als Guy auf die Richtigkeit ihrer Verbformen achteten und diese auch häufig selbst verbesserten; ferner benutzen sie anscheinend ein größeres Vokabular an Verbstämmen und Nominalsubjekten als Pienemanns Versuchsperson. So lassen sich die Ergebnisse der beiden Studien nicht direkt vergleichen. (Boss, 1998:75)

Estamos de acuerdo en que la comparación entre ambos estudios es cuestionable. Los criterios seguidos por Pienemann en el estudio de la IL del sujeto *Guy* no son los mismos que sigue Boss (1998), ya que para esta autora resultan en exceso arbitrarios e insuficientemente definidos.

A continuación revisamos otros autores, que observaron también las limitaciones del estudio de Pienemann (1987).

Tschirner (1999) revisa igualmente el estudio de Ellis (1989) y los de Pienemann (1987, 1989) para definir temporalmente las secuencias de adquisición a nivel sintáctico y morfológico (posición del verbo y concordancia sujeto-verbo). Parte de las siguientes interrogantes:

1. ¿Aparece el orden de adquisición del aprendizaje natural en el aprendizaje bajo instrucción?
2. ¿Está mejor correlacionada la adquisición de las reglas de la posición del verbo y la concordancia sujeto-verbo con las horas de instrucción o con la prueba de nivel lingüístico *OPI*²²?
3. ¿Cuánto tiempo es necesario para adquirir las reglas de posición del verbo y la concordancia sujeto-verbo en la instrucción formal?
¿Qué correlaciones existen entre la adquisición de cada una de las reglas con la duración de la instrucción y el nivel lingüístico?
4. ¿Qué relaciones existen entre la adquisición de las reglas de posición del verbo y la adquisición de la concordancia sujeto-verbo?

Tschirner analiza la producción oral mediante entrevistas orales a 40 estudiantes de la Universidad de Iowa. Los sujetos cumplían los siguientes requisitos: eran monolingües de inglés americano, no tenían contacto con germanoparlantes ni habían visitado ningún país de habla alemana, habían recibido como máximo tres años de instrucción de alemán como LE en los

²² Oral Proficiency Interview

estudios previos a la universidad y eran menores de 30 años (los sujetos con conocimientos previos iban incorporándose paulatinamente a las clases conforme avanzaban los semestres según el nivel de conocimientos de la lengua alemana). En total todos habían recibido aproximadamente 225 horas de instrucción de alemán como LE en la universidad.

En cuanto a las reglas de la posición del verbo, los resultados obtenidos indicaban que tras 225 horas de instrucción, los estudiantes habían adquirido SEP, pero no INV ni VEND. Tschirner corrobora así los estudios de Pienemann (1987) y Ellis (1989) en cuanto a la adquisición de estas estructuras.

Tabla 21. Tschirner (1999) A

	Satzklammer	Inversion	Nebensatzstellung
Korrektheit	92 %	34 %	24 %
Anzahl obligatorische Kontexte	16,75	9,15	4,15

Respecto a la congruencia sujeto-verbo, parece adquirirse relativamente temprano. Los datos en los que se basó fueron los siguientes:

Tabla 22. Tschirner (1999) B

	NM ²³	NH	IL	IM
Stufe III: Kontexte	3	42	97	335
Stufe III: korrekt	0 %	40 %	64 %	92 %
Kongruenz: Kontexte	31	206	322	803
Kongruenz: korrekt	56 %	64 %	75 %	88 %

Tschirner indica que, dado el alto nivel de corrección en casi todos los niveles, la congruencia sujeto-verbo parece aprenderse a nivel léxico, es decir, que las combinaciones de sujeto-verbo se almacenan y son recuperadas como *Holophrasen*, como afirma Ellis (1996). Además, para este autor parece confirmarse que la instrucción puede acelerar la adquisición de la congruencia sujeto-verbo en comparación con la adquisición natural. Sin embargo, no ve relación alguna entre la adquisición de las estructuras sintácticas y la congruencia verbal:

Die letzte Frage befasste sich damit, auf welcher Stufe die Kongruenz erworben wird. Dabei ergab sich für keine der Verbstellungstufen eine signifikante Korrelation mit der Kongruenz. Der Erwerb der Kongruenz scheint damit unabhängig [...] zu erfolgen und [...] deutlich früher zu beginnen. (Tschirner, 1999:238)

Para Tschirner existen dos tipos de estructuras gramaticales. Una de ellas no puede aprenderse de forma consciente (como el paréntesis verbal, la inversión y las oraciones subordinadas) y precisa de un desarrollo a largo plazo. Y otra

²³ Distintos niveles del OPI: NM (Novice Mid), NH (Novice High), IL (Intermediate Low), IM (Intermediate Mid) según Tschirner, 1999:233.

segunda (como la congruencia sujeto-verbo) que puede aprenderse y practicarse de manera consciente y en la que una corrección directa de errores puede ejercer una influencia positiva.

El trabajo del grupo de investigadores dirigidos por Erika Diehl en Ginebra durante los años 1995-1997 (Diehl et al. , 2000) se ha convertido en obra de obligada referencia en el estudio de la adquisición de alemán como LE bajo instrucción. Durante el primer año de recogida de datos se contó con 300 escolares y durante el segundo con 220. Dos objetivos principales guiaron este trabajo: el interés científico y el didáctico. Por un lado, interesaba comprobar las relaciones entre los distintos aspectos gramaticales y, por otro lado, existía la voluntad de respaldar científicamente posibles modificaciones didácticas.

Como punto de partida, el grupo de investigadores de este proyecto se planteó las siguientes preguntas:

- a) ¿A qué regularidades está sujeta la ASL bajo instrucción?
- b) ¿Existen analogías respecto a la adquisición de L1 o a la ASL en contextos naturales?
- c) ¿Qué papel juega la instrucción de la gramática en la escuela?

Según el estudio realizado, se llegó a la conclusión de que entre la adquisición de forma natural y la adquisición bajo instrucción existen más similitudes que diferencias. Los resultados del proyecto DiGS se reflejan en el

Cuadro 1. La lectura vertical es para los autores de absoluta validez, los investigadores no encontraron ninguna excepción. En cuanto a la lectura horizontal, sin embargo, refleja solamente a una mayoría representativa de sujetos; la distinta duración de cada fase corresponde a la máxima duración observada en los sujetos.

En cualquier caso, esta secuencia de adquisición se entiende válida para discentes francófonos de alemán “*und ist gewiss nicht unbesehen auf andere Sprachenpaare zu übertragen*” (Diehl et al. 2000:368).

Cuadro 1. Secuencias de desarrollo (Diehl et al., 2000:364)

A Verballbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I <i>Präkonjugale Phase</i> <i>(Infinitive; Personal-</i> <i>formen nur als chunks)</i>	I Hauptsatz <i>(Subjekt-Verb)</i>	
II regelmässige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein –Fragen	I Ein-Kasus-System <i>(nur N-Formen)</i>
III Konjugation der unregel- mässigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung <i>(Verbalklammer)</i> II Ein-Kasus-System <i>(beliebig verteilte</i> <i>N-, A-, D-Formen)</i>
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz
.....	V Inversion <i>(X-Verb-Subjekt)</i>	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus <i>(N-Formen + beliebig</i> <i>verteilte</i> <i>A- und D-Formen)</i>
V Präteritum
.....	<i>Erwerb der Satzmodelle</i> <i>I – V abgeschlossen</i>	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ <i>(N-Formen +</i> <i>A-Formen + D-Formen)</i>
VI Übrige Formen		

Los investigadores confirman, pues, los siguientes resultados:

1. La adquisición de la gramática alemana bajo instrucción se desarrolla de forma distinta a como se plantea en la didáctica de lenguas extranjeras. No se debe partir de la premisa de que puede aplicarse una regla gramatical correctamente tras haberla explicado y practicado. La adquisición de la gramática está condicionada por unas regularidades, las cuales no pueden alterarse en el aula. Las estrategias de aprendizaje son inevitables; las irregularidades de la interlengua son intrínsecas al proceso de adquisición.
2. En tres de los elementos gramaticales estudiados (la conjugación del verbo, la colocación del verbo y los casos) la adquisición sigue una sucesión de fases fija. En la conjugación del verbo y la adquisición de los casos se observan claros paralelismos con la adquisición en contextos naturales; en la colocación del verbo se aprecian asimismo ciertos paralelismos, pero también diferencias significativas respecto a la adquisición de la L1.
3. En ninguno de los tres aspectos gramaticales (*Verbalbereich, Satzmodelle, Kasus*) transcurre la adquisición como viene propuesta en el programa educativo. Destaca la diferencia en los casos, aspecto que los escolares empiezan a adquirir dos o tres años después de haberse introducido en las aulas. Respecto a la sintaxis, llama la atención la tardía adquisición de la inversión sujeto-verbo, que a pesar de introducirse desde el principio como

input, es el último elemento en adquirirse. En cuanto al aspecto verbal, se sigue la misma sucesión de fases, pero el ritmo de adquisición es marcadamente más lento, llegando incluso a culminarse una vez acabado el programa educativo. La docencia que intente seguir otro orden, puede conducir a prácticas exitosas a corto plazo, pero a largo plazo se impondrá el orden natural.

4. La adquisición de los géneros y de la marcación del plural se desarrolla en paralelo a la adquisición en contextos naturales, pero sin secuencias implicacionales.
5. Los conocimientos metalingüísticos previos de la L1 se consideran completos, por lo que la ausencia de verbos en las frases, participios sin terminaciones, ausencia de artículos, pronombres o preposiciones son en este corpus meras excepciones.
6. La transferencia de la L1 se observa tan solo limitada a determinados aspectos. En la morfología a penas se aprecian paralelismos; pero en la sintaxis sí se observa, en las primeras fases de adquisición del orden de palabras, la estructura sujeto-verbo de la L1. En adelante, el proceso de adquisición podría definirse como un distanciamiento paulatino de ese modelo.
7. La memorización de *chunks* juega un papel importante en el proceso de adquisición. Como en el caso de la L1, son abundantes en las primeras fases. Pero su presencia se mantiene

en la IL de los sujetos durante todo el período de instrucción, como en el aprendizaje de los casos (sobre todo en los sintagmas preposicionales).

8. Los escolares recurren a distintas soluciones para evitar ser sancionados al cometer errores. Por ejemplo, recurren a la transferencia de la L1 cuando les parece posible, al uso de un *chunk* cuando creen conocer uno adecuado, a estrategias de simplificación y, como medio más seguro, a estrategias de evitación.

Respecto a posibles correlaciones entre la adquisición de la posición del verbo en la oración y la adquisición de la congruencia verbal o de los casos, este grupo de investigadores afirma no poder demostrar ninguna. La razón es clara: en el corpus se hallan tantas diferencias individuales que es imposible establecer relación alguna (Diehl et al., 2000:366). Por esta razón es por la que se explican los diferentes resultados de las distintas investigaciones:

Es ist sicher kein Zufall, dass Clahsen, Pienemann und Jordens zu so divergierenden Schlüssen gelangt sind; jede ihrer Testpersonen repräsentiert eben einen möglichen Einzelfall, der sicher nicht verallgemeinert werden darf. Übrigens fanden wir keine dieser Korrelationen in unserem Korpus bestätigt: Die Subjekt-Verb-Kongruenz beherrschen unsere Probanden in grossen Zügen schon vor der Distanzstellung (=SEP), vor dem Nebensatz (=VEnd) und erst recht vor der Inversion (in Aussagesätzen).

Otra revisión, pero con un corpus mucho más reducido, es la realizada por Meerholz-Härle y Tschirner (2001). Ellos critican la *Processability Theory* de Pienemann (1999) básicamente por la metodología seguida, es decir, los resultados a los que llega Pienemann con los datos de su único sujeto *Guy*, parten de unas condiciones que han sido cuestionadas posteriormente (2001:162):

1. Definir adquisición como el primer uso de una regla, mientras se den cinco contextos obligatorios mínimos.
2. Para la adquisición de la inversión, basta cuantificar la inversión en oraciones interrogativas.
3. La congruencia sujeto-verbo es definida como uso exclusivo de una forma personal para una persona.

Tschirner (1999) ya había demostrado con 40 entrevistas orales con inglés como L1, que la congruencia sujeto-verbo se adquiere relativamente pronto, casi al mismo tiempo que la estructura SEP. Además, confirmó que INV se adquiere antes en oraciones interrogativas que en enunciativas. Es más, en su corpus INV no apareció como adquirida²⁴ en enunciativas, ni tan siquiera después de 225 horas de instrucción.

²⁴ Tschirner siguió el criterio de adquisición de Ellis (1989), por el que se considera adquisición como el uso correcto de un elemento lingüístico en más de un 75% en un mínimo de tres contextos obligatorios.

En consecuencia, Meerholz-Härle y Tschirner (2001) se plantean si los procesos de la L1 influyen en la adquisición de la L2, lo que Pienemann niega en el caso de inglés como L1 y alemán como L2. Su estudio parte de dos cuestiones:

1. ¿Se adquiere INV en distintas fases, según se trate de oraciones interrogativas o enunciativas?
2. ¿Qué relación existe entre la congruencia verbo-sujeto y las secuencias de adquisición de la Teoría de la Enseñanza?

Para el estudio se analizó la producción oral de seis estudiantes de la Universidad de Iowa, que habían cursado cuatro semestres la asignatura optativa de Alemán. En el momento del estudio habían recibido aproximadamente 200 horas de instrucción, siguiendo el método natural y enfatizando en el último semestre la comprensión oral y escrita de textos auténticos. La L1 de los sujetos era inglés y ya habían recibido instrucción previa de alemán como LE durante un máximo de tres años en el instituto (*High School*). Dos de ellos habían estado también en Alemania.

Nos llama la atención la selección de estos seis sujetos entre veinte que habían realizado la prueba final oral, por haber alcanzado dentro del nivel medio intermedio (*das Niveau Intermediate Mid*) de ACTFL (*American Council of Foreign Languages*)²⁵, el máximo nivel de adquisición (Meerholz-Härle y

²⁵ Véase Tschirner (2000) para una descripción detallada de estas pruebas.

Tschirner, 2001:164). Tschirner (1999) no indica la razón por la que no se incluyeron los demás estudiantes.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. De cada entrevista se cuantificaron todos los contextos obligatorios de INV (en los que apareciera también un elemento adicional al sujeto y verbo), diferenciando entre oraciones interrogativas (a su vez entre *Wortfragen* y *Satzfragen*²⁶) y enunciativas. A continuación se analizó la corrección de la regla de colocación del verbo. Este análisis se llevó a cabo diferenciando los verbos *sein* y *haben* de los verbos modales, seguidamente se realizó el mismo análisis de todos los verbos utilizados. Además se siguió el mismo procedimiento para las estructuras con SEP y con VEND como contexto obligatorio.

Los resultados a los que llegaron estos autores respecto a las dos preguntas planteadas son los siguientes:

1. En el aprendizaje de alemán como L2 e inglés como L1, la inversión en oraciones enunciativas resulta mucho más problemática que en oraciones interrogativas, en base a una relación de corrección de un 32,1 % en las primeras y un 100% en las segundas. Ahora bien, se trata de datos globales, el 32% es un valor medio de sujetos que no producen ningún contexto correcto y de otros que alcanzan entre un 58,8% y un 70%.

²⁶ Se entiende *Wortfrage* como interrogativa parcial y *Satzfrage* como interrogativa total.

2. La congruencia sujeto-verbo se utiliza correctamente en un 90,7% en todos los verbos excepto *sein* (96,2%), *haben* (95,9%) y verbos modales (85,7%). Comparando estos datos con los correspondientes a SEP, INV y VEND; los autores concluyen que INV en oraciones enunciativas no se adquiere de forma paralela a la congruencia sujeto-verbo. En la producción de la mitad de los sujetos no guarda ninguna relación, y en el resto se observan índices inferiores. Sí que se observa una relación entre SEP y congruencia verbo-sujeto.

Los datos de los que partían estos investigadores son los siguientes:

Tabla 23. *Wortstellung und Kongruenz* (Meerholz-Härle y Tschirner (2001:170))

Teilnehmer	1	4	10	11	12	13	DS
SV-Kongruenz	86,1%	86,4%	90,7%	88,5%	95,8%	95,7%	90,5%
Kontexte	101	154	162	148	119	138	137
Satzklammer	76,9%	83,3%	91,2%	100%	94,7%	100%	91,0%
Kontexte	13	18	34	22	38	28	25,5
Inversion/Frage	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Kontexte	10	16	13	12	14	11	12,7
Inversion/Aussage	0%	0%	0%	70,0%	58,8%	63,3%	0/64%
Kontexte	6	21	4	10	17	11	10,3/12,7
Nebensatzstellung	0%	33,3%	36,8%	80,0%	36,4%	37,5%	0/80/36%
Kontexte	5	9	19	5	11	8	5/5/11,8

Para estos autores resulta evidente que la estructura SEP sí se sitúa en la misma fase de adquisición que la congruencia verbal, y que VEND puede ser adquirida a continuación, pero INV no guarda correlación alguna con ninguna de las otras reglas. La explicación se debe a la L1 de los sujetos, ya que para Meerholz-Härle y Tschirner (2001:172):

Auch hier stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis die Inversion (in Aussagesätzen) zu Wortstellungsregeln steht, die es im Englischen nicht gibt. Auch hier drängt sich der Verdacht auf, dass beide Regeln in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, zumindest nicht bei allen Lernern. [...] Erklären ließe sich dieses Phänomen ebenfalls wiederum dadurch, dass Inversion aus dem Englischen in die Lerner Sprache transferiert wird, während ein positiver Transfer bei den anderen beiden Wortstellungsregeln nicht stattfinden kann, da es diese in der Ausgangssprache nicht gibt.

Recientemente, Ballestracci (2007; 2008) lleva a cabo un estudio centrado en la adquisición de alemán como LE por estudiantes italianos de la Universidad de Pisa. Ballestracci pretende demostrar, analizando la adquisición de la sintaxis y de la morfología y comparando sus resultados con los del proyecto DiGS (Diehl et al., 2000), que en la adquisición de la gramática alemana no depende únicamente de la L1, sino también de otras variables extralingüísticas como la edad, la motivación y la capacidad cognitiva.

En primer lugar, confirma la existencia de una secuenciación en la adquisición de la lengua alemana, por encima de diferencias individuales. En

segundo lugar, advierte un desarrollo muy similar entre los escolares francófonos y los estudiantes italianos, excepto en casos puntuales. Estas diferencias dependen de la L1. En tercer lugar, la duración de las fases de adquisición son más cortas en el caso de los universitarios, pero son más frecuentes las fosilizaciones y las regresiones.

Para esta autora, la adquisición de alemán como LE bajo instrucción se desarrolla a nivel cognitivo en tres fases: una primera fase, en la que se aprenden *chunks*; una segunda fase en la que tiene lugar una concienciación de los elementos gramaticales; y una tercera fase, en la que se consolidan los conocimientos.

A pesar de que el estudio guarda muchas similitudes con el nuestro, existen también algunas diferencias. El corpus de Ballestracci cuenta con textos de 29 sujetos, pero finalmente solo pudo contar con 7. Añadió más, pero no sabemos cuántos, solo enumera los textos.

En cuanto a los elementos analizados, como la autora apunta, el estudio debería completarse con el análisis de la adquisición del plural, del género y de los grupos preposicionales. Nuestro trabajo pretende precisamente cubrir esa carencia.

2.5. Resumen de los estudios

En este capítulo hemos presentado los estudios relativos a la adquisición de alemán como L2 y como LE, partiendo del trabajo de Clahsen et al. (1983), punto de referencia obligado en cualquier investigación sobre este tema.

En primer lugar, hemos descrito los estudios que obtienen las mismas secuencias de adquisición en la sintaxis que Clahsen et al. (1983) en su proyecto ZISA. Estos estudios (Westmorland, 1983; Pienemann, 1987; Pienemann, 1989; Clahsen y Muysken, 1986; Dittmer, 1981; Jansen, 1991; Ellis, 1992; Tschirner, 1992; Espinel, 1995 y Boss, 1996) afirman que las secuencias de adquisición de las sintaxis son: SVO > SEP > INV > VEND.

En segundo lugar, los trabajos de Du Plessis et al. (1987), Boss (2004) y Lund (2004) demuestran que dichas secuencias no siempre se cumplen. Para los primeros, la dificultad en adquirir VEND es superior a la de INV. Para Boss (2004) la adquisición de ambas estructuras puede darse simultáneamente. El estudio de Lund (2004) conduce a esta misma conclusión y no observa ninguna escala implicacional entre las dos estructuras.

Revisamos, en tercer lugar, los estudios que han trabajado con corpórea de estudiantes con español como L1. Entre ellos, solamente el trabajo de Ehlers (2001) afirma las secuencias del proyecto ZISA, mientras que Grümpel (2004) y

Martínez Adrián, (2004/05) advierten también una adquisición previa de VEND a INV. Estas dos últimas investigadoras refuerzan más la variación en la producción de las mencionadas estructuras sintácticas en sus últimos trabajos (Martínez Adrian, 2008:34; Grümpel, 2009:146).

Para finalizar la revisión bibliográfica incluimos, en cuarto lugar, las investigaciones que analizan tanto la producción sintáctica, como la morfológica. Aunque autores como Jordens (1988) y Vainikaa y Young-Scholten (1994) defienden una relación entre ambos aspectos, otros muchos, como Clahsen (1988), Clahsen y Muysken (1989), Klein-Gunnewiek (1997), Boss (1998), Tschirner (1999), Diehl et al. (2000), Meerholz-Härle y Tschirner (2001) y Ballestracci (2007/08) han observado lo contrario.

Dada la heterogeneidad de los datos respecto a las secuencias de adquisición, los distintos corpórea (entrevistas, pruebas metalingüísticas y textos escritos), los diferentes niveles de conocimientos previos y el reducido número de sujetos (en muchos de los estudios), nos planteamos si dichos resultados pueden aplicarse a nuestro contexto.

Para finalizar este capítulo, incluimos las palabras de Schlak (2004), sobre la validez de la Teoría de la Enseñanza. Este autor sigue defendiéndola, pero sin olvidar la débil base empírica para poder confirmarla en su totalidad:

Insgesamt ist die empirische Basis noch zu schmal, um die „teachability“-Hypothese an sich und alle mit ihr im Zusammenhang stehenden Details endgültig bewerten zu können. Viel spricht jedoch dafür, dass nicht alles jederzeit lehrbar ist. (Schlak, 2004:62)

3. MATERIALES Y MÉTODO DE ESTUDIO

3. MATERIALES Y MÉTODO DE ESTUDIO

3.1. Los sujetos

Para nuestro estudio hemos analizado la IL de 66 estudiantes universitarios de 19 a 29 años de edad (véase anexo 1) de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), que reciben instrucción formal de lengua alemana como segunda o tercera lengua extranjera en su segundo, tercero, cuarto o quinto curso de carrera. La recogida de datos la realizamos durante el segundo semestre del curso académico 2005/06.

Al comenzar el segundo semestre y coincidiendo con la primera recogida de datos, los sujetos respondieron a un pequeño cuestionario (véase anexo 2) relativo a datos personales que consideramos relevantes para el estudio y que posteriormente integramos en la base de datos. En el apartado dedicado a la base de datos incluimos una descripción detallada de la información solicitada. Eran estudiantes de la asignatura Alemán 2 (aprendizaje de lengua alemana durante el segundo semestre del curso 2005/06; para algunos como continuación de Alemán 1 en el primer semestre, para otros no) de las siguientes Escuelas y Facultades de la UPV:

- Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (Grupo A).
- Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (Grupo B).

- Escuela Técnica Superior de Telecomunicaciones (ETSIT), en la que se analizan dos grupos (Grupo C y Grupo D), cada uno con un profesor distinto.
- Facultad de Administración y Empresa (Grupo E).
- Facultad de Informática (FIV) y Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada (ETSIA), que al estar en un mismo grupo para Alemán 2, se incluyen bajo la misma denominación (Grupo F) en el presente estudio.

Obtenemos así un total de seis grupos distintos con las características comunes básicas siguientes: todos son estudiantes de la UPV, todos estudian alemán como segunda o tercera lengua extranjera y la asignatura de Alemán 2 es para ellos Optativa o de Libre Elección. El total de estudiantes es de 139 distribuidos por grupos como sigue:

- Grupo A: 28 sujetos
- Grupo B: 49 sujetos
- Grupo C: 12 sujetos
- Grupo D: 22 sujetos
- Grupo E: 21 sujetos
- Grupo F: 7 sujetos

Sin embargo, fue necesario seleccionar una cantidad inferior de sujetos que cumpliera unas características comunes más rigurosas para la fiabilidad del estudio. Estas últimas condiciones fueron:

- a) nivel de principiantes (sólo dos semestres de instrucción de alemán)
- b) español como L1
- c) escribir como mínimo un texto al principio del segundo semestre y otro segundo texto al final del mismo semestre

De este modo la cantidad total de sujetos se redujo a 66. De éstos, 41 escribieron dos textos y 25 tres textos. Para nuestro estudio se analizaron todos los textos. La distribución por grupos definitiva fue:

- Grupo A: 16 sujetos
- Grupo B: 20 sujetos
- Grupo C: 5 sujetos
- Grupo D: 11 sujetos
- Grupo E: 9 sujetos
- Grupo F: 5 sujetos

El nivel de conocimientos en la lengua alemana que deberían alcanzar los sujetos al finalizar el segundo semestre es el equivalente a aproximadamente 120 horas de clase, distribuidas generalmente en dos sesiones semanales de dos horas cada una. Cada semestre tiene una duración media de 14 semanas.

3.2. Los profesores

Para conocer la instrucción recibida por los sujetos, todos los profesores respondieron a un cuestionario elaborado para este fin (véase anexo 3). En primer lugar, había que conocer el material utilizado y la metodología seguida en el aula para poder interpretar los resultados. De igual forma, era necesario también saber en qué orden habían sido introducidos en el aula los elementos sintácticos y morfológicos a estudiar.

Los siguientes cuadros muestran la información obtenida de los profesores:

Cuadro 2. Información profesores (material)

GRUPO	A	B	C	D	E	F
PROFESOR	L	C	M	J	J	D
Libro de clase	no	<i>Berliner Platz 1</i>	<i>Themen aktuell 1</i>	<i>Themen aktuell 1</i>	<i>Themen aktuell 1</i>	<i>Themen aktuell 1</i>
Textos auténticos	Internet, revistas, folletos	Internet	pocos	sí	sí	pocos
Material propio	gramática, ejercicios, textos adaptados	actividades	sí	sí	sí	ejercicios, actividades

La mayor parte de los profesores sigue el mismo libro de texto, por lo que el orden de introducción de los elementos a analizar es prácticamente el mismo. Sin embargo, los dos primeros grupos (grupos A y B) al trabajar en el aula con otro material alteran, aunque mínimamente, este orden.

Cuadro 3. Información profesores (metodología)

GRUPO	A	B	C	D	E	F
PROFESOR	L	C	M	J	J	D
Clase magistral	-	sí	sí	sí	sí	sí
Trabajo en parejas	sí	sí	sí	sí	sí	sí
Trabajo en grupo	sí	sí	sí	sí	sí	sí
Tareas o proyectos	sí	sí	no	no	no	sí
Otros	casos	no	no	no	no	no

En cuanto a la metodología docente, también es básicamente la misma por la información que hemos obtenido (Cuadro 3).

Cuadro 4. Información profesores (instrucción de la sintaxis)

GRUPO	A	B	C	D	E	F
PROF.	L	C	M	J	J	D
1°	SVO (A)					
2°	v.mod (A)	INV (A)	INV (A)	INV (A)	INV (A)	INV (A)
3°	v.sep (A)					
4°	INV (A)	v.mod (B)	v.mod (A)	v.mod (A)	v.mod (A)	v.mod (A)
5°	<i>Perfekt</i> (B)	VEND (B)	VEND (A)	VEND (A)	VEND (B)	<i>Perfekt</i> (B)
6°	VEND (B)	<i>Perfekt</i> (B)	<i>Perfekt</i> (B)	<i>Perfekt</i> (B)	<i>Perfekt</i> (B)	VEND (B)

SVO: oraciones principales enunciativas
 INV: inversión
 VEND: oraciones subordinadas
 v.mod.: verbos modales
 v. sep.: verbos separables
 A : 1° semestre
 B : 2° semestre

Realmente es en el grupo A donde se produce la alteración en el orden de introducción de los elementos; la inversión se presenta al final del primer semestre, después del paréntesis verbal. En el grupo B la diferencia radica en presentar los verbos modales iniciado ya el segundo semestre. En el caso de los grupos C y D, a pesar de trabajar con el mismo libro de texto que los grupos E y F, la introducción de las oraciones subordinadas tiene lugar ya en el primer semestre. En cuanto a la morfología, observamos algunas diferencias también en los grupos A y B, como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 5. Información profesores (instrucción de la morfología)

GRUPO	A	B	C	D	E	F
PROF.	L	C	M	J	J	D
1°	con.v-s (A)	con.v-s (A)	con.v-s (A)	con.v-s (A)	con.v-s (A)	con.v-s (A)
2°	género (A)	género (A)	género (A)	género (A)	género (A)	género (A)
3°	plural (A)	plural (A)	plural (A)	plural (A)	plural (A)	plural (A)
4°	p.p.A (A)	det.A(A)	det. A (A)	det. A (A)	det. A (A)	det. A (A)
5°	c.c. A (A) c.c D (A)	c.c. A (B) c.c D (B)	c.c. D (B)	c.c. D (B)	c.c. D (B)	c.c. D (B)
6°			p.p. D (B)	p.p. D (B)	p.p. D (B)	p.p. D (B)
7°	det.A(A)	det. D (B)	<i>Perfekt</i> (B)	<i>Perfekt</i> (B)	<i>Perfekt</i> (B)	<i>Perfekt</i> (B)
8°	det.D(A)	<i>Perfekt</i> (B)	p.p. A (B)	p.p. A (B)	p.p. A (B)	p.p. A (B)
9°	p.p.D (B)	p.p. D (B)	c.c. A (B)	c.c. A (B)	c.c. A (B)	c.c. A (B)
10°	<i>Perfekt</i> (B)	p.p. A (B)	det. D	det. D (B)	det. D (B)	det. D (B)
con.V-S: concordancia verbo-sujeto; p.p./A/D: pronombre personal en acusativo/dativo; det.A/D: determinante en acusativo/dativo; c.c. A/D: complemento circunstancial en acusativo/dativo A: 1° semestre B : 2° semestre						

De los seis grupos, cuatro trabajaron en el aula con el libro *Themen aktuell I* (Aufderstrasse et al. 2003), el grupo B con *Berliner Platz I* (Lemcke et al. 2002) y el grupo A sin libro, pero con material recopilado por el profesor incluyendo materiales auténticos y elaborados por él mismo. Los grupos F y A trabajaron también con actividades y ejercicios complementarios. Todos habían introducido textos adicionales, bien de Internet, bien de otras fuentes.

Respecto a la metodología, todos los profesores, excepto uno, aseguraron impartir clases magistrales (aunque solo fuera puntualmente y no como metodología única). Sus estudiantes trabajaban en clase por parejas y en grupo. Dos profesores habían realizado tareas o proyectos (grupo A y F) y uno de ellos (grupo A) también trabajó el método del caso.

En general, todos los grupos siguieron la misma progresión de aprendizaje de la sintaxis, salvo los grupos A y F en los que se presentaron las oraciones subordinadas en último lugar. Además, en el grupo A se introdujo la regla INV más tarde que en el resto de los grupos. Para la morfología se siguió prácticamente el mismo orden excepto en el grupo F, en el que se adelantó el participio perfecto a los pronombres personales en acusativo y dativo, y al complemento en dativo.

También hubo alguna diferencia en cuanto a la distribución de los elementos según los dos semestres. En general esta distribución depende del

material utilizado, el cual puede condicionar la progresión de la instrucción, según se trate de un libro de texto u otro. Pero no todos los profesores se ciñen estrictamente a este orden.

Por último, consultamos a los profesores acerca del grado de importancia que concedían a los diferentes elementos gramaticales, para saber qué elementos recibieron más atención en la instrucción. La importancia recibida a un elemento se valoró según se penalizaba o no en una prueba el uso incorrecto de dicho elemento:

Cuadro 6. Información profesores (énfasis en la instrucción de la sintaxis)

grupo	SVO	INV	SEP v.mod.	SEP v.sep.	SEP Perfekt	VEND
A	+	-	++	++	+	+
B	+	+	+	+	+	+
C	+	+	-	+	-	-
D	+	+	+	+	+	-
E	+	+	+	+	+	-
F	+	+	+	+	+	-
+: mucha importancia -: poca importancia						

Cuadro 7. Información profesores (énfasis en la instrucción de la morfología)

grupo	A	B	C	D	E	F
con. s-v	++	+	+	+	+	+
género	++	+	-	-	-	+
plural	+	+	+	-	-	+
det. Akk	+	+	-	-	-	+
det. Dativ	+	+	-	-	-	-
p.p. N	+	+	+	+	+	+
p.p. A	+	-	-	-	-	-
p.p. D	+	+	-	-	-	+
<i>Perfekt</i>	+	+	-	-	-	+
c.c. Akk	-	+	+	-	-	+
c.c. Dativ	-	+	+	-	-	+
+: mucha importancia -: poca importancia						

En términos generales, la mayoría de los profesores hacen más hincapié en la sintaxis que en la morfología. Sin embargo, sí existen diferencias puntuales, como el énfasis dado a VEND en sintaxis.

En la morfología, todos los profesores consideran muy importante la concordancia sujeto-verbo, pero en los demás elementos los criterios de relevancia se diversifican. Destaca el grupo A, en el cual la morfología juega un papel igual de importante que la sintaxis.

3.3. El corpus

En palabras de Johansson (1991:3), un corpus de textos es “a body of texts put together in a principled way, often for the purpose of linguistic research”.

Crystal (1991: 86), citado en Belz, A. (2004) lo define como:

[...] collection of linguistic data, either written texts or a transcription of recorded speech, which can be used as a starting-point of linguistic description or as a means of verifying hypothesis about a language.

No obstante, otras definiciones más recientes incluyen o presuponen el carácter informático de los corpóra, esto es debido al avance en los últimos 20 años de herramientas para el almacenamiento electrónico de datos (Hunston, 2002). Los corpóra electrónicos han permitido llevar a cabo numerosos estudios acerca de una lengua y han servido de instrumento para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este sentido es de destacar el trabajo pionero de Sylviane Granger de la *Université Catholique de Louvain* en Bélgica. Su investigación se centra sobre todo en el estudio contrastivo entre anglófonos y discentes de inglés. Muchos de sus estudios se basan en los datos del *International Corpus of Learner English (ICLE)*, que consta de textos de aproximadamente 500 palabras de discentes avanzados de inglés (estudiantes de Lengua y Literatura Inglesa) como LE. Esta base de datos se divide en distintos corpóra según el país de origen o la L1 y contienen 200.000 palabras. Los textos de los nativos se recogen en el corpus

LOCNESS, el cual recoge textos similares escritos por estudiantes en Gran Bretaña y EEUU y comprende 300.000 palabras (Granger, 1998:13).

En cuanto a córpora en lengua alemana, Belz (2004: 578) destaca importantes córpora de alemán como L1, como COSMAS en el *Institut für Deutsche Sprache* (IDS) en Mannheim, el *LIMAS-Korpus* en el *Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik* en la Universidad de Bonn o el corpus DWDS en la *Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften*.

La existencia de córpora de alemán como LE es sin embargo reducida. Lüdeling (2005) menciona el trabajo de Weinberger (2002) de la Universidad de Lancaster que se compone de 95 textos de anglófonos, el de Belz (2004) que consiste en textos de correo electrónico y chat entre discentes de alemán en EEUU y estudiantes alemanes. Tenemos también noticias del estudio comparativo entre estudiantes alemanes nativos de diferentes universidades alemanas y estudiantes de con L1 castellana o catalana de la Universidad de Barcelona en cuanto al uso de adjetivos en textos académicos (Strunk, 1999; 2001). Más recientemente, el trabajo de Koller (2005) analiza el uso del correo electrónico en la enseñanza del alemán como LE y estudia la eficacia de este instrumento en dos modalidades: el uso del alemán como lengua de correspondencia y el uso alterno de dos lenguas maternas (alemán y español).

La novedad del trabajo de Lüdeling es la accesibilidad *online* del corpus *FALKO* (*fehlerannotiertes Lernerkorpus des Deutschen*) que es un corpus

de textos escritos en lengua alemana por discentes avanzados de alemán como LE y por nativos. Los textos consisten en resúmenes de textos específicos de literatura y lingüística escritos por estudiantes de la *Freie Universität Berlin*.

Nuestro trabajo se basa en un corpus compuesto de textos escritos por discentes de una lengua extranjera, la lengua alemana, con el propósito de extraer la secuenciación de su IL. Por tanto, podría incluirse en la tipología de “córpora de aprendiz” (*learner corpora* o *Lernerkorpora*) según la definición de Granger (2002:7), basada en Sinclair (1996), en cuanto al origen de los textos y su finalidad: “Computer learner corpora are electronic collections of authentic FL/SL textual data assembled according to explicit design criteria for a particular SLA/FLT purpose”. Sin embargo, no son textos electrónicos. Los textos de nuestros sujetos son parte de pruebas escritas realizadas en el aula sin ningún tipo de ayuda o material de consulta. Podrían digitalizarse, pero no con fines docentes, sino para investigar.

Siguiendo las indicaciones para la investigación basada en cörpora de Ellis y Barkhuizen (2005), pasamos a exponer la razón de la elección de nuestro corpus, así como el objetivo y método de estudio. A continuación presentamos una descripción de los textos; cuántos textos hemos utilizado, en qué momento fueron producidos por los discentes y en qué consistían.

Nos inclinamos por este corpus, ya que procede de nuestro contexto educativo y laboral. El hecho de poder contar con la producción escrita de

estudiantes de distintas escuelas con distintos profesores y libros o enfoques metodológicos, así como distinta progresión de aprendizaje, suponía una buena condición para llevar a cabo un estudio fiable.

Los textos se recogieron durante el segundo semestre para analizar el primer año de instrucción. Esperamos a este segundo período de curso para poder contar con suficientes datos. Se trata de grupos de principiantes absolutos, por lo tanto, en el primer semestre a penas hubiéramos podido analizar algún elemento lingüístico. A pesar de estudiar en la misma universidad y responder a un perfil de individuos similar, venimos observando que existen algunas diferencias entre los estudiantes de los distintos centros. Además, al contar con profesores distintos y materiales docentes distintos, los resultados que obtuviéramos serían más fiables, puesto que no se reducirían a unas condiciones únicas.

Por un lado, llevamos a cabo un estudio longitudinal para estudiar el desarrollo de la IL de los estudiantes y, por otro, uno transversal para conocer el nivel alcanzado después de la instrucción recibida según los distintos centros y grupos de estudiantes.

Los 157 textos recogidos consistían en textos escritos en el aula: un primer texto al principio del segundo semestre, un segundo texto a mitad del segundo semestre y un tercer texto al final del segundo semestre. Fueron escritos en el aula como prueba de diagnóstico y como parte de dos exámenes parciales, a la vez que servían como tarea para este estudio. Los estudiantes no tenían acceso a material

de apoyo (diccionario, gramática o libro de texto). Para el primer texto no había presión de tiempo, pero para los otros dos sí que debían contar con la limitación del tiempo del examen. Aunque no había tema único para los textos, en general trataban sobre cuestiones similares:

1. Presentarse, hablar sobre sí mismo (*Das bin ich, Mein Alltag*, etc.).
2. Relatar acontecimientos pasados (*Mein letztes Wochenende*, etc.).
3. Comparar formas de vida, planes para el futuro (*Vergleiche das Leben in der Stadt und in einem Dorf, Mein Traumberuf*, etc.).

La elección de textos escritos como parte de pruebas académicas responde a una cuestión práctica. Dado el alto número de estudiantes y la diversidad de horarios de cada uno, ésta parecía la mejor solución para recoger los textos; consideramos que citarlos para la realización exclusiva de las pruebas para este estudio hubiera sido prácticamente imposible.

Otros estudios similares también se han inclinado por analizar textos escritos al tratarse también de discentes principiantes. Por ejemplo, Kwakernaak (2005:223) afirma que los discentes principiantes cometen errores en su IL escrita que dan información acerca del estado de adquisición de la lengua que están aprendiendo. Además, Boss (2004) afirma que en los corpórea orales de discentes principiantes no aparecen suficientes contextos obligatorios como para poder analizarlos. En nuestro caso, como en el de Boss (2004), resultaría muy difícil obtener datos suficientes para poder analizar todas las etapas de adquisición

objeto de este estudio a partir de un corpus oral. Se trata también de un estudio a lo largo de dos semestres, equivalentes a un solo año completo de aprendizaje. De hecho, el trabajo realizado por Grümpel (2004) en el que sí se analiza tanto la producción oral como escrita, parte de un estadio de competencia lingüística más avanzado, el nivel de los discentes no es de iniciación.

No obstante, somos conscientes de que la producción escrita de un discente en un momento dado, puede diferir notablemente de su producción oral; durante el proceso de escritura se dispone de más tiempo para pensar, revisar, etc. El habla es más espontánea y, en ocasiones, no se producen autocorrecciones, porque prima el mensaje por encima de la forma. De hecho, se han obtenido resultados distintos al analizar elementos sintácticos dependiendo de la producción oral o escrita de un mismo sujeto (Kronisch, 2001).

En cuanto a la utilización de otro material como pruebas de rellenar huecos, o preguntas de respuesta múltiple, no nos parece adecuado para este estudio, ya que no reflejarían realmente la capacidad de producción lingüística de los sujetos. Estamos de acuerdo con Ellis y Barkhuizen (2005), cuando afirman:

[...] For this reason and also perhaps because production is seen as providing the clearest evidence of what a learner has acquired, SLA researchers have relied extensively on samples of speech and writing. In contrast, to the non-verbal performance measures described above, speaking and writing constitute natural language activities. People do not usually go around matching pairs of sentences, matching sentences to pictures or judging whether isolated sentences

are grammatical or ungrammatical as part of their day to day lives
(Ellis y Barkhuizen, 2005:21).

Respecto a si procede o no utilizar textos como una pregunta más dentro de un examen, para un estudio de este tipo, Ellis y Barkhuizen (2005) nos indican que sí procede, puesto que un examen es un contexto natural para un estudiante:

It might be questioned whether samples of written language produced in the context of an examination are 'natural'. We argue they are, on the grounds that an examination constitutes a 'natural' context for learners to use the L2 and that data so obtained have not been designed for purposes of resarch. (Ellis y Barkhuizen, 2005:50).

Los sujetos escribieron textos de unas 100 a 150 palabras sobre temas similares; en algunas ocasiones podían escoger un tema entre varios propuestos, pero en la mayoría se trataba de un tema único. Estos temas estaban relacionados con la vida cotidiana del discente. A continuación presentamos los distintos textos por grupos y fecha en la que fueron recogidos:

Grupo A:

	Fecha	Tema
Texto 1	febrero de 2006	<i>Wer bin ich und wie ist mein Alltag.</i>
Texto 3	junio de 2006	Texto con tema libre

Grupo B:

	Fecha	Tema
Texto 1	enero de 2006	<i>Ich und meine Familie</i>
Texto 2	marzo de 2006	<i>Wie finden Sie den Beruf Ingenieur?</i>
Texto 3	mayo de 2006	<i>Erzählen Sie bitte, was Herr Bengel gemacht hat. (uso obligado de determinados verbos)</i>

Grupo C y D:

	Fecha	Tema
Texto 1	febrero de 2006	<i>Ich und meine Familie</i>
Texto 3	mayo de 2006	<i>Was hast du am Wochenende gemacht?</i>

Grupo E:

	Fecha	Tema
Texto 1	febrero de 2006	<i>Ich und meine Familie</i>
Texto 3	mayo de 2006	<i>Schreiben Sie einen Einladungsbrief.</i>

Grupo F:

	Fecha	Tema
Texto 1	febrero 2006	<i>Wer bin ich und wie ist mein Alltag.</i>
Texto 2	abril 2006	<i>Was habe ich letzte Woche gemacht?</i>
Texto 3	junio 2006	Un tema a elegir entre: a) <i>Vergleiche das Leben in der Stadt und in einem Dorf.</i> b) <i>Was ist dein Traumberuf?</i> c) <i>Vergleiche dein Leben im Winter und im Sommer.</i> d) <i>Wie war der Kurs 2004/05 für dich?</i>

3.4. La base de datos

Con objeto de cuantificar la producción de los elementos lingüísticos producidos por los sujetos, elaboramos una base de datos mediante la aplicación informática *File Maker Pro 6* (Figuras 1 y 2). La clasificación de los textos es, pues, la siguiente:

- Texto 1: escrito por todos los sujetos durante el mes de febrero de 2006
- Texto 2: escrito por los grupos F y B durante el mes de abril de 2006
- Texto 3: escrito por todos los sujetos a finales de mayo o principios de junio de 2006

Para cada texto creamos “campos” determinados para los elementos sintácticos (oraciones enunciativas, paréntesis oracional, inversión y oraciones subordinadas) y para los elementos morfológicos (conjugación de la primera y tercera persona del singular y plural; formas regulares e irregulares del participio perfecto, uso adecuado de los verbos auxiliares *haben* y *sein* para formar el *Perfekt*, formación correcta del plural de los sustantivos y uso correcto de determinantes en nominativo; así como determinantes y pronombres en los casos acusativo y dativo).

A cada elemento lingüístico le corresponden tres “campos”: el primero indica las ocasiones correctas en la que el sujeto ha producido el elemento en cuestión, el segundo muestra los contextos obligatorios totales y el tercero refleja el porcentaje de producciones correctas.

De cada sujeto registramos la escuela/grupo a la que pertenecían, su número de orden dentro del grupo, la edad, sus conocimientos en otras lenguas extranjeras (la mayoría es bilingüe castellano/valenciano), los meses de instrucción recibida de lengua alemana, su posible motivación extra (beca para cursar asignaturas o realizar el Proyecto Fin de Carrera en algún país de lengua alemana, práctica en empresa, etc.), sus posibles contactos con la lengua alemana fuera del aula, y si asistieron a las clases de forma continuada durante el mismo curso académico o si cursaron Alemán 1 con un año o más de anterioridad. Por último, incluimos la secuencia de adquisición desarrollada por el sujeto.

Figura 1. Base de datos A

The screenshot shows a FileMaker Pro window titled 'trecenov.fp5'. The main form is titled 'DATOS ESTUDIANTES'. On the left, there is a sidebar with 'N° Pres...' (1), 'Registros: 66', and 'Ordenados'. The form is divided into several sections:

- Personal Data:**
 - Nombre: Alberto Gonzalez
 - Escuela: ETSID
 - Numero: 1
 - Edad: 28
 - Otras lenguas: Inglés
- ALEMAN Section:**
 - Nivel Aleman: 5
 - Motivación: 2
 - Contacto extra: 1
 - Continuado: 0
- TEXTOS 1, 2, and 3 Sections:** Each section contains input fields for 'SVO', 'SEP', and 'INV' (e.g., SVO_e_T1, SVO_i_T1) and calculated fields for percentages (e.g., SVO_T1 (%), SEP_T1 (%), INV_T1 (%)).
- Bottom Section:** Contains 'CON V_S' fields (e.g., CON V_S 1s e, CON V_S 1s t) and calculated values.

Figura 2. Base de datos B

The screenshot shows a FileMaker Pro window titled 'trecenov.fp5'. The form is more complex than Figure 1, with multiple columns of data. The sidebar shows 'N° Pres...' (63) and 'Registros: 66'. The form is organized into several columns:

- Column 1 (Left):** Contains 'INV_e_T1', 'INV_i_T1', 'VEND_e_T1', 'VEND_i_T1', and 'CON V_S' fields with calculated values like 100,00.
- Column 2 (Middle):** Contains 'INV_e_T2', 'INV_i_T2', 'VEND_e_T2', 'VEND_i_T2', and 'CON V_S' fields with calculated values like 100,00.
- Column 3 (Right):** Contains 'INV_e_T3', 'INV_i_T3', 'VEND_e_T3', 'VEND_i_T3', and 'CON V_S' fields with calculated values like 100,00.
- Bottom Section:** Contains 'PP' (e.g., PP_e, PP_i, PP_en) and 'AUX' (e.g., AUX hab, AUX seín) fields with calculated values.

4. ANÁLISIS DE LA SINTAXIS

4. ANÁLISIS DE LA SINTAXIS

La posición del verbo en la oración en alemán

“La colocación de la forma personal del verbo constituye una de las principales diferencias entre la lengua alemana y la española” (Castell, 1997:3). De ahí, que éste sea un elemento que causa mayores dificultades en el aprendizaje de la lengua alemana como LE por castellanohablantes. En este capítulo analizamos la adquisición de la posición del verbo en la oración en alemán respecto a cuatro estructuras sintácticas, la de las oraciones enunciativas (SVO), la del paréntesis oracional (SEP), la de la inversión (INV) y la de las oraciones subordinadas (VEND):

SVO: *Meine Eltern sind aus Málaga.* (Mis padres son de Málaga)

SEP: *Ich will heute meine Eltern besuchen.* (Quiero visitar hoy a mis padres)

INV: *Voriges Jahr hat mein Bruder ein Haus gekauft.* (El año pasado mi hermano compró una casa.)

VEND: ..., *weil ich ins Kino gegangen bin.* (... porque he ido al cine)²⁷

En principio, para analizar la producción de cada elemento lingüístico escogido, calculamos el porcentaje de corrección del mismo a partir de tres contextos obligatorios con objeto de poder comparar con los estudios previos

²⁷ Ejemplos de Castell, 1997.

(Ellis, 1989; etc.). En el caso de que un elemento en concreto no aparezca con esta frecuencia mínima en la producción de la mayoría de los sujetos, sí que consideraremos las apariciones puntuales, como se describirá en el apartado correspondiente, para poder hacer alguna observación. Además incluimos los recuentos totales de los elementos gramaticales analizados para comparar los resultados siguiendo un criterio u otro.

4.1. Oraciones enunciativas (SVO)

En la oración enunciativa el verbo finito, la forma personal, ocupa el segundo lugar. El primer lugar puede estar ocupado por casi todos los elementos (sujeto, complemento directo, indirecto, complementos circunstanciales e incluso oraciones subordinadas), pero el verbo conjugado está siempre en segundo lugar (Corcoll & Corcoll, 1994). Cuando el primer lugar es ocupado por algún elemento que no sea el sujeto, éste último suele colocarse, salvo raras excepciones, a continuación del verbo. Este fenómeno se denomina “inversión” (INV). Las oraciones con inversión de nuestro corpus las analizamos en el apartado 5.3.

Como es de suponer, la estructura SVO no plantea al discente de alemán LE grandes problemas, sobre todo al principio del aprendizaje. En los textos encontramos abundantes ejemplos como los siguientes:

Mein Großvater wohnt in Murcia. (ETSIT 7, Texto 1)

Ich spreche ein bisschen Deutsch. (B 11, Texto 1)

Ich habe ein Bruther aber keine Schwester. (C, Texto 1)

Así pues, en el Texto 1 todos los sujetos produjeron más de tres contextos obligatorios al utilizar el orden SVO (véase anexo 4). Todos ellos siguieron correctamente el orden SVO en un porcentaje del 100 %, excepto 5 sujetos, los cuales obtienen un índice entre el 83,3 % y el 94,7 %. Los errores cometidos por estos sujetos son los siguientes:

(1) A 1: ..., *ich möchte lerne Deuch aber ist das sehr swierig.* (Texto 1)

(2) B 1: *Ich 20 Jahre.* (Texto 1)

(3) C 1: *Sie nicht arbeiten schon.* (Texto 1)

(4) C 2: *Ich gerne lesen und Musik spielen.* (Texto 1)

(5) C 2: *Er gern Fußball spielen.* (Texto 1)

(6) E 9: *Ich von Beruf studiere.* (Texto 1)

En estos primeros errores apreciamos, desde desviaciones por interferencias de la L1 o de la primera LE (3), hasta errores por omisión (2), así como la ausencia de flexión verbal (4) y (5). Estos dos últimos errores del uso de *gern* como verbo es muy frecuente en los discentes de alemán como LE en el inicio de la instrucción. Emplean el adverbio *gern* como verbo al querer expresar gusto por ejecutar una acción, como se haría en su L1.

Para comprobar si estas desviaciones se corrigen a lo largo del segundo semestre de instrucción, presentamos en la siguiente tabla los índices de corrección de estos sujetos comparando con sus resultados en el Texto 2 y Texto 3 (véase anexo 5 y 6):

Tabla 24. Comparación índices de corrección de SVO en los tres textos.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Evolución
A 1	(5/6) 83,33 % ²⁸	-	100 %	↑
B 1	(10/11) 90,91%	-	(9/11) 81,82 %	↓
C 1	(13/14) 92,86 %	-	100 %	↑
C 2	(16/18) 88,89 %	-	100 %	↑
E 9	(18/19) 94,74 %	-	100 %	↑

De estos cinco sujetos, cuatro han mejorado a lo largo del semestre alcanzando un 100 % en el Texto 3, solamente uno ha empeorado. Este sujeto, B 1, comete en el Texto 3 el mismo error dos veces:

(7) B 1: ... *und hat er seine Sekretärin telefoniert.*

(8) B 1: ... *und hat sie eine groß Karton gebraucht.*

²⁸ Entre paréntesis aparecen, en primer lugar, las producciones correctas y, en segundo lugar, el total de contextos obligatorios. A continuación, se ofrece el porcentaje de corrección.

Es el mismo tipo de error que cometen los sujetos que sufren un retroceso en el orden SVO desde un 100% de corrección a un índice inferior a lo largo del semestre; en concreto los nueve siguientes:

Tabla 25. Retroceso de los índices de corrección de SVO.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
A 5	100 %	-	(18/20) 90 %
A 9	100 %	-	(15/16) 93,75 %
B 3	100 %	-	(7/9) 77,78 %
B 18	100 %	(7/10) 70 %	(10/11) 90,91 %
B 20	100 %		(6/7) 85,71 %
D 2	100 %		(7/8) 88 %
D 4	100 %		(4/7) 57 %
D 5	100 %		(1/5) 20 %
F 2	100 %		(6/8) 75 %
F 4	100 %		(10/11) 90,91 %

Los errores del sujeto B 18 en el Texto 2 aparecen después de la conjunción *aber* y *und*, al considerarlas subordinantes; por ello coloca el verbo al final de la oración:

(9) B 18: ... *und kein Freizeit hast.*(Texto 2)

(10) B 18: ..., *aber es viel Geld verdienet.* (Texto 2)

(11) B 18: ... *aber er kein Zeit für seinen Freunde hat.* (Texto 2)

Veamos los errores cometidos en el Texto 3:

(11) A 5: ..., *aber er noch nicht dort lebet*, ...

(12) A 5: ..., *und mein Freund und ich dort leben*.

(13) A 9: ... *und bin ich in die Uni gefahren*.

(14) A 9: ... *und haben wir gegessen*.

(15) B 3: ... *und hat er ein Bier getrunken*.

(16) B 3: ... *aber hat er nicht gegeben*.

(17) B 18: ... *und hat er geschlafen*.

(18) B 20: ... *und haben sie von seinen Problemen gesprochen*.

(19) B 20: ... *und hat er ferngesehen*.

(20) D 2: ... *aber hatte ich Freizeit auch*.

(21) D 4: ... *und habe ich studiert*.

(22) D 4: ... *und bin ich spazieren gegangen*.

(23) D 4: ... *und habe ich eine Tasse Kaffee getrunken*.

(24) D 5: ... *und habe ich Deutsch studiert ...*

(25) D 5: ... *und habe ich gegessen*.

(26) D 5: ... *und haben wir ein Bratwurst gegessen*.

(27) D5: ... *und habe ich meinem Vater angerufen*.

(28) F 2: *Manchmal sind wir ins Kino gegangen, haben wir einen Spaziergang gemacht.*

(29) F 2: ... *aber also er war zu hart*.

(30) F 4: *Aber kann ich es nicht machen*.

Excepto el ejemplo (28), en el que el sujeto parece haber olvidado una palabra, todos los errores se producen tras las conjunciones coordinantes *und* y *aber*. Estas conjunciones no alteran el orden de la oración, pero los discentes las perciben como adverbios y sí lo alteran. Volveremos a analizar este aspecto en el apartado 5.3. al tratar la inversión (INV).

También hay dos sujetos que tras una recaída, recuperan un porcentaje del 100 %:

Tabla 26. Recuperación índices de corrección de SVO.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
B 16	100 %	(10/11) 90,91 %	100 %
F 3	100 %	(4/5) 80 %	100 %

Los errores cometidos por estos sujetos en el Texto 2 se deben asimismo a la conjunción coordinante *aber* y en el caso del ejemplo (19) al considerar la conjunción coordinante como una subordinante:

(27) B 16: ... *aber es immer helfft*.

(28) F 3: ..., *aber bin ich zu Hause geblieben*.

Este hecho demuestra la asimilación de la regla de la INV, aunque se trate desde el punto de vista más riguroso de un error de hipercorrección, ya que los sujetos no han tenido en cuenta la excepción.

Por grupos, los datos en tres o más contextos obligatorios en los tres textos son los siguientes:

Tabla 27. Índices de corrección de SVO en los tres textos (\geq tres contextos).

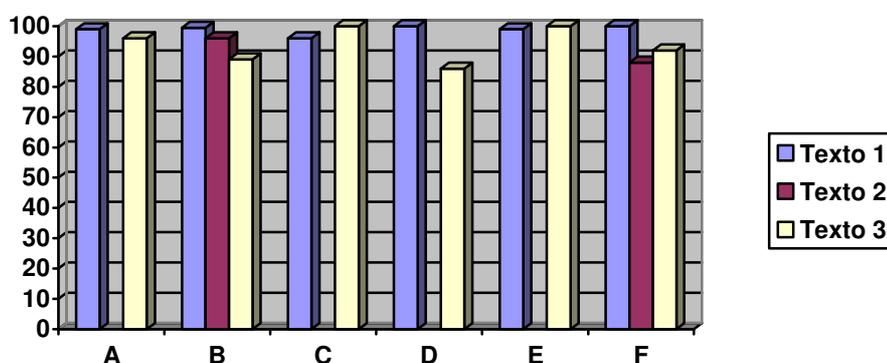
Grupo	Texto 1	Texto2	Texto 3
A	227/229 (99 %)		64/67 (96 %)
B	197/198 (99,5 %)	92/96 (96 %)	50/56 (89 %)
C	72/75 (96 %)		7/7 (100 %)
D	145/145 (100 %)		61/69 (86 %)
E	129/130 (99 %)		32/32 (100 %)
F	59/59 (100 %)	8/9 (88 %)	33/36 (92 %)
Totales	829 / 836 (99 %)	100 / 105 (95 %)	247 / 267 (93 %)

La producción de SVO durante el semestre muestra un evolución distinta según los grupos. Tres de ellos (A, B y D) sufre un retroceso, que en el caso del grupo D llega hasta más de un 15 %. Dos de los grupos (C y E) mejora su corrección hasta alcanzar el 100 %. En el grupo F se produce un retroceso desde un 100 % hasta un 88 %, que es recuperado al final del semestre alcanzando un 92 %.

En general, los índices son elevados (excepto en el grupo D), por lo que podemos considerar la estructura como adquirida por prácticamente todos los

grupos, ya que los errores responden a un único origen, las conjunciones de coordinación. Mostramos a continuación estos datos también en una gráfica:

Gráfica 3. SVO por grupos y textos.



En cuanto a la desviación de la norma en el orden de palabras SVO, casi todos los errores son debidos a las conjunciones de coordinación. Estos errores se cometen ya en el Texto 2, pero sobre todo en el Texto 3. Al escribir el Texto 3, los sujetos ya poseen cierta seguridad para enlazar oraciones, conocen ya algunas conjunciones básicas de subordinación y muestran la voluntad y necesidad de “enriquecer” sus textos; expresarse únicamente con oraciones simples es un hecho que desmotiva al discente de LE, ya que no lo percibe como forma de expresión natural. Enlazar oraciones con la conjunción *und* es algo muy natural en la

comunicación, pero requiere un tratamiento especial en la instrucción de alemán como LE.

No todos los grupos dominan esta excepción a la norma del orden de palabras. Destaca el grupo D, el cual retrocede hasta un 75 % desde un 100 %. Quizás en el grupo D no se hiciera suficiente hincapié en el uso excepcional de las conjunciones de coordinación respecto a la posición del verbo.

No obstante, salvo el caso excepcional del uso de las conjunciones de coordinación, el alto índice de corrección de la estructura sintáctica SVO en nuestro corpus, coincide con la afirmación de Zobl (1986) respecto a la influencia de la L1 en la adquisición de alemán como L2:

The initial word order stage in GSLA [= German Second Language Acquisition] reflects the word order of the learner's L1: for learners whose L1 is SVO (head-initial) the first GSLA stage is predicted to be SVO; for learners whose L1 is SOV (head-final) the first stage is predicted to be SOV. (En: Jansen, 1991:26)

4.2. Paréntesis oracional (SEP)

La segunda estructura sintáctica objeto de este estudio es el paréntesis oracional (SEP). Esta estructura no existe en la L1 de nuestros sujetos, ni tampoco en su primera LE. Nuestros estudiantes, como suele ser la norma general en cualquier curso de iniciación a la lengua alemana, descubren esta estructura ya en los primeros momentos de la instrucción. En lo que a los grupos de este estudio se refiere, todos ellos conocen SEP en el primer semestre de instrucción, es decir, con anterioridad a la recogida del Texto 1. Al grupo A, incluso, se le presenta esta estructura previamente a INV. Caso excepcional es el grupo B, que la trata comenzado ya el segundo semestre.

En las oraciones principales en alemán, el paréntesis oracional se halla constituido por las partes del complejo verbal cuando éste consta como mínimo de dos miembros. Tal es el caso de las perífrasis verbales o de los verbos separables:

	P1		P2	
<i>Ich</i>	<i>bin</i>	<i>ins Kino</i>	<i>gegangen.</i>	(He ido/fui al cine.)
<i>Er</i>	<i>will</i>	<i>am Sonntag</i>	<i>kommen.</i>	(Él quiere venir el domingo.)
<i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>ihn gestern</i>	<i>angerufen.</i>	(Le llamé ayer.)
<i>Er</i>	<i>steht</i>	<i>immer spät</i>	<i>auf.</i>	(Siempre se levanta tarde.)

La primera parte del paréntesis (P1) la constituye la forma conjugada del verbo, mientras que la segunda parte (P2) está constituida por los demás

integrantes del complejo verbal, es decir, formas no conjugadas o prefijo separable. Este fenómeno tampoco existe en la lengua española (Castell, 1997).

En este estudio analizamos la adquisición del paréntesis oracional (SEP) en el caso de las oraciones con verbos modales, con verbos separables y con verbos en *Perfekt*²⁹.

Los verbos modales (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen* y *wollen*) aparecen, a modo de auxiliares, con el infinitivo de otro verbo, con el que conforman un predicado complejo. La forma infinita se ubica, por regla general, al final de las oraciones principales, mientras que en las oraciones subordinadas introducidas por una conjunción pasa a ocupar el último lugar el verbo modal conjugado (Castell, 1997:165):

Ich will morgen zum Arzt gehen. (Mañana quiero ir al médico)

..., weil ich morgen zum Arzt gehen will. (... porque mañana quiero ir al médico)

Los verbos separables son aquellos formados con un prefijo separable. Cuando el verbo se conjuga en oraciones independientes, el prefijo se separa de la base verbal y pasa a ubicarse al final de la oración, constituyendo así la segunda parte del paréntesis oracional. Esta separación no se produce cuando el verbo

²⁹ Corcoll & Corcoll (1994) utilizan para referirse a este tiempo verbal la traducción al español "pretérito perfecto", pero nosotros nos inclinamos por llamarlo "Perfekt", que es su nombre en alemán, como hace Castell (1997: 111): "[...] debido a que [...] no existe una correspondencia exacta entre él y el pretérito perfecto español".

conjugado se halla al final de una oración subordinada introducida por una conjunción:

Ruf mich morgen Nachmittag an. (Lláname mañana por la tarde.)

Ich glaube nicht, dass er dich anruft. (No creo que te llame.)

En cuanto al *Perfekt*, es la forma del participio perfecto (PII) la que se coloca al final de la oración principal:

Ich bin heute Morgen mit meinen Kindern in den Zoo gegangen.

(Esta mañana he ido con mis hijos al zoo.)

La estructura SEP con verbos modales y verbos separables es introducida a nuestros estudiantes en el primer semestre de instrucción de alemán. Es por ello que ya encontramos en el Texto 1 oraciones de este tipo, puesto que los discentes ya las conocen, aunque no todos hayan adquirido totalmente su estructura. Ejemplos en nuestro corpus de oraciones con verbos modales, construidas correctamente, son:

(20) *Ich möchte eine Reise nach Deutschland machen.* (A 9, Texto 1)

(21) *Ich möchte bei ein große Firma arbeiten.* (B 18, Texto 1)

(22) *Ich muss noch einmal meine Deutsch "apuntes" lesen.* (D 6, Texto 1)

El caso de los verbos separables es distinto, puesto que suponen un doble esfuerzo para los alumnos. En primer lugar, han de fijar la atención en identificar si el verbo es separable o no y, en segundo lugar, respetar el paréntesis oracional. Ésta es probablemente la razón por la que no encontramos tantos ejemplos en nuestro corpus:

(23) *Ich stehe am 7 Uhr jeden Tag auf*, (B 5, Texto 1)

(24) *Freitags ich gehe mit mein Freund aus*. (F 3, Texto 1)

(25) *Um halb sieben stehe ich auf und ...* . (F 4, Texto 1)

El *Perfekt*, sin embargo, constituye uno de los puntos gramaticales básicos en la instrucción del segundo semestre. Teóricamente, dada la motivación por poder expresar algo acontecido en el pasado, su aprendizaje no debería ser extremadamente difícil. Sin embargo, aunque a nivel sintáctico no se presente ninguna novedad en la instrucción, a nivel morfológico la adquisición del *Perfekt* es costosa dada la irregularidad de muchos verbos de uso cotidiano para formar el PII. Es más, para la formación de este tiempo verbal, en lengua alemana, existen dos verbos auxiliares: *haben* y *sein*.

No obstante, los sujetos ya cuentan con la experiencia del aprendizaje de participios irregulares de su primera LE, el inglés, de forma que este elemento gramatical no lo perciben tan ajeno como puede ser el caso de los verbos separables o, como veremos en el capítulo de la adquisición de la morfología, el uso del caso acusativo, los cuales aparecen por primera vez y sin comparación

posible con otras lenguas conocidas por los discentes. Oraciones en *Perfekt* de nuestro corpus serían, por ejemplo:

(26) *Ich habe um 14:00 eine Pizza gegessen.* (A 6, Texto 3)

(27) *Dort habe ich in der Mensa ein Bier getrunken.* (A 8, Texto 3)

(28) *Mein Vater ist gestern um halb sieben aufgestanden.* (A 13, Texto 3)

Para analizar las oraciones con SEP, solamente hemos contabilizado aquellas, en las que aparece al menos un elemento en el paréntesis verbal, siguiendo la metodología de Boss (1996) y Lund (2004). Puesto que analizamos en este apartado la estructura sintáctica, no hemos tenido en cuenta errores morfológicos. Este tipo de errores los analizamos en el siguiente capítulo, dedicado a la morfología.

En primer lugar, mostramos los datos globales de la estructura SEP de nuestro corpus por grupos y por textos, del Texto 1 (anexo 7), del Texto 2 (anexo 8) y del Texto 3 (anexo 9); en segundo lugar, presentamos los datos obtenidos por grupos y tipos de SEP, según corresponda a verbos modales, verbos separables o *Perfekt*. Finalmente, observamos las diferencias posibles entre los seis grupos y presentamos una secuenciación según el tipo de SEP.

4.2.1. SEP por grupos

Los datos globales, incluyendo todos los contextos obligatorios, según el momento de recogida de datos (Texto 1, Texto 2 y Texto 3) por grupos, de la estructura SEP son los siguientes:

Tabla 28. SEP en el Texto 1 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	13	8	5	62 %
B	11	3	8	27 %
C	2	2	0	100 %
D	10	4	5	40 %
E	11	9	2	82 %
F	18	15	3	83 %
Totales	65	41	23	63 %

Tabla 29. SEP en el Texto 2 (datos globales)

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	65	63	2	97 %
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	-	-	-	-
F	53	52	1	98 %
Totales	118	115	3	97 %

Tabla 30. SEP en el Texto 3 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	158	147	11	93 %
B	305	295	10	97 %
C	71	66	5	93 %
D	128	124	4	97 %
E	56	47	9	84 %
F	26	22	4	85 %
Totales	744	701	43	94 %

El total de estructuras SEP es de 744, de las cuales el 94 % (701) son correctas y solamente un 6 % (43) son incorrectas. Estos datos son datos totales. Aplicando el criterio de tres o más contextos obligatorios, los datos que obtenemos son:

Tabla 31. SEP en el Texto 1 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	3	1	2	33 %
E	8	6	2	75 %
F	15	12	3	80 %
Totales	32	20	12	62,5 %

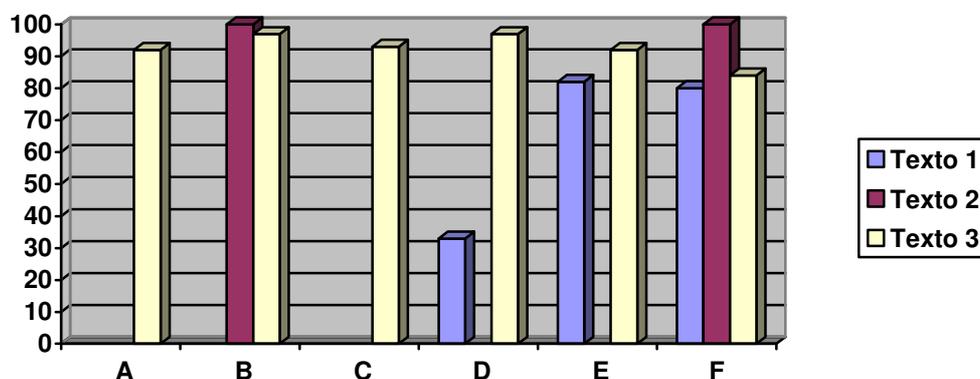
Tabla 32. SEP en el Texto 2 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	51	51	0	100 %
F	50	50	0	100 %
Totales	101	101	0	100 %

Tabla 33. SEP en el Texto 3 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	140	129	11	92 %
B	270	261	9	97 %
C	68	63	5	93 %
D	116	112	4	97 %
E	39	36	3	92 %
F	19	16	3	84 %
Totales	652	617	35	95 %

Las cifras que obtenemos siguiendo el criterio mencionado son muy similares a las obtenidas con el total de estructuras. En este caso, por tanto, el hecho de aplicar un criterio selectivo no modifica apenas los resultados. Con objeto de tener una visión más clara de los datos, incluimos finalmente la siguiente gráfica, respetando el criterio de tres o más contextos obligatorios:

Gráfica 4. SEP por grupos y textos.

Como indica esta última gráfica, es en el Texto 2, a mitad del segundo semestre, cuando los sujetos alcanzan un nivel máximo de corrección de SEP. Sin embargo, en el Texto 3, al final del segundo semestre, esta corrección disminuye alrededor de un 10 % en todos los grupos, excepto en el F, que lo hace hasta un 16 %. Aunque no es una diferencia muy significativa, sí nos indica cierta regresión. En adelante, comprobaremos si este fenómeno se produce con todos los elementos analizados.

Pero no todas las estructuras SEP son producidas con la misma corrección, más bien, existen diferencias muy destacadas. Por esta razón, para analizar la adquisición de la estructura SEP según se trate de verbos modales, verbos separables o *Perfekt*, presentamos a continuación estos índices por separado.

4.2.2. Verbos modales

La producción de verbos modales en nuestro corpus es la siguiente:

Tabla 34. Verbos modales en el Texto 1 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	13	8	5	61,5
B	7	2	5	28,6
C	2	2	0	100
D	8	4	4	50
E	10	8	2	80
F	11	11	0	100
Totales	51	35	16	68,6

Siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios:

Tabla 35. Verbos modales en el Texto 1 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	4	1	3	25 %
E	5	5	0	100 %
F	6	6	0	100 %
Totales	15	12	3	80 %

Ahora, seguir un criterio metodológico u otro sí variaría los resultados notablemente, puesto que entre un 68,6 % y un 80 % se halla el 75 %, porcentaje de corrección fijado por las últimas investigaciones, como umbral de adquisición. En adelante, y como ya hemos indicado, seguiremos en nuestro estudio este umbral para poder comparar con otros estudios similares.

Tabla 36 Verbos modales en el Texto 2 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	64	63	1	98,4 %
F	7	7	0	100 %
Totales	71	70	1	98,5 %

Tabla 37. Verbos modales en el Texto 2 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	48	48	0	100 %
F	3	3	0	100 %
Totales	51	51	0	100 %

Transcurrida la primera mitad del segundo semestre la corrección de la estructura sintáctica con verbos modales alcanza el máximo, un 100 %, como indica la Tabla 37. Veamos ahora, si se mantiene el dominio de la estructura en todos grupos al final del semestre:

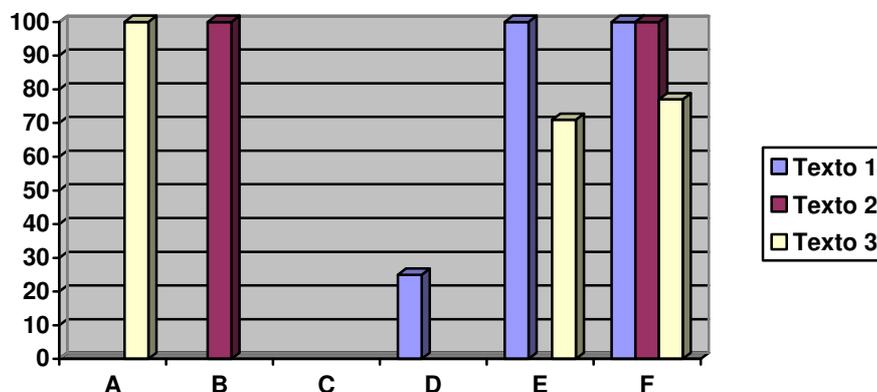
Tabla 38. Verbos modales en el Texto 3 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	6	6	0	100 %
B	4	3	1	75 %
C	1	1	0	100 %
D	4	4	0	100 %
E	15	9	6	60 %
F	16	13	3	18,75 %
Totales	46	36	10	78 %

Tabla 39. Verbos modales en el Texto 3 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	3	3	0	100 %
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	7	5	2	71 %
F	13	10	3	77 %
Totales	23	18	5	78 %

Es evidente que el dominio de la estructura sintáctica de los verbos modales ha descendido. La evolución, pues, del uso correcto de la sintaxis con verbos modales es la que muestra la gráfica 5:

Gráfica 5. Verbos modales por grupos y textos.

Los únicos grupos de los que disponemos de datos, al menos, en dos de los tres textos, son los E y F. Éstos muestran una regresión en el Texto 3, que para el grupo E supone dejar de dominar esta estructura. Sin embargo, en el grupo A, del cual no hubo suficientes contextos obligatorios en el Texto 1, el dominio de la estructura es máximo.

4.2.3. Verbos separables

A pesar de no contar a penas con contextos obligatorios de SEP con verbos separables, presentamos las cifras obtenidas en las siguientes tablas:

Tabla 40. Verbos separables en el Texto 1 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	3	1	2	33 %
C	-	-	-	-
D	2	0	2	0 %
E	-	-	-	-
F	6	3	3	50 %
Totales	11	4	7	36 %

Tabla 41. Verbos separables en el Texto 1 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	-	-	-	-
F	3	1	2	33 %
Totales	3	1	2	33 %

Como era previsible, existe un gran contraste de resultados entre los modales y los separables. Veamos en las siguientes tablas si uso aumenta a lo largo del semestre, mostrando los datos del Texto 2 correspondientes a los dos únicos grupos que escribieron este texto:

Tabla 42. Verbos separables en el Texto 2 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	1	0	1	0 %
F	-	-	-	-
Totales	1	0	1	0 %

Tabla 43. Verbos separables en el Texto 2 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	-	-	-	-
F	-	-	-	-
Totales	-	-	-	-

La ausencia de verbos separables en este Texto 2 sigue mostrando la estrategia de evitación por parte de los sujetos. En el grupo F, además, este texto debía escribirse en *Perfekt*, de forma que este tipo de verbo aparece como forma finita (participio). Es ya en el Texto 3 cuando surgen algunas oraciones con estos verbos:

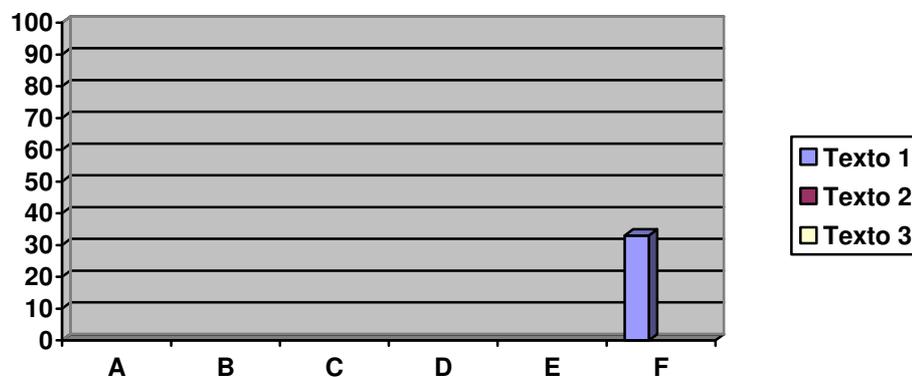
Tabla 44. Verbos separables en el Texto 3 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	1	1	0	100 %
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	6	5	1	83 %
F	-	-	-	-
Totales	7	6	1	86 %

Tabla 45. Verbos separables en el Texto 3 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	-	-	-	-
F	-	-	-	-
Totales	-	-	-	-

Ningún sujeto produce tres o más contextos obligatorios con verbos separables, pero todos los que se han producido han sido correctos excepto uno. Sin embargo, no creemos riguroso afirmar que su uso ha mejorado; más bien creemos que sigue siendo un elemento del que los principiantes no se sienten seguros de dominar. La gráfica correspondiente a este tipo de paréntesis oracional es la siguiente y así lo indica:

Gráfica 6. Verbos separables por grupos y textos.

4.2.4. Perfekt

Los datos que nos ofrece nuestro corpus referentes al uso del paréntesis oracional en oraciones en *Perfekt* son abundantes en el Texto 2 y el Texto 3. En el Texto 1 únicamente hallamos dos contextos obligatorios:

Tabla 46. *Perfekt* en el Texto 1 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	1	0	1	0 %
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	-	-	-	-
F	1	1	0	100 %
Totales	2	1	1	50 %

Lógicamente al aplicar el criterio de tres o más contextos obligatorios, estos datos desaparecen:

Tabla 47. *Perfekt* en el Texto 1 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	-	-	-	-
E	-	-	-	-
F	-	-	-	-
Totales	-	-	-	-

Bien distinta es la producción de este tiempo verbal en el Texto 2. El tema del texto del grupo B no era idóneo para utilizar este tiempo, pero en el grupo F sí.

Tabla 48. *Perfekt* en el Texto 2 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	-	-	-	-
F	46	45	1	98 %
Totales	46	45	1	98 %

Tabla 49. *Perfekt* en el Texto 2 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	-	-	-	-
F	46	45	1	98 %
Totales	46	45	1	98 %

El dominio de SEP con *Perfekt* en esta recogida de datos, es casi idéntica al de SEP en la recogida de datos anterior, puesto que en el Texto 2 este mismo grupo F alcanzaba un 100 %. Pero hay que esperar al Texto 3 para confirmar ese dominio de SEP en todos los grupos:

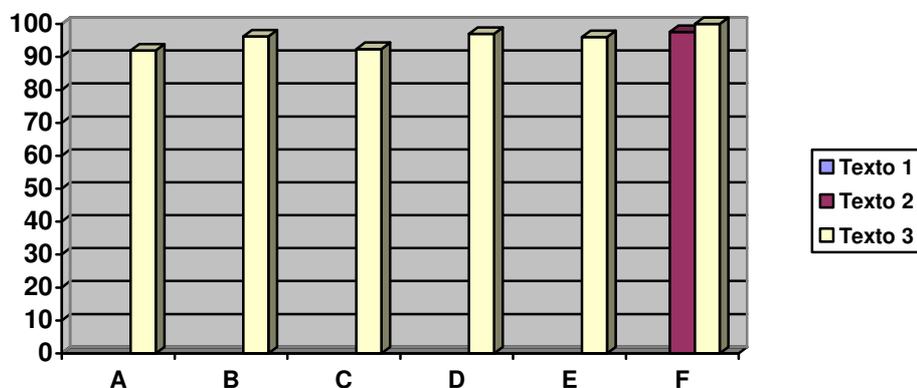
Tabla 50. *Perfekt* en el Texto 3 (datos globales).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	151	140	11	93 %
B	301	292	9	97 %
C	70	65	5	93 %
D	124	120	4	97 %
E	35	33	2	94 %
F	10	9	1	90 %
Totales	691	659	32	95 %

Tabla 51. *Perfekt* en el Texto 3 (\geq tres contextos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	137	126	11	92 %
B	270	261	9	97 %
C	68	63	5	93 %
D	116	112	4	97 %
E	32	31	1	97 %
F	6	6	0	100 %
Totales	629	599	30	95 %

El alto porcentaje de corrección siguiendo un criterio u otro es el mismo en este caso ya que contamos con muchos datos; ello nos permite afirmar, que SEP, a pesar de ser una estructura carente de referencia de otras lenguas conocidas, es adquirida por nuestros sujetos sin problema alguno. Quizás, precisamente por ser tan extraña, tan marcada, pero tan simple al mismo tiempo, es fácil de ser interiorizada.

Gráfica 7. *Perfekt* por grupos y textos.

Lo que nos parece interesante es la falta de diferencia entre los distintos grupos. Este hecho nos indica que esta estructura merecía una especial atención por parte de los sujetos; probablemente motivados por la valoración del texto, ya que en todos los grupos formaba parte de un examen.

4.2.5. Valoración general de SEP

En conjunto y, teniendo en cuenta el momento de la recogida de datos, nuestros sujetos producen oraciones con paréntesis verbal con la siguiente corrección, según se trate de verbos modales, separables u oraciones en *Perfekt* (mostramos los dos criterios de análisis para poder comparar una vez más la fiabilidad de los datos):

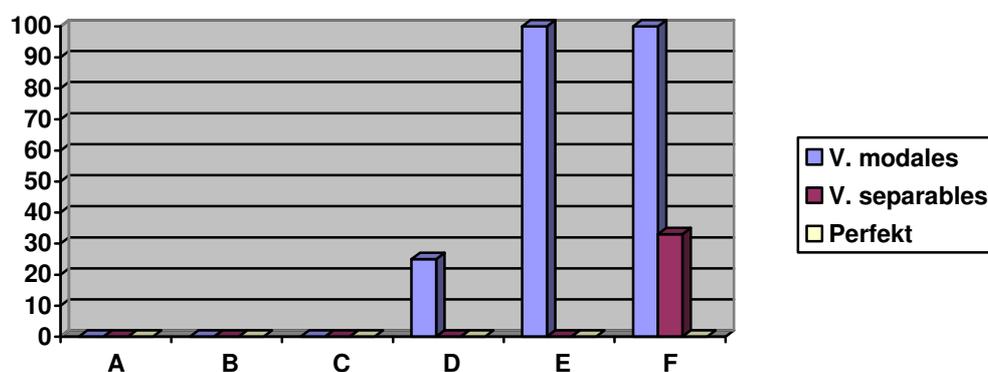
Tabla 52. Tipos de SEP en el Texto 1 (datos globales):

	Total	Orden correcto	Orden incorrecto
Verbos modales	51	35 (69 %)	16 (31 %)
Verbos separables	12	5 (42 %)	7 (58 %)
<i>Perfekt</i>	2	1 (50 %)	1 (50 %)
Total SEP	65	41 (63 %)	24 (37 %)

Tabla 53. Tipos de SEP en el Texto 1 (\geq tres contextos):

	Total	Orden correcto	Orden incorrecto
Verbos modales	15	12 (80 %)	3 (20 %)
Verbos separables	3	1 (33,3 %)	2 (66,6 %)
<i>Perfekt</i>	-	-	-
Total SEP	18	13 (72 %)	5 (28 %)

Atendiendo al criterio más estricto, en el Texto 1, es decir, después de un semestre de instrucción, nuestros sujetos alcanzan un porcentaje elevado de corrección únicamente en el paréntesis oracional con los verbos modales (80 %), con los verbos separables es muy reducido (33,3 %) y con el *Perfekt* no producen suficientes contextos obligatorios. En realidad, tan solo nueve sujetos utilizan esta estructura en tres o más ocasiones. Reflejamos estos datos en la siguiente gráfica para su mejor observación:

Gráfica 8. Tipos de SEP por grupos en el Texto 1.

Es evidente que la producción de esta estructura no es homogénea al principio del segundo semestre de instrucción. Para comprobar la evolución a lo largo del tiempo respecto a la adquisición de esta estructura, analizamos la producción de los grupos B y F en el Texto 2 pasados dos meses. Lamentablemente no contamos con datos de los demás grupos a mediados del semestre.

Los resultados son muy positivos, ya que los 14 sujetos que utilizan la estructura SEP en tres o más ocasiones lo hacen con un 100 % de corrección, excepto uno, que tan solo comete un error. El error del sujeto F 2, más que un error sintáctico, creemos que es un olvido, ya que se trata de la ausencia del segundo miembro del paréntesis oracional:

F 2: *Am Dienstag habe ich den ganzen Tag in der Universität (Texto 2)*

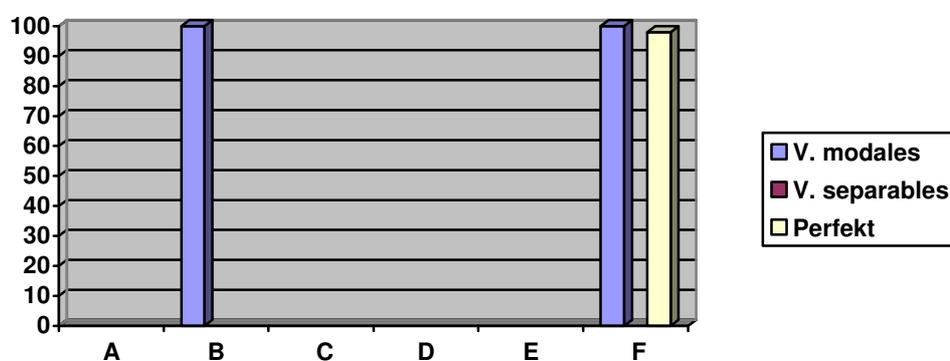
Tabla 54. Índices de corrección de SEP en el Texto 2 por sujetos (\geq tres contextos).

	Orden correcto	Total contextos	Porcentaje de corrección
B 1	7	7	100 %
B 8	3	3	100 %
B 9	6	6	100 %
B 12	7	7	100 %
B 15	10	10	100 %
B 17	5	5	100 %
B 18	5	5	100 %
B 19	5	5	100 %
B 20	3	3	100 %
F 1	8	8	100 %
F 2	8	9	89 %
F 3	10	10	100 %
F 4	10	10	100 %
F 5	13	13	100 %
Totales	77	78	99 %

Los datos del Texto 2 muestran que no solo aumenta considerablemente la cantidad de contextos obligatorios, sino también se ha incrementado el número de sujetos que producen la estructura. Además, el índice de corrección ha ascendido hasta el máximo. En el grupo B nueve sujetos, de veinte, utilizan esta estructura, aún cuando el tema a desarrollar en la prueba se prestaba a usar otra estructura (VEND) y no SEP. En el grupo F sí que era previsible la aparición del paréntesis oracional, puesto que el texto debía ser escrito en *Perfekt*.

Así pues, tras seis meses de instrucción, a mediados del segundo semestre, los resultados respecto a los tres tipos de SEP son los siguientes:

Gráfica 9. Tipos de SEP por grupos en el Texto 2.



Al término del semestre, pasados dos meses contamos ya con datos de todos los grupos. En conjunto, la corrección de SEP en el Texto 3 según los tres elementos analizados, la mostramos en las siguientes tablas:

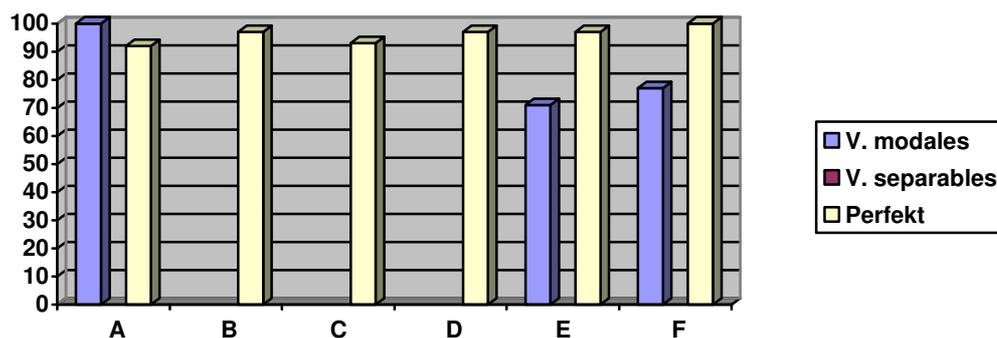
Tabla 55. Tipos de SEP en el Texto 3 (datos globales):

	Total	Orden correcto	Orden incorrecto
Verbos modales	46	36 (78,3 %)	10 (21,7 %)
Verbos separables	7	6 (85,7 %)	1 (14,3 %)
<i>Perfekt</i>	691	659 (95,4 %)	32 (4,6 %)
Total SEP	744	701 (94 %)	43 (6 %)

Tabla 56. Tipos de SEP en el Texto 3 (\geq contextos obligatorios):

	Total	Orden correcto	Orden incorrecto
Verbos modales	23	18 (78 %)	5 (22 %)
Verbos separables	-	-	-
<i>Perfekt</i>	629	599 (95 %)	30 (5 %)
Total SEP	652	617 (95 %)	35 (5 %)

Una vez más, los resultados siguiendo un criterio u otro son muy similares. Contemplando únicamente el uso de SEP en 3 o más contextos obligatorios en el Texto 3, al finalizar el segundo semestre de instrucción, el índice de corrección de los tres tipos de paréntesis oracional analizados, es el que aparece en la siguiente gráfica:

Gráfica 10. Tipos de SEP por grupos en el Texto 3.

Es evidente el alto índice de corrección en la estructura sintáctica del *Perfekt*. Sin embargo, así como un grupo (el grupo A) alcanza el máximo de corrección en la colocación del verbo con los verbos modales, los otros dos grupos de los que hemos obtenido suficientes contextos obligatorios (E y F), han

sufrido un retroceso descendiendo hasta un 71 % y a un 77 %, desde un 100 % en el Texto 1. Estas regresiones ya empiezan a indicar la variabilidad de la IL, incluso con elementos adquiridos al 100 %.

Si observamos los resultados de los grupos respecto a las cifras conjuntas de SEP (incluyendo los verbos modales, separables y *Perfekt*) en tres o más contextos obligatorios, todos los grupos superan el 90 % de corrección, excepto uno (F), que alcanza un 84 %:

Tabla 57. SEP tras dos semestres de instrucción (\geq tres contextos obligatorios)

	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto
A	140	129 (92 %)	11 (8 %)
B	270	261 (97 %)	9 (3 %)
C	68	63 (93 %)	5 (7 %)
D	116	112 (97 %)	4 (3 %)
E	39	36 (92 %)	3 (8 %)
F	19	16 (84 %)	3 (16 %)
Totales	652	617	35 (95 %)

Reflejado en una gráfica, el resultado es el siguiente:

Verbos separables Texto 1 → 33,3 %

 Texto 2 → -

 Texto 3 → -

Perfekt Texto 1 → -

 Texto 2 → 98 %

 Texto 3 → 95 %

También destaca la reducida muestra de verbos separables como verbos principales. Este hecho coincide con el estudio Boss (1996:98) y creemos, como esta autora, que los estudiantes evitan este tipo de verbos para no arriesgarse, tal como ya comentamos anteriormente.

El pequeño retroceso en el uso de los modales se produce en un momento del aprendizaje (al final del semestre), en el que los sujetos acaban de recibir un mayor y más variado *input*, ya que se han presentado las *Wechselpräpositionen*, los pronombres personales en acusativo y dativo, el *Perfekt* y las oraciones subordinadas. Nos inclinamos a pensar que la atención de los sujetos se dirige en este momento a los nuevos elementos lingüísticos presentados y por ello sufren un retroceso. Estos retrocesos se deben muy probablemente a la necesidad de reestructurar la IL, como nos indica McLaughlin (1990).

Lamentablemente, no podemos saber si en fases posteriores recuperarían el uso correcto de estos verbos separables u otro elemento, ya que los estudiantes que continúan con el aprendizaje de alemán en la asignatura Alemán Técnico, Alemán para Ingenieros o Alemán 3, no poseen un nivel de conocimientos homogéneo que posibilitara un estudio fiable.

Rieck (1989) secuencia la adquisición, en primer lugar, de verbo modal-infinitivo y, en segundo lugar, de verbo auxiliar-participio (Diehl et al., 2000:128), en nuestro estudio no podemos afirmar lo mismo. Según nuestros datos, los sujetos adquieren simultáneamente ambos tipos de SEP. Esta adquisición se produce, además, de manera bastante homogénea por parte de todos los sujetos, independientemente del grupo al que pertenezcan. A continuación, mostramos los índices de corrección de SEP, diferenciando el grupo y el texto para incluirlo en una misma gráfica.

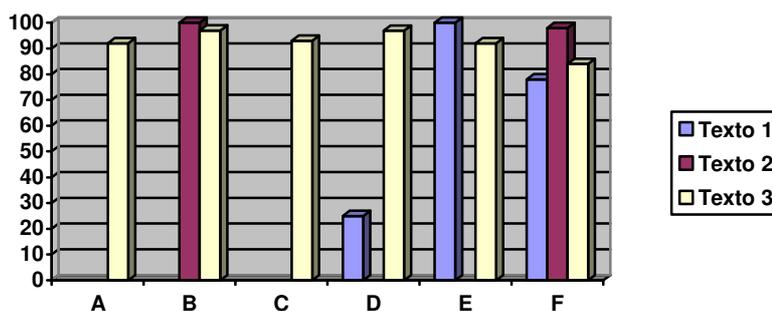
Competencia lingüística de todos los grupos en SEP (tres o más contextos obligatorios):

Tabla 58: SEP por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F
Texto 1	-	-	-	25 %	100 %	78 %
Texto 2	-	100 %	-	-	-	98 %
Texto 3	92 %	97 %	93 %	96,9 %	92 %	84 %

Reflejado en una gráfica, los resultados son:

Gráfica 12. Evolución de SEP por grupos y textos.



Podemos observar el índice positivo de la competencia lingüística a lo largo del semestre: a pesar de que en el Texto 1 se dan distintos niveles de corrección por grupos, ya en el Texto 2 (pero más claramente en el Texto 3 y en todos los grupos) el porcentaje de corrección va igualándose con más de un 90% en cinco grupos y con más de un 80 % en el restante.

La competencia desigual al principio del segundo semestre podría deberse al período de tiempo sin instrucción de alemán (recordemos que algunos estudiantes cursan Alemán 1 y Alemán 2 de forma continuada en un mismo año académico, pero otros no lo hacen así); los datos personales de los estudiantes (véase anexo 3) nos muestran que en el grupo E ningún sujeto³⁰ ha cursado los dos semestres de alemán continuadamente; es más, en este centro se cursa *Alemán 1* en el primer semestre de 3º curso y *Alemán 2* en el segundo semestre del 4º

³⁰ Por error, un sujeto marcó afirmativamente la continuidad de su estudio del alemán, como comprobamos posteriormente al pase del cuestionario.

curso. Sin embargo, en el grupo B, que alcanza un porcentaje superior al del grupo de E, hay sujetos con estudio discontinuo de alemán, concretamente un 70% (14 de un total de 20). Parece evidente que estos estudiantes han logrado un avance más rápido que los del E.

No parece ser tampoco la continuidad del aprendizaje la razón del índice de corrección en el grupo F. Éste es inferior al de E y los estudiantes del primero sí asistieron continuadamente a las clases durante todo el año académico. Lo que creemos que influye en el porcentaje medio en el grupo F es el índice obtenido por el sujeto F 3 (50 %), respecto al de sus tres compañeros (100 %). La diferencia de nivel de conocimientos de la lengua alemana es difícil de compensar cuando el grupo consta solo de cinco alumnos, más bien distorsiona el valor medio.

4.3. Oraciones enunciativas con inversión (INV)

En este apartado tratamos la ya mencionada estructura INV, la inversión del orden sujeto-verbo por verbo-sujeto. Describimos a continuación, brevemente, cuándo es obligatorio su uso en la lengua alemana.

El elemento que aparece con mayor frecuencia en el campo anterior en la oración en alemán, es el sujeto. Cuando este campo se halla ocupado por otro

elemento, como hemos descrito anteriormente, el sujeto suele ubicarse después de la forma verbal conjugada. Es el fenómeno denominado “inversión”.

Ich habe heute viel Arbeit. (Yo tengo hoy mucho trabajo)

Heute habe ich viel Arbeit. (Hoy tengo yo mucho trabajo)

Las conjunciones coordinantes no son complemento ni del verbo ni de ningún otro elemento de la oración. Por ello, se consideran elementos extraoracionales que se ubican delante del elemento oracional que ocupa el campo anterior, sin producir inversión.³¹ En nuestro estudio, dado el nivel de conocimientos de los sujetos aparecen pocas conjunciones coordinantes, pero la aparición de las más comunes supone una desviación de la norma del orden de palabras como hemos apuntado en el apartado 5.1. y que describimos más ampliamente en éste. Las conjunciones de este tipo utilizadas por nuestros estudiantes son *aber* (pero) y *und* (y).

En los textos analizados, el elemento que más frecuentemente aparece en el campo anterior (además del sujeto) es el complemento circunstancial temporal. Esta frecuencia se da también en la lengua alemana. En nuestro corpus encontramos ejemplos como los siguientes:

(29) *Um 16 Uhr ist er zur Post gegangen ...* (B 3, Texto 3)

³¹ Salvo excepciones como *doch* y *jedoch*, así como las bimembres *entweder ... oder* y *weder ... noch* (Castell, 1997:496).

(30) *Samstag morgen bin ich um acht Uhr aufgestanden und ...* (C 3, Texto 3)

(31) *Dann habe ich wieder gearbeitet in das Restaurant.* (D 10, Texto 3)

Otro caso es el de las oraciones interrogativas parciales. En estas oraciones el campo anterior no se halla nunca vacío, puesto que lo ocupa el elemento interrogativo correspondiente:

(32) *Wann kommst du zurück?* (¿Cuándo vuelves?)

(33) *Um wie viel Uhr fährt der Zug ab?* (A qué hora sale el tren?)

Los textos recogidos no se prestaban a plantear preguntas, de modo que en rara ocasión hemos encontrado alguna interrogativa. De las que se formulan en algún texto (carta a un amigo del grupo E), todas son correctas. También lo son las interrogativas generales:

(34) *Kannst du kommen?* (E 4, Texto 3)

(35) *Was habst du letztes Jahr gemacht? [...] Kannst du Zeit?* (E 4, Texto 3)

(36) *Hallo! Wie geht es dir? [...] Kommst du mit?* (E 6, Texto 3)

(37) *Hast du Lust?* (E 7, Texto 3)

Por último, un tipo de complemento que puede ocupar el campo anterior es la oración subordinada (también una oración de relativo y su antecedente). Este elemento, aunque no suele aparecer en la producción de un discente principiante, lo encontramos en nuestro corpus al analizar el Texto 2 del grupo B en alguna

ocasión; el tema que debían desarrollar los estudiantes se prestaba a formar oraciones compuestas conteniendo oraciones subordinadas temporales, causales, condicionales y concesivas. Su posible colocación en el campo anterior les obliga a realizar la inversión:

(38) *Ob du ein Ingenieur bist, kannst du viel Geld verdienen ...* (B 1, Texto 2)

(39) *Wenn man sehr viel Geld verdient, kann man ein besseres Leben haben.* (B 5, Texto 2)

(40) *Wenn du Ingenieur werden möchtest, musst du mindestens Englisch und Deutsch sprechen.* (B 18, Texto 2)

Esta estructura INV (como SVO y SEP) se introduce ya en el primer semestre de instrucción en todos los grupos. Además, su introducción es previa a SEP para los verbos modales y los verbos separables en todos los grupos, excepto en el grupo A. En este último se introdujo con posterioridad y no se insistió en ella tanto como en los otros grupos. Pasamos a analizar los datos a lo largo del semestre.

En el Texto 1 nuestros estudiantes apenas produjeron contextos obligatorios de la estructura INV (véase anexo 10), de los 26 que la aplicaron, solo siete lo hicieron en más de tres ocasiones. Dos de ellos alcanzaron un nivel de corrección superior en SEP, uno obtuvo un nivel inferior y el resto no produjo contextos suficientes o no produjo ningún contexto obligatorio SEP:

Tabla 59. INV tras un semestre de instrucción, por sujetos (todos).

	INV	SEP
A 7	(0/3) 0 %	(1/1)
C 5	(3/3) 100 %	(1/1)
D 4	(1/3) 33 %	-
F 1	(2/3) 66,67 %	(3/5) 60 %
F 3	(2/3) 66,67 %	(3/4) 75 %
F 4	(6/7) 85,71 %	(3/3) 100 %
F 5	(5/6) 83,33 %	(2/2)

Por grupos, los datos teniendo en cuenta todos los contextos obligatorios de INV, serían los siguientes:

Tabla 60. INV en el Texto 1 por grupos (todos).

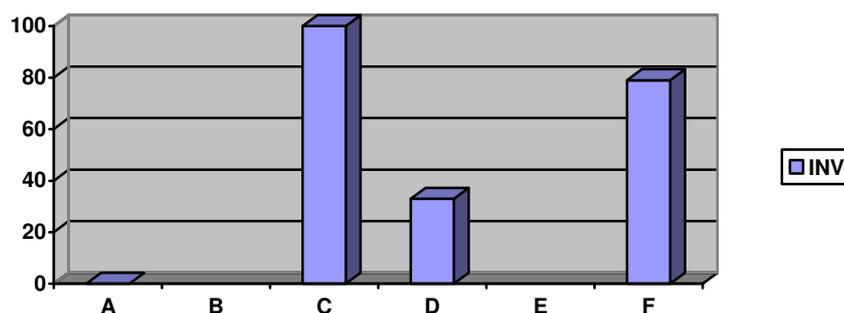
Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	10	1	9	10 %
B	6	6	0	100 %
C	6	6	0	100 %
D	9	4	5	44 %
E	1	0	1	0 %
F	21	17	4	80 %
Totales	53	34	19	64 %

Atendiendo únicamente a tres o más contextos obligatorios por discente, las cifras son las siguientes:

Tabla 61. INV en el Texto 1 por grupos (\geq tres contextos obligatorios):

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	3	0	3	0 %
B	-	-	-	-
C	3	3	0	100 %
D	3	1	2	33 %
E	-	-	-	-
F	19	15	4	79 %
Totales	28	19	9	68 %

En la gráfica, según tres o más contextos obligatorios, los índices de corrección quedan reflejados así:

Gráfica 13. INV por grupos en el Texto 1.

Dado que estos datos nos parecen insuficientes para comprobar si la adquisición de SEP es condición necesaria para la adquisición de INV, como nos indican todos los estudios revisados, pasamos a analizar las oraciones con INV en el Texto 2. En cualquier caso, siguiendo un criterio u otro, el porcentaje de

corrección al inicio del segundo cuatrimestre indica que la estructura INV aún no ha sido asimilada por los discentes; cuatro de los seis grupos o no la utiliza o no alcanza ni un 75 % de corrección, únicamente dos grupos (C y F) consiguen un porcentaje elevado.

Veamos a continuación los datos extraídos del Texto 2 respecto a INV y su relación con SEP de forma individual (Anexo 11), comparándolos con los datos del primer texto:

Tabla 62. Datos de INV y SEP en el Texto 1 y Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios).

	Texto 1		Texto 2	
	INV	SEP	INV	SEP
A 7	(0/3) 0 %	-		
B 5			(3/3) 100 %	-
B 15			(1/3) 33,33 %	(10/10) 100 %
B 18			(3/3) 100 %	(5/5) 100 %
B 20			(4/4) 100 %	(3/3) 100 %
C 5	(3/3) 100 %	-		
F 1	(2/3) 66,67 %	(3/5) 60 %	(9/10) 90 %	(8/8) 100 %
F 2			(9/9) 100 %	(9/9) 100 %
F 3	(2/3) 66,67 %	(3/4) 75 %	(9/9) 100 %	(10/10) 100 %
F 4	(6/7) 85,71 %	(3/3) 100 %	(4/4) 100 %	(10/10) 100 %
F 5	(5/6) 83,33 %	-	(9/9) 100 %	(13/13) 100 %

Tan sólo el grupo F nos permite esta comparación, los sujetos del grupo B no habían producido contextos comparables en el Texto 1. En el grupo F se observa un índice de corrección máximo en los dos elementos a analizar en el Texto 2; en el Texto 1 ya era elevado el índice, pero no en todos los sujetos.

Por grupos, tanto los datos globales como los seleccionados según tres o más contextos obligatorios, la producción de INV es bastante aceptable:

Tabla 63. INV por grupos en el Texto 2 (todos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	29	22	7	76 %
F	41	40	1	98 %
Totales	70	62	8	89 %

Si reducimos los datos a partir de tres o más contextos obligatorios, los resultados mejoran en esta ocasión:

Tabla 64. INV por grupos en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	13	11	2	85 %
F	41	40	1	98 %
Totales	54	51	3	94 %

En el texto 2, el grupo F produjo contextos obligatorios suficientes, tanto de INV, como de SEP. Los cinco sujetos de este grupo alcanzaron un nivel de

corrección del 100 % excepto uno, que solo llegó al 90 % al no aplicar la inversión en:

(41) F 1: *Am Morgen war ich sehr müde, so ich habe den Arzt angerufen.*

Llama la atención encontrar dos contextos obligatorios de INV en la misma frase; en la primera ocasión correcto y en la segunda incorrecto. Sin embargo, este hecho no es excepcional, por ejemplo, Diehl et al. (2000:38) también encontraron varios ejemplos de variabilidad en sus sujetos dentro de un mismo texto. En este caso concreto apreciamos la influencia de la primera LE (inglés) al utilizar *so*.

Siguiendo con el análisis de INV y SEP en el Texto 2, los tres sujetos del grupo B que producen más de tres contextos obligatorios de estas dos estructuras, muestran claramente un mayor dominio de SEP que de INV.

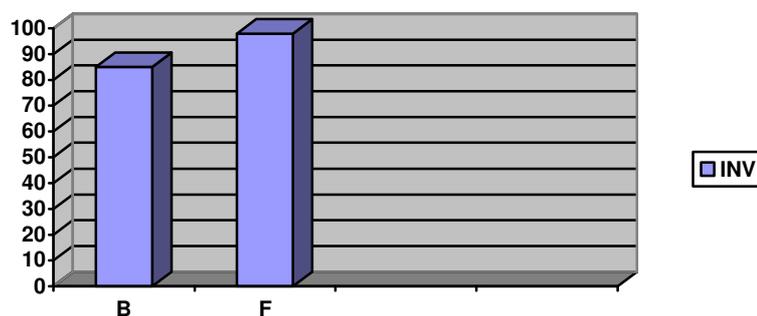
Así pues, tras aproximadamente 20 semanas de instrucción, en cuanto a la relación SEP-INV, los datos indican una adquisición previa de SEP por una relación de 6 a 8, es decir, de ocho sujetos con un 100 % de corrección en SEP, seis alcanzan la misma en INV (lo que supone un 75 % del total de esos ocho estudiantes). Los dos sujetos restantes logran un 33 % (B 15) y un 90 % (F 1).

Es interesante comprobar que el sujeto B 15 alcanza un 100 % en VEND en el mismo Texto 2 pero más adelante, en el Texto 3 (anexo 5), sufre un retroceso en VEND y en SEP, para mejorar en INV. Pero, a pesar del retroceso, el

índice de SEP resulta superior que INV y VEND; por ello podemos afirmar que, efectivamente en el caso del sujeto B 15 la estructura SEP también es interiorizada antes que INV. Este sujeto sería otro claro ejemplo de la variabilidad de la IL de los discentes a lo largo de su aprendizaje.

Si reflejamos nuevamente los datos (partiendo de tres o más contextos obligatorios) en una gráfica, observamos un índice elevado de INV en el texto 2:

Gráfica 14. INV por grupos en el Texto 2.



Al llegar al final del semestre, al escribir el Texto 3, nuestros sujetos producen un número considerablemente alto de contextos obligatorios de INV, por lo que reflejaremos aquí únicamente los datos globales por grupos, los particulares de cada sujeto los mostramos en el Anexo 12 :

Tabla 65. INV por grupos en el Texto 3 (todos).

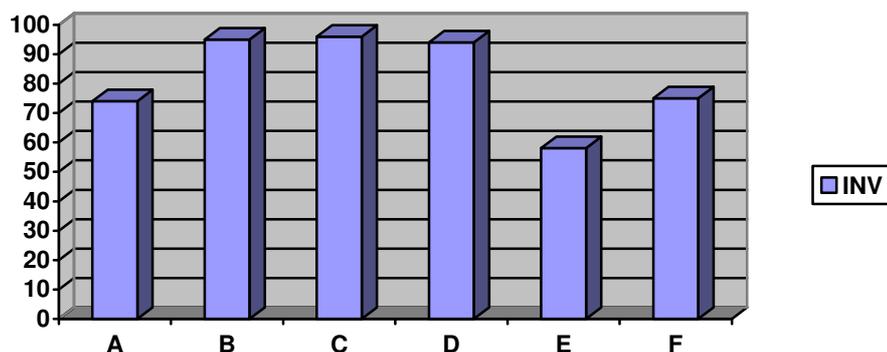
Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	110	81	19	74 %
B	167	149	18	89 %
C	54	52	2	96 %
D	83	80	3	96 %
E	38	22	16	58 %
F	19	15	4	79 %
Totales	471	399	72	85 %

Teniendo en cuenta tres o más contextos obligatorios, obtenemos cifras muy similares, excepto en los grupos B y F:

Tabla 66. INV por grupos en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	107	79	28	74 %
B	167	159	8	95 %
C	54	52	2	96 %
D	83	78	5	94 %
E	38	22	16	58 %
F	16	12	4	75 %
Totales	465	402	63	86 %

Calculados estos porcentajes, la gráfica correspondiente a la producción de INV en Texto 3 es la siguiente:

Gráfica 15. INV por grupos en el Texto 3.

La adquisición de la inversión es un aspecto importante en los estudios sobre adquisición de la lengua alemana como LE. Por ello, y dado que nuestro corpus ofrece datos distintos según el grupo de sujetos, pasamos a estudiarlo con más atención. Para ello, mostramos a continuación, por grupos, los datos de INV:

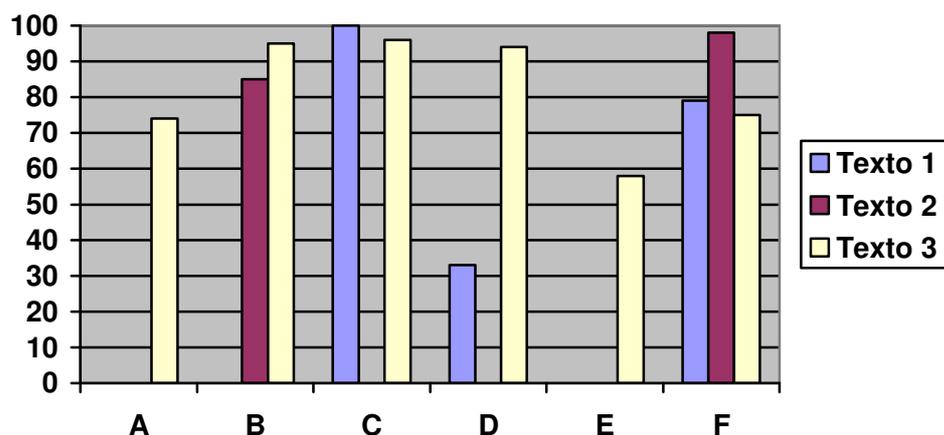
Tabla 67. INV a lo largo del segundo semestre de instrucción (\geq tres contextos obligatorios).

Grupo	Texto 1	Texto 2	Texto 3
A	0 %	-	74 %
B	-	85 %	95 %
C	100 %	-	96 %
D	33 %	-	94 %
E	-	-	58 %
F	79 %	98 %	75 %

De los seis grupos, tres muestran un índice elevado de corrección en INV, superando el 90 %. Los otros tres grupos no alcanzan este nivel pero, considerando el 75 % de corrección propuesto por Ellis (1992), cuatro grupos de seis habrían adquirido INV.

Por grupos y con tres o más contextos obligatorios, la evolución del uso de INV es, pues, la siguiente:

Gráfica 16. Evolución de INV por grupos y textos.



La gráfica nos muestra una evolución distinta según los grupos. El grupo B y el grupo D mejoran sus resultados a lo largo del semestre. El grupo C sufre un pequeño retroceso al final de semestre, pero aún así mantiene los mejores resultados. En el grupo F se produce una recaída, desde un alto índice, hasta casi el nivel del inicio del semestre. Por último, los grupos A y E no producen

suficientes contextos al inicio del semestre para poder observar alguna evolución, lo que corrobora sus índices inferiores.

En cualquier caso, parece evidente que la adquisición de INV no es tan homogénea como la de SVO o la de SEP. Por los datos obtenidos, tan solo tres grupos han adquirido INV tras dos semestres de instrucción, dos grupos han obtenido un índice de un 74 % y 75 %, resultados relativamente aceptables. Y un grupo no ha alcanzado ni un 60 % de corrección.

Con objeto de analizar la adquisición previa de SEP para adquirir INV, observamos los datos de ambas estructuras:

Tabla 68. SEP e INV a lo largo del segundo semestre de instrucción (\geq tres contextos obligatorios).

	A	B	C	D	E	F
SEP 1	-	-	-	25 %	100 %	78 %
INV 1	0 %	-	100 %	33 %	-	79 %
SEP 2	-	100 %	-	-	-	98 %
INV 2	-	85 %	-	-	-	98 %
SEP 3	92 %	97 %	93 %	97 %	97 %	84 %
INV 3	74 %	95 %	96 %	94 %	58 %	75 %

Los porcentajes de corrección en tres de los seis grupos se mantienen con unos índices similares, pero en los otros tres grupos bajan. Excepcionalmente, un

grupo (C) alcanza un mayor índice en INV que en SEP, pero la diferencia es únicamente de un 3 %.

Si analizamos la producción individualmente, encontramos sujetos que han adquirido SEP previamente a INV, pero también existen casos, en los que se han obtenido mejores índices de corrección de INV que de SEP. Por último, también hemos hallado índices idénticos de ambas estructuras (Anexo 13).

Tabla 69. Comparación de SEP e INV por sujetos, a lo largo del segundo semestre de instrucción (\geq tres contextos obligatorios).

Grupo	SEP > INV	SEP = INV	SEP < INV
A	6	2	3
B	9	7	4
C	0	2	3
D	2	6	3
E	4	1	2
F	1	1	0
Totales	22	19	15

Estas cifras muestran que de 56 sujetos que han producido tres o más contextos de SEP e INV en el Texto 3, 22, es decir, el 39 % demuestra una mejor competencia en SEP que en INV. 19 sujetos que suponen un 34 % alcanza el mismo nivel en ambas estructuras. Y por último, 15 sujetos, que suponen un 27 %, utiliza INV con una mayor corrección que SEP.

Por consiguiente, dado que un 73 % de los sujetos producen SEP con mayor o igual corrección que INV y, dado que en todos los grupos (excepto una pequeña diferencia en uno) consiguen índices superiores en SEP que en INV, podríamos afirmar que la estructura sintáctica del paréntesis oracional es adquirida, por lo general, previamente a INV.

Sin embargo, se dan bastantes casos, casi una tercera parte de nuestros sujetos, en los cuales la corrección de la inversión ha sido superior a la del paréntesis oracional. Desde nuestro punto de vista, un 27 % de sujetos nos parece un porcentaje suficientemente elevado para considerarlo significativo.

Para ser más rigurosos, es importante indicar, sin embargo, que la mayor corrección en INV que en SEP se sitúa siempre (excepto en dos sujetos: A12 y E3) por encima del umbral de adquisición, el 75 %. Caso excepcional, pero también a tener en cuenta, es el de dos sujetos (B2 y E2), que sí superan el 75 % en INV, pero no lo alcanzan en SEP.

En consecuencia, la implicación de la adquisición de ambas estructuras no se cumple en su totalidad, aunque sí a nivel general. Los datos en los que nos basamos son los siguientes:

Tabla 70. INV >SEP en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios).

Sujetos	SEP Texto 3	INV Texto 3
A4	80 %	87,50 %
A6	85,71 %	90 %
A12	36,36 %	62,50 %
B1	91,67 %	100 %
B2	71,43 %	100 %
B11	94,44 %	100 %
B17	84,62 %	90,91 %
C2	90,91 %	95 %
C4	84,62 %	88,89 %
C5	90 %	100 %
D2	90 %	100 %
D9	93,33 %	100 %
D10	85,71 %	100 %
E2	57,14 %	75 %
E3	40 %	60 %

Los sujetos de la tabla no pertenecen a un grupo en particular, luego entendemos, que no es el contexto docente concreto lo que influye. Es decir, no son sujetos de un profesor determinado o que hayan seguido una metodología docente concreta. Estos sujetos, pues, son contraejemplos a la regla de secuencias de adquisición. Y, especialmente, contradicen la secuencia $SEP > INV$, la cual no ha sido cuestionada en la bibliografía consultada.

Al analizar la siguiente estructura sintáctica, contrastaremos igualmente los resultados con INV. De este modo podremos comprobar, como otros estudios indican, que la adquisición de una estructura no se produce de manera homogénea por todos los sujetos en una misma fase.

4.4. Oraciones subordinadas (VEND)

La última estructura sintáctica de nuestro estudio es la de las oraciones subordinadas, en alemán *Nebensätze*. A pesar de que en la mayoría de los métodos comerciales de enseñanza de alemán como LE no forma parte del primer año de instrucción, esta estructura viene introduciéndose en el aula de principiantes por muchos docentes. Unos esperan tan solo una recepción pasiva por parte del discente, pero otros la incluyen ya como elemento evaluable y, por lo tanto, la trabajan de forma explícita en el aula. Éste es nuestro caso. Todos los grupos analizados recibieron instrucción formal de VEND durante el segundo semestre, incluso un grupo (grupo C) la conoce ya desde el primer semestre, aunque no formaba parte de los contenidos para la evaluación.

La relación entre la oración principal y la subordinada se marca mediante un elemento de enlace en la oración subordinada y, a veces, mediante un correlato en la oración principal. El elemento de enlace introduce la oración subordinada y el verbo finito la cierra (Corcoll & Corcoll, 1994: 330). Por ejemplo:

Er ist nicht gekommen, weil er krank ist. (No ha venido porque está enfermo.)

Los elementos de enlace pueden ser conjunciones subordinantes, pronombres o adverbios relativos, o pronombre o adverbios interrogativos. Nuestros sujetos, dado el tiempo de instrucción recibida, solamente forman oraciones subordinadas con conjunciones subordinantes, que introducen oraciones propiamente dichas, es decir, no de infinitivo. Ejemplos de nuestro corpus serían:

(42) *Ich bin Studentin an der Polytechnischen Universität, weil ich den Beruf Ingenieur interessant finde.* (B 14, Texto 2)

(43) [...] *und ich war sehr glücklich, weil ich keinen Problem hatte.* (C 3, Texto 3)

(44) *Ich habe viele Geschenke bekommen, weil meine Familie sehr große ist.* (D 1, Texto 3)

Como ya hemos señalado antes, en general esta estructura se introduce en el segundo semestre, pero ya en el Texto 1 encontramos alguna oración de este tipo. Es el sujeto F 5³², quien lo hace en tres ocasiones:

(45) *Ich lerne Deutsch weil ich glaube die Sprachen sehr interessant sind.* (F 5, Texto 1)

(46) *Nie sehe ich der Fernsehen wenn ich zu Hause bin.* (F 5, Texto 1)

³² Este sujeto informa recibir apoyo externo en su aprendizaje de la lengua alemana.

(47) *Ich reise gern weil kennen neu Leute und Städte interessant ist.* (F 5, Texto

1)

El resto de los sujetos solo utiliza VEND una o dos veces (véase anexo 14) en este primer texto. Teniendo en cuenta todas las estructuras VEND obligatorias, los grupos ofrecen los siguientes índices de corrección en el Texto 1:

Tabla 71. VEND en el Texto 1 (todos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	3	0	3	0 %
B	2	1	1	50 %
C	5	1	4	20 %
D	5	2	3	40 %
E	-	-	-	-
F	3	2	1	67 %
Totales	18	6	12	34 %

Se observa en la tabla 71 que los grupos C y D producen mayor cantidad de oraciones subordinadas. Estos dos grupos ya conocían esta estructura en el primer semestre, como nos indica el cuadro 4. del capítulo 4., referente a la información prestada por los profesores.

En el Texto 2, teniendo en cuenta todas las producciones (véase anexo 15), los resultados son los siguientes:

Tabla 72. VEND en el Texto 2 (todos).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	86	82	4	95 %
F	1	1	0	100 %
Totales	87	83	4	95 %

Si aplicamos el criterio de tres o más contextos obligatorios el porcentaje de corrección es lógicamente el mismo:

Tabla 73. VEND en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios).

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
B	76	72	4	95 %
F	-	-	-	-
Totales	76	72	4	95 %

En esta ocasión, aplicar o no este criterio no ha modificado el resultado. El elevado índice de corrección alcanzado por el grupo B muestra una competencia bastante buena en esta estructura. No es el caso del grupo F, en el que el único sujeto que ha producido una subordinada no lo ha hecho correctamente. Veamos, a continuación, la producción de VEND en todos los grupos ya al final del segundo semestre al escribir el Texto 3.

De los 66 sujetos, aproximadamente la mitad (36) formaron oraciones subordinadas en el Texto 3 (véase anexo 16).

Su producción de VEND en el Texto 3 es la reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 74. VEND en el Texto 3 (todos)

Grupo	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	6	4	2	50 %
B	37	25	12	68 %
C	11	10	1	91 %
D	18	14	4	78 %
E	4	3	1	75 %
F	5	2	3	40 %
Totales	81	58	23	72 %

Pero solamente nueve estudiantes lo hicieron en más de tres ocasiones, la mayoría del grupo B, que ya en el Texto 2 había demostrado una buena competencia en VEND:

Tabla 75. VEND en el Texto 3, por sujetos (\geq tres contextos obligatorios).

	Orden correcto	Total contextos	Porcentaje de corrección
B 1	0	4	0 %
B 5	6	7	85,71 %
B 9	2	4	50 %
B 15	4	5	80 %
B 19	6	6	100 %
C 2	5	5	100 %
D 1	2	3	66,67 %
D 7	6	6	100 %
E 4	2	3	66,67 %

Aproximadamente la mitad (cinco de nueve) demuestra superar el 75 % de corrección. Tres de ellos incluso alcanzan un 100 %, resultado muy positivo sobre

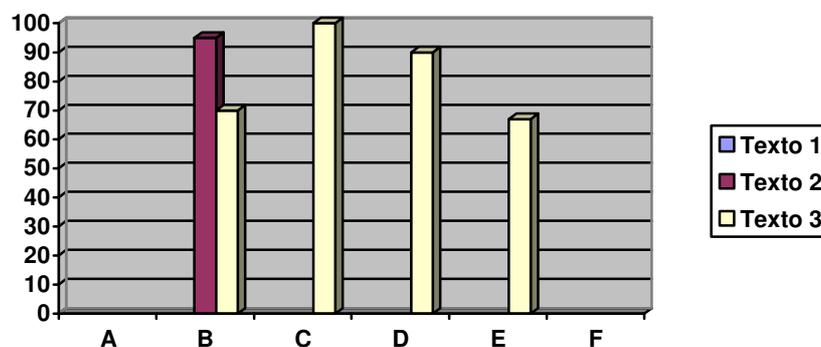
todo si tenemos en cuenta que ninguno de los tres sujetos cuenta con apoyo externo en su aprendizaje del alemán.

Por grupos, y aplicando este criterio de tres o más contextos obligatorios, el nivel de corrección de VEND en el Texto 3 es el siguiente:

Tabla 76. VEND en el Texto 3, por grupos (\geq tres contextos obligatorios).

Grupos	Total contextos	Orden correcto	Orden incorrecto	Corrección
A	-	-	-	-
B	26	18	8	70 %
C	5	5	-	100 %
D	9	8	1	90 % %
E	3	2	1	67 %
F	-	-	-	-
Totales	43	33	10	77 %

Los datos obtenidos nos muestran un índice de corrección a penas por encima del 75 % propuesto por Ellis como índice de adquisición. Es evidente que ha habido un retroceso en el grupo B desde el Texto 2 al Texto 3. Este hecho lo mostramos más claramente en la siguiente gráfica:

Gráfica 17. Evolución de VEND por grupos y textos.

El resto de los sujetos, en cambio, parece que no quieren arriesgarse a utilizar VEND de manera incorrecta y la evitan o, simplemente, el tema no induce a su uso. De hecho, el tema sobre el cual debían escribir los sujetos del grupo B (el más numeroso) se prestaba fundamentalmente a utilizar el *Perfekt*, pero no a formar oraciones subordinadas. Este grupo tenía más oportunidades de formar oraciones subordinadas en el Texto 2; los datos recogidos de este segundo texto son los siguientes (véase anexo 17):

De un total de 20 sujetos, 13 lo hicieron en más de tres ocasiones, 10 de ellos con un porcentaje de corrección superior al 75 %. Los datos concretos son los siguientes:

Tabla 77. Relación VEND – INV en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios).

Sujetos	VEND texto 2	INV texto 2	Relación
B 1	(8/8) 100%	-	-
B 2	(4/4) 100%	-	-
B 5	(4/4) 100%	(3/3) 100%	VEND = INV
B 6	(7/8) 87,5%	-	-
B 7	(2/3) 66,6%	-	-
B 8	(4/5) 80%	-	-
B 9	(2/3) 66,6%	-	-
B 12	(2/3) 66,6%	-	-
B 14	(9/9) 100%	-	-
B 16	(6/6) 100%	-	-
B 17	(11/11) 100%	-	-
B 18	(4/4) 100%	(3/3) 100%	VEND = INV
B 19	(6/6) 100%	-	-

Los datos nos indican que los sujetos que producen la estructura VEND en el Texto 2, en más de tres contextos obligatorios, obtienen el mismo porcentaje máximo del 100% en sus más de tres contextos obligatorios de la estructura INV. Por lo tanto, podríamos afirmar que la adquisición de INV es paralela a la de VEND.

No obstante, es importante resaltar que los sujetos que han realizado la estructura VEND en el Texto 3 correctamente en más de tres contextos obligatorios (véase anexo 18), muestran diferentes índices de corrección en INV. Cinco sujetos alcanzan mayor corrección en INV, dos obtienen un índice superior en VEND y dos presentan un 100 % de corrección en ambas estructuras.

Estos dos últimos sujetos poseen también conocimientos de otras lenguas, francés e italiano, además de inglés, en el caso del sujeto B 19 y francés e inglés en el caso de D 7; ambos declaran estar motivados por aprender alemán para obtener una beca de intercambio académico, pero ninguno de los dos cuenta con apoyo externo o independiente de la asignatura en su aprendizaje del alemán. Además, el aprendizaje de alemán no ha sido continuado en el primer caso.

En la siguiente tabla mostramos estos índices de corrección de ambas estructuras al finalizar el segundo semestre de instrucción:

Tabla 78. Relación VEND – INV en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios).

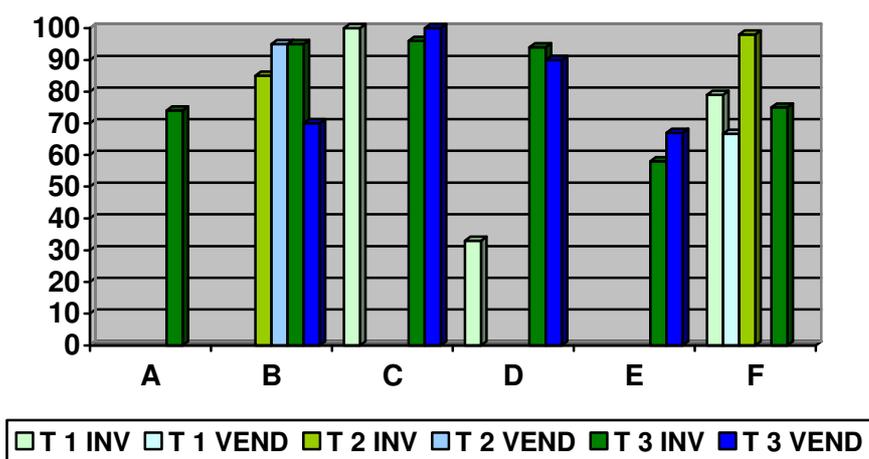
Sujetos	INV Texto 3	VEND Texto 3	Relación
B 1	100 %	0 %	INV > VEND
B 5	87,50 %	85,71 %	INV > VEND
B 9	42,86 %	50 %	-
B 15	88,89	80 %	INV > VEND
B 19	100 %	100 %	INV = VEND
C 2	95 %	100 %	INV < VEND
D 1	100 %	66,67 %	INV > VEND
D 7	100 %	100 %	INV = VEND
E 4	83,33 %	66,67 %	INV > VEND

Las oraciones subordinadas están incluidas en la mayoría de los grupos como elemento evaluable de la asignatura, aunque se presentan muy avanzado ya el segundo semestre. Consideramos importante, que a pesar de su dificultad

sintáctica y a pesar de no recibir demasiado hincapié en el aula, nueve de los estudiantes hayan producido oraciones de este tipo en más de tres ocasiones. Además, en el grupo B, donde la estructura VEND sí recibió un tratamiento específico en el aula durante el segundo semestre para ser evaluada, observamos un índice de corrección considerablemente elevado (95 %). Por lo tanto, VEND sí parece ser una estructura asimilable durante el primer año de instrucción, aunque se introduzca ya avanzado el segundo semestre. Probablemente su dificultad gramatical se ve compensada con la necesidad de expresión.

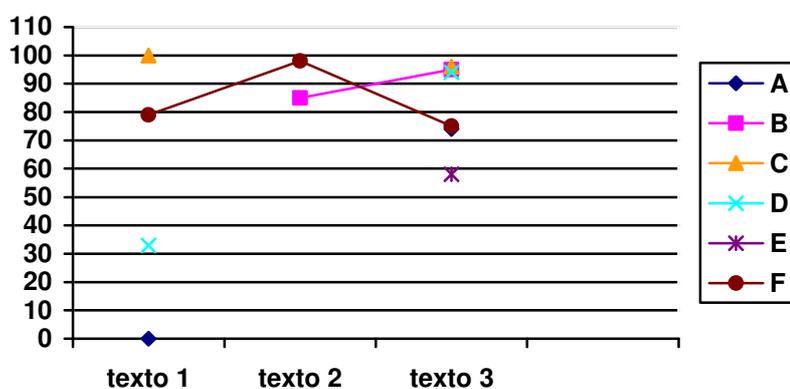
A continuación, observaremos que la corrección media de INV y VEND es prácticamente idéntica, pero si nos fijamos en los resultados particulares de los grupos, apreciamos grandes diferencias:

Gráfica 18. INV – VEND por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).

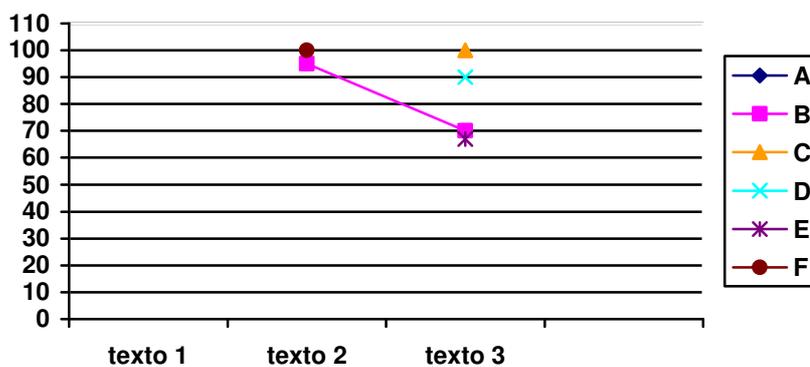


La corrección media de INV es de un 82 % y la de VEND es de un 81,75 %. Para poder apreciar mejor las diferencias grupales, representamos los resultados en dos gráficas distintas, que reflejan más claramente esta heterogeneidad:

Gráfica 19. INV a lo largo del semestre por grupos (\geq tres contextos obligatorios).



Gráfica 20. VEND a lo largo del semestre por grupos



A la luz de los resultados, no nos atrevemos a ofrecer una escala implicacional, es decir, las cifras son tan igualadas, que estamos de acuerdo con Diehl et al. (2000), Boss (2004) y Lund (2004), cuando afirman que el aprendizaje de INV y VEND puede darse simultáneamente, ya que su adquisición puede producirse también prácticamente al mismo tiempo. Sin embargo, nos gustaría puntualizar dos aspectos:

Por un lado, si se observan las dos últimas gráficas, se aprecia un mismo margen de corrección en el Texto 3 respecto a ambas estructuras; es decir las cifras oscilan entre un 60 % y un 100 %.

Por otro lado, sin embargo, para nuestro estudio este margen supone la adquisición o no adquisición de dichas estructuras. La diferencia entre los distintos grupos, desde nuestro punto de vista, merece una reflexión.

¿La introducción de VEND antes de haber adquirido INV supuso un retroceso del aprendizaje como nos advierte la Teoría de la Enseñanza de Pienemann?

En nuestra opinión, el retroceso es parcial, más bien lo entendemos como una fase transitoria, necesaria para “saltar al siguiente nivel”, ya que las recaídas sufridas, se producen por estructuras realmente difíciles para un principiante. Los sujetos han de poner en marcha cada vez más estrategias para controlar la lengua meta. De los ocho sujetos, sólo cinco sufrieron una recaída en INV:

- B 5: recaída INV (7/8):
(1) ..., *so ich denke*, ...
- B 15: recaída INV (8/9):
(2) ... *aber wenn er da war, jemand hat ihn telefoniert*.
- C 2: recaída INV (19/20):
(3) *Wenn ich zur Bahnhof gekommen bin, meine Eltern waren nicht da*.
- D 7: recaída INV (6/7):
(4) “*Was ist los? – Ich habe mich gefragt.*”
- E 4: recaída INV (5/6):
(5) *Ich möchte mehr erzählen, deshalb ich ihr in meiner Party sehen möchte*.

Si observamos estos errores, apreciamos que se producen cuando la señal de inversión es una oración subordinada; estos casos demuestran que los sujetos han adquirido INV después de un adverbio o de un complemento, pero todavía no dominan su uso en construcciones más complejas. El primer error presentado se debe probablemente a confundir *so* (adverbio, que significa *así, de esta manera*) con su falso amigo *so* inglés (enlace de consecuencia) y su consecuente error de orden de palabras como si fuera inglés; en el último error el sujeto ha confundido *deshalb* con una conjunción y ha continuado la frase como si se tratara de una oración subordinada. El ejemplo (5) del sujeto de E 4 es el único ejemplo que hemos encontrado de aplicar la estructura VEND cuando procedía INV.

Los 28 sujetos que habían intentado formar oraciones subordinadas, en menos de tres ocasiones, también habían alcanzado índices altos en las estructuras mencionadas, pero con alguna recaída. De los 37 sujetos que realizaron oraciones subordinadas, 8 sufrieron recaídas en SVO, uno en SEP y cuatro en INV:

- Sujeto A 5:

Recaídas en SVO (18/20):

(1) ..., aber er noch nicht dort lebet, er hat nur ein Grundriss.

(2) ... und mein Freund und ich dort leben.

- Sujeto A 9:

Recaída en SVO (15/17):

(3) ...und bin ich in die Uni gefahren.

(4) ... und haben wir gegessen.

Recaída en INV (10/13)

(5) Als wir vor vier Jahre uns getroffen, er hat eine Wohnung gekauft, ...

(6) ... so wir haben entschieden unser Sachen für zeichnen setzten.

(7) ..., so wir haben ein Markise gekauft.

- Sujeto B 8:

Recaídas en SVO (8/9):

(8) Um 8:30 ist Herr Bengel seinem Haus ausgegangen, und hat er das Auto gefahren.

Recaída en INV (7/8):

(9) Endlich, ich habe gefundet, dass der Mann war Ihre Freundins Mann.

- Sujeto B 18:

Recaída en SVO (2/3):

(10) *Dann ist er zu Hause gekommen und hat er geschlafen.*

- Sujeto B 20:

Recaída en INV (1/2):

(11) *..., nach drei Stunden, Er hat seine Frau telefoniert ...*

- Sujeto C 1:

Recaída en SVO (7/8):

(12) *Ich viele gern in „Ciudad de las Ciencias“ spaziere.³³*

- Sujeto C 4:

Recaída en SVO (2/3):

(13) *... und habe ich Brötchen mit Wurst gefrühstuckt.*

Recaída en SEP (11/13):

(14) *... und später habe ich im Schlafzimmer Telekommunikation gelernt bis 20 Uhr.*

(15) *Am Sonntag ich habe weider Telekommunikation studiert bis 16 Uhr und dann*

...

Recaída en INV (8/9):

³³ En este caso, más que de un error en el orden de palabras, podría tratarse de falta de verbo (*gehen*), aunque el estudiante ha conjugado *spaziere*. En cualquier caso, no cumple el orden SVO y por ello está contabilizado.

(16) Am Sonntag ich habe weider Telekommunikation studiert bis 16 Uhr und dann

...

- Sujeto D 4:

Recaída en SVO (5/8):

(17) ... und habe ich studiert.

(18) ... und habe ich eine Tasse Kaffe getrunken.

(19) ... und bin ich spazieren gegangen.

- Sujeto D 5:

Recaída en SVO (1/4):

(20) ... und habe ich Deutsch studiert.

(21) ... und haben wir ein Bratwurst gegessen.

(22) ... und habe ich meinem Vater angerufen.

- Sujeto F 2:

Recaída en INV(5/6):

(23) ... aber also er war zu hart.

- Sujeto F 3:

Recaída en SEP (3/6):

(24) Ich möchte haben ein beruf ...

(25) Du kannst haben ein langer Freitag.

(26) Ich habe ein Film gemacht für die Fag "EPV".

Recaída en INV (2/6):

(27) *Im Winter es ist kalter als im Sommer.*

(28) *Im Winter immer es regnet in London ...*

(29) *Im Sommer die Leute kaufe welche T-shirt mit Sätzes ...*

(30) *... und im Winter die T-shirt meistens ist schwarz.*

De las 14 recaídas en SVO, 13 son debidas a la conjunción *und* y *aber*, que, excepcionalmente, al ser conjunciones copulativas no obligan a realizar la inversión sujeto-verbo por verbo-sujeto. Nuestros estudiantes sin embargo, sí alteran el orden siguiendo la regla. Esto nos indica, que en una primera fase adquieren la regla general y en una posterior las excepciones. La restante (12) se produjo probablemente al no poder hacer uso correcto del verbo *spazieren gehen* (como indica la última nota a pié de página).

Grümpel (2004) también obtiene un alto índice de errores en oraciones coordinadas y lo explica, desde la perspectiva de la gramática generativa, por la confusión de estas conjunciones con complementantes:

El alto porcentaje de juicios incorrectos en las oraciones simples con coordinación se debe al hecho de que se atribuyen los rasgos léxicos categoriales a estas conjunciones que corresponden a los complementantes. Por lo tanto, los sujetos intuyen la regla [-movimiento del verbo]. Asimismo, se producen juicios incorrectos debido a una interpretación como material antepuesto de las conjunciones aplicando una inversión. (Grümpel, 2004:57)

Resulta difícil comparar nuestros datos respecto a VEND con los de Boss (2004), puesto que dos tercios de su corpus se componían de estudiantes con conocimientos previos de alemán (Boss, 2004:30). Sin embargo, no difieren mucho. Tanto nuestros sujetos como los suyos, aplican la estructura VEND introduciéndola generalmente con las conjunciones *weil* y *wenn*, seguidas de *dass* y de algunos intentos de formar oraciones de relativo a pesar de no haber sido tratadas en el aula.

El estudio de Grümpel tampoco contempla las mismas características en cuanto a nivel de conocimientos, en su caso se trataba de discentes avanzados, por lo que no incluimos sus datos en las siguientes tablas. El estudio de Boss nos parece más fiable ya que analiza tres grupos distintos, lo que aumenta la fiabilidad de los resultados; no está limitado a unas características determinadas de un único grupo. Sin embargo, se trata de grupos bastante reducidos, puesto que en total suman 18 sujetos.

Sí incluimos los resultados de Ellis, porque también trabajó con varios grupos distintos y los sujetos poseían, por lo general, el mismo nivel de conocimientos que los nuestros. Y, sobre todo, porque tanto Boss como nosotros seguimos su criterio de adquisición, lo que nos permite una comparación más rigurosa.

4.5. Valoración del análisis de la sintaxis

Analizados los distintos elementos sintácticos de nuestro corpus, contrastamos a continuación nuestros resultados con las investigaciones anteriores. Éstas nos ayudarán a extraer nuestras conclusiones. En primer lugar, presentamos las características básicas de los otros corpóra con ayuda de la tabla 79. Después pasamos a comparar los resultados de cada elemento sintáctico por separado en las tres investigaciones:

Tabla 79. Comparación corpóra.

	Nº de sujetos	Nº de grupos	Nivel LE
Ellis (1989)	39	5	2 semestres
Boss (2004)	18	3	2 semestres*
Nuestro estudio	66	6	2 semestres

*con conocimientos previos a distintos niveles

En el trabajo de Ellis, de los cinco grupos analizados, uno de ellos mostraba datos distintos a los de los demás grupos. Nuestro trabajo también recoge datos de varios grupos, con el objetivo de comprobar si también se daba en nuestro caso una o más excepciones a la línea general de los resultados. Los datos de Boss, sin embargo, eran más homogéneos. La mayor cantidad de sujetos de nuestro estudio, nos permite descartar alguna duda respecto a resultados en exceso generales, que pudieran ocultar diferencias puntuales, pero significativas.

Por grupos, los datos de las investigaciones que guardan una mayor semejanza con la nuestra, muestran los siguientes índices de competencia lingüística a nivel sintáctico tras dos semestres de instrucción:

Tabla 80. Comparación resultados SEP.

	SEP por grupos					
Ellis (1989)	A	B	C	D	E	
	87 %	86 %	89 %	79 %	88 %	
Nuestro estudio	A	B	C	D	E	F
	92 %	97 %	93 %	97 %	97 %	84 %

El trabajo de Boss (2004) no analiza la estructura SEP. En Boss (1996) lo hace a partir de un corpus oral, no escrito. Es por esta razón por lo que no lo incluimos en esta comparación. Los grupos estudiados por Ellis obtienen una media de 85,8 % de corrección en SEP, la media de nuestros grupos es ligeramente superior, 93 %. Tanto unos como otros alcanzan unos índices bastante homogéneos, por lo que la estructura SEP parece ser prácticamente adquirida tras dos semestres de instrucción, pero no totalmente.

En cuanto a INV, los datos que hemos contrastado son los siguientes:

Tabla 81. Comparación resultados INV.

	INV					
Ellis (1989)	A	B	C	D	E	
	83 %	46 %	59 %	0 %	43 %	
Boss (2004)	A	B	C			
	81 %	88 %	90 %			
Nuestro estudio	A	B	C	D	E	F
	74 %	95 %	96 %	94 %	58 %	75 %

El uso correcto de INV no presenta la misma homogeneidad en los distintos estudios. Las medias de corrección de nuestros grupos son bastante dispares, pero no tanto como las del estudio de Ellis. Boss, sin embargo presenta una adquisición de INV prácticamente simultánea en sus tres grupos (entre un 80 % y un 90 %) lo que supone unos índices muy aceptables de corrección, es decir, no dan lugar a dudas.

Sin embargo, al observar nuestros datos y los de Ellis se aprecian diferencias considerables entre los diferentes grupos, lo que, por un lado, reduce la media global y, por otro, indica la dificultad de este elemento lingüístico incluso en el aprendizaje de la lengua alemana para estudiantes universitarios con conocimientos previos (caso de algunos sujetos de Ellis). También es de destacar que nuestros estudiantes alcanzan una media elevada frente a los grupos de Ellis. Entre estos últimos, un grupo de estudiantes no produjo contextos obligatorios suficientes para analizar INV; en nuestros datos observamos también un

rendimiento inferior de un determinado grupo (grupo E), pero no tan escaso como el de Ellis. Siguiendo el criterio de adquisición de este investigador, todos nuestros grupos habrían adquirido INV excepto uno; en su caso se da el resultado contrario, ningún grupo adquirió INV, excepto uno.

Respecto a la última estructura sintáctica analizada, VEND, dos de nuestros grupos no produjeron contextos obligatorios suficientes.

Tabla 82. Comparación resultados VEND.

	VEND					
Ellis (1989)	A	B	C	D	E	
	68 %	39 %	37 %	67 %	25 %	
Boss (2004)	A	B	C			
	85 %	86 %	100 %			
Nuestro estudio	A	B	C	D	E	F
	-	70 %	100 %	90 %	67 %	-

Si comparamos la media de VEND, observamos de nuevo una mejor competencia respecto a los sujetos analizados por Ellis, pero cierta semejanza con el estudio de Boss, que alcanza un 90 %. El porcentaje medio de nuestros grupos es de un 81,75 %. Esta diferencia respecto a los estudiantes australianos, se debe muy probablemente a sus conocimientos previos, nuestros estudiantes, en cambio, son todos principiantes absolutos.

Veamos los resultados de estas tres estructuras en todos los grupos de nuestro estudio más detalladamente para confirmar la posible secuenciación:

Tabla 83. Índices de corrección de SEP, INV y VEND de nuestro estudio.

	A	B	C	D	E	F
SEP	92 %	97 %	93 %	97 %	97 %	84 %
INV	74 %	95 %	96 %	94 %	58 %	75 %
VEND	-	70 %	100 %*	90 %	67 %*	-

*sólo un sujeto

Aunque las cifras son ajustadas, debido a la minoría de sujetos que demuestran el conocimiento en la estructura sintáctica de la subordinación, parece que la inversión ha sido adquirida previamente por nuestros sujetos. Las cifras de VEND son desiguales: dos grupos no producen contextos obligatorios suficientes, en otros dos sólo un sujeto produce esta estructura y dos grupos no alcanzan un 75 % de corrección. Estas cifras también indican que VEND no ha sido tratada con la misma intensidad en los seis grupos, en caso contrario hubiéramos obtenido una mayor cantidad de contextos obligatorios en todos. Y, probablemente, los índices de corrección también podrían ser altos, como nos indica Boss.

No queremos obviar la evolución del grupo C, el cual muestra un desarrollo inverso al del resto de grupos. En la producción de VEND del grupo C, al igual que del grupo E, solamente podemos tener en cuenta los datos de un sujeto; pero también llama la atención que el índice de corrección de INV sea

superior al de SEP. Esto supone que el uso correcto de determinadas estructuras sintácticas tradicionalmente más difíciles de adquirir que otras (INV o VEND), puede llegar a ser superior al índice de corrección de estructuras, tradicionalmente, más rápidas de adquirir (SEP).

Teniendo en cuenta los datos del Texto 3, es decir de la producción al término de dos semestres de instrucción, la secuencia de adquisición de nuestros estudiantes respecto a las estructuras sintácticas analizadas sigue, sólo en términos generales, el siguiente orden:

SEP > INV > VEND

Dado que nuestro estudio recoge datos de seis grupos distintos y uno de ellos (el grupo C) obtiene mejores índices de corrección en INV que en SEP, creemos necesario observar con más detenimiento los resultados de la sintaxis incluyendo también el orden SVO y comparar la evolución de los distintos grupos. Asimismo, nos planteamos las siguientes cuestiones:

1. ¿Se observa una evolución homogénea?
2. ¿Influye el orden del *input* en el orden de adquisición?
3. ¿Destaca el resultado de algún grupo en concreto?

Observamos la adquisición de la sintaxis en cada grupo y seguidamente responderemos las mencionadas cuestiones:

Tabla 84. Porcentajes de corrección de la sintaxis en el Texto 1.

	SVO	SEP	INV	VEND
A	99	-	0	-
B	99,5	-	-	-
C	96	-	100	-
D	100	25	33	-
E	99	100	-	-
F	100	78	79	67

Tabla 85. Porcentajes de corrección de la sintaxis en el Texto 2.

	SVO	SEP	INV	VEND
B	96	100	85	95
F	88	98	98	-

Tabla 86. Porcentajes de corrección de la sintaxis en el Texto 3.

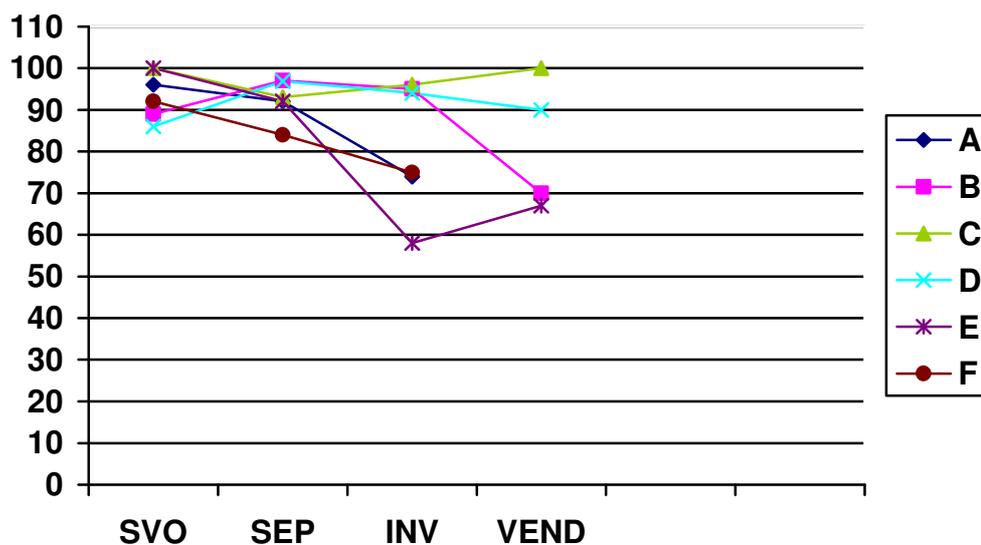
	SVO	SEP	INV	VEND
A	96	92	74	-
B	89	97	95	70
C	100	93	96	100
D	86	96,9	94	90
E	100	92	58	67
F	92	84	75	-

Los grupos B, C y D alcanzan un nivel de adquisición superior al 90 % en la inversión, a pesar de obtener un índice inferior en las oraciones enunciativas (grupo B y D) o en SEP. Casualmente son los grupos con mejores resultados, lo

que nos indica que la mitad de los sujetos son capaces de asimilar nuevas estructuras de la sintaxis alemana a pesar de algún retroceso y que pueden controlar ciertas estructuras mejor que otras teóricamente más fáciles de adquirir. El grupo E, a pesar de no alcanzar un 75 % en VEND, alcanza un mayor porcentaje en esta estructura que en INV. Pero si somos rigurosos al respetar el umbral de adquisición aceptado en la bibliografía actual y si somos estrictos con los datos, podemos responder a las anteriores cuestiones planteadas con las siguientes consideraciones:

1. Respecto a una posible evolución homogénea de todos los grupos, consideramos que sí se produce en general el mismo desarrollo en cuanto a las estructuras SVO y SEP, pero no en INV y VEND. Pero también es cierto, que el grupo E, el que obtiene un porcentaje inferior al 75 % en VEND, también lo obtiene por debajo de este umbral en INV. Por ello, los datos a nivel de grupo, nos indican que probablemente la adquisición de INV ha de ser previa a la de VEND, ya que los demás grupos con altos índices en VEND, también muestran altos índices en INV. La gráfica 18, en la que cada línea corresponde a cada grupo analizado, refleja los datos obtenidos al final del segundo semestre de instrucción.

Gráfica 21. Corrección en la sintaxis tras dos semestres por grupos:



Las causas de estas diferencias pueden ser, desde el distinto énfasis dirigido a las estructuras en cuestión por parte del docente, hasta el que presta cada sujeto individualmente según el estadio de aprendizaje en el que se encuentre.

2. Si contrastamos el orden de introducción en el aula con el orden de adquisición de las estructuras analizadas, observamos lo siguiente:

- En todos los grupos se introduce **SVO** en primer lugar. Todos los grupos muestran índices de corrección entre 90 y 100 %, excepto el grupo D con un 86 %.

- **INV** se introduce en todos los grupos en segundo lugar excepto en el grupo A, que lo hace más tarde. Esto no asegura la adquisición de INV después de SVO, porque el grupo A y F no alcanzan el umbral de adquisición de INV y F consigue justo un 75 % de corrección.
- **SEP** se introduce tras INV en todos los grupos excepto en A, pero todos los grupos adquieren SEP, mientras que no todos adquieren INV.
- **VEND** se introduce con posterioridad a SEP, pero antes de introducir el *Perfekt* en los grupos B, C, D y E. Aún así, no todos adquieren VEND, sólo los grupos C y D.

Parece evidente que todos los grupos adquieren SVO y SEP de forma similar, pero la adquisición de las estructuras INV y VEND es distinta: la falta de contextos obligatorios para VEND en los grupos A y F coincide con la introducción tardía en el aula de estos grupos. Sin embargo, adelantar su instrucción no siempre implica su adquisición, puesto que los grupos B y E no alcanzan un 75 % a pesar de haberlo introducido antes. Aunque solamente se produce en el grupo E, parece evidente la necesidad de adquirir INV previamente a VEND.

3. Destacan los resultados de los grupos C y D. Ambos pertenecen a la misma Escuela Técnica Superior, siguieron el mismo orden de instrucción, contaban con el mismo material y los profesores seguían la misma metodología. El único factor distinto es el profesor. El grupo E comparte todos estos factores y sin embargo, obtiene unos resultados inferiores. La única diferencia es la

continuidad del aprendizaje, pero ya hemos descrito la situación parcialmente similar del grupo B, el cual obtiene resultados casi tan altos como los grupos C y D. Estos dos grupos ofrecen también un rendimiento académico superior al resto, es decir, son, al margen de diferencias individuales o docentes, “buenos estudiantes” como nos indican sus calificaciones.

Desde nuestro punto de vista, creemos que salvo en las primeras etapas de adquisición de la sintaxis (SVO y SEP), los sujetos muestran un desarrollo distinto, sobre todo en lo que se refiere a la velocidad de la adquisición. En cuanto al orden implicacional de las fases de adquisición de la sintaxis, parece cumplirse también, pero hemos observado una evolución distinta al menos en un 27 % de sujetos en cuanto a la adquisición previa de SEP para adquirir INV. Los datos de nuestro estudio demuestran, que sí existen diferencias individuales e incluso de grupo, las cuales, aunque no modifiquen destacadamente las cifras absolutas, pueden llegar a modificar estudios reducidos a un solo grupo. Este es el caso de muchas investigaciones consultadas.

Al mismo tiempo, nuestros datos indican la posibilidad de adelantar elementos sintácticos en el aula, pero hay que tener en cuenta las características del grupo. Hemos comprobado que introducir estructuras sintácticas, teórica o tradicionalmente difíciles para un discente principiante (por ejemplo VEND), es posible en algunos casos.

Otra cuestión que no debemos olvidar es la variabilidad de la IL. El grupo B alcanza en el Texto 2 (a la mitad del segundo semestre) un índice de corrección en la estructura VEND del 95 %, pero en el Texto 3 (al final de este segundo semestre) baja a un 70 %. De mostrar una adquisición de la estructura pasa dos meses más tarde a indicar su no adquisición. Lo mismo ocurre con el grupo F en cuanto a la estructura INV, de un 98 % en el Texto 2 pasa a un 75 % en el Texto 3.

Por lo tanto, en cuanto a la sintaxis, los resultados de este estudio indican un proceso bastante lineal en los primeros meses de instrucción, pero a medida que aumenta el *input*, el desarrollo cognitivo de cada individuo (estrategias de aprendizaje), el carácter de la instrucción (atención a la forma) y el carácter de cada grupo de estudiantes (rendimiento académico) cobran cada vez más peso en la adquisición. En el siguiente capítulo podremos comprobar si en los aspectos morfológicos ocurre lo mismo.

5. ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA

5. ANÁLISIS DE LA MORFOLOGÍA

En nuestro análisis de la morfología analizamos aquellos elementos que aparecen con suficiente frecuencia en los textos. En nuestro corpus, la ausencia de verbos en la segunda persona del singular y del plural en el presente, así como determinantes y pronombres en acusativo y dativo, responden a la ausencia de diálogos y al nivel de conocimientos de nuestros sujetos, respectivamente. Por ello analizamos exclusivamente la concordancia verbo-sujeto en la primera y tercera persona del singular y del plural, el participio perfecto, el nominativo y el plural de los sustantivos. Del acusativo del pronombre personal y de los sustantivos masculinos, del dativo del pronombre personal y de los sustantivos no encontramos suficientes contextos obligatorios para ofrecer resultados fiables, pero los incluimos a título informativo. Sí hallamos suficientes contextos obligatorios del acusativo y dativo de los grupos preposicionales, por lo que incluimos su análisis.

Tradicionalmente, la morfología se compone de flexión (desinencias) y formación de palabras (Christen, 2000:119). Sin embargo, Booij (1996) no comparte esa separación. Este autor diferencia entre flexión inherente y flexión contextual. La primera no viene determinada por el contexto sintáctico (número de los nombres, comparativo y superlativo del adjetivo, tiempos de verbos, infinitivos, participios), pero la segunda sí se ve determinada por la sintaxis (marcadores de persona y número en verbos que concuerdan con sujetos,

marcadores para adjetivos y marcadores de casos en nombres). Además, afirma que estos tipos de flexión se adquieren en un orden determinado:

Although it is not true that the acquisition of all inherent inflection precedes that of all contextual inflection, there is evidence that inherent inflection has a certain priority over contextual inflection in language acquisition. For instance, in the acquisition of the inflectional morphology of Dutch, the acquisition of plural nouns takes place much earlier than that of the finite forms of verbs (Booij, 1996:11).

Booij (1996) observa un indicio de que la flexión inherente se adquiere previamente a la flexión contextual en los trabajos de Clahsen (1989) y Clahsen & Rothweiler (1992) respecto a la adquisición de alemán como L1. Falta comprobar si en la adquisición de alemán como L2 es también así.

5.1. La concordancia verbo-sujeto

Para analizar la adquisición de la concordancia verbo-sujeto, estudiamos únicamente las formas de presente de indicativo correspondientes a la primera y tercera persona del singular y del plural.

Entre los análisis de adquisición de la morfología de la lengua alemana, destaca el trabajo de Köpcke (1987) relativo a la adquisición de la flexión verbal.

Para el análisis se basó en las entrevistas realizadas para el proyecto ZISA. Los siete sujetos, cuya producción oral analiza este investigador, eran adultos que aprendían alemán como L2 de forma natural.

En nuestra opinión, es difícil comparar sus resultados con los nuestros, puesto que, como ya hemos comentado anteriormente, los sujetos no poseen unas características similares a las de nuestros estudiantes, dado el contexto de aprendizaje y las características particulares de los sujetos mismos. En su estudio, Köpcke incorporó como correcto el uso de falta de sufijo, ya que en alemán domina esa forma en el lenguaje hablado (Köpcke, 1987:189). En nuestro caso, al tratarse de textos escritos, la falta de sufijo queda contabilizada como incorrecta.

Los resultados que obtiene Köpcke (1987) indican cuatro secuencias de desarrollo: en una primera fase de sobregeneralización los sujetos añaden los sufijos: \emptyset , *-e*, y *-(e)n*; en una segunda fase añaden el sufijo *-t* para marcar la 3ª persona del singular, en una tercera fase añaden el sufijo *-st* para marcar la 2ª persona del singular y en una cuarta fase alcanzan la adquisición completa del sistema de concordancia y ya no aparecen sobregeneralizaciones. Además se presenta la adquisición de la 2ª persona del singular como condición para el uso correcto de los demás sufijos.

En nuestro corpus no hemos hallado indicios de escala implicacional con las flexiones analizadas, los índices de corrección son desde el primer texto analizado claramente elevados.

Los siguientes datos incluyen las marcaciones de los verbos *sein* y *haben* como verbos principales y auxiliares, así como los modales. En primer lugar, presentamos los datos globales, la totalidad de contextos obligatorios. En segundo lugar, seleccionaremos según tres o más contextos obligatorios, siguiendo el mismo procedimiento que en la sintaxis.

Porcentajes de corrección de concordancia verbo-sujeto según todos los contextos obligatorios (véase anexos 19-30):

Tabla 87. Primera persona del singular Texto 1 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	128	137	92,8 %
B	128	147	81 %
C	47	48	98,6 %
D	80	83	94,5 %
E	50	57	86 %
F	69	70	98,2 %
Totales	502	542	92,6 %

Tabla 88. Primera persona del singular Texto 2 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
B	49	56	92,8 %
F	58	58	100 %
Totales	107	114	93,8 %

Tabla 89. Primera persona del singular Texto 3 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	125	130	96,4 %
B	26	32	76,9 %
C	68	68	100 %
D	115	116	99 %
E	69	84	94 %
F	30	30	100 %
Totales	433	460	94,1 %

Tabla 90. Tercera persona del singular Texto 1 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	83	88	96,2 %
B	47	56	81,9 %
C	28	30	91,7 %
D	72	86	83,4 %
E	55	69	76,6 %
F	16	16	100 %
Totales	301	345	87,2 %

Tabla 91. Tercera persona del singular Texto 2 (todos)

Grupo	correctos	Total contextos	media
B	121	145	83,4 %
F	6	6	100 %
Totales	127	151	84,1 %

Tabla 92. Tercera persona del singular Texto 3 (todos)

Grupo	Correcto	Total contextos	Media
A	77	79	97 %
B	227	262	94,9 %
C	12	14	83,3 %
D	13	19	50,3 %
E	21	24	86,7 %
F	19	19	100 %
Totales	369	417	88,4 %

Tabla 93. Primera persona del plural Texto 1 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	-	-	-
B	2	3	75 %
C	1	1	100 %
D	15	15	100 %
E	6	8	75 %
F	4	4	100 %
totales	28	31	90 %

Tabla 94. Primera persona del plural Texto 2 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
B	0	1	0 %
F	3	3	100 %
totales	3	4	75 %

Tabla 95. Primera persona del plural Texto 3 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
A	27	27	100 %
B	-	-	-
C	12	14	86 %
D	19	20	95 %
E	4	5	80 %
F	4	5	80 %
Totales	66	71	93 %

Tabla 96. Tercera persona del plural Texto 1 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
A	30	34	88 %
B	6	11	55 %
C	6	6	100 %
D	22	24	92 %
E	4	9	44 %
F	4	4	100 %
Totales	62	88	70 %

Tabla 97. Tercera persona del plural Texto 2 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
B	25	26	96 %
F	1	1	100 %
Totales	26	27	96 %

Tabla 98. Tercera persona del plural Texto 3 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
A	3	5	60 %
B	74	75	99 %
C	7	7	100 %
D	2	2	100 %
E	2	3	67 %
F	6	8	75 %
Totales	94	106	89 %

Aplicando el criterio de tres o más contextos, obtenemos los siguientes índices de corrección (véase anexos 31-42):

Tabla 99. Primera persona del singular Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	127	137	93 %
B	128	147	87 %
C	47	48	98 %
D	80	83	96 %
E	50	57	88 %
F	69	70	99 %
Totales	501	542	92 %

Tabla 100. Primera persona del singular Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
B	49	56	88 %
F	58	58	100 %
totales	107	114	94 %

Tabla 101. Primera persona del singular Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	125	130	96 %
B	26	32	81 %
C	68	68	100 %
D	115	116	99 %
E	69	74	93 %
F	30	30	100 %
Totales	433	450	96 %

Tabla 102. Tercera persona del singular Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	83	88	94 %
B	47	56	84 %
C	28	30	93 %
D	72	86	84 %
E	55	69	80 %
F	16	16	100 %
Totales	301	345	87 %

Tabla 103. Tercera persona del singular Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
B	121	145	83 %
F	6	6	100 %
totales	127	151	84 %

Tabla 104. Tercera persona del singular Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	77	79	97 %
B	255	262	97 %
C	12	14	86 %
D	17	20	85 %
E	21	24	88 %
F	22	22	100 %
Totales	404	421	96 %

Tabla 105. Primera persona del plural Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	-	-	-
B	-	-	-
C	-	-	-
D	8	8	100 %
E	-	-	-
F	-	-	-
Totales	8	8	100 %

Tabla 106. Primera persona del plural Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
B	-	-	-
F	-	-	-
totales	-	-	-

Tabla 107. Primera persona del plural Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	20	20	100 %
B	-	-	-
C	6	6	100 %
D	14	15	100 %
E	-	-	-
F	3	3	100 %
Totales	43	44	98 %

Tabla 108. Tercera persona del plural Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	24	27	89 %
B	-	-	-
C	-	-	-
D	17	18	94 %
E	3	3	100 %
F	-	-	-
Totales	44	48	92 %

Tabla 109. Tercera persona del plural Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
B	-	-	-
F	-	-	-
totales	-	-	-

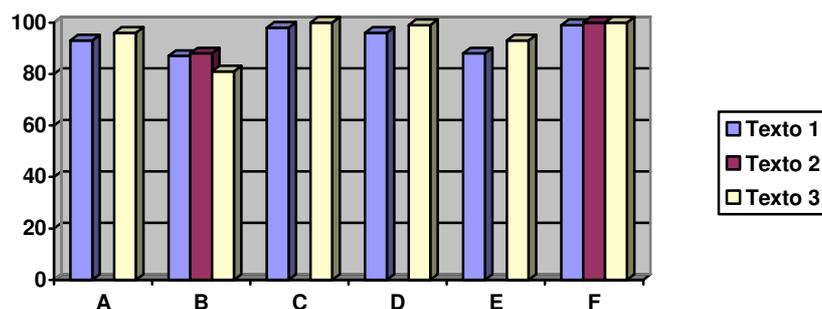
Tabla 110. Tercera persona del plural Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Media
A	-	-	-
B	64	65	98 %
C	3	3	100 %
D	-	-	-
E	-	-	-
F	6	6	100 %
Totales	73	74	99 %

Los porcentajes de corrección, teniendo en cuenta todas las producciones, muestran una evolución positiva, pero no se desarrolla al mismo ritmo en todos los elementos. En la primera persona del singular la evolución sí es lineal, pero en los otros tres elementos analizados, no lo es.

Presentamos a continuación los resultados de la concordancia verbo-sujeto siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios, por medio de gráficas para una lectura más fácil.

Gráfica 22. 1ª p.sing. por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).



En todos los grupos ha habido una evolución positiva excepto en el grupo

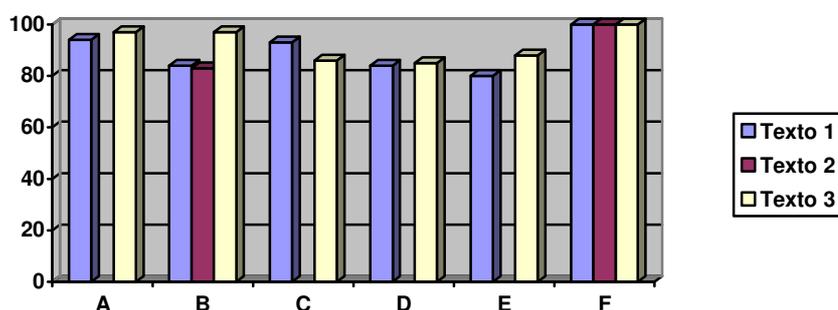
B. Veamos los errores cometidos por los sujetos de este grupo:

- (1) ... wenn ich aufgestanden ist, ... (B5)
- (2) Gestern Morgens ist ich um 7 Uhr aufgestanden. (B6)
- (3) Später ist ich zum Arbeit gegangen. (B6)
- (4) Ich habe seine Frau tekefoniert und ich hat sie alles erzählt. (B6)
- (5) Ich ist das besten Detektiv geworden ... (B6)
- (6) ... weil ich hat mein Arbeit perfekt gemacht. (B6)

El sujeto B5 solamente conjuga erróneamente el verbo *sein* en esta ocasión, pero el sujeto B6 lo hace en todas las ocasiones excepto en una, como se observa en la oración (4), que muestra un claro ejemplo de variabilidad de la interlengua de este sujeto en una misma frase.

En cuanto a la tercera persona del singular por grupos y a lo largo del semestre, observamos unos resultados similares:

Gráfica 23. 3ª p. sing. por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).



En esta ocasión, también se observa un aumento de la corrección a lo largo del semestre, pero ahora es el grupo C el que no mejora. Veamos los errores cometidos por los sujetos de este grupo:

C 1: ...und sie habe uns eine essen eingeladen. (Texto 3)

C 1: Meine Kollegin Alicia habe gerade gewart. (Texto 3)

Se trata de una sobregeneralización de la primera persona del singular, probablemente a causa del aprendizaje memorístico de la formación del *Perfekt*, porque para la primera persona del plural también lo utiliza en una ocasión:

C 1: ..., wir habe für studieren mitgekommen. (Texto 3)

Pero no se trata de un *chunk*, porque en el mismo texto sí conjuga correctamente en otras ocasiones:

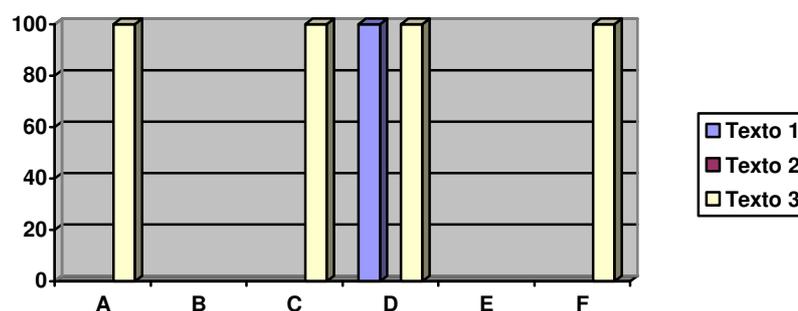
C 1: ..., weil die Studenten die Prüfungs angefangen haben.. (Texto 3)

C 1: Danach haben wir einen Kaffee in am besten Algemesis Pub trinken. (Texto 3)

Es más probable que sea una muestra de la variabilidad de la IL. Este fenómeno ya lo hemos observado en otros sujetos con otros elementos gramaticales.

Los índices de corrección de la primera persona del plural por grupos y recogida de datos, son los siguientes:

Gráfica 24. 1ª p. pl. por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).

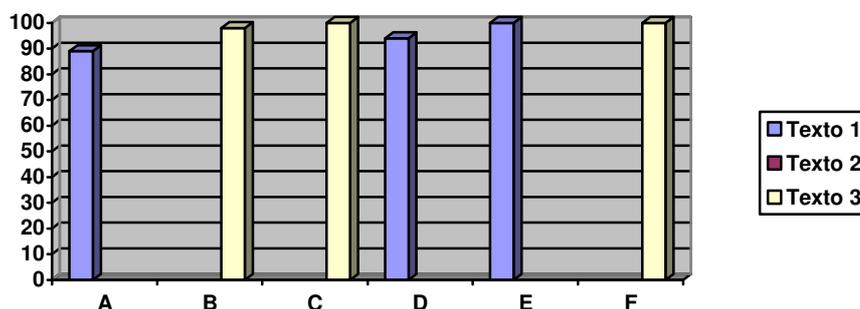


En la gráfica destaca la ausencia de verbos conjugados en la primera persona del plural; sin embargo, las ocasiones en las que se ha utilizado son correctas. Su ausencia no se debe, según nuestra opinión, a la estrategia de

evitación. Simplemente los textos no inducen a su uso. Lógicamente, conjugar la primera y tercera persona del plural no debe plantear grandes dificultades, ya que su forma es idéntica al infinitivo.

Por último, presentamos la producción de la tercera persona del plural, también por grupos, evolución a lo largo del semestre y partiendo de tres contextos obligatorios:

Gráfica 25. 3ª p. pl. por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).



Por los datos obtenidos se observa claramente el alto índice de corrección en cuanto a concordancia verbo-sujeto por parte de nuestros estudiantes, lo que demuestra casi una adquisición completa de este elemento. Los índices de corrección se sitúan entre el 90 % y el 100 %. Estos resultados coinciden con los trabajos de Tschirner (1999), Meerholz y Tschirner (2001) y Ballestracci (2007). Todos ellos cuentan con estudiantes universitarios como sujetos de su estudio, al igual que nosotros; ello demuestra que el nivel cognitivo, al menos en este elemento morfológico, desempeña un papel evidente en el proceso de adquisición.

5.2. El *Perfekt*

Como indican las tablas presentadas en el anterior subapartado, una vez adquirida la conjugación del presente en las formas analizadas (primera y tercera persona del singular y del plural) y como muestran los cuadros 4 y 5 del anterior capítulo, los sujetos aprenden a expresar el pasado en el segundo semestre por medio del *Perfekt* de verbos fuertes y débiles y del *Präteritum* de los verbos *haben* y *sein*. Para este estudio nos hemos centrado en las formas de los participios regulares e irregulares, así como en las formas de los verbos *haben* y *sein* como verbos auxiliares, no como verbos principales.

En la siguiente tabla presentamos el uso que hacen nuestros estudiantes de los auxiliares respecto al participio según nos muestran los anexos 7, 8 y 9:

Tabla 111. Uso correcto de los auxiliares *sein* y *haben* en el *Perfekt* (todos)

formas <i>haben</i>	480	formas <i>sein</i>	244
uso correcto	450 (93,75 %)	uso correcto	169 (69,3 %)
uso incorrecto	30 (6,25 %)	uso incorrecto	75 (30,7 %)

La elección correcta de los auxiliares no plantea grandes problemas para nuestros sujetos, sin embargo, queda demostrado que se da una predisposición a

utilizar *haben*, ya que el índice de errores de *sein* es marcadamente superior (30,7 %) al de *haben* (6,25 %). En este sentido nuestros datos se asemejan a los del proyecto DiGS (Diehl et al. 2000:144) y a los de Boss (1998:5); en ambos casos se observó una generalización del auxiliar *haben*.

Pasamos ahora a presentar la producción de las formas del participio perfecto halladas en nuestro corpus:

Tabla 112. Formas correctas del participio perfecto (todos)

formas	734	
formas correctas	642	87,5 %
formas incorrectas	92	12,5 %

De los datos obtenidos (Anexo 31) observamos, en primer lugar, el alto índice de formas correctas, un 87,5 % del total. Y en segundo lugar, que no se aprecia gran diferencia entre el índice de errores entre los participios acabados en *-t*, las formas regulares (un 12,2 %), de los errores de los participios acabados en *-en*, las formas irregulares, (un 12,7 %), como indican las siguientes tablas:

Tabla 113. Formas correctas del participio perfecto en *-t* (todos)

formas	237	
formas correctas	208	87,8 %
formas incorrectas	29	12,2 %

Tabla 114. Formas correctas del participio perfecto en *-en* (todos)

formas	497	
formas correctas	434	87,3 %
formas incorrectas	63	12,7 %

Para establecer una posible escala de aprendizaje de los participios perfectos, analizamos los tipos de errores producidos. Seguimos unos criterios similares a los que siguieron Leuenberger y Pelvat (2000) en el proyecto DiGS para poder llevar a cabo comparaciones fiables.

Además, incorporamos los datos del estudio de Boss (1998), porque se trata de un corpus que guarda mayor similitud con el nuestro. Los sujetos del corpus de Boss son estudiantes universitarios, los del proyecto DiGS son escolares.

Lamentablemente Boss (1998:73) no ofrece una tipología de errores detallada, únicamente diferencia entre formas incorrectas por sobregeneralización de los sufijos *-t* y *-ge*, y aglutina bajo “*andere *Part*” otras formas incorrectas del participio. Sin embargo, señala que la forma idéntica al infinitivo (“V-en”) es la que producen más frecuentemente los sujetos analizados (ocho estudiantes) en las dos entrevistas mantenidas. Nuestra clasificación (véase anexo 32) la presentamos en la siguiente tabla:

Tabla 115. Formas incorrectas del participio perfecto (todos)

	Nuestro estudio	DiGS	Boss (1998)
Total formas incorrectas	92	218	22
1. infinitivos	14 (15,2 %)	91 (41,7 %)	
2. <i>ge-</i> + infinitivo *	16 (17,4 %)	56 (25,7 %)	4 (18,2 %)
3. generalización de <i>-t</i>	37 (40,2%)	25 (11,5 %)	2 (9,1 %)
4. cambio vocálico erróneo**	5 (5,4 %)	7 (3,2 %)	
5. ausencia de sufijo	1 (1,1 %)	6 (2,8 %)	
6. ausencia de prefijo	2 (2,2 %)	-	
7. generalización de <i>ge-</i>	3 (3,3 %)	4 (1,8 %)	
8. otros***	14 (15,2 %)	29 (13,3 %)	16 (72,7 %)

* se incluyen los separables aunque esté intercalada correctamente la partícula separable (*aufgestehen*)

** no se incluyen los cambios innecesarios (*gefährht*)

*** formas no clasificables en la tipología del cuadro (*gessen, eingeschlaf, deducht*), cambio vocálico erróneo y generalización de *-t* (como *gespricht* en tres ocasiones y *getrifft*), etc.

Para nuestro corpus podríamos establecer unas fases o estrategias, que seguirían nuestros sujetos en el siguiente orden:

- a. Añadir a todos los verbos el sufijo *-t*.
- b. Anteponer el prefijo *-ge* al infinitivo.
- c. Usar el infinitivo si se desconoce el participio.
- d. Intercalar la partícula separable de los separables. Ejemplos:
aufgestehen, eingekauft, ferngesehen

- e. Cambiar la vocal temática en los irregulares (aunque sea la del presente). Ejemplos: *gebliebt, gesprochen, gesprochen, getrunkt gefährt, gefällt, gesprochen, getrift, gesieht, ferngesehen*

Los datos de Boss (1998) y los del proyecto DiGS (Diehl et al., 2000) muestran una desviación mayoritaria hacia el uso del infinitivo (41,7 %). Sin embargo, en nuestro corpus predomina la generalización de la formación del participio perfecto en *-t* (40,2 %), en segundo lugar el prefijo *ge-* seguido del infinitivo (17,4 %) y a continuación, el infinitivo (15,2 %). Este hecho nos hace pensar, que en nuestro caso, los sujetos estudiados asimilaron mejor las reglas de formación del *Perfekt*, interiorizaron la necesidad de marcar el verbo, aunque con una sobregeneralización del sufijo *-t*.

Para Leuenberger y Pelvat (2000) el uso del prefijo *ge-* seguido de infinitivo podría interpretarse como la fase siguiente al uso sobregeneralizado del infinitivo. La sobregeneralización del sufijo *-en* la interpretan a su vez como respuesta a la práctica insistente en el aula de los participios irregulares.

Estudios anteriores, como los de Pishwa (1985) dieron resultados distintos a los de los niños suizos del proyecto DiGS. Pishwa analizó la producción oral de 16 niños suecos, durante tres cursos escolares. En este caso se trataba de un programa de inmersión lingüística en un colegio alemán. En cuanto a la adquisición de los tiempos verbales, al utilizar el pasado adquirieron sin problemas las formas del *Perfekt*, pero tuvieron grandes dificultades en la elección

del verbo auxiliar. Nuestros estudiantes tampoco presentaron muchos problemas como hemos visto con los participios, pero sí algunos con el auxiliar *sein*; la excepción o irregularidad al uso generalizado de *haben* aparece así como paso posterior.

Los estudios realizados por Rieck (1989) y Blackshire-Belay (1995) de adquisición natural de alemán como LE con inmigrantes de distintos orígenes, mostró también un uso elevado del sufijo *-t*. Siguiendo un estudio longitudinal de un sujeto, Blackshire-Belay llega a la conclusión de que solamente se hace uso correcto de los participios que aparecen con más frecuencia en el *input*.

A esta misma conclusión es a la que llegan los investigadores del proyecto DiGS, cuando afirman:

Diese Unterschiede könnten mit den verschiedenen Erwerbsbedingungen zu tun haben, in dem Sinne, dass schulisches Grammatiktraining den Erwerb doch in gewisser Weise zu steuern vermag – zwar nicht in Richtung einer grösseren Normkonformität, wohl aber hinsichtlich der Wahl des Flexivs, das bevorzugt für Generalisierungen eingesetzt wird. (Diehl et al., 2000:151)

Se trata de comprobar, pues, si la instrucción recibida por nuestros sujetos influye de igual manera que en los sujetos analizados en anteriores estudios o, por el contrario nuestros estudiantes siguen una evolución distinta.

Para el análisis de este elemento, dada su complejidad, es necesario abordar el estudio tratando sus elementos, primero, por separado y, a continuación, combinándolos. Por ello, presentamos a continuación los índices de corrección del participio perfecto (PII) exclusivamente, sin tener en cuenta la elección correcta o incorrecta del auxiliar correspondiente.

En el Texto 1 no encontramos contextos suficientes para cuantificar. En el Texto 2 contamos con textos de los grupos B y F. El primero no produce este elemento morfológico, ya que es en el Texto 3 donde el tema exigía este tiempo verbal. Así pues, solo el grupo F ofrece bastantes participios perfectos y, además, con muy buenos resultados, tal y como queda reflejado en la tabla 116:

Tabla 116. Formas correctas del PII en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
F	44	45	98 %

En el Texto 3 contamos ya con datos de todos los grupos. Son los siguientes:

Tabla 117. Formas correctas del PII en el Texto 3(\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	111	137	81 %
B	236	269	88 %
C	65	68	95 %
D	104	115	90 %
E	26	32	81 %
F	6	6	100 %
Totales	548	627	87 %

Los resultados son prácticamente iguales a los de las Tablas 113 y 114, que muestran los porcentajes de corrección teniendo en cuenta todos los contextos. Aplicando el criterio de tres o más contextos obligatorios, dada la alta producción, el índice se mantiene en 87 % de corrección.

Una vez analizadas las formas de los PII, pasamos a analizar su correcta combinación con los auxiliares para averiguar el nivel de adquisición del *Perfekt* comprobando si es correcta la combinación de la elección del auxiliar y la forma del participio.

Es previsible no encontrar oraciones en *Perfekt* en los primeros textos, ya que en la mayoría de los grupos analizados se introduce avanzado ya el segundo semestre de instrucción.

Por grupos y teniendo en cuenta tres o más contextos obligatorios por sujeto, los datos de producción correcta del *Perfekt* son los siguientes:

Tabla 118. Formas correctas del *Perfekt* en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	-	-	-
B	-	-	-
C	-	-	-
D	-	-	-
E	-	-	-
F	-	-	-
Totales	-	-	-

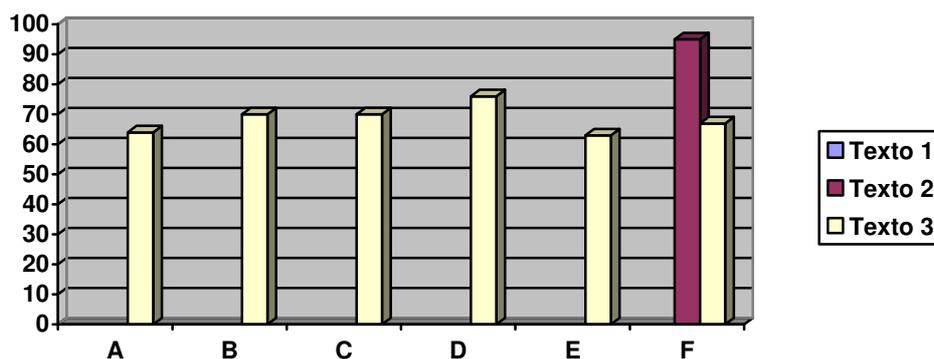
Tabla 119. Formas correctas del *Perfekt* en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
B	-	-	-
F	44	46	96 %
Totales	44	46	96 %

Tabla 120. Formas correctas del *Perfekt* en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	88	137	64 %
B	190	270	70 %
C	47	68	70 %
D	86	114	76 %
E	20	32	63 %
F	4	6	67 %
Totales	435	627	69 %

La siguiente gráfica recoge estos datos conjuntamente:

Gráfica 26. *Perfekt* por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).

Si tenemos en cuenta todos los contextos obligatorios (véase anexos 7,8 y 9), los datos que obtenemos son muy similares:

Tabla 121. Formas correctas del *Perfekt* en el Texto 1 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	-	-	-
B	0	1	0 %
C	-	-	-
D	-	-	-
E	-	-	-
F	1	1	100 %
Totales	1	2	50 %

Tabla 122. Formas correctas del *Perfekt* en el Texto 2 (todos)

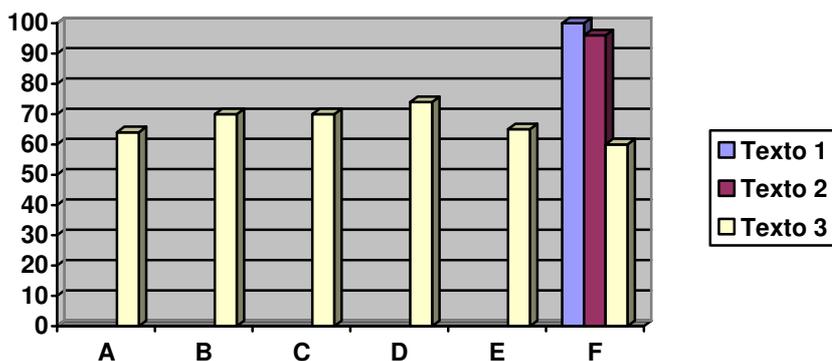
Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
B	-	-	-
F	44	46	96 %
Totales	44	46	96 %

Tabla 123. Formas correctas del *Perfekt* en el Texto 3 (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	88	137	64 %
B	190	270	70 %
C	47	68	70 %
D	86	116	74 %
E	22	34	65 %
F	6	10	60 %
Totales	439	635	70 %

Representados en una gráfica, estos datos quedan reflejados así:

Gráfica 27. *Perfekt* por grupos y textos (todos)



La única diferencia es la máxima corrección de un solo sujeto del grupo F, que podría indicar erróneamente la adquisición del *Perfekt* a nivel morfológico ya a principios del segundo semestre.

A pesar de que los datos del uso correcto de los auxiliares y de la formación del participio perfecto son elevados, al analizar ambos en su correcta combinación, los resultados no son tan positivos. Ningún grupo, excepto el grupo D, alcanza al término del segundo semestre el 75 % de corrección. Destaca el retroceso en el grupo F del Texto 2 al Texto 3; probablemente es debido a la introducción de la estructura *VEND* y de nuevos elementos morfológicos como los pronombres personales en acusativo y dativo. No disponemos de datos para poder contrastar con los demás grupos, por lo que solamente podemos suponer que la causa es la falta de refuerzo en el aula para introducir nuevo *input*.

En cualquier caso, vuelve a producirse la curva de la variabilidad de la IL, desde unos índices de corrección bajos, pasando por unos buenos en el Texto 2 (a mitad del semestre) y finalizando con los últimos de una corrección algo inferior a los del Texto 2.

En el siguiente capítulo analizaremos también el uso correcto del *Perfekt* en su aspecto sintáctico y morfológico; no hemos encontrado referencias de un análisis completo que mostrara la adquisición de este tiempo verbal incluyendo la correcta elección del verbo auxiliar, su concordancia con el sujeto, la forma correcta del participio perfecto y su posición en la oración (paréntesis oracional).

5.3. El nominativo

La introducción por primera vez en el aula de alemán como LE del caso nominativo no se produce, al menos en nuestro contexto, como tal, sino como introducción del género de los sustantivos. Es decir, la atención del sujeto hacia los elementos que marcan este caso nominativo, se realiza desde una perspectiva léxica y no funcional. Así pues, es más adelante, cuando se va introduciendo el caso acusativo, cuando realmente se concientia el discente de la existencia de los casos en la gramática alemana.

La existencia de tres géneros diferentes en el singular de los sustantivos en alemán, supone otra novedad para nuestros sujetos. Su adquisición es difícil, porque no existen reglas absolutas que garanticen el conocimiento del género de todos los sustantivos. Pero no sólo es un problema para los discentes principiantes de alemán como LE, también para los avanzados. Rogers (1987) nos recuerda esta dificultad con estas palabras: *There is some evidence to show that grammatical gender is a persistent problem even for advanced learners of German* (Rogers, 1987:49). En un estudio de esta misma autora (Rogers, 1984), el 8 % de los errores en composiciones libres de estudiantes ingleses con alemán como LE, se debían al género. Era el grupo de errores más numeroso. Asimismo, Grauberg (1971) tras analizar textos de estudiantes avanzados de alemán como LE e inglés como L1, observó que un tercio de los errores morfológicos eran de género, aunque éstos suponían un 10,9 % del total de errores cometidos.

En contraste con la abundante producción del *Perfekt*, el objeto de análisis de este subapartado, el género, no cuenta con tantos contextos obligatorios en nuestro corpus. Para comprobar si los sujetos han adquirido el género de los sustantivos en alemán, la forma más evidente consiste en cuantificar el uso correcto e incorrecto de los artículos determinados en nominativo: *der* (para el masculino), *die* (para el femenino) y *das* (para el neutro). En primer lugar, presentamos todos los artículos determinados hallados en los textos. A continuación, calcularemos su adquisición partiendo de tres o más contextos obligatorios.

De un total de 85 artículos determinados (anexo 33), 69 son correctos y 16 incorrectos, lo que supone un 81 % de corrección global. Excepto una aparición en el Texto 1, todos los artículos se encuentran ya en el Texto 2 y, en su mayoría, en el Texto 3. Estos datos son los que presenta la siguiente tabla:

Tabla 124. Corrección del artículo determinado en nuestro corpus (todos)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	27	33	82 %
B	27	31	87 %
C	1	3	33 %
D	4	5	80 %
E	5	7	71 %
F	5	6	83 %
Totales	69	85	81 %

Ahora bien, si aplicamos el criterio de tres o más contextos obligatorios, hemos de trabajar con otras cifras. Este criterio solo lo cumplen los grupos A, B y E. Los grupos C, D y F no producen suficientes contextos obligatorios. La siguiente tabla recoge estos datos:

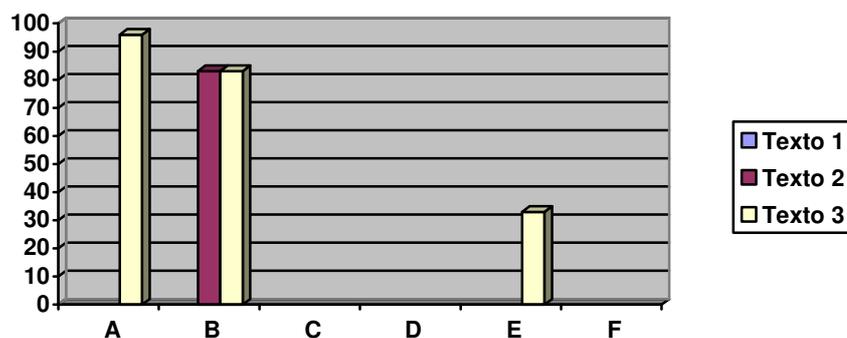
Tabla 125. Corrección del artículo determinado en nuestro corpus (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Índice corrección
A	22	23	96 %
B	10	12	83 %
C	-	-	-
D	-	-	-
E	1	3	33 %
F	-	-	-
Totales	33	38	87 %

En esta ocasión, restringir los contextos obligatorios lanza un resultado superior a nivel general.

En la siguiente gráfica incluimos también con detalle los resultados obtenidos del Grupo B, el único con datos a partir de tres contextos obligatorios en el Texto 2:

Gráfica 28. Género por grupos y textos



La cantidad de contextos obligatorios no es muy abundante en el caso de los artículos determinados, por lo que el resultado del grupo E, por ejemplo, se ve condicionado a bajar a un 33 %, cuando en realidad responde a un solo sujeto. Éste comete dos veces el mismo error:

(E3) *Das Party* ist am Valencia, ... (Texto 3)

(E3) *Das Jahr* war wunderbar. (Texto 3)

(E3) *Das party* ist um einundzwanzig Uhr, ... (Texto 3)

Mientras que casi todos demás sujetos del mismo grupo, excepto en una ocasión, utilizan el artículo correcto:

(E4) *Die Party* fängt am Samstag ... (Texto 3)

(E5) *Die Party* ist 6.6. um 22.00 Uhr. (Texto 3)

(E6) *Die Geburtstagsparty* ist in mein Haus. (Texto 3)

(E7) *Der Geburtstagsparty* ist um 22.00 Uhr. (Texto 3)

En cualquier caso, y sin olvidar que solo hemos obtenido datos de la mitad de los grupos, las cifras indican una adquisición de los géneros por nuestros estudiantes, a excepción de un sujeto del grupo E.

Además, creemos conveniente incluir la cantidad de distintos sustantivos utilizados y su frecuencia de aparición, para confirmar que nuestras cifras no responden siempre a los mismos nombres.

Por sujetos en el Texto 2 y a partir de tres o más contextos obligatorios, encontramos cuatro sustantivos distintos, tres masculinos y uno femenino. El único error cometido es el género de *Gehalt*, sustantivo con dos géneros posibles (masculino y neutro) según su significado:

Tabla 126. Sustantivos y su género en nominativo en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Sujeto	Sustantivo	Tokens	Corrección
B11	der Beruf	1	1/1
	der Ingenieur	1	1/1
	das Gehalt	1	0/1
B12	die Arbeit	3	3/3

En el Texto 3 y a partir de tres o más contextos obligatorios encontramos ya una cantidad mayor de sustantivos, seis masculinos, seis femeninos y siete neutros. Los errores cometidos aparecen en dos sustantivos neutros y en uno femenino:

Tabla 127. Sustantivos y su género en nominativo en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

sujeto	sustantivo	tokens	corrección
A5	<i>die Wohnung</i>	1	1/1
	<i>das Zimmer*</i>	5	5/5
	<i>die Küche</i>	1	1/1
	<i>die Arbeitsplatte</i>	1	1/1
	<i>das Kochfeld</i>	1	1/1
	<i>der Backofen</i>	1	1/1
	<i>das Waschbecken</i>	1	1/1
	<i>der Spiegel</i>	1	1/1
A13	<i>das Zimmer*</i>	3	2/3
	<i>der Flur</i>	1	1/1
	<i>das Bett</i>	1	1/1
	<i>der Wecker</i>	1	1/1
A14	<i>das Zimmer*</i>	3	3/3
	<i>der Flur</i>	1	1/1
	<i>die Wohnung</i>	1	1/1
B8	<i>das Frühstück</i>	1	0/1
	<i>der Mann</i>	2	2/2
B11	<i>die Sekretärin</i>	3	3/3
E3	<i>die Party</i>	2	0/2
	<i>das Jahr</i>	1	1/1

* y sus compuestos (*Badezimmer, Arbeitszimmer, Esszimmer* y *Elternschlafzimmer*)

Rogers (1987) llega a la conclusión de que el género que supone más dificultades para los discentes es el femenino, analizando el género también en los casos acusativo, dativo y genitivo (Rogers, 1987:69). Pero en su corpus, el género que provocó más errores en el caso nominativo fue el masculino.

De los pocos datos de los que disponemos en nuestro corpus, podemos concluir que para nuestros discentes principiantes de alemán como LE no existe ningún género concreto que suponga una dificultad mayor en nominativo.

5.4. El plural

En alemán, la marcación del plural en los sustantivos se caracteriza por su heterogeneidad. Es por lo tanto previsible, que sus índices de corrección no sean muy elevados. López-Campos Bodineau (2004:142-145) destaca 17 marcadores del plural sumativo³⁴. Mostramos su clasificación en la siguiente tabla incorporando ejemplos de nuestro corpus para los marcadores utilizados por nuestros sujetos:

³⁴ En este trabajo no analizamos las formas del plural colectivo (*der Berg, das Gebirge*), ni de los sustantivos sin forma de singular como *Eltern, Leute*, etc.

Tabla 128. Marcadores de plural según López-Campos (2004)

Marcador	Ejemplo	En nuestro corpus
-e	<i>der Tag, die Tage</i>	✓ <i>Jahre, Haare, Vorteile</i>
-e	<i>der Arzt, die Ärzte</i>	✓ <i>Städte, Wände, Zähne</i>
-er y -er	<i>der Mann, die Männer</i> <i>das Kind, die Kinder</i>	✓ <i>Bilder, Kinder, Bücher</i>
∅	<i>der Wagen, die Wagen</i>	✓ <i>Fenster, Zimmer, Vorhaben</i>
-e	<i>der Garten, die Gärten</i>	✓ <i>Brüder, Großväter, Großmütter</i>
-n	<i>die Blume, die Blumen</i>	✓ <i>Augen, Karten, Schwestern</i>
-en	<i>der Nerv, die Nerven</i>	✓ <i>Personen, Menschen,</i> <i>Möglichkeiten</i>
-s	<i>das Hotel, die Hotels</i>	✓ <i>Autos, Hobbys, Sofas</i>
-ata	<i>das Komma, die Kommata</i>	-
-a	<i>das Visum, die Visa</i>	-
-i	<i>der Modus, die Modi</i>	-
-era / -ora	<i>das Tempus, die Tempora</i> <i>das Genus, die Genera</i>	-
-ien	<i>das Adverb, die Adverbien</i>	-
-es	<i>der Index, die Indexes</i>	-
-ina	<i>das Pronomen, die</i> <i>Pronomina</i>	-
-leute	<i>der Kaufmann, die Kaufleute</i>	-
irregular	<i>der Bedarf, die Bedürfnisse</i>	-

Christen (2000) en su estudio para el proyecto DiGS nos presenta nueve marcadores (\emptyset , -e, -e, -n, -en, -er, -er y -s). Sin embargo, para su análisis de datos recurre a la clasificación de Wiese (1987), la cual combina estos nueve en cinco tipos de marcadores: - (∅), -e (e), -er (er), -(e)n y -s.

En el estudio de Christen (2000) la enseñanza del plural no se produce de forma explícita, al menos en las fases iniciales, de manera que los escolares de Genf iban adquiriendo estas marcaciones de forma implícita. No es este nuestro caso, ya que aproximadamente después de 10 horas de instrucción se presentan a nuestros estudiantes las formas del plural (independientemente de la metodología didáctica seguida) de manera explícita, concretamente las 9 ya mencionadas, que enuncia Christen (2000).

Analizados los textos de los 66 sujetos, obtenemos un total de 344 formas³⁵ en plural, de las cuales 289 (84%) son correctas y 55 (16%) son incorrectas (Anexo 34). Los porcentajes globales son similares a los del proyecto DiGS, aunque ligeramente superiores; en los textos de los escolares de Ginebra aparecen 2.383 formas de plural, de las cuales 1.852 (78%) son correctas y 531 (22%) incorrectas.

Si observamos estas formas correctas según los grupos y según los textos, los niveles de corrección varían. Las siguientes tres tablas muestran, con todos los contextos obligatorios incluidos, unos porcentajes altos de corrección en el Texto 1, es decir, al principio del segundo semestre de instrucción. Sin embargo, estas cifras van bajando o manteniéndose según el grupo:

³⁵ En nuestro análisis no hemos tenido en cuenta los errores ortográficos (p.ej.: *tage*, *Swestern*, *haare*, *Badzimmer*)

Tabla 129. Corrección del plural en el Texto 1 (todos)

Grupo	Total formas	Correctas	Incorrectas
A	60	55 (92 %)	5 (8%)
B	32	27 (84%)	5 (16%)
C	17	16 (94%)	1 (6%)
D	42	34 (80%)	10 (20%)
E	33	32 (97%)	1 (3%)
F	15	12 (80%)	3 (20%)

Tabla 130. Corrección del plural en el Texto 2 (todos)

Grupo	Total formas	Correctas	Incorrectas
B	54	41 (76%)	13 (24%)
F	4	4 (100%)	0

Tabla 131: Corrección del plural en el Texto 3 (todos)

Grupo	Total formas	Correctas	Incorrectas
A	35	26 (74%)	9 (26%)
B	11	7 (64 %)	4 (36 %)
C	11	11 (91 %)	0
D	12	11 (92%)	1 (8%)
E	11	9 (82%)	2 (18 %)
F	14	7 (50 %)	7 (50 %)

Pero también nos interesa saber si existen dificultades concretas, es decir, si existen marcadores que planteen un mayor problema que otros. Por ello, consideramos necesario desglosar estos datos generales.

Según las distintas marcaciones del plural, agrupadas como en Christen (2000), nuestros datos son los siguientes:

Tabla 132. Corrección del plural por marcadores según clasificación de Christen (2000) (todos)

Marcador	(<i>ˈ</i>)∅	(<i>ˈ</i>)-e	-(e)n	(<i>ˈ</i>)-er	-s
Total	32	186	89	10	27
Correctos	24 (75 %)	164 (88 %)	68 (76 %)	9 (90%)	25 (93 %)
Incorrectos	8 (25 %)	22 (12 %)	21 (24 %)	1 (10%)	2 (7 %)

Los marcadores que parecen mejor adquiridos son (*ˈ*)-er, -s y (*ˈ*)-e. Sin embargo, preferimos un análisis más detallado, por lo que, a continuación, presentamos estos datos desglosando los marcadores:

Tabla 133. Corrección del plural por marcadores según nuestra clasificación (todos)

Marcador	Total	Correctos	Incorrectos
∅	20	17 (85 %)	3 (15 %)
¨	12	7 (58 %)	5 (42 %)
-e	176	161 (91 %)	15 (9 %)
-¨e	10	3 (30 %)	7 (70 %)
-n	61	49 (80 %)	12 (20 %)
-en	28	19 (68 %)	9 (32 %)
-er	7	7 (100 %)	0
-¨er	3	2 (67 %)	1 (33 %)
-s	27	25 (93 %)	2 (7 %)

Con estos datos globales podemos tener ya una primera impresión de los marcadores que resultan más fáciles de adquirir por nuestros sujetos. En primer lugar, los marcadores *-er*, *-s* y *-e* son utilizados correctamente en un 100 %, 93 % y 91 % de las ocasiones respectivamente; en segundo lugar, la ausencia de marcador y el sufijo *-n* se utilizan entre un 85% y un 80 % de corrección; en tercer lugar, entre un 68 % y un 58 % de corrección son utilizados los marcadores *-en*, *-¨er* y *-¨*; por último, formar el plural de sustantivos añadiendo *-¨e* solamente se logra en un 30 % de los casos.

De los nueve marcadores, pues, únicamente dos de ellos parecen ser casi interiorizados por los estudiantes al completo. Si analizamos la frecuencia de aparición de sustantivos con estos marcadores *-er*, *-s* y *-e*, observamos que los dos primeros, corresponden a los sustantivos *Kinder* y *Hobbys*. El segundo es un

anglicismo puro. El primero es conocido debido a una marca comercial muy popular. En cuanto a la terminación en *-e*, es la que aparece más frecuentemente en nuestro corpus con un total de 18 Types:

Tabla 134. Frecuencia de marcadores de plural en nuestro corpus (todos los correctos)

Marcador	Tokens	Types	+ frecuente	Corrección
-e	161	18	<i>Jahre</i> (102)	91 %
-n	50	14	<i>Stunden</i> (15)	80 %
-s	23	3	<i>Hobbys</i> (18)	93 %
-en	21	9	<i>Prüfungen</i> (7)	68 %
∅	15	4	<i>Zimmer</i> (8)	85 %
¨	5	1	<i>Brüder</i> (5)	58 %
-¨e	3	3	<i>Wände</i> (1)	30 %
-er	7	2	<i>Kinder</i> (6)	100 %
-¨er	1	1	<i>Dörfer</i> (1)	67 %

Lo que demuestra la tabla 132 es que no parece haber una relación entre tipo de marcador e índice de corrección, pero puede que sí influya la cantidad de *Tokens* y *Types*, es decir, el *input*, la frecuencia de aparición de un determinado elemento en el aula. Exceptuando los nombres *Kinder* y *Hobbys* ya mencionados anteriormente, sí parece coincidir el número de *types* y *tokens* con el índice de corrección, ya que los sustantivos que aparecen con mayor frecuencia y el marcador del plural que muestran un índice de corrección alto, en este caso, *-e* y *-n* coinciden.

Pero, ¿cuál es la tendencia que muestran nuestros sujetos a la hora de formar el plural de los sustantivos? El estudio del Proyecto DiGS indica que los escolares francófonos se desvían, por lo general, hacia los siguientes marcadores siguiendo un orden de frecuencia (Diehl et al., 2000:220): $-(e)n > \emptyset > e > s > er$. Veamos ahora los datos de nuestro corpus. Éstas son las desviaciones por grupos y recogida de datos:

Tabla 135. Desviaciones del plural en el Texto 1 (todos)

	A	B	C	D	E	F	Total
(^o) \emptyset	2	3		8	1		14
(^o)-e	1		1			1	3
-(e)n						1	1
(^o)-er							
-s	1	2		2		1	6

Tabla 136. Desviaciones del plural en el Texto 2 (todos)

	A	B	C	D	E	F	Total
(^o) \emptyset							
(^o)-e		1					1
-(e)n		6					6
(^o)-er							
-s		6					6

Tabla 137. Desviaciones del plural en el Texto 3 (todos)

	A	B	C	D	E	F	Total
(^o)∅	5	1				2	8
(^o)-e	2				1		3
-(e)n	1					3	4
(^o)-er							
-s	1	3	1	1	1	2	9

Observamos cierta desviación hacia los marcadores (^o)∅ y –s. La primera es muy probable que se deba a la estrategia de evitación frente a la imposibilidad de utilizar el plural, la segunda responde seguramente a la influencia de la L1 y la L2. Respecto a la desviación –(e)n en el segundo texto, puede que sea consecuencia de la interiorización de este marcador y por lo tanto produzca una generalización temporal.

Sin embargo, creemos conveniente desglosar esta información por marcador y siguiendo un criterio más riguroso. Presentamos, pues, en las siguientes tablas los marcadores hacia los que se desvían nuestros estudiantes para formar el plural de los sustantivos a partir de tres o más contextos obligatorios:

Tabla 138. Desviaciones del plural en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F	Total
∅	2	2		7	1		12
¨				1			1
-e		1	1				2
-¨e						1	1
-n							
-en						1	1
-er							
-¨er							
-s		2		2		1	5

Una vez hecha la clasificación más rigurosa, podemos afirmar que la desviación es, al principio del aprendizaje (tras un semestre de instrucción), de no añadir nada al singular para formar el plural. En el momento en que se empiezan a marcar los plurales, o se forman correctamente, o bien se tiende a añadir *-s*.

Tabla 139. Desviaciones del plural en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F	Total
∅							
¨							
-e		1					1
-¨e							
-n							
-en		5					5
-er							
-¨er							
-s		6					6

Tras dos meses más de instrucción, los sujetos del grupo B (del único del que hemos podido obtener datos acerca de una posible desviación), siguen añadiendo una *-s*, pero también está presente la terminación en *-en*, quizás por la interiorización paulatina del dativo plural.

Finalizado el primer año de instrucción, las desviaciones observadas son las siguientes:

Tabla 140. Desviaciones del plural en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F	Total
∅	4	0				2	6
¨		1					1
-e	1				1		2
-¨e							
-n	1					1	2
-en						2	2
-er							
-¨er							
-s	1	3	1	1	1	2	9

Las cifras del Texto 3 nos indican, ya con datos de todos los grupos, esas dos tendencias comentadas respecto al Texto 1: si no se conoce el marcador del plural de determinado sustantivo, o bien no se marca, o se hace añadiendo el marcador *-s*. Aunque en este último texto aumenta ligeramente la tendencia al marcador *-s*. Además esta tendencia se observa en todos los grupos, aunque solo sea mínimamente, todos los grupos producen al menos un plural con esta desviación. Creemos que la influencia de la L1 es evidente.

A continuación, mostramos por grupos, siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios, los datos obtenidos respecto al uso correcto de las formas del plural, con el fin de comprobar si su adquisición es homogénea o no:

Los datos obtenidos en el Texto 1 a partir de tres o más contextos obligatorios reflejan una adquisición casi total:

Tabla 141. Formas correctas del plural en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
A	50	53	94 %
B	11	15	73 %
C	14	14	100 %
D	30	38	79 %
E	30	31	97 %
F	12	15	80 %
Totales	147	166	89 %

Sin embargo, los datos obtenidos en el Texto 2 a partir de tres o más contextos obligatorios indican una fuerte regresión:

Tabla 142. Formas correctas del plural en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

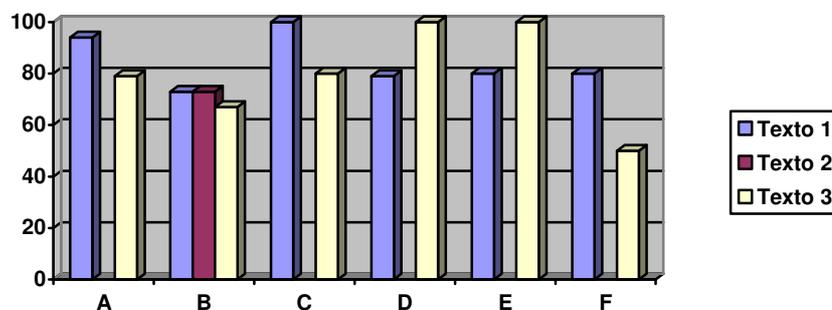
Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
B	35	48	73 %
F	-	-	-
Totales	35	48	73 %

En el Texto 3 el índice general se ha recuperado un poco, pero esta regresión nos indica, probablemente, que la atención tanto de los sujetos como de la instrucción no está ya tan centrada en la formación del plural:

Tabla 143. Formas correctas del plural en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total contextos	Corrección
A	22	28	79 %
B	2	3	67 %
C	8	10	80 %
D	7	7	100 %
E	3	3	100 %
F	6	12	50 %
Totales	48	63	76 %

Con ayuda de la siguiente gráfica, vemos como al final del segundo semestre las diferencias entre grupos son muy marcadas, ya que en unos se producen regresiones y en otros mejoras:

Gráfica 29. Plural por grupos y textos (\geq tres contextos obligatorios).

Así se observa como en el uso del plural también se da un retroceso, pero no tan homogéneo; los grupos D y E incluso mejoran en su producción. La única característica común de estos dos grupos es el profesor, en el resto de elementos analizados en este estudio, estos mismos dos grupos siempre alcanzan índices distintos. Quizás en este caso el profesor hace especial hincapié en la corrección de este elemento gramatical.

La bibliografía nos indica, sin embargo, que la adquisición del plural es un fenómeno relativamente individualista:

Sowohl Häcki Buhofer u.a. (1998:90), als auch andere [...] haben diesbezüglich nachweisen können, dass der nominale Plural relativ individuell erworben wird und deshalb auch nicht für Sprachstandsbestimmungen herangezogen werden kann resp. werden sollte. (Christen, 2000:216)

Esta observación coincide con otros trabajos basados, no solo en la adquisición del alemán como L2, sino también en la del alemán como L1 (Gawlitze-Maiwald, 1994; Bartke, 1998).

Si comparamos con los resultados de Christen (2000) encontramos diferencias. Por un lado, los índices de corrección entre nuestros grupos no son mayores que en otros elementos analizados; y por otro, no observamos las mismas desviaciones. En el caso de los escolares de Genf se obtuvo una jerarquía de marcadores según la generalización: $(e)n > \emptyset > e > s > er$.

Veamos qué resultados obtuvieron otros trabajos centrados en la adquisición del plural por adultos en el aprendizaje de alemán como LE. Tal vez la instrucción en el caso de los adultos sí que influya en el proceso de adquisición del plural.

Respecto a la adquisición del plural en alemán como LE por adultos encontramos el trabajo de Clahsen (1997) y el de Köpcke (1987). Köpcke compara la producción del plural de un grupo de 40 adultos con alemán como L1 y la de 88 estudiantes de la Universidad de Georgia (cuatro cursos de alemán como LE y con nivel de principiantes). Su propósito era comprobar, por una parte, hasta qué punto los alemanes y los discentes de alemán dominaban el complejo sistema del plural y, por otra, verificar si ambos grupos hacían uso de las regularidades presentadas por Mugdan (1977). Los alemanes escucharon 50 palabras inventadas y produjeron su posible plural oralmente. Los estudiantes

ingleses recibieron 30 palabras inventadas escritas y debían adjudicarles un plural también por escrito. Este último experimento formaba parte de un estudio previo de Philips & Bouma (1980). Ambos grupos se inclinaron sobre todo por el marcador *-(e)n* y en segundo lugar cada grupo mostró curiosamente una tendencia diferente: el grupo de nativos hacia el marcador *-s* y el grupo de estudiantes con inglés como L1 hacia el marcador *-e*. Este hecho hace que Köpcke (1987) descarte la interferencia de la L1 en la adquisición de este elemento morfológico.

Esta afirmación nos parece sorprendente. Quizás el resultado dependa de los sustantivos (inventados o no) escogidos para la prueba. O quizás los alemanes asociaran las palabras inventadas con extranjerismos y por ello añadieran *-s*. Los ingleses, por su parte, tal vez desearan marcar el plural de forma más clara y de ahí que añadieran *-e*. De todas formas, creemos que no es comparable con nuestro estudio, ya que el tipo de prueba es distinto.

Los resultados de Clahsen (1997) sí coinciden con los nuestros en cuanto a las desviaciones, es decir, el uso del singular (o ausencia de marcador) y el marcador *-s*. Sin embargo, tras dos años de estancia en Alemania, los sujetos del estudio de Clahsen (proyecto ZISA) no adquirieron las formas del plural. Y esto a pesar de encontrarse en la última fase de adquisición de orden de palabras:

Even on the highest developmental stage, the percentage of errors in plural inflection is still around 30%. This shows that although the plural is marked early, none of the learners acquire the correct

system of plural marking during the two-year period of observation
(Clahsen, 1997:129).

La influencia de la instrucción es evidente en determinados casos: nuestros estudiantes presentan porcentajes de corrección de hasta el 100 % durante el segundo semestre de instrucción. Pero también es cierto que dos de nuestros grupos (B y F) no alcanzan el 75 %. Una vez más, la diferencia supone la adquisición plena o la no adquisición.

5.5. El acusativo

Ya hemos mencionado en el capítulo anterior relativo a la sintaxis la novedad de determinados elementos gramaticales de la lengua alemana para un castellano hablante. La existencia de las declinaciones es pues otra novedad para nuestros discentes, puesto que su primera LE (el inglés) no las posee. La declinación del determinante en acusativo ya se introduce al inicio de la instrucción (en el primer semestre) de forma explícita, pero solamente para los artículos determinados e indeterminados. Es en el segundo semestre cuando se tratan además los pronombres personales en este caso.

Analizar y estudiar la adquisición del caso acusativo en la adquisición del alemán supone también analizar y estudiar la adquisición de los géneros, porque la dificultad a la que se enfrenta un discente de alemán es doble: la existencia de

tres géneros y la necesidad de marcar o no el objeto directo. Ya hemos expuesto en el apartado 6.3. que no hemos podido obtener tantos datos respecto a la adquisición del género como respecto a otros elementos analizados. En el caso de los sintagmas preposicionales en acusativo con *Wechselpräpositionen* hay que añadir la elección correcta del caso según el verbo. Por todo esto, es de suponer que los índices de corrección relativos a este elemento gramatical no sean muy altos.

Para comprobar la adquisición del caso acusativo, en este trabajo nos centramos exclusivamente en el género masculino. La flexión del artículo determinado e indeterminado y del pronombre personal del femenino y del neutro, al ser idéntica a las formas del nominativo, nos impide observar su uso correcto o incorrecto de forma rigurosa. Por esta misma razón, tampoco analizamos el acusativo en el plural.

Estudiamos los objetos directos formados por sustantivos con determinante o por pronombres personales. No tenemos en cuenta la desinencia de los adjetivos (en las raras ocasiones en las que aparecen). El total de estos acusativos aparece en los Anexos 35, 36 y 37. Las siguientes tablas recogen los índices de corrección de este elemento:

Tabla 144. Corrección del acusativo en nuestro corpus (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos
A	21	4 (19 %)	17 (81 %)
B	39	21 (54 %)	18 (46 %)
C	10	6 (60 %)	4 (40 %)
D	24	14 (58 %)	10 (42 %)
E	16	7 (44 %)	9 (56 %)
F	10	3 (30 %)	7 (70 %)
Total	120	55 (46 %)	65 (54 %)

Como se observa en la tabla 142 en términos absolutos no parece adquirido el caso acusativo en el complemento directo en el primer año de instrucción. Veamos a continuación el uso de los pronombres y de los determinantes por separado.

Nuestros sujetos apenas utilizan pronombres personales en acusativo. Los que lo hacen, es ya en el Texto 3 y lo hacen muy pocos; ningún sujeto del grupo A, ni del grupo F hace uso de estos pronombres:

Tabla 145. Pronombres personales en acusativo en el Texto 3 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos
A	-	-	-
B	5	2 (40 %)	3 (60 %)
C	3	2 (67 %)	1 (33 %)
D	4	4 (100 %)	0
E	10	5 (50 %)	5 (50 %)
F	-	-	-
Total	22	13 (60 %)	9 (40 %)

Como observamos en la tabla 143 , el grupo en el que aparece un mayor número de pronombres es el grupo E. En este caso, el tipo de texto producido (una carta de invitación a una fiesta de cumpleaños), había sido tratado previamente en el aula y los sujetos contaban con un modelo en el libro de texto. Por esta razón, verbos con complemento de persona en acusativo, como *einladen* (invitar), *sehen* (ver) o *anrufen* (llamar por teléfono) eran prácticamente de uso obligado. El porcentaje de errores obtenido creemos que se debe a la introducción casi simultánea del pronombre en dativo y la escasa insistencia en su uso durante la instrucción.

En cuanto a los sustantivos masculinos y sus determinantes en acusativo, tampoco encontramos abundantes ejemplos. Por texto y grupo los datos globales obtenidos son los siguientes:

Tabla 146. Determinantes en acusativo en el Texto 1 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	2	0	2	0 %
B	8	1	7	12,5 %
C	4	2	2	50 %
D	8	5	3	62,5 %
E	2	1	1	50 %
F	3	0	3	0 %
Totales	27	9	18	33 %

Tabla 147. Determinantes en acusativo en el Texto 2 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
B	7	5	2	70 %
F	3	3	0	100 %
Totales	10	8	2	80 %

Tabla 148. Determinantes en acusativo en el Texto 3 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	19	5	14	26 %
B	18	12	6	67 %
C	3	2	1	67 %
D	12	5	7	42 %
E	4	2	2	50 %
F	4	0	4	0 %
Totales	60	26	34	43 %

Los porcentajes de error son muy variados. Se advierte un aumento de uso, pero la corrección no aumenta de forma lineal; volvemos a observar un descenso en el tercer texto como se produjo en otros elementos analizados de nuestro estudio, pero en esta ocasión es más destacado.

Únicamente once sujetos utilizan el acusativo en tres o más ocasiones. Los once sujetos que han utilizado un acusativo (bien en pronombres personales o en determinantes) en el Texto 3, son los siguientes:

Tabla 149. Corrección del acusativo en el Texto 3 por sujetos (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos
A 5	7	0	7 (100 %)
A 15	3	1 (33,3%)	2 (66,6%)
B 5	3	1 (33,3%)	2 (66,6%)
B 9	3	3 (100 %)	0
B 17	3	3 (100 %)	0
C 2	5	3 (60 %)	2 (40 %)
D 5	4	0	4 (100 %)
D 6	3	3 (100 %)	0
E 4	3	1 (33,3%)	2 (66,6%)
E 5	3	3 (100 %)	0
F 3	3	0	3 (100 %)

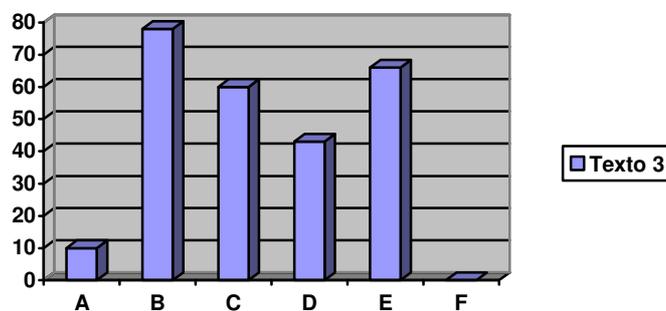
Si los clasificamos por grupos, obtenemos los siguientes datos:

Tabla 150. Corrección del acusativo en el Texto 3 por grupos (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos	corrección
A	10	1	9	10 %
B	9	7	2	78 %
C	5	3	2	60 %
D	7	3	4	43 %
E	6	4	2	66 %
F	3	0	3	0
Totales	40	18	22	45 %

Representados estos datos en la siguiente gráfica, destaca el bajo índice de corrección del grupo A y del único sujeto que utiliza este elemento en el grupo F:

Gráfica 30. Acusativo en el Texto 3



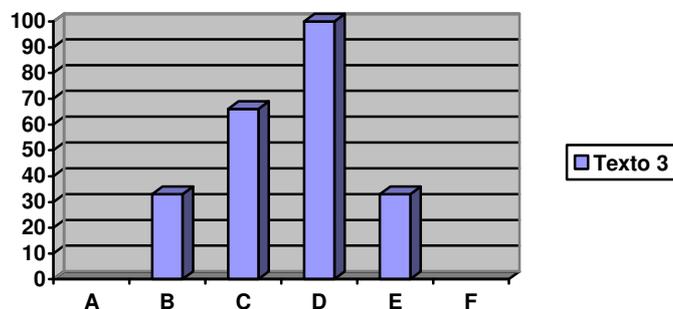
Veamos ahora, por separado, la producción del pronombre personal y del determinante en acusativo.

De los 40 contextos obligatorios, solo cuatro estudiantes produjeron tres o más con pronombre personal en acusativo, en total 12 pronombres. Sus índices de corrección son los siguientes:

Tabla 151. Corrección del pronombre personal en acusativo en el Texto 3 por sujetos (\geq tres contextos obligatorios)

	Contextos	Correctos	incorrectos
B5	3	1 (33 %)	2
C2	3	2 (66 %)	1
D6	3	3 (100 %)	0
E4	3	1 (33 %)	2
Total	12	7 (58 %)	5

Por grupos, los resultados son los que indicamos en la siguiente gráfica:

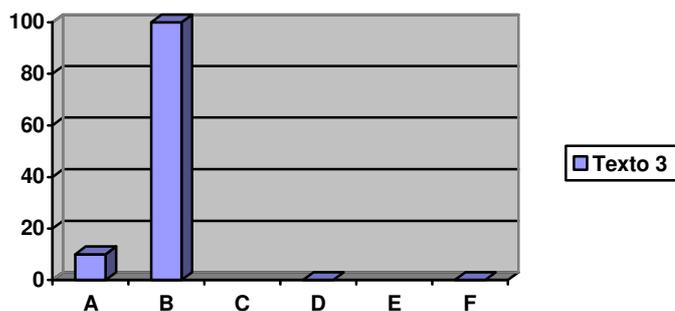
Gráfica 31. Pronombres personales en acusativo (Texto 3)

Y encontramos 28 contextos obligatorios en tres o más ocasiones de acusativo con determinantes, que presentamos también por sujeto y por grupos:

Tabla 152. Corrección del determinante en acusativo en el Texto 3 por sujetos (\geq tres contextos obligatorios)

Sujetos	Contextos	Correctos	Incorrectos
A5	7	0	7
A15	3	1	2
B9	3	3	0
B17	3	3	0
D5	4	0	4
F3	3	0	3
Total	23	7	16

En la siguiente gráfica se aprecia más claramente la diferencia de resultados:

Gráfica 32. Determinantes en acusativo (Texto 3)

A pesar de que se producen casi el doble de acusativos con determinantes que con pronombres, esto no significa que se haya interiorizado su forma; se ha interiorizado su uso, pero no su marcador. Por lo tanto, nos interesa también saber, si los errores se deben a la elección incorrecta del género o a la identificación equivocada del caso. Para ello, clasificamos los errores cometidos por nuestros estudiantes según este criterio:

Tabla 153. Clasificación de errores: por género erróneo / por caso erróneo (todos)

Grupo	Texto 1 género / caso	Texto 2 género / caso	Texto 3 género / caso	Total
A	1 / 1	-	2 / 11	3 / 12
B	1 / 6	0 / 2	2 / 7	3 / 15
C	0 / 2	-	1 / 1	1 / 3
D	1 / 2	-	3 / 4	3 / 6
E	0 / 1	-	1 / 6	1 / 7
F	0 / 3	-	0 / 4	0 / 7
Total	3 / 15	0 / 2	9 / 33	11 / 50

Determinar si el error se debe realmente a una elección equivocada de género es difícil. Los criterios seguidos han sido contar las desinencias del femenino o plural (*die* o *-e*) como género erróneo; y contar la falta de la desinencia *-en* como caso erróneo. El segundo criterio puede ser ambiguo, puesto que podría interpretarse como elección del género neutro (y por tanto carente de desinencia en el artículo indeterminado *ein*). Por esta razón, aportamos estos datos a título orientativo, pero no nos basaremos en ellos para extraer conclusión alguna. Únicamente podemos confirmar una sobregeneralización de *ein*; creemos que los discentes usan este artículo como “comodín” en caso de duda o desconocimiento del género correcto del sustantivo.

Para poder aportar datos más fiables, analizamos también el uso correcto del caso acusativo en los complementos circunstanciales, que exijan ese caso,

tanto con preposiciones de acusativo, como de *Wechselpräpositionen* (anexo 38).

Presentamos en primer lugar, los datos globales de todos los grupos y textos:

Tabla 154. Corrección de complementos circunstanciales en acusativo en el Texto 1(todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	18	12	6	67 %
B	23	19	4	83 %
C	9	6	3	67 %
D	13	11	2	85 %
E	2	2	0	100 %
F	3	2	1	67 %
Totales	68	52	16	76 %

Y, a continuación, los presentamos siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios:

Tabla 155. Corrección de complementos circunstanciales en acusativo en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	-	-	-	-
B	-	-	-	-
C	-	-	-	-
D	3	3	0	100 %
E	-	-	-	-
F	-	-	-	-
Totales	3	3	0	100 %

En el Texto 2 no encontramos ningún sujeto que produzca tres o más contextos obligatorios:

Tabla 156. Corrección de complementos circunstanciales en acusativo en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
B	-	-	-	-
F	-	-	-	
Totales	-	-	-	-

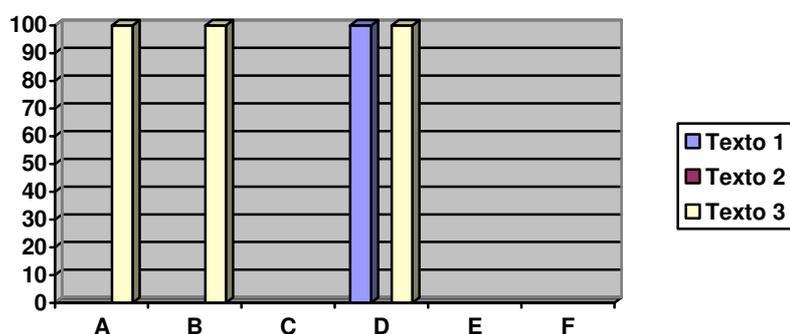
En el Texto 3, solamente tres grupos producen algunos complementos circunstanciales en acusativo en tres o más contextos obligatorios:

Tabla 157. Corrección de complementos circunstanciales en acusativo en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	6	6	0	100 %
B	3	3	0	100 %
C	-	-	-	-
D	3	3	0	100 %
E				
F				
Totales	12	12	0	100 %

Reflejado en una gráfica, estos datos resultan bastante llamativos:

Gráfica 33. Complementos circunstanciales en acusativo



Evidentemente, los sujetos que utilizan este elemento gramatical en tres o más ocasiones lo hacen correctamente. ¿Qué errores comete el resto de sujetos?

Los errores más frecuentes se deben sobre todo al uso inadecuado del dativo:

- (1) Ich mag [...], oder *in der Disco* gehen. (A16)
- (2) Dann habe ich *in der Uni* mit Bus gefahren. (A4)
- (3) Dort bin ich *am Mediothek* wieder gegangen. (A9)
- (4) ... und ich gehe *in der Klass.* (A10)
- (5) ... bin ich *in der Mensa* gegangen. (A16)
- (6) Denn ich bin *in die Zentrum* gegangen. (A16)
- (7) Viele Leute denken nur *am Geld*, ... (B5)
- (8) *Für ihnen* ist es wichtig, dass er gerne arbeitet. (B13)

- (9) ... weil du etwas wichtig *für Mensch* machen kannst. (B16)
- (10) ... aber er kein *Zeit für seinen Freunde* hat. (B18)
- (11) Dann habe ich *auf dem Bahnhof* gegangen, ... (C1)
- (12) Dann, [...] waren wir alles *im Diskothek* gegangen ... (C5)
- (13) ... und wir war zurück *im Kino* gegangen. (C5)
- (14) Ich habe eine Geburtstag Party *für meinen Freunde* gemacht. (D1)
- (15) Am Samstag, ich bin *ins Supermarket* mit meiner Familie gefahrt ... (D3)
- (16) Am Wochenende habe ich *für ein Prüfung* gelernt. (F3)

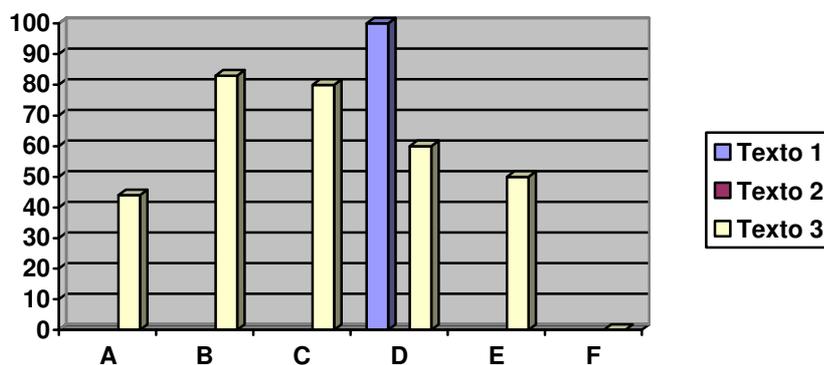
De los 16 errores, 2 errores se deben a la elección de género equivocado (6 y 15). El error (9) parece responder a dos causas: una sería la ausencia de artículo y además a la falta de marcación del plural en el sustantivo. El error (16) puede que esté causado por una elección errónea de género (entendiendo *ein* como artículo indeterminado neutro) o a su desconocimiento y de ahí su no marcación. El resto de errores, demuestra una sobregeneralización del caso dativo en el uso de complementos circunstanciales preposicionales.

En la siguiente tabla reflejamos por grupos, siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios, los datos obtenidos respecto al uso correcto del acusativo en los tres casos analizados al final del semestre, es decir en el Texto 3:

Tabla 158. Corrección del acusativo en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Grupo	Correctos	Total	Corrección
A	8	18	44 %
B	10	12	83 %
C	4	5	80 %
D	6	10	60 %
E	4	8	50 %
F	0	3	0 %
Total	32	56	57 %

Añadiendo los datos del Texto 2, la gráfica con las cifras definitivas es la siguiente:

Gráfica 34. Acusativo por grupos y textos.

Es de destacar el retroceso del grupo D desde el primer texto al tercero. De nuevo, sin poder contrastar con otros grupos, solamente podemos suponer que la causa del retroceso es la introducción de nuevo *input* dejando de reforzar los elementos introducidos anteriormente. Precisamente en el caso del acusativo es relevante, puesto que los sujetos lo conocen ya desde el anterior semestre.

En cualquier caso, los porcentajes son bajos, únicamente el grupo B alcanza más de un 80 %. Y además son bastante dispares, cuando su introducción en el aula es, una vez más, casi simultánea en todos los grupos.

5.6. El dativo

La producción de determinantes y complementos preposicionales en dativo de nuestro corpus la recogemos en los anexos 39, 40 y 41.

En primer lugar, analizamos los complementos indirectos con pronombres personales y sustantivos. En el Texto 1, no encontramos pronombres personales en dativo ni sustantivos que haya que declinar en este caso. En el Texto 2, hallamos ocho contextos obligatorios, de los cuales, siete los producen estudiantes del grupo B:

Tabla 159. Corrección del dativo en el Texto 2 (todos)

Sujetos	Contextos	Correctos	Incorrectos
B1	2	0	2
B7	2	0	2
B9	1	0	1
B10	1	1	0
B20	1	1	0
F4	1	1	0
Total	8	3 (38 %)	5 (62 %)

La mayoría de estos contextos obligatorios corresponden a oraciones con verbos que rigen el caso dativo:

- (1) ... weil der Leute arm helfen kann. (B1)
- (2) ... weil ich die Natur helfen mochte. (B1)
- (3) ... und ich gefällt diesem Beruf. (B7)
- (4) ... und ich gefällt führen. (B7)
- (5) Ich empfehle ihn diesen Beruf ... (B9)
- (6) ..., aber tut mir leid, ... (B10)
- (7) ... und dieser Beruf erlaubt mir forschen. (B20)
- (8) ... und er hat mir etwas gesagt: ... (F4)

Los resultados son lógicamente deficientes, ya que este tipo de verbos no se tratan explícitamente en el aula, aunque sí es posible que los sujetos los

conozcan como *input* a nivel pasivo. En cualquier caso, no se dan más de tres contextos obligatorios en ningún texto en esta recogida de datos.

En el Texto 3 encontramos ya 19 contextos obligatorios de pronombre personal en dativo, pero ningún sujeto produce tres o más contextos que podamos cuantificar y comparar con otros estudios siguiendo este criterio mayoritariamente adoptado. En esta ocasión, ni el grupo A ni el F hace uso de objetos indirectos:

Tabla 160. Corrección del dativo en el Texto 3 (todos)

Sujetos	Contextos	Correctos	Incorrectos
B5	1	1	0
B8	1	1	0
B12	2	2	0
B15	1	1	0
B18	1	1	0
B19	1	1	0
C2	2	1	1
D2	1	1	0
D6	2	2	0
E1	1	1	0
E4	1	1	0
E5	2	2	0
E6	2	2	0
E9	1	1	0
Total	19	18 (95 %)	1 (5 %)

Es evidente observando la tabla 158 que finalizando el segundo semestre, ya se han introducido en el aula los verbos de dativo y los sujetos conocen el dativo de los pronombres personales. Pero no los usan en suficientes ocasiones como para ofrecer datos fiables. Queremos destacar sin embargo, que de los 19 contextos obligatorios, solo dos de ellos deben considerarse como *chunk*³⁶; nos referimos a *Es tut mir Leid*. Expresión que, desde las primeras horas de instrucción, aprenden los estudiantes correctamente sin ser conscientes de su estructura gramatical.

Otros contextos de uso obligatorio del caso dativo son los complementos circunstanciales con preposición. Este elemento sí forma parte de la instrucción de los sujetos en su segundo semestre, ya sea como complementos circunstanciales de lugar, tiempo o modo. Por lo general, suele reforzarse en el aula especialmente este elemento gramatical debido a la dificultad que conllevan las *Wechselpräpositionen* para un estudiante con español como L1.

Por textos, la producción de estos complementos es la siguiente:

³⁶ Entendidos como “segmentos de habla utilizados sin conocimiento de su estructura gramatical subyacente” (Hakuta, 1976:331).

Tabla 161. Corrección de complementos circunstanciales en dativo en el Texto 1 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	21	14	7	66 %
B	22	13	9	60 %
C	9	5	4	55 %
D	26	14	12	54 %
E	5	1	4	20 %
F	17	9	8	53 %
Total	100	56	44	56 %

Tabla 162. Corrección de complementos circunstanciales en dativo en el Texto 2 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
B	35	25	10	71 %
F	13	10	3	77 %
Total	48	35	13	73 %

Tabla 163. Corrección de complementos circunstanciales en dativo en el Texto 3 (todos)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	54	24	30	44 %
B	80	58	22	73 %
C	15	12	3	80 %
D	31	22	9	65 %
E	27	15	12	56 %
F	20	15	5	75 %
Total	227	146	81	64 %

Siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios, las cifras que obtenemos respecto a la corrección de los complementos circunstanciales en dativo son las siguientes:

Tabla 164. Corrección de complementos circunstanciales en dativo en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	11	3	8	38 %
B	16	10	6	63 %
C	6	2	4	33 %
D	17	8	9	47 %
E	-	-	-	-
F	16	9	7	56 %
Total	66	32	34	48 %

Tabla 165. Corrección de complementos circunstanciales en dativo en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

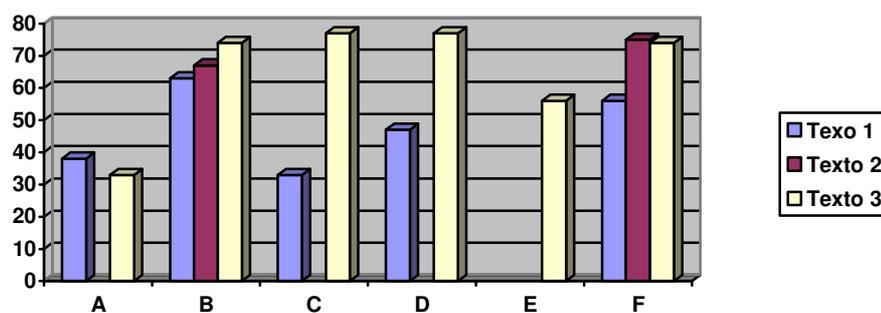
	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
B	27	18	9	67 %
F	12	9	3	75 %
Total	39	27	12	70 %

Tabla 166. Corrección de complementos circunstanciales en dativo en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correctos	Incorrectos	Corrección
A	46	15	31	33 %
B	73	54	19	74 %
C	13	10	3	77 %
D	26	20	6	77 %
E	18	10	8	56 %
F	19	14	5	74 %
Total	195	123	71	63 %

La siguiente gráfica muestra los índices de corrección por grupos y textos, solo de los complementos circunstanciales:

Gráfica 35. Dativo por grupos y textos.



¿Qué tipo de errores se cometen en el Texto 3? Por textos, las dificultades en la producción del dativo con preposición (anexo 42), son las siguientes:

En el Texto 1, de 34 errores, cinco se deben a la elección del género equivocado, 18 son por marcar el determinante en otro caso (nominativo o acusativo) y en 11 no hay determinante.

En el Texto 2, se cometen 12 errores. Cuatro son debidos al género equivocado, en otros cuatro el determinante se ha marcado como nominativo, en dos ocasiones no hay determinante y en dos más no podemos clasificarlos con precisión³⁷, por lo que los denominaremos “otros”.

En el Texto 3 hallamos un total de 76 errores. Por grupos, esta es su tipología:

Grupo A: total de errores: 34

- por género equivocado: 4

- por caso erróneo: 27

- por ausencia de marcador: 1

- otros: 2

³⁷ “*mit meinem Freunde*” (suponemos que se ha confundido el singular y el plural) y “*bei ein Deutscher Auto Firma sein*” (confluyen varios errores).

Grupo B: total de errores: 19

- por género equivocado: 8
- por caso erróneo: 8
- por ausencia de marcador: 2
- otros: 2

Grupo C: total de errores: 4

- por género equivocado: 2
- por caso erróneo: 1
- por ausencia de marcador: -
- otros: 1

Grupo D: total de errores: 6

- por género equivocado: 1
- por caso erróneo: 4
- por ausencia de marcador: -
- otros: 1

Grupo E: total de errores: 12

- por género equivocado: -
- por caso erróneo: 10
- por ausencia de marcador: -
- otros: 2

Grupo F: total de errores: 5

- por género equivocado: 2

- por caso erróneo: 3

- por ausencia de marcador: -

- otros: 2

Si comparamos el tipo de errores en los textos, en el transcurso del tiempo, destaca la reducción de errores por omisión del determinante, lo que nos indica una interiorización paulatina del sistema gramatical de la lengua meta. Además, también puede observarse que en la mayoría de los grupos van disminuyendo los errores por género incorrecto. En cuanto al caso incorrecto, la mayoría de los errores cometidos por nuestros sujetos a la hora de utilizar el dativo, se deben al uso incorrecto del nominativo. Pero no encontramos una cantidad de errores relevante por hacer uso incorrecto del acusativo. Ya señalábamos en el anterior apartado una sobregeneralización del dativo respecto al acusativo, ahora se confirma este fenómeno.

5.7. Valoración del análisis de la morfología

Una vez analizados los aspectos morfológicos posibles dado nuestro corpus, nos interesa, además de su adquisición a nivel general, comprobar si existen diferencias considerables entre los distintos grupos. Si existen, ¿coinciden

con las diferencias a nivel sintáctico? Si es así, ¿sigue cada grupo una evolución distinta? Veamos pues, en primer lugar, los índices de corrección conjuntos alcanzados respecto a los elementos morfológicos finalizado un año de instrucción:

Tabla 167. Corrección de los elementos morfológicos analizados en nuestro estudio (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F
v-s *	97	97	86	85	88	100
Nominativo	96	83	-	-	33	-
Plural	79	67	80	100	100	50
Acusativo	44	83	80	60	50	0
Dativo	33	74	77	77	56	74
PII	81	88	95	90	81	100

* Tercera persona del singular

Por un lado, se observan cifras elevadas en casi todos los grupos, pero en los grupos A y E los índices inferiores bajan hasta un 33 %; el grupo F baja incluso hasta el 0 %. Por otro lado, los únicos elementos morfológicos analizados que han sido adquiridos por todos los grupos son la concordancia verbo-sujeto y el participio perfecto. El resto de elementos son producidos con diferentes índices de corrección. Estos datos indican que en la adquisición de la morfología, no solo existen diferencias entre grupos, sino también entre elementos dentro de un mismo grupo.

Llama la atención el índice de corrección del plural. Este elemento parece ser totalmente independiente del resto, puesto que un mismo grupo (el grupo E) no alcanza ni tan siquiera un 75 % en otros elementos, pero en el plural llega hasta el 100 %.

Pero, por encima de estas consideraciones, los resultados obtenidos en morfología indican una mayor variabilidad respecto a la adquisición de los elementos analizados, que los obtenidos a nivel sintáctico. Para comprobar si todos los grupos siguen la misma evolución contrastamos los resultados de los tres textos, como hacemos en la sintaxis:

Tabla 168. Corrección de los elementos morfológicos en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
A	94	-	94	-	38	-
B	84	-	73	-	63	-
C	93	-	100	-	33	-
D	84	-	79	100	47	-
E	80	-	97	-	-	-
F	100	-	80	-	56	-
Media	89	-	87	100	47	-

* Tercera persona del singular

Tabla 169. Corrección de los elementos morfológicos en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
B	83	83	73	-	67	-
F	100	-	-	-	75	98
Media	92	83	73	-	71	98

* Tercera persona del singular

Tabla 170. Corrección de los elementos morfológicos en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
A	97	96	79	44	33	81
B	97	83	67	83	74	88
C	86	-	80	80	77	95
D	85	-	100	60	77	90
E	88	33	100	50	56	81
F	100	-	50	0	74	100
Media	92	71	79	53	65	89

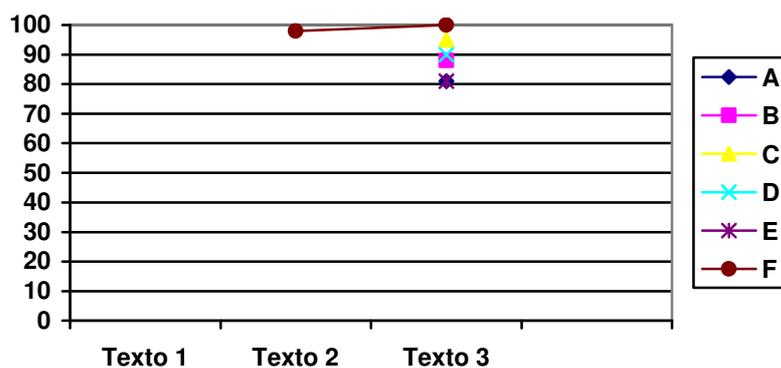
* Tercera persona del singular

Las tablas 166, 167 y 168 indican que, excepto la concordancia sujeto-verbo y el PII, los demás elementos morfológicos son producidos con distinto nivel de dominio según el grupo y según el momento de la recogida de datos. Un mismo elemento, aparece como adquirido en el Texto 2 por un grupo, pero se produce tal regresión al analizar el Texto 3, que deja de dominarse incluso por

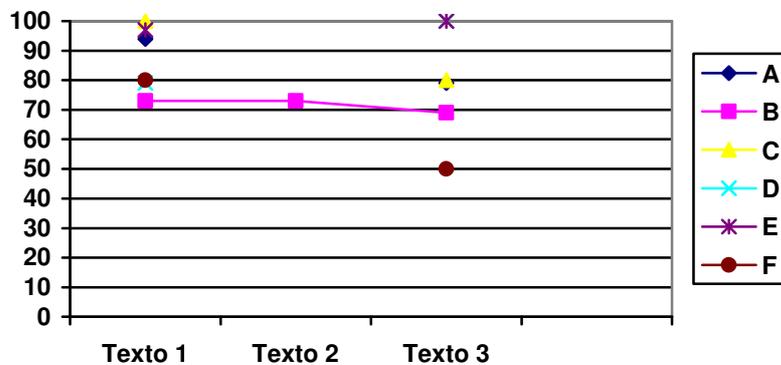
debajo del umbral de adquisición del 75 % (como ocurre con el plural en el grupo F, así como con el acusativo en el grupo D).

En las siguientes gráficas mostramos los elementos con mayor variación de corrección: participio perfecto, plural, acusativo y dativo:

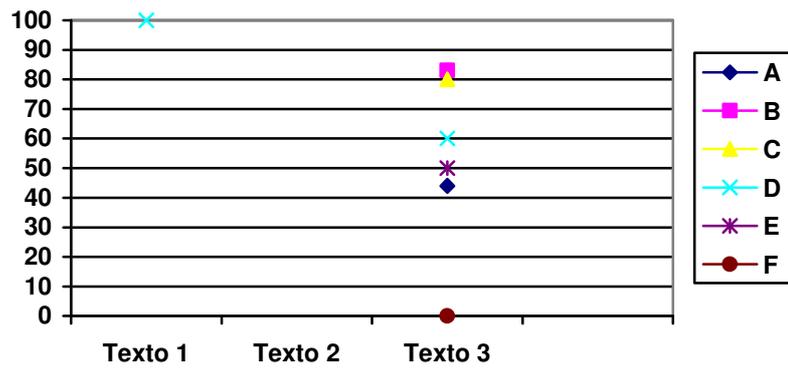
Gráfica 36. Participio Perfecto



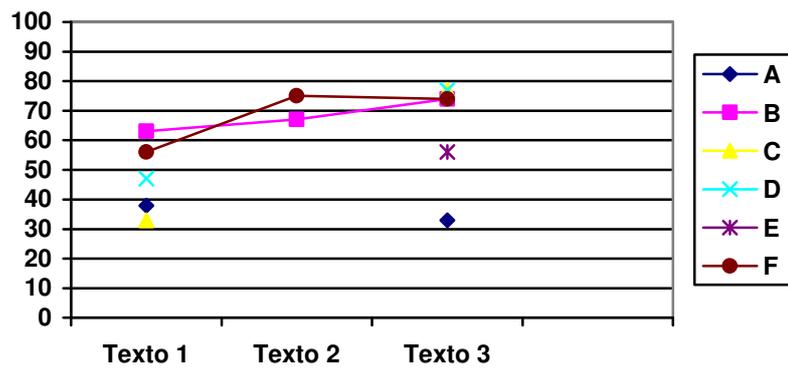
Gráfica 37. Plural



Gráfica 38. Acusativo



Gráfica 39. Dativo



Al inicio de este capítulo recordábamos la distinción de Booij (1996) respecto a la flexión inherente y la flexión contextual. Según este autor en la adquisición de alemán como L1, la primera es adquirida previamente a la segunda. Y nos ofrece como ejemplo la adquisición previa de las formas del plural de los sustantivos a la conjugación de los verbos. En nuestro estudio observamos precisamente lo contrario:

Tabla 171. Comparación de la corrección del plural y de la concordancia verbo-sujeto

	A	B	C	D	E	F
plural	79	67	80	100	100	50
v-s *	97	97	86	85	88	100

La tabla 169 muestra que cuatro de los seis grupos han obtenido índices de corrección superiores en la concordancia verbo-sujeto. Es más, dos de los grupos no alcanzan el 75 % de corrección en el plural, porcentaje considerado en la bibliografía como umbral de adquisición. Además, si observamos la tabla 168, vemos que el grupo C adquiere los casos, pero el *Perfekt* no. Por lo tanto, nuestros datos no respaldan en su totalidad esta teoría.

Se corroboran las afirmaciones de Clahsen & Muysken (1989), respecto a que en la adquisición natural de L2 no existe una escala implicacional en la morfología. En la adquisición de alemán como LE tampoco existe una escala

implicacional en la adquisición de los elementos morfológicos. Según se trate de un grupo u otro, los datos varían notablemente.

Sin embargo, parece lógico intuir que sí existe tal escala implicacional entre la adquisición del género y la adquisición del acusativo y dativo, puesto que en caso contrario los estudiantes habrían adquirido los complementos preposicionales como meros *chunks*. Veamos los datos que nos ofrecen los textos de nuestros sujetos:

Tabla 172. Comparación de la corrección del género de los sustantivos con el acusativo y el dativo (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F
Nominativo	96 %	83 %	-	-	33 %	-
Acusativo	44 %	83 %	80 %	60 %	50 %	0 %
Dativo	33 %	74 %	77 %	77 %	56 %	74 %

Según los datos, sí parece existir una escala de implicación en la adquisición de los casos; pero como los datos de la tabla 170 reflejan los casos acusativo y dativo en grupos preposicionales, para conocer con más exactitud la marcación del sustantivo, pasamos a comparar las cifras exclusivamente de los determinantes en los tres casos.

Tabla 173. Comparación de la corrección del género de los sustantivos con el determinante en acusativo y en dativo (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F
Nominativo	96 %	83 %	-	-	33 %	-
Det. ac	10 %	100 %	-	0 %	-	0 %
Det.dat.	-	-	-	-	-	-

Evidentemente no contamos con datos suficientes de todos los grupos. Los dos únicos grupos en los que encontramos los necesarios contextos obligatorios, sí indican la adquisición previa del determinante en nominativo, puesto que ambos grupos han adquirido el nominativo y uno de ellos también el acusativo incluso con un 100 % de corrección. Este aumento se entiende al considerar la variedad de sustantivos utilizados según la ocasión y la frecuencia de aparición en el *input*.

Para responder a la cuestión planteada al inicio de este apartado, referente a diferencias grupales coincidentes en sintaxis y morfología, pasamos a comentar el rendimiento de los grupos C y D, los cuales son los que ofrecen mejores resultados y más homogéneos. Estos dos grupos comparten centro docente, material y metodología. Sus resultados en cuanto a la sintaxis son también los más elevados. Consultando sus calificaciones, se aprecia claramente que se trata de buenos estudiantes (anexo 43). Es decir, las características particulares de un grupo sí marcan una diferencia en la adquisición de alemán como LE. De igual forma, son también los mismos grupos (E y F) los que a penas alcanzan la

adquisición de dos o un solo elemento morfológico, respectivamente, finalizado el primer año de instrucción.

Por último, pasamos a comprobar si el orden de adquisición de los elementos morfológicos analizados sigue el de su instrucción en el aula. En los grupos C, D, E y F se siguió el mismo orden para tratar los diferentes elementos, sin embargo, en los grupos A y B hubo alguna variación. Veamos en primer lugar si coinciden ambos órdenes en los cuatro grupos mencionados primero:

El orden de introducción en el aula de los elementos morfológicos es el siguiente; incluimos detrás de cada elemento el trimestre en el que se introdujo:

1. concordancia suj-verb (A)
2. nominativo (A)
3. plural (A)
4. determinante en acusativo (A)
5. complemento circunstancial en dativo (B)
6. pronombre personal en dativo (B)
7. *Perfekt* (B)
8. pronombre personal en acusativo (B)
9. complemento circunstancial en acusativo (B)
10. determinante en dativo (B)

Tabla 174. En el Texto 1

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
C	93	-	100	-	33	-
D	84	-	79	100	47	-
E	80	-	97	-	-	-
F	100	-	80	-	56	-

Tabla 175. En el Texto 2

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
F	100	-	-	-	75	98

Tabla 176. En el Texto 3

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
C	86	-	80	80	77	95
D	85	-	100	60	77	90
E	88	33	100	50	56	81
F	100	-	50	0	74	100

Lo que nos indican las últimas tres tablas es que no se cumple en su totalidad la relación directa entre orden de introducción en el aula y adquisición, ya que tanto en el Texto 1 como en el Texto 3, encontramos mayores índices de corrección en plural y en PII que en la concordancia verbo-sujeto en dos grupos, cuando su presentación a los sujetos fue a la inversa.

En el caso del grupo A y B el orden de introducción en el aula y de adquisición se desarrolló como sigue:

En el grupo B, básicamente se siguió el mismo orden, salvo que se trataron antes (pero durante el mismo segundo semestre) los determinantes y complementos circunstanciales (tanto con el caso acusativo como dativo). Sus índices de corrección fueron los siguientes:

Tabla 177. Resultados morfología del grupo B

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
T1	84	-	73	-	63	-
T2	83	83	73	-	67	-
T3	97	83	67	83	74	88

Si comparamos los datos de la tabla 177 con los de las tablas 174, 175 y 176, no observamos grandes diferencias. Se repite la mayor corrección en la concordancia verbo-sujeto y del participio perfecto, seguida del nominativo y del acusativo.

Es el grupo A el que sigue otro ritmo (más que orden) de instrucción, al ser presentados casi todos los elementos morfológicos, analizados en este estudio, durante el primer semestre:

1. concordancia suj-verb (A)
2. nominativo (A)
3. plural (A)
4. pronombre personal en acusativo (A)
5. complemento circunstancial en acusativo (A)
6. complemento circunstancial en dativo (A)
7. determinante en acusativo (A)
8. determinante en dativo (A)
9. pronombre personal en dativo (B)
11. *Perfekt* (B)

Tabla 178. Resultados morfología del grupo A

	v-s *	Nominativo	Plural	Acusativo	Dativo	PII
T1	94	-	94	-	38	-
T3	97	96	79	44	33	81

Lo que muestra la tabla 178 es la práctica adquisición de la concordancia verbo-sujeto, el nominativo, el plural (aunque en menor medida) y el PII. En definitiva, se podría afirmar que la instrucción adelantada de estos elementos sí se ha visto reflejada en los resultados.

6. RELACIÓN SINTAXIS-MORFOLOGÍA

6. RELACIÓN SINTAXIS – MORFOLOGÍA

Retomamos la cuestión planteada en el último apartado del capítulo anterior, relativa a la posible evolución paralela de la adquisición respecto a la sintaxis y a la morfología. Con ayuda de las dos siguientes tablas, es obvio advertir un proceso distinto en la adquisición de ambos aspectos de la lengua alemana como LE durante los dos primeros semestres de instrucción. Esta diferenciación ya se advierte en anteriores trabajos como los de Clahsen & Muysken (1989), Tschirner (1999) o Diehl et al. (2000).

Tabla 179. Índices de corrección de los elementos sintácticos analizados (Texto 3)

	A	B	C	D	E	F
SVO	96	89	100	75	100	92
SEP	92	97	93	97	97	84
INV	74	95	96	94	58	75
VEND	-	70	100	90	67	-

Tabla 180. Índices de corrección de los elementos morfológicos analizados (Texto 3)

	A	B	C	D	E	F
v-s *	97	97	86	85	88	100
Nominativo	96	83	-	-	33	-
Plural	79	67	80	100	100	50
Acusativo	44	83	80	60	50	0
Dativo	33	74	77	77	56	74
P II	81	88	95	90	81	100

* Tercera persona del singular

Tras un año lectivo de instrucción, en general, hemos obtenido mejores resultado en sintaxis. Todos los grupos alcanzan la adquisición de dos elementos sintácticos de cuatro analizados (SVO y SEP), pero a nivel morfológico solamente dos elementos de seis, la concordancia verbo-sujeto y el participio perfecto son adquiridos por la totalidad de los grupos.

En la sintaxis, de los seis grupos, tres (A, B y E) no alcanzan un 75 % de corrección en algún elemento analizado y en uno (F) no existen datos suficientes. En cuanto a la morfología, en casi todos los grupos obtenemos porcentajes de corrección inferiores al 75 %, excepto en la concordancia verbo-sujeto y el participio perfecto, que todos los grupos demuestran haber adquirido.

Los grupos B, C y D obtienen los mejores resultados tanto en la sintaxis, como en la morfología, lo que nos indica la importancia del contexto y de las

características particulares de los grupos. Llama la atención los resultados del grupo A, que habiendo adquirido únicamente dos estructuras sintácticas, adquiere cuatro elementos morfológicos de nuestro análisis. Así pues, la adquisición de la sintaxis no parece ser condición necesaria para la adquisición de la morfología ni viceversa, al menos, en general.

A continuación, presentamos la posible relación en la adquisición de determinados elementos gramaticales, los cuales también han sido relacionados por distintos autores en los últimos años. Este contraste de resultados puede ser de gran ayuda al docente de alemán como LE, ya que pueden orientar en el diseño de la programación. Pero sobre todo, es interesante porque puede aclarar interpretaciones equivocadas de anteriores investigaciones.

Nos centraremos en las revisiones al trabajo de Pienemann (1987), que llevaron a cabo Boss (1998) y Meerholz-Härle & Tschirner (2001).

6.1. SEP – participio perfecto

Boss (1998) comprueba la existencia de dos niveles de adquisición en cuanto a las formas verbales defendidas por Pienemann (1987). Estos dos niveles de adquisición son:

1. Adquisición simultánea de SEP y marcadores del pasado de los verbos (como *-t* para el participio perfecto de los verbos débiles).
2. Adquisición de la conjugación del verbo finito (concordancia sujeto-verbo).

Veamos qué resultados ofrecen los textos recogidos en nuestro estudio en cuanto a estos dos elementos. En el Texto 3, todos los grupos alcanzan un índice de corrección del participio perfecto superior al 75 %, excepto uno, que tan solo alcanza un 69 %.

Tabla 181: Índices de corrección del participio perfecto en el Texto 3 por grupos (\geq tres contextos obligatorios)

Grupos	Contextos correctos	Contextos obligatorios	Corrección
A	111	137	81 %
B	236	269	88 %
C	65	68	95 %
D	104	115	90 %
E	26	32	81 %
F	6	6	100 %

Si comparamos los índices de corrección de SEP en el mismo Texto 3, se observa una corrección más homogénea en todos los grupos del paréntesis oracional, lo que indica una adquisición prácticamente completa. Sin embargo, los porcentajes de corrección del participio perfecto varían ligeramente según el grupo, pero todos superan el 80 %, índice de corrección considerablemente alto.

Tabla 182: Índices de corrección de SEP y participio perfecto en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

	A	B	C	D	E	F
SEP	92 %	97 %	93 %	97 %	92 %	84 %
PII	81 %	88 %	95 %	90 %	81 %	100 %

Estas cifras podrían indicar la adquisición previa del paréntesis oracional a la del participio perfecto, aunque en dos grupos (C y F) los índices son superiores en el participio. Por lo tanto, basándonos en estos datos, no consideramos que exista una escala implicacional relevante.

Efectivamente, el paréntesis oracional no parece ser la causa de una posible dificultad para expresar correctamente el *Perfekt*. Ya hemos comprobado en el capítulo anterior que la dificultad es la elección del verbo auxiliar.

Sin embargo, la instrucción de este tiempo verbal ha de combinar su sintaxis y su morfología. Y en esta combinación, es en la que encontramos

desviaciones. En los métodos comunicativos tradicionales de enseñanza de alemán como LE (*Themen*), este tiempo verbal era introducido al final del segundo semestre. Con el tiempo la oferta de estos métodos se ha ampliado, pero casi todos respetan la progresión de aprendizaje. ¿Es inviable anticiparlo? ¿Es imposible de adquirir por el discente al principio del segundo semestre? Nuestro corpus ofrece los siguientes datos:

El uso correcto del *Perfekt* a nivel morfológico (verbo auxiliar + participio perfecto) y a nivel sintáctico (SEP) no ofrece resultados muy positivos al finalizar el segundo semestre de instrucción. Sin embargo, el resultado sí es muy positivo a mitad de este segundo semestre en la producción de este tiempo verbal en el grupo F, único grupo del que hemos podido obtener datos del Texto 2:

Tabla 183: Índices de corrección de auxiliar, participio perfecto y SEP en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correcto	Incorrecto	Corrección
Grupo F	46	44	2	96 %

Veamos los errores cometidos para comprobar cuál es la mayor dificultad de los sujetos al producir este tiempo verbal:

Am Samstag habe ich im Kino gewesen, ... (F 1)

Am Dienstag habe ich den ganzen Tag in der Universität. (F 2)

Una vez más, aparece la elección incorrecta del verbo auxiliar como error. En el segundo caso, la ausencia de participio es la causa del error; pero por intuición nos atreveríamos a decir que el sujeto deseaba finalizar la frase con el participio *gewesen* y lo ha olvidado.

Tabla 184: Índices de corrección de auxiliar, participio perfecto y SEP en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

	Total	Correcto	Incorrecto	Corrección
A	137	63	51	63 %
B	270	197	73	73 %
C	68	46	24	68 %
D	116	90	26	78 %
E	34	23	11	68 %
F	10	5	5	50 %
Total	635	424	190	67 %

El uso correcto del *Perfekt* (auxiliar + participio perfecto + SEP) en el Texto 3 desciende por debajo del 75 %, incluso en el grupo F.

Analizados los errores (anexo 32), obtenemos la siguiente información: De un total de 190, la mayoría se deben a la elección incorrecta del auxiliar (161) o a la marcación incorrecta del *Partizip II*; el resto responden a una sintáxis errónea o

a una combinación de errores de ambos tipos. Las incorrecciones, por tanto, por orden de frecuencia según la desviación, son debidas a:

- verbo auxiliar: 87 errores
- *Partizip II*: 57 errores
- verbo auxiliar + *Partizip II*: 17 errores
- SEP: 16 errores
- SEP + verbo auxiliar: 7 errores
- SEP + *Partizip II*: 5 errores

Observamos así, que el problema fundamental para nuestros sujetos no es de carácter morfológico, sino de la elección del verbo auxiliar y en menor medida la marcación del *Partizip II*. El uso correcto de este último depende básicamente de un aprendizaje memorístico; la elección del verbo auxiliar, por el contrario, requiere un esfuerzo cognitivo distinto.

El hecho de que ni en la L1 ni en la primera LE exista esta necesidad, refuerza probablemente la dificultad de dicha elección. Martínez Adrián (2002) así lo indica al observar la misma sobregeneralización en su estudio. En su caso, el análisis se basa en la producción del *Perfekt* por alumnos de secundaria con un nivel intermedio de alemán (280 horas) como segunda LE. Lo cual refuerza su teoría acerca de la ausencia de transferencia de la L1 u otra LE, ya que en esta ocasión la edad y el nivel cognitivo no han facilitado la adquisición del *Perfekt* en

su totalidad. Únicamente uno de los mejores grupos de nuestro estudio alcanza algo más de un 75% de corrección.

6.2. INV - concordancia verbo-sujeto

Tabla 185: Comparación corrección de INV y concordancia verbo-sujeto

	A	B	C	D	E	F
INV	74	95	96	94	58	75
Conc.v-s	97	97	86	85	88	100

La mayoría de los grupos ofrece mejores resultados en la concordancia verbo-sujeto que en INV. Sin embargo, los grupos C y D aunque en ambos elementos superan el 75 %, obtienen mejores índices de corrección en la estructura INV que en la conjugación de la 3ª persona del singular.

No en todos los casos, se confirman los resultados de Meerholz-Härle & Tschirner (2001). Estos autores afirman que INV no se adquiere de forma paralela a la concordancia verbo-sujeto. Esta cuestión respondía a la metodología seguida para el análisis de la IL de sujetos que aprendían alemán como LE en un contexto natural. Como ya describimos en el capítulo 3, bajo el concepto de INV también eran incluidas las oraciones interrogativas. En las investigaciones más recientes ya no se incluyen este tipo de oraciones como tipo de INV.

6.3. SEP – concordancia verbo-sujeto

Pienemann (1987) defiende que en cuanto al sistema verbal, se producen dos niveles de adquisición. En primer lugar, y de forma paralela a la adquisición de SEP, se adquieren los marcadores del pasado de los verbos (como el marcador -t para los participios perfectos de los verbos débiles). En segundo lugar, se adquiere la conjugación del verbo finito y por tanto la concordancia sujeto-verbo. Boss (1998) demuestra que en el caso de alemán como LE bajo instrucción no se dan esas fases. Nuestros datos tampoco muestran implicación alguna:

Tabla 186: Comparación corrección de SEP y concordancia verbo-sujeto

		A	B	C	D	E	F
T1*	SEP	-	-	-	25	100	78
T1	Conc.v-s	94	84	93	84	80	100
T2	SEP	-	100	-	-	-	98
T2	Conc.v-s		83				100
T3	SEP	92	97	93	97	92	84
T3	Conc.v-s	97	97	86	85	88	100

*T1: Texto 1, T2: Texto 2, T3: Texto 3

Las cifras obtenidas demuestran que SEP y la concordancia verbo-sujeto pueden adquirirse simultáneamente; los índices de corrección de la concordancia sujeto-verbo ya son muy elevados en el Texto 1, momento en que SEP no parece

adquirida por el Grupo D. En consecuencia, nuestros datos no pueden confirmar la hipótesis de Pienemann respecto a las fases de adquisición de las formas verbales en alemán. Los otros dos grupos (E y F) de los que contamos con producción suficiente de SEP alcanzan también índices muy elevados ya en el mismo Texto 1. Este hecho no implica necesariamente la adquisición de estructuras verbales como el *Perfekt* o el pluscuamperfecto, por ejemplo. Como ya hemos visto, la elección del verbo auxiliar dificulta su adquisición.

Sin embargo, la adquisición temprana de estos dos elementos sí debería lógicamente permitir la enseñanza de otros tiempos o modos verbales durante el primer año de instrucción. Por ejemplo, el futuro simple y la voz pasiva, para los cuales no hay dos verbos auxiliares posibles, solo uno es el necesario.

6.4. Valoración de la relación sintaxis-morfología

Llegados a este punto, no podemos afirmar que exista una relación implicacional entre aspectos sintácticos y morfológicos en nuestro corpus. Es más, si tenemos en cuenta los resultados del grupo A y del grupo F, observamos como en el primero se han adquirido cuatro elementos morfológicos, pero solamente dos sintácticos; en el segundo, ocurre lo contrario, se ha adquirido solo un elemento morfológico, pero tres sintácticos.

Nuestros datos nos hacen pensar que nuestros sujetos acuden a estrategias cognitivas de aprendizaje. Básicamente aprenden primero la regla y después las excepciones. En sintaxis hay pocas reglas, en morfología muchas más; el esfuerzo cognitivo que los discentes han de realizar para adquirir los elementos morfológicos tratados en el aula pone a prueba sus estrategias de aprendizaje y su nivel intelectual. Prueba de ello es el nivel de adquisición de los grupos C y D, que obtienen los mejores resultados tanto en un aspecto, como en el otro; sus calificaciones son también las mejores.

7. RESULTADOS GENERALES

8. RESULTADOS GENERALES

Después de haber analizado los distintos elementos sintácticos y morfológicos detallados en los capítulos anteriores, presentamos los índices de corrección obtenidos por los sujetos de nuestro estudio al término del segundo semestre de instrucción. En primer lugar, mostramos los valores medios obtenidos de la totalidad de los grupos. Estos valores correspondientes al estudio transversal son los que indican las siguientes tablas. Los índices de corrección son los obtenidos a partir de tres contextos obligatorios; si no se han producido, se indica con "-". Si los porcentajes aparecen en negrita, significa que están por encima del umbral de adquisición según Ellis (1992).

Tabla 187. Índices de corrección tras aprox. 30 semanas de instrucción (sintaxis)

	A	B	C	D	E	F
SVO	96 %	89 %	100 %	86 %	100 %	92 %
SEP	92 %	97 %	93 %	97 %	97 %	84 %
INV	74 %	95 %	96 %	94 %	58 %	75 %
VEND	-	70 %	100 %	90 %	67 %	-

Tabla 188. Índices de corrección tras aprox. 30 semanas de instrucción (morfología)

	A	B	C	D	E	F
s-v*	97 %	97 %	86 %	85 %	88 %	100 %
Nominativo	96 %	83 %	-	-	33 %	-
Plural	79 %	67 %	80 %	100 %	100 %	50 %
Acusativo	44 %	83 %	80 %	60 %	50 %	0 %
Dativo	33 %	74 %	77 %	77 %	56 %	74 %
PII **	81 %	88 %	95 %	90 %	81 %	100 %
<i>Perfekt</i>	64 %	70 %	70 %	76 %	63 %	67 %

*concordancia sujeto-verbo

**participio perfecto

La primera lectura de estos resultados indica una adquisición de la sintaxis (tabla 187) bastante uniforme respecto a las dos primeras estructuras analizadas, es decir, el orden de palabras en las oraciones enunciativas y el orden de palabras en el caso del paréntesis oracional: los seis grupos analizados alcanzan valores entre el 80% y el 100% de corrección.

En el caso de las dos siguientes estructuras sintácticas, según los datos obtenidos del último texto escrito durante el segundo semestre de instrucción, no todos los grupos superan el umbral de adquisición reconocido por las investigaciones más recientes en adquisición del alemán como LE. Este umbral de adquisición, fijado en un 75% es alcanzado o superado por cuatro grupos (B, C, D y F) en el caso de la inversión y únicamente por dos grupos (C y D) en el caso de las oraciones subordinadas.

Respecto a la morfología (tabla 188) la lectura es bien diferente. Únicamente la congruencia sujeto-verbo y el participio perfecto son adquiridos por todos los grupos de estudiantes. Los demás elementos analizados, según los datos, presentan índices de corrección distintos según el grupo. Exceptuando el grupo C, el cual consigue adquirir todos los elementos excepto uno (el *Perfekt*), los demás grupos ofrecen índices de corrección variados. Sin embargo, a pesar de esta variación, cuatro grupos (A, C, D y E) alcanzan porcentajes también elevados en la formación del plural de los sustantivos y del participio perfecto. La corrección del género en el caso nominativo es también elevada aunque solo disponemos de datos de la mitad de los grupos.

Hemos reflejado en la tabla 188 los índices de corrección del participio perfecto (PII) y del *Perfekt* por separado, ya que la adquisición a nivel morfológico de este tiempo verbal se centra en la forma del PII, pero consideramos también interesante comprobar la posible adquisición del tiempo verbal incluyendo el verbo auxiliar seleccionado. Y ello, a pesar de que no responda a un análisis puramente morfológico. Estos resultados, desglosados de esta forma, ilustran de forma más clara la secuenciación en el aprendizaje del tiempo verbal en cuestión. La dificultad radica en la combinación correcta de ambos elementos, no en la marcación puramente morfológica del participio.

En segundo lugar, y tras comprobar en nuestro estudio longitudinal la variación de resultados a lo largo del segundo semestre de instrucción, presentamos los índices de corrección de los elementos sintácticos y morfológicos obtenidos en las tres recogidas de datos. Esta información la reflejamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 8. Resultados a lo largo de 30 semanas de instrucción.

	Sintaxis	Morfología: concordancia sujeto-verbo	Morfología: género,plural, PII, acusativo y dativo	<i>Perfekt</i> (aux. + PII)
Texto 1	SVO → 99 % SEP → 62 % INV 68 % VEND → -	1ª sing. → 92 % 3ª sing. → 87 % 1ª plural → 100 % 3ª plural → 92 %	Género → - Plural → 89 % Acusativo → - Dativo → 52 % PII → -	
Texto 2	SVO → 95 % SEP → 99 % INV → 94 % VEND → 95 %	1ª sing. → 94 % 3ª sing. → 84 % 1ª plural → - 3ª plural → -	Género → - Plural → 73 % Acusativo → - Dativo → 70 % PII → 98 %	<i>Perfekt</i> → 96 %
Texto 3	SVO → 94 % SEP → 94 % INV → 86 % VEND → 77 %	1ª sing. → 96 % 3ª sing. → 96 % 1ª plural → 98 % 3ª plural → 99 %	Género → 87 % Plural → 76 % Acusativo → 57 % Dativo → 63 % PII → 87 %	<i>Perfekt</i> → 69 %

La variación de resultados a la que nos referimos es la que ofrecen los datos de la sintaxis si comparamos la producción de los tres textos. Las estructuras sintácticas SEP, INV y VEND parecen haber sido prácticamente adquiridas en el Texto 2, ya que las tres alcanzan porcentajes de corrección superiores al 90 %. Sin embargo, en el Texto 3 todas ofrecen índices inferiores.

Los datos de la morfología, por el contrario, muestran un desarrollo diferente, puesto que la evolución es distinta según el elemento gramatical. La adquisición casi completa del *Perfekt* en el Texto 2 sufre tal retroceso en el Texto 3, que ya no puede ser considerada como tal. Más homogéneo resulta el desarrollo de la congruencia verbal, cuyos porcentajes de corrección siempre se mantienen altos. Comprobar el proceso de los otros elementos morfológicos analizados solamente es posible en el caso del plural y del dativo, ya que son los únicos que nos ofrecen datos en los tres textos. En el primer caso, el retroceso se produce en el Texto 2 hasta bajar el umbral de adquisición y se recupera en el Texto 3. En el segundo caso, ocurre justo lo contrario.

Así pues, las diferencias de resultados entre las tres recogidas de datos nos indican la importancia del estudio longitudinal y demuestran la variación de la IL a nivel general. Del mismo modo queremos constatar las diferencias a nivel grupal e individual. Por esta razón, no compartimos una secuenciación de determinadas fases implicacionales de adquisición de elementos sintácticos y morfológicos como presentan algunos estudios consultados. Ahora bien, también

hemos comprobado como determinados elementos gramaticales son adquiridos con mayor facilidad o rapidez que otros.

El cuadro 9 muestra estas tendencias generales, fruto del análisis de nuestro corpus:

Cuadro 9. Orden de adquisición de sintaxis y morfología según datos medios de los grupos.

TIEMPO	SINTAXIS	MORFOLOGÍA
15 semanas	SVO	concordancia sujeto-verbo en presente, plural
22 semanas	SEP - INV – VEND	participio perfecto
30 semanas		nominativo plural dativo acusativo

Junto a estos resultados obtenidos por grupos y junto a los resultados que reflejan los promedios, queremos destacar los obtenidos individualmente y que pese a su importancia se ven encubiertos por los promedios. Nos referimos a dos estructuras sintácticas, que la bibliografía consultada presenta con el siguiente orden de adquisición implicacional:

SEP > INV

Es decir, las investigaciones revisadas aceptan que los sujetos que adquieren INV ya han adquirido previamente SEP. Sin embargo, el análisis detallado de nuestro corpus nos impide confirmar dicha condición.

De 56 estudiantes, cuya producción de SEP e INV ha podido ser cuantificada siguiendo el criterio de tres o más contextos obligatorios, 15, el 27%, han desarrollado un proceso distinto al que indican los datos por grupos. Estos estudiantes obtienen mejores resultados en INV que SEP. Y 19, el 34%, obtiene el mismo índice de corrección en ambas estructuras (tablas 69 y 70).

Lógicamente, si diferentes sujetos, aunque sean pocos por grupo, siguen una evolución distinta, puede que no quede reflejado en los datos medios del grupo. Sin embargo, consideramos que no debemos obviarlos, ya que forman parte de nuestro corpus, concretamente casi un tercio del mismo. Para ello nos remitimos a las palabras de Tarone (1988) cuando advierte:

[...] in interpreting their results, researchers should attempt to be true to their data, in the sense that their explanations and interpretations should not ignore any of the data, or attempt to gloss over patterns that are there but are inconvenient for the theory being proposed. It is tempting, when one finds results which do not fit one's preconceived notions, to try to cram those results into one's original theoretical mould. This is a mistake. It is far better to 'love one's data' (Haj Ross, personal communication) than to love one's theory. (Tarone, 1988:131)

Nuestra intención no es proponer una teoría nueva sobre adquisición de lenguas, pero en nuestra voluntad de reconsiderar los resultados de anteriores investigaciones, creemos necesario considerar la advertencia de Tarone (1988), cuando dice que debemos tener en cuenta todos los datos, aunque estén en contraposición a determinadas teorías.

8. CONCLUSIONES GENERALES

9. CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados obtenidos nos permiten responder a las cuestiones que planteábamos al inicio de este trabajo:

1. ¿Podemos confirmar que el aprendizaje guiado de alemán como LE sigue las mismas secuencias de adquisición del aprendizaje natural de alemán como L2 en cuanto a la colocación del verbo en la oración?

Si tenemos en cuenta los resultados globales por grupos sí, coinciden las fases de la adquisición de la sintaxis con la misma escala implicacional de los resultados del Proyecto ZISA (SOV > SEP > INV > VEND), considerado en la bibliografía como reflejo de la adquisición del alemán en un contexto natural. Sin embargo, nuestro estudio ha demostrado que casi un 30 % de nuestros sujetos no ha seguido esa escala implicacional. Casi una tercera parte de nuestros estudiantes produce la estructura INV con mayor corrección que SEP. El problema es que estos datos no salen a la luz porque quedan escondidos en los valores medios de sus grupos.

Además, lo que realmente consideramos importante es que estos sujetos pertenecían a grupos distintos; es decir, su contexto docente no era idéntico. Por encima de las diferencias relativas a profesorado, material, centro docente, énfasis

en la instrucción, etc, sus secuencias de adquisición del orden de palabras en la oración en alemán ha seguido un desarrollo distinto a lo que los estudios consultados indican. La bibliografía más reciente nos informa sobre variaciones respecto al orden de adquisición en cuanto a la inversión y las oraciones subordinadas, pero da por admitida la fase previa del paréntesis oracional para adquirir las otras dos estructuras. La producción de nuestros sujetos, sin embargo, indica que tampoco esa fase previa es común a todos los individuos que aprenden alemán como LE.

2. ¿Qué secuencias sigue el aprendizaje guiado de alemán como LE en el caso de estudiantes universitarios con español como L1?

En la sintaxis, todos los grupos empiezan por adquirir la estructura SVO y a continuación adquieren INV, SEP y VEND sin seguir exactamente el mismo orden. La adquisición de estas tres últimas estructuras es variable según los sujetos.

Orden de instrucción:	Orden de adquisición
1. SVO	1. SVO
2. INV (en todos menos uno)	2. SEP-INV o INV-SEP
3. SEP	3. INV-VEND
4. VEND	

En la morfología, tampoco hay un ritmo homogéneo, más bien ha respondido a la importancia concedida en el aula a los diferentes elementos:

Orden de instrucción:	Orden de adquisición:
1. conc. v-s	1. conc. v-s
2. nominativo	2. plural
3. plural	3. nominativo - PII
4. dativo	4. <i>Perfekt</i>
5. acusativo	5. dativo
6. <i>Perfekt</i>	6. acusativo

La adquisición del alemán como LE en adultos bajo instrucción (nuestro caso) no sigue exactamente el mismo proceso que se da en la adquisición de alemán como L1, ni en la adquisición del alemán como LE en niños, ni en la adquisición del alemán como L2, es decir en un contexto natural sin instrucción. Las diferencias que se observan, al comparar la IL de los sujetos en estos diferentes contextos con el nuestro, son las siguientes:

a) El aprendizaje de alemán como L1 difiere respecto al aprendizaje de alemán como LE por adultos bajo instrucción a nivel sintáctico y a nivel morfológico, sobre todo porque en nuestro caso en la sintaxis se sigue cierta secuenciación, pero en la morfología no. Los niños alemanes adquieren la posición del verbo finito al final de la oración en una fase muy temprana, los adultos lo hacen en una más tardía.

b) El aprendizaje de alemán como LE por niños bajo instrucción se desarrolla con un ritmo distinto. La temporización difiere en la rapidez de las primeras fases de adquisición y sobre todo en determinados elementos morfológicos, como la congruencia sujeto-verbo y el *Perfekt*.

c) El aprendizaje de alemán como L2 por adultos sin instrucción se diferencia fundamentalmente en la rapidez. En el primer caso el proceso es mucho más lento que en el caso de un aprendizaje bajo instrucción. En la sintaxis, se siguen unas mismas primeras fases, pero existen ya varias muestras de que en el caso del aprendizaje bajo instrucción es posible la adquisición simultánea de tres estructuras (SEP, INV y VEND). Nuestro estudio indica, además, que INV puede adquirirse antes incluso que SEP, algo que en la bibliografía consultada nunca se ha indicado. En la morfología, las diferencias son también evidentes. El ritmo de adquisición de la morfología en las aulas es mucho más rápido que en un contexto natural y no sigue una escala implicacional. Adquirir determinados elementos morfológicos no es condición para adquirir otros (exceptuando la lógica relación del nominativo y los demás casos).

3. Si alteramos el orden en la instrucción, ¿cómo repercute esta alteración en la adquisición?

No hay, en general, repercusiones en cuanto al orden de adquisición de los elementos sintácticos, pero el énfasis dado a los elementos analizados sí se ve reflejado en la adquisición.

La alteración en el orden de instrucción no ha alterado las fases de adquisición de la sintaxis, aunque sí la ha mejorado. Los grupos, en los que se ha adelantado cierta estructura sintáctica, han demostrado índices superiores de corrección (VEND en los grupos C y D). También hemos observado, que para el grupo, en el que se retrasó la introducción de un elemento de tardía adquisición natural (INV en el grupo A) no ha supuesto un beneficio.

En cuanto a los elementos morfológicos, hemos observado cierta relación en la corrección de los elementos según el énfasis otorgado por el docente, como la concordancia sujeto-verbo y el participio perfecto. En general, los grupos no alcanzan el umbral de adquisición del género, acusativo y dativo de los sustantivos, aspectos que tampoco nos constan como enfatizados en la docencia durante el primer año de instrucción.

Pero además de dar respuesta a las cuestiones planteadas como objetivo de este estudio, creemos interesante igualmente comentar otro aspecto también concluyente del trabajo realizado: **el método de estudio**.

Hemos comprobado que los estudios reducidos (tanto en número de sujetos, como en elementos analizados) pueden esconder información relevante, ofrecer datos solo generales puede distorsionar los resultados. Y no trabajamos con porcentajes medios, sino con sujetos.

El objetivo primordial de nuestro trabajo ha sido revisar y completar en la medida de lo posible las anteriores investigaciones respecto a la adquisición de alemán como LE por adultos en un contexto formal, es decir, bajo instrucción.

Hemos procurado seguir un mayor rigor en el análisis de los elementos y ser más estrictos en la aplicación de los criterios para su interpretación. Por ello, teniendo en consideración todos los datos obtenidos, no podemos confirmar un proceso paralelo entre la adquisición natural y formal de alemán como LE; ni podemos establecer una correlación entre los dos aspectos lingüísticos tradicionalmente estudiados en este campo: la sintaxis y la morfología.

El desarrollo de esta investigación nos ha permitido comprobar la importancia de la metodología a seguir a la hora de clasificar, organizar e interpretar los datos. Los estudios revisados ofrecen datos de corpórea limitados y, en ocasiones, su clasificación muestra resultados excesivamente generales. Bajo nuestro punto de vista, tan relevante es la producción a nivel general y grupal, como a nivel individual. Al fin y al cabo, este estudio refleja el proceso de adquisición de una lengua extranjera por individuos que asisten a nuestras clases. A pesar de estar agrupados, ello no significa que sigan un proceso simultáneo, homogéneo. Sus características individuales, su desarrollo cognitivo y emotivo particular también se reflejan en este proceso. Y por lo tanto, tampoco deben olvidarse los datos individuales en la investigación.

Así pues, los resultados del análisis de nuestro corpus nos indican que la instrucción, no solo acelera la adquisición, sino que puede condicionarla, tanto en el aspecto sintáctico, como en el morfológico.

También nos gustaría añadir unas reflexiones en cuanto a posibles **implicaciones docentes**:

Introducir un *input* determinado en un momento concreto dependerá de los objetivos docentes, del objetivo de aprendizaje del grupo y del nivel o aptitud del mismo. Hemos comprobado que adelantar estructuras o enfatizar otras puede dar buen resultado, si se tiene en cuenta la capacidad de los sujetos para adquirirlos. Habrá que tener en cuenta la lengua materna del discente, la referencia de otras lenguas extranjeras, la motivación e interés por la lengua meta y, en definitiva, las propias estrategias utilizadas por el discente.

Habrá que tener presente que la interlengua, sobre todo en el primer año de instrucción, puede llegar a ser muy variable; los discentes han de reestructurar constantemente sus conocimientos. Este fenómeno lo hemos apreciado gracias al análisis de estructuras sintácticas y elementos morfológicos de los textos recogidos a lo largo del segundo semestre de instrucción.

Por último, queremos señalar que la investigación en adquisición de lenguas debe ayudar a la práctica docente y los docentes trabajamos con grupos compuestos por individuos. Por esta razón y habiendo comprobado que el

desarrollo de la interlengua de nuestros sujetos no sigue siempre unas mismas secuencias, consideramos interesante poder comprobar en un futuro cómo se desarrolla *in situ* ese proceso; qué factores pueden ser relevantes en el aula para condicionar el proceso de adquisición. Observar y analizar la actuación del profesor y del alumno en el aula puede ayudarnos, en definitiva, a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, K. (2000). *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- AGUADO, K. & RIEMER, C. (eds.) (2001). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler.
- ANDERS, K. (1980). *Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog*. Diss. Frankfurt/Main.
- ANDERSEN, R. W. (ed.) (1984). *Second Languages. A Cross-Linguistic Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- ANDERSEN, R. W. (1989). "The theoretical status, of variation in interlanguage development". In: Gass *et alii* (eds.) (1989): 46-64.
- AHRENHOLZ, B. (2003). "Grammatik im Kontext von Zweitspracherwerbforschung und Gesprochene-Sprache-Forschung", *DaF* 4: 228-231.
- ARBONE SOLA C. et alii. (eds.) (1996). *Who's Afraid of Teaching Grammar? Working Papers in Language and Linguistics I*. Universidad de Queensland.
- ARCHE, M. J. et alii. (eds.) (2002). *Cuadernos de Lingüística IX, In memoriam Ken Hale*, Instituto Universitario Ortega y Gasset, Madrid.
- ASHER, J.J. & GARCÍA, R. (1969). "The optimal age to learn a foreign language".

Modern Language Journal 53: 334-341.

AUFDERSTRASSE, H. et alii. (2003). *Themen 1 aktuell*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

BALLESTRACCI, S. (2007). “Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen“. *Studi Linguistici e Filologici Online* 5.1, Dipartimento di Linguistica – Università di Pisa, www.humnet.unipi.it/slifo, http://www.humnet.unipi.it/slifo/vol5.1/Ballestracci_5.1.pdf [Consulta: 15/04/08.]

BALLESTRACCI, S. (2008). „Überindividuelle Merkmale des Grammatikerwerbs im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache durch italophone Studierende. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“, *DaF* 3, 160-169.

BECK, M-L. (ed.) (1998). *Morphology and its interfaces in second-language knowledge*. Amsterdam: Benjamins.

BELZ, J.A. (2004). “Learner corpus analysis and the development of foreign language proficiency”, *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 32: 577-591.

BIALYSTOK, E. (1978). “A theoretical model of second language learning”, *Language Learning*, 28: 69-84. [traducido como “Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas”, In: Liceras, J.M. (ed.) (1991): 177-192].

- BLACKSHIRE-BELAY, C. (1995). "Morphology and natural second language acquisition: word frequency and inflection of past events and actions in foreign worker varieties of German". In: Pishwa, H. & Maroldt, K. (eds.) (1995): 225-244.
- BLEY-VROMAN, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20:3-49.
- BOOIJ, G. (1996). "Inherent versus contextual inflection and the split morphology hypothesis. In: Booij, G. & van Marle, J. (eds.) *Yearbook of Morphology* (1995): 1-16.
- BOLTEN, H. (1998). *Gesamtbericht der Sektion 14: Zweitspracherwerb: Theorien und Unterrichtskonzepte*, Actas del IDT, Amsterdam.
- BOSS, B. (1996). "German grammar for beginners – the Teachability Hypothesis and its relevance to the classroom". In: Arbone Sola C. *et alii* (eds.) (1996): 93-100.
- BOSS, B. (1998). „Grammatik im DaF-Unterricht *ab initio*: läßt sich der Spracherwerb steuern?“, *Fremdsprachen und Hochschule* 53: 68-78.
- BOSS, B. (2004). „*Wann ich habe Freizeit, ich koche gern*. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende“, *DaF* 1: 28-32.
- CANALE y SWAIN (1980).
- CARROL, J. (1981). "Twenty-five years of research on foreign language aptitude". In: Diller, K. (ed.) (1981).
- CASTELL, A. (1997). *Gramática de la lengua alemana*, Editorial Idiomas, S.L.

- CENOZ, J. *et alii* (2001a). *Cross-linguistic influence in third language acquisition*, Clevedon : Multilingual Matters.
- CENOZ, J. *et alii* (2001b). *Looking beyond second language acquisition. Studies in tri- and multilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- CHOMSKY, N. (1993). "A Minimalist Program for Linguistic Theory". The view from building 20, K. Hale y S.J. Keyser (eds.) Cambridge: MIT Press, 1-52.
- CHOMSKY, N. (1995). *The Minimalist Program*, Cambridge: MIT Press.
- CLAHSEN, H. (1980). "Psycholinguistic aspects of L2 acquisition". In: Felix, S. (ed.) (1980).
- CLAHSEN, H. (1984). "The Acquisition of German Word Order: A Test Case for Cognitive Approaches to L2 Development". In: Andersen, R. W. (ed.) (1984): 219-242.
- CLAHSEN, H. (1988). "Parameterized grammatical theory and language acquisition: a study of the acquisition of verb placement and inflection by children and adults". In: Flynn, S. & O'Neil, W. (eds.) (1988): 47-75
- CLAHSEN, H. (1997) "German plurals in adult second language development: Evidence for a dual-mechanism model of inflection". In: Eubank et al., (1997) 23-137.
- CLAHSEN, H.; MEISEL, J. y PIENEMANN, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- CLAHSEN, H. & MUYSKEN, P. (1986). "The availability of universal grammar to adult and child learners: A study of the acquisition of German word order". *Second Language Research* 2: 93-119.

- CLAHSEN, H. & ROTHWEILER, M. (1992). "Inflectional rules in childrens' grammar: evidence from the development of participles in German". In: *Yearbook of Morphology* 1992, 1-34.
- CHRISTEN, H. (2000). "Hünde und Kätze"- Der Erwerb der substantivischen Pluralmarkierungen". In: Diehl, E. et alii. (eds.) (2000):199-220
- CRYSTAL, D. (1991³). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell: London.
- CORCOLL, B. & CORCOLL, R. (1994). *Programm. Alemán para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.
- CORDER, P. (1967). "The significance of learner's errors", *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
- DECHERT, H. W. & RAUPACH, M. (eds.) (1989) *Interlingual Processes*. Tübingen: Narr.
- DIEHL, E. (1998). "Vom Deutschunterricht zum Deutscherwerb? Das Genfer DiGS Projekt", *DaF* 3: 162-167.
- DIEHL, E. et alii (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?* Tübingen: Max Niemayer Verlag.
- DIEHL, E. et alii (1991). *Lernerstrategien im Fremdsprachenerwerb: Untersuchungen zum Erwerb des deutschen Deklinationssystems*. Tübingen: Niemayer.
- DILLER, K. (ed.) (1981). *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowly: Newbury House.
- DOUGHTY, K. & WILLIAMS, J. (eds.) (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DRACHMAN, G. (ed.) (1976). *Akten des 1. Salzburger Kolloquiums über Kindersprache*. Tübingen: Narr.
- Du PLESSIS et al. (1987). "UG or not UG, that is the question: a replay to Clahsen and Muysken". *Second Language Research* III, 1: 56-75.
- DULAY, H. & M. BURT (1974). "Natural sequences in child second acquisition". *Language Learning* 24: 37-53.
- ECKMAN, F. (1977). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning* 27: 315-330.
- ECKMAN, F. (1985). "Some theoretical and pedagogical implications of the Markedness Differential Hypothesis". *Studies in Second Language Acquisition* 7: 289-307.
- EDMONSON, W.J. (2001). "Transfer bei Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie". In: Aguado, K. & Riemer, C. (eds.) (2001): 137-154.
- EDMONSON, W.J. & HOUSE, J. (1993³). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen: Narr Francke.
- EHLERS, C. (2001). "Parámetros del orden de palabras y transferencia. Factores internos de la adquisición del alemán como lengua extranjera". In: PASTOR, S. & V. SALAZAR (eds.) (2001): 73-94.
- EHLERS, C. & HAIDL, A. (eds.) (2004). *Actas del III Congreso de la FAGE. El Alemán en España: Motivaciones y perspectivas.*- Málaga: Servicio de Autoedición e Impresión.
- ELLIS, R. (1985). "Sources of variability in interlanguage". *Applied Linguistics* 6: 118-131.

- ELLIS, R. (1992). "Are Classroom and Naturalistic Acquisition the Same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules". In: Ellis, R. (ed.), (1992): 75-100.
- ELLIS, R. (ed.) (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2002). "Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research", *SSLA*, 24: 223-236.
- ELLIS, R. & BARKHUIZEN, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press
- ESPINEL, R. F. (1995). *The Effect of Classroom Instruction on the Acquisition of Six German Word Order Rules*. Brigham Young University. Provo, UT (Tesis doctoral).
- EUBANK, L. (1993/94). "On the transfer of parametric values in L2 development". *Language Acquisition*, 3:183-208.
- EUBANK, L. et alii (eds.) (1997). *The current state of interlanguage*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- FELIX, S. (1977). "Entwicklungsprozesse im natürlichen und gesteuerten Zweitsprachenerwerb", *Anglistik und Englischunterricht* 1: 39-60.
- FELIX, S. (ed.) (1980). *Second Language Development: Trends and Issues*. Tübingen: Narr.
- FERGUSON, C. & SLOBIN, D. (eds.) (1973). *Studies of child language development*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

- FERRER, H. et alii (eds.) (2001). *Metodología y didáctica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico*. Valencia: Universitat de València.
- FLYNN, S. & O'NEIL, W. (eds.) (1988). *Linguistic theory in second language acquisition*. Dordrecht: Reidel.
- FUERTES OLIVERA (ed.) (2004). *Lengua y Sociedad: Investigaciones Recientes en Lingüística Aplicada*. Valladolid: Servicio de Publicaciones, Universidad de Valladolid.
- GAAS, S. et alii (eds.) (1989). *Variation in Second Language Acquisition*. II. Cleveland : Multilingual Matters.
- GAWLITZEK-MAIWALD, I. et alii (1992). "Language Acquisition and Competing Linguistic Representations : The Child as Arbiter". In: Meisel, J. (ed.) (1992): 139-179.
- GRANGER, S. (1998). "The computer learner corpus: a versatile new source of data for SLA research". In: Granger, S. (ed.) (1998): 3-18.
- GRANGER, S. (ed.) (1998). *Learner English on Computer*. London: Longman.
- GRANGER, S. (2002). "A Bird's eye view of learner corpus research". In: Granger, S. et alii.(eds.) (2002): 3-33.
- GRANGER, S. et alii. (eds.) (2002). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- GRAUBERG, W. (1971). "An error analysis in German of first-year university students". In: Perren, G. E. & Trim, L. M. (eds.) (1971).
- GRIMM, H. (1973). *Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache*. Bern: Hueber

- GRÜMPEL, C. (2002). "Topicalización y COMP en la interlengua alemana". In : Arche, M. J. *et alii.* (eds.) (2002).
- GRÜMPEL, C. (2004). "El papel de los principios de la gramática universal y de la lengua primera en la adquisición del orden de palabras del alemán por adultos hispanohablantes". In: C. Ehlers & Haidl, A. (eds.) (2004): 48-61.
- GRÜMPEL, C. (2009). "Theoretischer und empirischer Vergleich zum deutschen Spracherwerb". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4:89-101.
- GRÜMPEL, C. (2009). *La adquisición del alemán en un contexto universitario por adultos hispanohablantes*. Granada: Comares.
- HAAS, B. (1993). *Universalgrammatik und gesteuerter Zweitspracherwerb*. Tübingen: Niemeyer.
- HÄCKI BUHOFER, A. & BURGER, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren*. Stuttgart: Steiner.
- HAKUTA, K. (1974). "A preliminary report on the development of grammatical morphemes in a Japanese girl learning English as a second language". *Working Papers on Bilingualism*, 3: 18-43.
- HOEKSTRA, T. & SCHWARTZ, B. (eds.) (1994). *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: Benjamins.
- HÜLLEN, W. (1992). "Identifikationsprachen und Kommunikationsprachen". *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 20:298-317.
- HUNSTON, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HYLTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (eds.) (1985). *Modelling assesing second language acquisition*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- JANSEN, L. M. (1991). "The development of word order in natural and formal German second language acquisition", *Australian Working Papers in Language Development* 5: 1-42.
- JANSEN, L. M (1998). "Erwerb der deutschen Wortstellung im gesteuerten deutschen Spracherwerb – Ergebnisse der Forschung und Implikationen für den Unterricht". In: Bolten, H. (1998). (Citado en Ehlers, C. (2001).
- JANSEN, L. M. (2000). "Second language acquisition: from theory to data". In: *Second Language Research* 16,1: 27-43.
- JOHANSSON, S. (1991). "Computer corpora in English language research". In: Johansson, S. & Stenström, A. (eds.) (1991): 3-6.
- JOHANSSON, S. & STENSTRÖM, A. (eds.) (1991). *English Computer Corpora: Selected Papers and Research Guide*. Berlin: Mouton de Guyter.
- JOHNSTON, M. (1985). "Syntactic and morphological progressions in learner English". Research report, Department of Immigration and Ethnic Affairs, Commonwealth of Australia.
- JORDENS, P. (1988). "The acquisition of word order in L2 Dutch and German". In: Jordens, P. & Lalleman, J. (eds.) (1988): 149-180.
- JORDENS, P. & LALLEMANN, J. (eds.) (1988). *Language Development*. Dordrecht: Foris.
- JORDENS, P. (1990). "The acquisition of verb placement in Dutch and German". *Linguistics* 28: 1407-1448.

- KAYNE, R. S. (1993). *The antisymmetry of syntax*, Ms., Graduate Center, City University of New York.
- KAYNE, R. S. (1995). *The antisymmetry of syntax*, MIT Press.
- KLEIN, W. (1984). *Zweitspracherwerb*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- KLEIN, W. & DITTMAR, N. (1979). *Developing grammars*. Berlin: Springer.
- KLEIN-GUNNEWIEK, L. (1997). "Gibt es eine bestimmte Erwerbssequenz bei Deutsch als Fremdsprache?". *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 46, 434-447.
- KOLLER, M. (2005). *El uso del correo electrónico en la enseñanza de alemán a estudiantes con nivel de principiantes en carreras técnicas*, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- KÖPCKE, K.M. (1987). "Der Erwerb morphologischer Ausdrucksmittel durch L2-Lerner am Beispiel der Personalflexion". In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 6,2: 186-205.
- KÖPCKE, K.M. (1987). "Die Beherrschung der Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache: Ein Vergleich", *Linguistische Berichte*, 107, 23-43.
- KRASHEN, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. Y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, New York: Pergamon.
- KRONISCH, I. (2001). "Wie eine erwachsene Lernerin die Verbendstellung in ihrer Viertsprache lernt". *Zielsprache Deutsch* 32: 22-31.

- KWAKERNAAK, E. (2005). "Kasusmarkierung bei niederländischsprachigen Deutschlernenden. Entwurf eines Erwerbsszenarios", *DaF* 4: 222-231.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1975). "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students". *TESOL Quarterly* 9: 409-430.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. LONG (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LEMCKE et al. (2002). *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Langenscheidt.
- LICERAS, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor
- LICERAS, J.M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- LICERAS, J.M. (2004). "La adquisición de la lengua materna y las lenguas segundas: ¿Qué caminos llevan a qué Roma?" In: Fuertes Olivera (ed.) (2004: 119-151).
- LIGHTBOWN, P.M. (1985). "Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching", *Applied Linguistics* 6: 173-189.
- LONG, M. (2000). *Problems in Second Language Acquisition*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- LÓPEZ-CAMPOS BODINEAU, R. (2004). *Morfosintaxis alemana*. Barcelona: Herder.
- LORENZO SUÁREZ, A. M. et alii (eds) (2003) *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition*. Vigo: Universidade de Vigo.
- LÜDELING, A. (2005). HS Korpuslinguistik <<http://www.linguistik.hu-berlin.de/korpuslinguistik/projekte/falko/index.php>> [Consulta: 12/05/08]

- LUND, R. (1986). *The Formal Accuracy of College German Students with the Finite Verb on a Communicative Production Task and Linguistic Awareness Tasks*. University of Minnesota. Minneapolis. (Tesis doctoral)
- LUND, R. (2004). "Erwerbssequenzen im Klassenraum", *DaF* 2: 99-103.
- MARTÍN PERIS, E. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones", In: Mendoza, A. (ed.) (1998).
- MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (2003). "Una reflexión sobre la posible influencia del inglés como L2 en la adquisición de los auxiliares de perfecto del alemán como L3", In: Lorenzo Suárez, A. M. *et alii* (eds) (2003): 281-289.
- MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (2004-2005). "La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras", *RESLA*, 17-18:187-208.
- MARTÍNEZ ADRIÁN, M. (2008). "La adquisición del parámetro de ascenso verbal en el alemán como tercera lengua", *Magazin*, 18: 28-35.
- MENDOZA, A. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- MCLAUGHLIN, B. (1978). "The Monitor model: some methodological considerations", *Language Learning*, 28:309-332. [traducido como "Algunas consideraciones metodológicas sobre el método del monitor", In: Licerias, J.M. (ed.) (1991:153-176)
- MCLAUGHLIN, B. (1990). "Restructuring", *Applied Linguistics*, 11/2 : 113-128.
- MCLAUGHLIN, B. & NAYAK, N. (1989) "Processing a New Language: Does Knowing Other Languages Make a Difference?" In: Dechert, H.W. & Raupach, M. (eds.) (1989): 5-16.

- MACWHINNEY, B. (ed.) (1987). *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- MACWHINNEY, B. *et alii*. (1989). "Language Learning: Cues or Rules?" *Journal of Memory and Language* 28: 255-277.
- MEERHOLZ-HÄRLE, B. & TSCHIRNER, E. (2001). "Processability Theory: eine empirische Untersuchung". In: Aguado, K. & Riemer, C. (eds.) (2001):155-175.
- MEISEL, J. (1980). "Linguistic simplification". In: Felix, S. (ed.) (1980).
- MEISEL, J. (ed.) (1992). *The Acquisition of Verb Placement. Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- MEISEL, J. *et alii* (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 3: 109-135.
- MENDOZA, A. (ed.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- MILLER, M. (1976). *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung*. Stuttgart: Klett.
- MUGDAN, J. (1977). *Flexionsmorphologie und Psycholinguistik*. Tübingen: Narr.
- NATION, R. & McLAUGHLIN, B. (1986). "Experts and novices: An information-processing approach to the "good language learner problem". *Applied Psycholinguistics* 7: 41-56.
- OLLER (1976). "Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar", *Die Neueren Sprachen*, 2: 165-171.

- OYAMA, S. (1976). "A sensitive period of acquisition of a nonnative phonological system", *Journal of Psycholinguistic Research* 5: 261-285.
- PARK, T.-Z. (1971). *The acquisition of German verbal auxiliaries*. Ms. University of Bern.
- PASTOR, S. & V. SALAZAR (eds.) (2001). *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante. Anexo I: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- PATKOWSKI, M. (1980). "The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language", *Language Learning*, 30: 449-472.
- PERREN, G. E. & TRIM, L.M. (1971)(eds). *Applications of Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PHILIPS, B. S. & BOUMA, L. (1980). "The Acquisition of German Plurals in Native Children and Non-Native Adults", *IRAL*, Vol. XVIII/1, 21-29.
- PIENEMANN, M. (1980). "The second language acquisition of immigrant children". In: Felix, S. (ed. (1980).
- PIENEMANN, M. (1984). "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition*, 6/2:186-214.
- PIENEMANN, M. (1985). "Learnability and syllabus construction". In: K.Hyldenstam & Pienemann, M. (eds.) (1985): 23-76.
- PIENEMANN, M. (1987). "Determining the influence of instruction on L2 speech processing", *Australian Review of Applied Linguistics* 10/2, (1987):83-113.

- PIENEMANN, M. (1989). "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis", *Applied Linguistics*, 10/1(1989):52-79.
- PIENEMANN, M. (1999). *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- PISHWA, H. (1985). "Markiertheitsprinzipien im Erwerb der deutschen Verbmorphologie". *Papiere zur Linguistik* 33: 3-29.
- PISHWA, H. & MAROLDT, K. (eds.) (1995). *The development of morphological systematicity. A crosslinguistic perspective*. Tübingen: Narr.
- RIECK, B.-O. (1989) *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung*. Frankfurt am Main: Lang.
- RIEMER, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache; Bd. 8.
- ROGERS, M. (1984). "On major types of written error in advanced students of German". *International Review of Applied Linguistics* 22/1:1- 39.
- ROGERS, M. (1987). "Learners' Difficulties with Grammatical Gender in German as a Foreign Language". *Applied Linguistics* 8: 48-74.
- RUMMELHART, D.E. & MCCLELLAND, J. L. (1987). «Learning the past tenses of English verbs: Implicit rules or parallel distributed processing?» In: MacWhinney, B. (ed.) (1987).
- SCHLAK, T. (2004). "Zur Rolle expliziter Grammatikvermittlung im universitären DaF-Unterricht: eine qualitativ-ethnographische Fallstudie". *gfl-journal* 2: 39-80 <<http://www.gfl-journal.de>>. [Consulta: 12/06/2006.]

- SCHWARTZ, B. D. (1993). "On explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior", *Studies in Second Language Acquisition* 15/2: 147-163.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- SINCLAIR, J. (1996). EAGLES. "Preliminary recomendations on Corpus Typolog", <<http://www.ilc.pi.it/EAGLES96/corpusstyp/corpusstyp.html>>.[Consulta: 27/02/2008.]
- SKIBITZKI, B. Y B. WOTJAK (eds.) (1999). *Linguistik für Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.
- SLOBIN D. I. (1973). "Cognitive prrequisites for the development of grammar". In: Ferguson, C. & Slobin, D. (eds.) (1973).
- SLOBIN D. I. (ed.) (1985). *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- STEPHANY, U. (1976). *Werden sprachliche Relationen in der Zweitwortphase durch die Wortstellung signalisiert?* In: Drachman, G. (ed.) (1976): 235-346.
- STRUNK, O. (1998). *Parameter der akademischen Textproduktion. Beiträge zur kontrastiven Analyse der Textproduktion deutscher und spanischer Studenten*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- STRUNK, O. (2001). "Estructuras lingüísticas en textos de estudiantes de alemán como lengua extranjera. Un estudio lingüístico basado en corpus". In: Ferrer, H. et alii (eds.) (2001).

- TARONE, E. (1988). *Variation in Interlanguage*. London, Baltimore, Melbourne: Arnold.
- THOMPSON, E. (1991). "Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants", *Language Learning* 41: 177-204.
- TSCHIRNER, E. (1996). "Scope and sequence: Rethinking beginning foreign language instruction", *Modern Language Journal* 80: 1-14.
- TSCHIRNER, E. (1999). "Lernergrammatiken und Grammatikprogression". In: Skibitzki, B. y B. Wotjak (eds.) (1999): 227-240.
- TSCHIRNER, E. (2000). "Das ACTL OPI als Forschungsinstrument". In: Aguado, K. (ed.) (2000): 105-118.
- VAINIKAA, A. & YOUNG-SCHOLTEN, M. (1994). "Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German". In: Hoekstra, T. & Schwartz, B. (eds.) (1994).
- VAINIKAA, A. & YOUNG-SCHOLTEN, M. (1996). "The early stages in adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. *Second Language Research* 12: 140-176.
- VAINIKAA, A. & YOUNG-SCHOLTEN, M. (1998). "Morphosyntactic triggers in adult SLA". In: Beck, M-L. (ed.) (1998).
- WEINBERGER, U. (2002). *Error Analysis with Computer Learner Corpora. A corpus-based study of errors in the written German of British University Students*. MA thesis, Lancaster University.
- WESTMORELAND, R. (1983). *L2 German acquisition by instructed adults*. MS, Universidad de Hawaii.
- WHITE (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam:

John Benjamins.

WIESE, R. (1987). "Phonologie und Morphologie des Umlauts im Deutschen",
Zeitschrift für Sprachwissenschaft 6/2: 227-248.

WODE, H. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.

YOSHIOKA, K. & DOI, T. (1988). "Testing the Pienemann-Johnston model with Japanese: a speech-processing view of the acquisition of particles and word order". Artículo presentado en el "8th Second Language Research Forum", Hawaii, Universidad de Hawaii.

ZOBL, H. (1982). "A direction for contrastive analysis: the comparative study of developmental sequences", *TESOL Quarterly* 16: 169-183.

ZWART, J. W. (1993). *Dutch Syntax. A Minimalist Approach*. Tesis Doctoral, Universidad de Groningen.

ZWART, J. W. (1997). *Dutch Syntax. A Minimalist Approach*. Kluwer.

ANEXOS

Anexo 1: Datos sujetos

Listado datos sujetos

Escuela	Número	Edad	Nivel Aleman	Motivación	Contacto extra	Continuado
ETSID	1	28	5	2	1	0
ETSID	2	24	5	1	1	0
ETSID	3	26	5	0	0	1
ETSID	4	20	5	2	0	1
ETSID	5	23	5	0	1	1
ETSID	6	20	5	1	0	1
ETSID	7	20	5	1	1	1
ETSID	8	24	5	0	0	1
ETSID	9	20	5	1	0	0
ETSID	10	19	9	2	1	0
ETSID	11	22	5	0	0	1
ETSID	12	21	5	0	1	1
ETSID	13	20	5	1	0	1
ETSID	14	21	5	2	1	1
ETSID	15	19	5	0	0	1
ETSID	16	22	5	1	2	1
ETSII	1	20	3	2	0	0
ETSII	2	22	3	1	0	0
ETSII	3	21	4	0	0	0
ETSII	4	20	3	2	0	0
ETSII	5	20	6	0	1	0
ETSII	6	22	4	0	0	0
ETSII	7	22	6	0	0	1
ETSII	8	24	4	2	0	1
ETSII	9	21	3	0	1	0
ETSII	10	22	0	0	0	1
ETSII	11	23	4	2	0	0
ETSII	12	21	4	2	0	0
ETSII	13	22	4	0	0	0

Escuela	Numero	Edad	Nivel Aleman	Motivación	Contacto extra	Continuado
ETSII	14	21	4	0	0	1
ETSII	15	20	4	0	0	1
ETSII	16	22	3	1	0	0
ETSII	17	24	4	1	1	1
ETSII	18	21	6	2	1	0
ETSII	19	22	3	1	0	0
ETSII	20	21	4	0	0	0
ETSIT A	1	23	3	0	1	1
ETSIT A	2	20	3	1	0	1
ETSIT A	3	24	3	0	1	0
ETSIT A	4	19	3	1	0	1
ETSIT A	5	23	3	2	0	1
ETSIT B	1	24	4	0	0	0
ETSIT B	2	23	3	1	0	1
ETSIT B	3	25	4	0	0	1
ETSIT B	4	24	5	0	0	0
ETSIT B	5	23	3	1	0	1
ETSIT B	6	21	4	2	1	1
ETSIT B	7	22	4	1	0	1
ETSIT B	8	24	4	0	0	1
ETSIT B	9	23	3	1	0	1
ETSIT B	10	25	3	0	0	1
ETSIT B	11	22	5	1	0	1
FADE	1	22	4	0	0	0
FADE	2	23	6	0	0	0
FADE	3	25	3	0	1	0
FADE	4	21	9	1	1	0
FADE	5	21	3	0	0	0
FADE	6	21	4	0	0	0
FADE	7	23	4	0	0	1

Escuela	Numero	Edad	Nivel Aleman	Motivación	Contacto extra	Continuado
FADE	8	22	4	0	0	0
FADE	9	24	4	0	0	0
Informática	1	26	5	1	0	1
Informática	2	22	4	2	0	1
Informática	3	24	5	0	0	1
Informática	4	21	5	2	0	1
Informática	5	23	4	2	1	0

Anexo 2:
Cuestionario para el estudiante

Centro:

Nombre:

Edad:

Lenguas extranjeras:

1. Tiempo de aprendizaje de la lengua alemana:

..... meses

¿continuado? sí no

2. Apoyo externo:

- centros de estudio, academias, etc.
- estancias en Alemania, Austria o Suiza
- contactos personales con personas que hablen alemán

3. Motivación especial:

- beca Erasmus en Alemania, Austria o Suiza
- práctica en empresa en Alemania, Austria o Suiza

Anexo 3:
Cuestionario para el profesor

Centro:

Nombre:

1. Material: marcar con una cruz y completar

- Libro de texto:
- Textos auténticos:
- Material de elaboración propia:

2. Metodología: marcar con una cruz

- clase magistral
- trabajo en parejas
- trabajo en grupos
- trabajo basado en tareas o proyectos
- otros:

3. Progresión de aprendizaje: marcar orden de introducción con números¹

- Sintaxis: oraciones principales enunciativas
- oraciones con inversión
- oraciones con verbos modales e infinitivos
- oraciones con verbos separables
- oraciones en pretérito perfecto
- oraciones subordinadas

- Morfología: concordancia verbo-sujeto
- género del sustantivo (nominativo)
- plural del sustantivo
- complemento en acusativo (compl. directo)
- complemento en dativo (compl. indirecto)
- pronombre personal en nominativo
- pronombre personal en acusativo
- pronombre personal en dativo
- Perfekt*

¹ Es de suponer que haya elementos que se introduzcan casi simultáneamente; en ese caso se repite el número de orden.

Anexo 4.
SVO en el Texto 1 (datos totales)

Escuela	Numero	SVO_c_T1	SVO_t_T1	SVO_T1
ETSID	1	5	6	83,33
ETSID	2	8	8	100,00
ETSID	3	15	15	100,00
ETSID	4	16	16	100,00
ETSID	5	19	19	100,00
ETSID	6	14	14	100,00
ETSID	7	20	20	100,00
ETSID	8	24	24	100,00
ETSID	9	8	8	100,00
ETSID	10	8	8	100,00
ETSID	11	19	19	100,00
ETSID	12	6	6	100,00
ETSID	13	11	11	100,00
ETSID	14	17	17	100,00
ETSID	15	20	20	100,00
ETSID	16	17	18	94,44
ETSII	1	10	11	90,91
ETSII	2	13	13	100,00
ETSII	3	6	6	100,00
ETSII	4	10	10	100,00
ETSII	5	5	5	100,00
ETSII	6	11	11	100,00
ETSII	7	7	7	100,00
ETSII	8	10	10	100,00
ETSII	9	16	16	100,00
ETSII	10	4	4	100,00
ETSII	11	14	14	100,00
ETSII	12	7	7	100,00
ETSII	13	8	8	100,00
ETSII	14	11	11	100,00

Escuela	Numero	SVO_c_T1	SVO_t_T1	SVO_T1
ETSII	15	9	9	100,00
ETSII	16	12	12	100,00
ETSII	17	12	12	100,00
ETSII	18	14	14	100,00
ETSII	19	12	12	100,00
ETSII	20	6	6	100,00
ETSIT A	1	13	14	92,86
ETSIT A	2	16	18	88,89
ETSIT A	3	23	23	100,00
ETSIT A	4	10	10	100,00
ETSIT A	5	10	10	100,00
ETSIT B	1	12	12	100,00
ETSIT B	2	10	10	100,00
ETSIT B	3	14	14	100,00
ETSIT B	4	20	20	100,00
ETSIT B	5	17	17	100,00
ETSIT B	6	14	14	100,00
ETSIT B	7	10	10	100,00
ETSIT B	8	9	9	100,00
ETSIT B	9	11	11	100,00
ETSIT B	10	13	13	100,00
ETSIT B	11	15	15	100,00
FADE	1	16	16	100,00
FADE	2	10	10	100,00
FADE	3	14	14	100,00
FADE	4	17	17	100,00
FADE	5	15	15	100,00
FADE	6	17	17	100,00
FADE	7	10	10	100,00
FADE	8	12	12	100,00

Escuela	Numero	SVO_c_T1	SVO_t_T1	SVO_T1
FADE	9	18	19	94,74
Informatic	1	9	9	100,00
Informatic	2	13	13	100,00
Informatic	3	17	17	100,00
Informatic	4	12	12	100,00
Informatic	5	8	8	100,00

Anexo 5:
SVO en el Texto 2 (datos totales)

Escuela	Numero	SVO_c_T2	SVO_t_T2	SVO_T2
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5			
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10			
ETSID	11			
ETSID	12			
ETSID	13			
ETSID	14			
ETSID	15			
ETSID	16			
ETSII	1			
ETSII	2			
ETSII	3	1	1	100,00
ETSII	4	10	10	100,00
ETSII	5	6	6	100,00
ETSII	6	7	7	100,00
ETSII	7	4	4	100,00
ETSII	8	7	7	100,00
ETSII	9	3	3	100,00
ETSII	10	5	5	100,00
ETSII	11	10	10	100,00
ETSII	12	6	6	100,00
ETSII	13	1	1	100,00
ETSII	14	3	3	100,00

Escuela	Numero	SVO_c_T2	SVO_t_T2	SVO_T2
ETSII	15			
ETSII	16	10	11	90,91
ETSII	17	5	5	100,00
ETSII	18	7	10	70,00
ETSII	19	3	3	100,00
ETSII	20	6	6	100,00
ETSIT A	1			
ETSIT A	2			
ETSIT A	3			
ETSIT A	4			
ETSIT A	5			
ETSIT B	1			
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4			
ETSIT B	5			
ETSIT B	6			
ETSIT B	7			
ETSIT B	8			
ETSIT B	9			
ETSIT B	10			
ETSIT B	11			
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			
FADE	8			

Escuela	Numero	SVO_c_T2	SVO_t_T2	SVO_T2
FADE	9			
Infor matic	1	2	2	100,00
Infor matic	2			
Infor matic	3	4	5	80,00
Infor matic	4	4	4	100,00
Infor matic	5			

Anexo 6:
SVO en el Texto 3 (datos totales)

Escuela	Numero	SVO_c_T3	SVO_t_T3	SVO_T3
ETSID	1	1	1	100,00
ETSID	2	1	2	50,00
ETSID	3	2	2	100,00
ETSID	4			
ETSID	5	18	20	90,00
ETSID	6	3	3	100,00
ETSID	7	5	5	100,00
ETSID	8	0	1	0,00
ETSID	9	15	16	93,75
ETSID	10	3	3	100,00
ETSID	11	0	1	0,00
ETSID	12			
ETSID	13	6	6	100,00
ETSID	14	1	2	50,00
ETSID	15	10	10	100,00
ETSID	16	4	4	100,00
ETSII	1	9	11	81,82
ETSII	2	0	2	0,00
ETSII	3	7	9	77,78
ETSII	4			
ETSII	5	5	5	100,00
ETSII	6	2	2	100,00
ETSII	7	1	1	100,00
ETSII	8	0	2	0,00
ETSII	9	4	4	100,00
ETSII	10			
ETSII	11	1	1	100,00
ETSII	12	1	1	100,00
ETSII	13			
ETSII	14	1	1	100,00

Escuela	Numero	SVO_c_T3	SVO_t_T3	SVO_T3
ETSII	15	4	4	100,00
ETSII	16	5	5	100,00
ETSII	17			
ETSII	18	10	11	90,91
ETSII	19	2	2	100,00
ETSII	20	6	7	85,71
ETSIT A	1	4	4	100,00
ETSIT A	2	2	2	100,00
ETSIT A	3	1	1	100,00
ETSIT A	4	0	1	0,00
ETSIT A	5	3	3	100,00
ETSIT B	1	8	8	100,00
ETSIT B	2	7	8	87,50
ETSIT B	3	4	4	100,00
ETSIT B	4	4	7	57,14
ETSIT B	5	1	5	20,00
ETSIT B	6	10	10	100,00
ETSIT B	7	12	12	100,00
ETSIT B	8	1	1	100,00
ETSIT B	9	3	3	100,00
ETSIT B	10	5	5	100,00
ETSIT B	11	7	7	100,00
FADE	1	2	2	100,00
FADE	2	4	4	100,00
FADE	3	6	6	100,00
FADE	4	3	3	100,00
FADE	5	6	6	100,00
FADE	6	4	4	100,00
FADE	7	1	1	100,00
FADE	8	4	4	100,00

Escuela	Numero	SVO_c_T3	SVO_t_T3	SVO_T3
FADE	9	5	5	100,00
Informatic	1	6	6	100,00
Informatic	2	6	8	75,00
Informatic	3	6	6	100,00
Informatic	4	10	11	90,91
Informatic	5	5	5	100,00

Anexo 7:**Tipos de SEP en el texto 1 por grupos:****Grupo A**

- Verbos modales

- (1) ... ich möchte lerne Deuch aber ... (A 1) ✗
- (2) Ich möchte Jahr fahre nach Ausland ... (A 2) ✗
- (3) ... und spreche deutsch also. (A 2) ✗
- (4) Ich möchte zu Deutschland reisen, ... (A 5)
- (5) Ich möchte sehr gut Deutsch sprechen. (A 7)
- (6) ... , aber ich möchte in Paris oder Berlin wohnen. (A 9)
- (7) So ich möchte Deutsch lernen. (A 9)
- (8) Ich möchte eine Reise nach Deutschland machen. (A 10)
- (9) Hoffentlich ich kann in Berlin gehen. (A 10)
- (10) Ich mochte spreche Deutch sehr gut. (A 11) ✗
- (11) ... und Ich lieber Schokoladen einkaufen. (A 13)
- (12) ... aber ich kann Fahren eine Auto. (A 14) ✗
- (13) ... und ich liebe in Sommer gehen. (A 14)

- Verbos separables
- *Perfekt*

Tipos de SEP en el grupo A:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	13	8 (61,5 %)	5 (38,5 %)
Verbos separables			
Pretérito perfecto			
Total	13	8 (61,5 %)	5 (38,5 %)

Grupo B

- Verbos modales

- (1) Ich spiele spreche deutsch aber ... (B 2) ✗
- (2) Ich gehe mag ins Kino ... (B 5) ✗
- (3) ... und treiben Sport jeden Tag. (B 5) ✗
- (4) Ich kann sprehe Spanisch, Valencianisch un Englisch, ... (B 7) ✗

- (5) ... ich kann spreche ein bisschen Deutsch. (B 7) ✘
- (6) Ich kann Fussball nicht spielen ... (B 8)
- (7) Ich möchte bei einer großen Firma arbeiten. (B 18)

- Verbos separables

- (1) Ich aufwache um acht Uhr, ... (B 2) ✘
- (2) Ich stehe am 7 Uhr jeden Tag auf und ... (B 5)
- (3) Ich stehe auf um halb sechs Uhr. (B 11) ✘

- *Perfekt*

- (1) Ich war geboren in Picanya im 1984. (B 7) ✘

Tipos de SEP en el grupo B:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	7	2 (28,6 %)	5 (71,4 %)
Verbos separables	3	1 (33,3 %)	2 (66,6 %)
Pretérito perfecto	1	0	1 (100 %)
Total	11	3 (27,3 %)	8 (72,7 %)

Grupo C

- Verbos modales

- (1) Ich mag reisen, lesen und saxophone spielen ... (C 4)
- (2) Ich muss Deutsch lernen ... (C 5)

- Verbos separables

- *Perfekt*

Tipos de SEP en el grupo C:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	2	2	0
Verbos separables			
Pretérito perfecto			
Total	2	2 (100 %)	0

Grupo D

- Verbos modales

- (1) Ich muss noch einmal meine Deutsch "apuntes" lesen , ... (D 6)
- (2) Wir möchten nicht getrennt loite sehen. (D 7)
- (3) Wir möchten nach Andorra gehen um Sommer. (D 7) ✘
- (4) Doch, wir möchten Ski lernen und schlafen viele. (D 7) ✘
- (5) Im Valencia, ich kannt nicht schlafen. (D 7) ✘
- (6) ... aber ich möchte Deutsch lernen. (D 9)
- (7) Ich mag in die Diskothek am Samstags gehen. (D 11)
- (8) Ich mag ins Kino gehen auch am Wochenende. (D 11) ✘

- Verbos separables

- (1) Ich fernsehe gern und lese Bücher. (D 1) ✘
- (2) Montags studiere ich und Nachmittags lesse ich und fernsehe. (D 5) ✘

- *Perfekt*

Tipos de SEP en el grupo D:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	8	4 (50 %)	4 (50 %)
Verbos separables	2	0	2 (100 %)
Pretérito perfecto			
Total	10	4 (40 %)	6 (60 %)

Grupo E

- Verbos modales

- (1) Ich möchte gehen im Moto mit meine freundin im August. (E 3)
- (2) Ich möchte eine Reise machen. (E 4)
- (3) Ich möchte nach Deutschland fliegen, ... (E 4)
- (4) ... und Ich möchte Köln sehen. (E 4)
- (5) Ich kann nicht gut Deutsch sprechen, ... (E 4)
- (6) ... aber Ich möchte Deutsch lernen. (E 4)
- (7) Er mag gehen spazieren, hören musik, tanzen und lesen. (E 5) ✘
- (8) ... , aber Ich darf essen vegetals. (E 5) ✘
- (9) Ich mochte essen hamburger und trinken cola. (E 7)
- (10) Ich mochte studiere ADE, und ... (E 7)

- Verbos separables

(1) Er stehen um 7:00 Uhr auf. (E 5)

- *Perfekt*

Tipos de SEP en el grupo E:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	10	9	2
Verbos separables	1	1 (100%)	0
Pretérito perfecto			
Total	11	10 (90,9 %)	2 (18,2 %)

Grupo F

- Verbos modales

- (1) Ich mag Fernsehen, zur Kino gehen, spazieren gehen, kaufen, Videospiele spielen, Basket spielen ... (F 1)
- (2) ...; dann wir möchten einen Bier trinken gehen, ... (F 1)
- (3) ..., ich möchte zur Deutschland reisen. (F 1)
- (4) Ich mag Gemüse und Obst essen, Sport machen und Bücher lesen. (F 2)
- (5) Ich möchte mit Computer arbeiten. (F 2)
- (6) Ich mag Kino gehen. (F 3)
- (7) Ich mag in mein Alltag lesen und Musik Hören. (F 3)
- (8) Ich möchte gern auf Deutschland studieren und ... (F 4)
- (9) Ich muss sehr gut studieren ... (F 4)
- (10) ... und ich muss schon arbeiten. (F 4)
- (11) Im September ich will nach Deutschland gehen ... (F 5)

- Verbos separables

- (1) Morgens stehe ich mehr oder weniger um halb neun auf. (F 2)
- (2) Morgens stehe ich auf um viertel von acht. (F 3) ✘
- (3) Freitags ich gehe mit mein Freund aus. (F 3)
- (4) Sonntags stehe ich auf um zehn Uhr und ... (F 3) ✘
- (5) Um halb sieben stehe ich auf und ... (F 4)
- (6) Nie sehe ich der Fernsehen, wenn ... (F 5) ✘

- *Perfekt*

(1) ... und ich habe Deutsch gelernt. (F 4)

Tipos de SEP en el grupo F:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	11	11 (100 %)	0 (0 %)
Verbos separables	6	3 (50 %)	3 (50 %)
Pretérito perfecto	1	1 (100 %)	0 (0 %)
Total	18	15 (83 %)	3 (17 %)

Anexo 8:**Tipos de SEP en el texto 2 por grupos:****Grupo B**

- Verbos modales

- (1) ... , kannst du viel Geld verdienen ... (B 1)
- (2) ... und ich möchte viel Geld verdienen ... (B 1)
- (3) Auch du kannst ein Umweltingenieur sein ... (B 1)
- (4) Aber wirklich ich möchte nicht es lernen ... (B 1)
- (5) Er muss Physick und Mathematick lernen, ... (B 1)
- (6) ... und du kann viele Sprachen sprechen. (B 1)
- (7) Auch du kannst einen gut Arbeit haben. (B 1)
- (8) Ich möchte Ingenieur werden, ... (B 2)
- (9) Ich will Ingenieur werden, ... (B 2)
- (10) ... und ich möchte viel Freunden finden. (B 3)
- (11) Mann möchte ein Geschäft führen aber ... (B 3)
- (12) Ein Ingenieur kann ein lange Urlaub aben, ... (B 4)
- (13) Du kannst tun was du magst. (B 5)
- (14) ... und ich möchte mit Metall arbeiten. (B 5)
- (15) ... aber er muss die Verantwortung übernehmen. (B 6)
- (16) Sie können arbeit am wichtige Fabriques, ... (B 7) *
- (17) , ... er kann auch schön bin. (B 7)
- (18) , ... kannst du bei eine Industrie Firma arbeiten. (B 8)
- (19) ... , du kannst ein Geschäft haben. (B 8)
- (20) ... , so ich möchte bei ein Deutscher AutoFirma sein. (B 8)
- (21) Sie kann vielen Actiitäten machen ... (B 8)
- (22) ... und Sie kann viel Geld verdienen. (B 8)
- (23) Jedoch muss Sie Früh angangen, ... (B 8)
- (24) Als Ingenieur Sie muss Vorhaben machen ... (B 8)
- (25) ... und Sie muss hart arbeit. (B 8)
- (26) ... , man kann viel Geld verdienen, ... (B 11)
- (27) ... oder mit vielen Menschen Kontakt haben. (B 11)
- (28) Ingenieure können verschieden Tätigkeiten realisieren ... (B 12)
- (29) ... und sie können ein Geschäft führen. (B 12)
- (30) Sie müssen morgens früh anfangen und abends spät beenden. (B 12)
- (31) Ingenieure wollen mehr Urlaub haben, ... (B 12)
- (32) Sie möchten im Ausland arbeiten ... (B 12)
- (33) Ein Ingenieur kann viel Geld verdienen ... (B 13)
- (34) Man kann entweder forschen oder Projekte betreuen. (B 14)
- (35) Ein Ingenieur kann in viele Geschäfte arbeiten. (B 15)
- (36) Er kann Vorhaben ausführen und realisieren. (B 15)
- (37) Er kann auch ein Geschäft beraten oder führen. (B 15)
- (38) Man kann viel Geld verdienen und viel reisen. (B 15)
- (39) Er muss Spanisch, Französisch und Deutsch lernen, ... (B 15)
- (40) Ein Ingenieur muss auch neue Projekte entwickeln ... (B 15)
- (41) ... dann er muss immer die "New Technology" lernen. (B 15)
- (42) Er muss viel reisen und ... (B 15)

- (43) ... dann er kann nicht mit seiner Familie sein ... (B 15)
 (44) ... oder er kann nicht im Urlaub gehen. (B 15)
 (45) Ich möchte viel Fahre machen ... (B 16)
 (46) ... aber ich möchte Ingenieur werden ... (B 16)
 (47) Er möchtet Ingenieur werden, ... (B 17)
 (48) Er möchtet Ingenieur werden ... (B 17)
 (49) Er will viel Geld verdienen ... (B 17)
 (50) ... und er muss eine Weltreise machen. (B 17)
 (51) ... und er muss viele Stunden in der Woche arbeiten. (B 17)
 (52) ... musst du mindestens Englisch und Deutsch sprechen. (B 18)
 (53) Ingenieur muss früh anfangen und von 8 Uhr bis 17 Uhr arbeiten. (B 18)
 (54) ... , es darf dir einen schönes Auto haben. (B 18)
 (55) Ingenieur muss die Händen nicht benutzen, ... (B 18)
 (56) Ingenieur kann auch viele Berufen machen, und nach viele Länder fahre.
 (B 18)
 (57) Ich will eine Ingenieurin werden, ... (B 19)
 (58) Ich möchte mit meinen Kollegen spaß machen, ... (B 19)
 (59) Hier muss man sicher sein, ... (B 19)
 (60) Ein Ingenieur kann im Büro arbeiten ... (B 19)
 (61) ... und kann mit dem Computer arbeiten. (B 19)
 (62) Ich möchte Ingenieurin werden, ... (B 20)
 (63) Ich möchte im Büro arbeiten und in Kontakt mit anderen Menschen
 haben. (B 20)
 (64) Zum Schluss möchte ich Ingenieurin werden, ... (B 20)

- Verbos separables

- (1) Ein Ingenieur ausführt Vorhaben. (B 13) ✖

- *Perfekt*

Tipos de SEP en el grupo B:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	64	63 (98,4 %)	1 (1,6 %)
Verbos separables	1	0	1 (100 %)
Pretérito perfecto	-	-	-
Total	65	63 (97 %)	2 (3 %)

Grupo F

- Verbos modales

- (1) Aber ich konnte kein Bier getrunken, ... (F 1) ✘
- (2) Ich müsste viele Gemüsesuppe gegessen. (F 1) ✘
- (3) Am Montag konnte ich nicht zu Facu gehen, ... (F 2)
- (4) Am Montag musste ich zu Arzt besuchen. (F 3)
- (5) Nachts wollte ich ins Kino gehen, ... (F 3)
- (6) Ich möchte in der Bibliothek studieren. (F 3)
- (7) Am Dienstag musste ich mit einem NGO arbeiten. (F 4)

- Verbos separables

- *Perfekt*

- (1) Dann bin ich zu Hause gegangen ... (F 1)
- (2) ... und ich habe gegessen. (F 1)
- (3) Am Mittwoch Abend habe ich Freunde getroffen, ...(F 1)
- (4) ... und wir sind ein Bier trinken gegangen. (F 1)
- (5) ..., so Ich habe den Arzt angerufen. (F 1)
- (6) Am Samstag habe ich im Kino gewesen, ...(F 1)
- (7) ... und am Sonntag Morgen, um halb eins, habe ich ein Basketspiel gesehen. (F 1)
- (8) Den ganzen Abend habe ich Deutsch gelernt. (F 1)
- (9) Am Dienstag habe ich den ganzen Tag in der Universität (F 2) ✘
- (10) Am Abend habe ich noch um hab elf geschlafen. (F 2)
- (11) Am Mittwochnachmittag habe ich in "Mercadona" eingekauft. (F 2)
- (12) Ich habe auf den Straße zwanzig Euro gefunden. (F 2)
- (13) Am Donnerstag habe ich den Geld ausgegeben. (F 2)
- (14) In der Nacht bin ich zu Hause geblieben. (F 2)
- (15) Am Freitag bin ich mit Zug nach Gandía gefahren. (F 2)
- (16) Am Samstagabend habe ich mit meiner Freunden Fußball gespielt. (F 2)
- (17) Am Abend habe ich einen Spaziergang gemacht. (F 2)
- (18) ..., aber bin ich zu Hause geblieben. (F 3)
- (19) Am Mittwoch haben meine Schwester und ich eine Wonnung gesehen, ...
(F 3)
- (20) Nachts bin ich nach Valencia gegangen. (F 3)
- (21) Ich habe ein Eis gegessen. (F 3)
- (22) Am Wochenende habe ich für ein Prüfung gelernt. (F 3)
- (23) Nachts sind meine Freunde und ich nach "El Carmen" gegangen. (F 3)
- (24) Am Sonntag habe ich ein Fußball spielen gesehen. (F 3)
- (25) ... und ich habe die Bahn genommen. (F 4)
- (26) Dann bin ich zu spät zur Vorlesung angekommen ...(F 4)
- (27) ... und ich habe mit einem Lehrer diskutiert. (F 4)
- (28) Dann habe ich viel gelernt ...(F 4)
- (29) Ich bin um halb sieben aufgestanden ...(F 4)

- (30) ... und ich bin um zehn Uhr (p.m.) nach Haus angekommen. (F 4)
 (31) Ich habe mit meinem Bruder getroffen!! (F 4)
 (32) Wir haben über zwei Stunden gesprochen. (F 4)
 (33) ... und er hat mir etwas gesagt: ...(F 4)
 (34) Am Dienstag habe ich einen Prüfung gemacht. (F 5)
 (35) Am Mittwoch bin ich nach der Supermarkt gegangen ...(F 5)
 (36) ... und ich habe Mittagessen gekocht. (F 5)
 (37) Am Donnerstag habe ich Deutsch gelernt ...(F 5)
 (38) ... und ich habe meinen Hausaufgaben gemacht. (F 5)
 (39) Danach habe ich meine Schwester besucht. (F 5)
 (40) Am Freitag bin ich spät aufgestanden ...(F 5)
 (41) ... und am Wochenende bin ich mit meinem Freunde gegangen. (F 5)
 (42) Am Wochenende bin ich zu Hause geblieben. (F 5)
 (43) Ich habe einen Buch in meinem Garten gelesen ...(F 5)
 (44) ... und um zehn Uhr habe ich einen Film gesehen. (F 5)
 (45) Danach habe ich mit meinem Freunde gesprochen. (F 5)
 (46) Ich bin zu spät eingeschlafen. (F 5)

Tipos de SEP en el grupo F:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	7	7* (100%)	0 (0 %)
Verbos separables	-	-	-
Pretérito perfecto	46	45 (97,8 %)	1 (2,2 %)
Total	53	52 (98,1 %)	1 (1,9 %)

* Dos de ellos, en vez de llevar un infinitivo, llevan un participio perfecto.

Anexo 9:**Tipos de SEP en el texto 3 por grupos:**

Grupo A

- Verbos modales:

- (1) Von die Stadt Rom kann man nach die Vatikan fahren. (A 7)
- (2) Jeden Tag muss ich viele Sachen machen. (A 9)
- (3) Ich musste einen Deutsch Prüfung am 10 Uhr machen. (A 9)
- (4) Ich wollte nicht austehen ... (A 10)
- (5) ... aber ich musste das machen. (A 10)
- (6) Mein Brüder musst schon sich duschen. (A 10)

- Verbos separables:

- (1) Normalweise ich standen nicht früh auf, aber ... (A 1)

- *Perfekt:*

- (1) ... aber heute ich habe um 8 Uhr aufgestanden ... (A 1)
- (2) ... und ich habe Deutsch lernen anfangen. (A 1)
- (3) Ich bin alle Morgen gelesen und geschreiben ... (A 1)
- (4) ... aber ich habe nicht etwas gelernen, ... (A 1)
- (5) ... ich habe ein caffè mit toust gefrustuckt, ... (A 1)
- (6) ..., dan ich habe von Uni gekommen. (A 1)
- (7) Wir waren Play Station spielen. (A 3)
- (8) Wir waren einen Coca-Cola trinken. (A 3)
- (9) Dann wir waren in „Garbí“ fahren. (A 3)
- (10) Ich habe viel dort gefahrt. (A 3)
- (11) Mein Wecker hat um 8.00 Uhr geklingelt. (A 4)
- (12) Dann bin ich noch fünf Minuten im Bett geblieben. (A 4)
- (13) Später ist ich um 8.05 aufgestanden. (A 4)
- (14) Ich habe geduscht mich und gefrühstücket. (A 4)
- (15) Dann habe ich in der Uni mit Bus gefahren. (A 4)
- (16) Dort habe ich Chemie gestudiert. (A 4)
- (17) Dann habe ich in die Bibliothek gegangen. (A 4)
- (18) In der Nacht, ich habe gessen ein Salat und eine Suppe. (A 4)*
- (19) Um 23.00 habe ich mit meinen Computer gesurfen. (A 4)
- (20) Zu Ende, habe ich um 24.00 Uhr geschlafen. (A 4)
- (21) ..., er hat eine Wohnung gekauft. (A 5)
- (22) Seit denn wir haben mit dem Wohnung geträumt. (A 5)
- (23) Seit 2005 haben wir dort gelebt. (A 5)

- (24) ... aber wir haben viele gekauft. (A 5)
(25) In das größten Zimmer haben wir eine Ehebett gesetzt, ... (A 5)
(26) ..., so wir haben entschieden unser Sachen für Zeichen setzten. (A 5)
(27) In das Wohnzimmer haben wir zwei Sofa gesetzt, und ein TV mit sein TV-Tisch.
(A 5)*
(28) ..., aber schon haben wir der Esstisch mit 6 Stühle gekauft. (A 5)
(29) ..., so wir haben ein Markise gekauft. (A 5)
- (30) Gestern hat um 7:00 Uhr der Wecker geklingelt, ...(A 6)
(31) über ich bin im bett geblieben bis 10:00 Uhr. (A 6) *
(32) Zuerst habe Ich eine Tasse Kakao getrunken. (A 6)
(33) Dort habe ich gelernt bis 13:30 Uhr. (A 6) *
(34) Ich habe um 14:00 eine Pizza gegessen. (A 6)
(35) Ich habe bis 17:00 Uhr ferngesehen. (A 6)
(36) Dann habe Ich fußball gespielt. (A 6)
(37) Um 20:00 Uhr habe Ich gedusche. (A 6)
(38) Ich habe um 21:00 Uhr Nacht-gegessen. (A 6)
(39) Dort habe ich in der Pub mit meinen Freunden getroffen. (A 6)
(40) Wir haben einen Cola getrunken. (A 6)
(41) Um Punkt 12 habe ich nach Hause gekommen. (A 6)
- (42) Ich habe nach Rom gefahrt mit mein Vater. (A 7)
(43) Wir haben das Flug nach Fiumicino genomen. (A 7)
(44) Der erste Tag wir haben nach die Katakomben von San Calixto gegangen. (A 7)
(45) Der nächsen Tag wir haben die Vatikan besucht, um ... (A 7)
(46) Wir haben nach die Coliseum gehen, um ... (A 7)
- (47) Meine Mutter ist heute morgen früh aufstehen. (A 8)
(48) Der Wecker hat um 8:30 Uhr geklingelt. (A 8)
(49) Ich bin zwei Minuten im Bett geblieben. (A 8)
(50) Habe ich eine Tasse Caffee getrunken. (A 8)
(51) Dann habe ich an die Uni gekommen. (A 8)
(52) Dort habe ich in der Mensa ein Bier getrunken. (A 8)
(53) Um 20 Uhr habe ich hause gekommen. (A 8)
- (54) Ich bin am 9 Uhr aufgestanden, ... (A 9)
(55) ... aber ich habe nur sechs Stunden geschlaft. (A 9)
(56) Ich habe mich geduscht, ... (A 9)
(57) Danach habe ich meinem Fahrrad genommen ... (A 9)
(58) ... und bin ich in die Uni gefahren. (A 9)
(59) Ich bin später angekommen aber ... (A 9)
(60) der Prüfung hatte nicht begonnen. (A 9)
(61) Es hat zwei Stunden gedauert aber ... (A 9)
(62) Danach habe ich meine Freundin einkaufen mitgegangen. (A 9)
(63) Sie hat einen Stühl gekauft, ... (A 9)
(64) Am viertel nach zwei sind wir zu Haus gegangen ... (A 9)
(65) Sie hat Fisch vorbereitet ... (A 9)
(66) Dort bin ich am Nediothek wieder gegangen. (A 9)
(67) Ich habe von vier bis neun studiert, ... (A 9)
(68) Danach habe ich zu Abend gegessen. (A 9)

- (69) Ich habe bis 12 ferngesehen. (A 9)
(70) Am 12.30 Uhr bin ich zum Bett gegangen. (A 9)
- (71) Der Wecker hat um 7.40 geklingelt. (A 10)
(72) Dann ich habe mich geduscht ... (A 10)
(73) ... und dann ich habe eine Milch Glas gefrühstückt. (A 10)
(74) ... er habe mir gesagt: ... (A 10)
(75) ... und wir haben zu Auto gegangen. (A 10)
(76) Ich habe zu Universität gekommen ... (A 10)
(77) Dor, ich habe sehr Zeit mit meine Freund studiert. (A 10)
(78) Dannach, ich habe zu essen in "Trinket" gegangen. (A 10)
(79) Dort habe ich eine Stunde gestanden. (A 10)
(80) Am Abend, ich habe studieren gebleiben. (A 10)
(81) Dann habe ich in Uband zu mein Haus gegangen. (A 10)
(82) ... und ich habe in ein Bett geschlaft. (A 10)
- (83) Jedentags meine Mutter ist sehr früh aufstehen. (A 11)
(84) Sie ist um 7 Uhr aufstehen. (A 11)
(85) Mein Wecker hat um 7:15 Uhr geklingelt ... (A 11)
(86) ... aber ich hat um 7:20 Uhr geschlafen. (A 11)
(87) Dannach habe ich um 10 Minuten geduscht. (A 11)
(88) Dann, ich habe mich zahen geputzt. (A 11)
(89) Darauf habe ich eine Tasse Milch getrunken ... (A 11)
(90) ... und ein Brot gegessen. (A 11)
(91) Um 8:00, habe ich mit den Zug und den U-Bahn in die Uni gekommen. (A 11)
(92) Um 14:30 Uhr habe ich in der Mensa "Galileo" ein Menu gegessen. (A 11)
(93) Um 18:10 Uhr habe ich mit ein Freund zu Hause gefahren. (A 11)
(94) Um 19:00 Uhr habe ich Hausarbeit gelesen. (A 11)
(95) Um 21:00 Uhr habe ich die TV ferngesehen ... (A 11)
(96) ... und dann habe ich die Suppe gegessen. (A 11)
- (97) Am sieben Uhr geklingelt der Wecker ... (A 12)*
(98) ... und ich bin noch fünf Minuten im Bett geblieben. (A 12)
(99) ... und dann habe ich frühstucken eine Tasse Kakao. (A 12)*
(100) Dann habe ich genemen die U-Bahn zu die Universität. (A 12)*
(101) Dort habe ich in der Mensa meinen Freund Miguel getroffen ... (A 12)
(102) ... und wir gegangen zu die Bibliothek. (A 12)*
(103) Am 14:30 Uhr wir habe gegessen in sein Haus. (A 12)*
(104) Dann wir gefahren wieder in die Uni. (A 12)*
(105) Wir habe aufgestanden alle Abend in die Bibliothek ... (A 12)*
(106) ... und schließlig, am 21:30 Uhr ich habe nach Hause gekommt. (A 12)
- (107) Mein Vater ist gestern um halb sieben aufgestanden. (A 13)
(108) Er hat sich geduscht ... (A 13)
(109) Um sieben Uhr hat der Wecker geklingelt. (A 13)
(110) Mein Bruder und ich haben schon geschlafen, (A 13)...
(111) ... aber wir haben nicht so lange ins Bett gelegen. (A 13)
(112) Ich habe eine Tasse Kaffe gefrühstück. (A 13)
(113) Dann habe ich mich geduscht ... (A 13)
(114) ... und ich habe mich angezogen. (A 13)

(115) Mein Vater, meine Mutter und mein Bruder sind mit dem Auto losgegangen.
(A 13)

(116) Ich habe in den Bus eingestiegen. (A 13)

(117) Mein Wecker hat um 7:30 Uhr geklingelt. (A 16)

(118) ... und ich habe mich angezogen. (A 16)

(119) Um 7:45 habe ich eine Tasse Kakao getrunken ... (A 16)

(120) ... und eine Torte gegessen. (A 16)

(121) Um 8:00 habe ich meine Zähne geputzt ... (A 16)

(122) ... und dann habe ich ein bisschen ferngesehen. (A 16)

(123) Um 8:30 bin ich in die Uni gekommen, ... (A 16)

(124) ... ich habe Deutsch gelernt ... (A 16)

(125) ... und um 11:00 Uhr bin ich in der Mensa gegangen, ... (A 16)

(126) ... ich habe einen Orangensaft getrunken ... (A 16)

(127) ... und einen Toast mit Tomaten gegessen. (A 16)

(128) Um 14:00 Uhr bin ich nach Hause gegangen ... (A 16)

(129) ... und um 14:30 Uhr habe ich Fisch und Salat gegessen, ... (A 16)

(130) ... und Wasser getrunken. (A 16)

(131) Um 15:00 Uhr habe ich ferngesehen. (A 16)

(132) Denn ich bin in die Zentrum gegangen ... (A 16)

(133) ... und ich habe Kleidung und Schuhe eingekauft. (A 16)

(134) ... und dann bin ich nach Hause gekommen. (A 16)

(135) Um 21:00 Uhr habe ich Abendessen gegessen, ... (A 16)

(136) ... ein bisschen ferngesehen ... (A 16)

(137) ... und ins Bett gegangen. (A 16)

Tipos de SEP en el grupo A:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	6	6 (100 %)	-
Verbos separables	1	1 (100 %)	-
Pretérito perfecto	137	126 (92 %)	11 (8 %)
Total	144	133 (95 %)	11 (5 %)

Grupo B

- Verbos modales:

(1) Zuletzt mochte ich sprechen sie, ... (B 1) ✘

(2) ... aber ich konnte sie nicht hören ... (B 5)

(3) Morgen müssen sie nach Hause früher gehen, ... (B 15)

(4) ...denn können sie das sehen. (B 15)

- Verbos separables:

- *Perfekt:*

- (1) Herrn Bengel hat um acht Uhr aufgestanden. (B 1)
- (2) Dann ist er ins Büro gegangen ... (B 1)
- (3) ... und er hat mit seiner Sekretärin gesprochen. (B 1)
- (4) Sie haben in eine Zimmer zwei Stunden geblieben. (B 1)
- (5) Danach hat Herrn Bengel in die Restaurant mit seine Sekretärin getrunken und gegessen. (B 1)
- (6) Später ist er zum Haus gekommen ... (B 1)
- (7) ... und hat er seine Sekretärin telefoniert. (B 1)
- (8) Sie ist auch zum Haus gekommen ... (B 1)
- (9) ... und hat sie eine groß Karton gebraucht. (B 1)
- (10) Sie haben im Bett ein Stunden ferngesehen, ... (B 1)
- (11) ... daraufhin hat sie die fernster geschlossen ... (B 1)
- (12) Herrn Bengel ist um halb acht Uhr aufgewacht. (B 2)
- (13) Zuerst habt er Frühstück gegessen ... (B 2)
- (14) ... und habt er telefoniert ein Freund. (B 2)*
- (15) Dann ist er mit deinem Freund ins Kino gegangen ... (B 2)
- (16) ... und am Vormittag haben sie in an Italianisch Restaurant gegessen. (B 2)
- (17) Später haben sie getrunken ein Bier ... (B 2)*
- (18) Herr Bengel ist um 7 Uhr aufgestanden. (B 3)
- (19) ... und später hat er eine Kaffee getrunken und Brot gegessen. (B 3)
- (20) Um acht Uhr ist er zur Universität gegangen. (B 3)
- (21) Später ist er zum Zimmer gegangen ... (B 3)
- (22) ... und dort hat er mit einen Mädchen gesprochen. (B 3)
- (23) Um 11 Uhr ist er zum Tony's gekommen ... (B 3)
- (24) ... und hat er ein Bier getrunken. (B 3)
- (25) Dann ist er zum Haus gegangen. (B 3)
- (26) Er hat dort gebliebt. (B 3)
- (27) Um 14 Uhr hat Sie gekommen. (B 3)
- (28) Ihr habt die Suppe gegessen ... (B 3)
- (29) Um 16 Uhr ist er zur Post gegangen ... (B 3)
- (30) ... und dort hat er mich gesehen. (B 3)
- (31) Er hat einen Brief gebringen ... (B 3)
- (32) ... aber hat er nicht gegeben. (B 3)
- (33) Gestern habe ich Herrn Bengel spioniert. (B 4)
- (34) Am Morgen, Herr Bengel hat ins Büro gekommen. (B 4)
- (35) Hier, er hat ein Stunde ein Buch gelesen. (B 4)
- (36) Danach, er hat seine Sekretärin angeruft. (B 4)
- (37) Sie hat ins Büro gegangen. (B 4)
- (38) Sie haben ein Bisschen gesprocht ... (B 4)
- (39) ... und er hat ein Bier getrinkt. (B 4)
- (40) ... und sie haben zusammen den Büro aufgegangen. (B 4)
- (41) Daraufhin, sie haben mit dem Auto zu eine Appartment gegangen. (B 4)
- (42) Sie hat eine Pizza gegessen ... (B 4)
- (43) ... und danach haben sie ein half Stunde geschlafen. (B 4)
- (44) Am Abend, sie hat ins Kino gegangen. (B 4)

- (45) Sie haben Casablanca gesehen. (B 4)
(46) Sie haben ein Pommes frites gegessen. (B 4)
(47) Zuerst haben sie zu Hause gekommen. (B 4)
(48) Und am zwölfte Uhr, hat Herr Bengel die appartement aufgegangen. (B 4)
(49) Ich habe am Samstag und gestern Herrn Bengel spioniert ... (B 5)
(50) Am morgen habe ich ihn im Park gesehen. (B 5)
(51) Herr Bengel hat mit ihr gesprochen, ... (B 5)
(52) ... habe ich auf einer Bank geschlafen. (B 5)
(53) ... habe ich ihn gesucht. (B 5)
(54) Um halb elf, habe ich ihn gefunden. (B 5)
(55) Sie haben eine Suppe gegessen und Wein getrunken. (B 5)
(56) ... haben zu Hause mitgegangen. (B 5)
(57) Sie haben die ganze Nachmittag zu Hause geblieben. (B 5)
(58) Gestern Morgens ist ich um 7 Uhr aufgestanden. (B 6)
(59) Später ist ich zum Arbeit gegangen. (B 6)
(60) Um 11 Uhr, Herr Bengel mit seiner Sekretärin zum Kafe gegangen. (B 6)
(61) Dort haben sie zwei Bier getrunken. (B 6)
(62) Danach, ist Herr Bengel zum Arbeit gekommen ... (B 6)
(63) ... und er hat einen Freund telefoniert. (B 6)
(64) Sie haben lange gesprochen. (B 6)
(65) Um 12 bis 14 Uhr, ist Herr Bengel in sein Arbeit geblieben. (B 6)
(66) Schließlich, haben Herr Bengel und seine Sekretärin haben zusammen im Restaurant gegessen. (B 6)
(67) Dann sind sie zum Kino gegangen. (B 6)
(68) Sie haben ein Film gesehen. (B 6)
(69) Danach ist Herr Bengel zur Hause gekommen. (B 6)
(70) Er ist das perfekte Mann geworden ... (B 6)
(71) ... aber seine Frau hat seine Affäre gekannt. (B 6)
(72) Er hat seine Frau den Tag erzählt. (B 6)
(73) Sie hat eine Pizza gegessen ... (B 6)
(74) ... und sie hat ein Stunde ferngesehen. (B 6)
(75) Zuletzt, ist er sehr früh eingeschlafen. (B 6)
(76) Ich habe seine Frau telefoniert ... (B 6)
(77) ... und ich hat sie alles erzählt. (B 6)
(78) Ich ist das besten Detektiv geworden ... (B 6)
(79) Ich habe gestern Herr Bengel geseht. (B 7)
(80) Er hat in der Arbeit um 5 Uhr gebliebt. (B 7)
(81) Er hat einen Freunden getelefoniert und sehr Zeit gespricht. (B 7)
(82) Dann hat er ein Weißwein Glass getrunken. (B 7)
(83) Danach ist eine jünge Madchen eingesteht. (B 7)
(84) Sie hat ein Rotenros bringen. (B 7)
(85) Schließlich haben alles zu einen Restaurant gegangen. (B 7)
(86) Dort haben sie drei Stunden gebliebt. (B 7)
(87) Er habe Salat mit Lammbraten gegessen ... (B 7)
(88) ... und die Mädchen habe Lachsfilet mit Sauerkraut gegessen. (B 7)
(89) Zuerst sind alles zu einen Hotel eingesteht ... (B 7)
(90) Um 8:30 Uhr ist Herr Bengel seinem Haus ausgegangen, ... (B 8)
(91) ... und hat er das Auto gefahren. (B 8)
(92) Um 9:00 Uhr ist er ins Buro gekommen. (B 8)
(93) Herr Bengel hat da bis 10:30 Uhr geblieben. (B 8)

- (94) Dann, um 10:30 Uhr, ist er mit einer Freulein zu frühstücken gegangen.
(B 8)
- (95) Sie haben viel ergezählt ... (B 8)
- (96) Um 3:00 Uhr ist Herr Bengel dem Buro ausgegangen. (B 8)
- (97) ... und hat zeh Minuten gewartet. (B 8)
- (98) Der Mann hat für Herrn Bengel einen Schenk gebracht. (B 8)
- (99) Sie haben zusammen in einem Restaurent gegessen. (B 8)
- (100) Sie haben Rottwein getrunkt. (B 8)
- (101) Um 7:30 Uhr sind zu einem Hotel gegangen. (B 8)
- (102) Ihr Mann hat ein Zimmer gemietet. (B 8)
- (103) Zuletzt sind sie zusammen die Treppe hinauf gegangen. (B 8)
- (104) ..., Ich habe gestern seinen Mann spioniert ... (B 9)
- (105) , ... ist Herr Bengel aufgestehen um acht Uhr ... (B 9)*
- (106) ... und er hat einen Kaffe getrunken. (B 9)
- (107) Danach ist er zum Arbeit gegangen ... (B 9)
- (108) ... und er hat viel Zeit mit seiner Sekretärin gesprochen. (B 9)
- (109) Später habe ich in dem Buro geblieben. (B 9)
- (110) Da ich habe zusammen gesehen. (B 9)
- (111) Später sie haben im Restaurant gegessen ... (B 9)
- (112) ... und sie sind zwei Stunden gewesen. (B 9)
- (113) ... also ich bin früh eingeschal. (B 9)
- (114) Er ist um neun Uhr seinen Haus ausgegangen. (B 10)
- (115) Dann ist er ein Freund getroffen. (B 10)
- (116) ... und danach habt Herr Bengel mit Handy telefoniert. (B 10)
- (117) Schließlich hat er ein Glass vor Wasser getrunken ... (B 10)
- (118) ... und sie haben eine Film im Kino gesehen. (B 10)
- (119) Zuletzt ist er im Bett geschlafen. (B 10)
- (120) Herr Bengel hat gestern nicht so viel gemacht. (B 11)
- (121) Am morgen ist er ins Büro gegangen. (B 11)
- (122) Er ist mit sein Auto gefahren. (B 11)
- (123) Um acht Uhr hat er mit seiner Sekretärin gesprochen. (B 11)
- (124) Danach ist er nach seiner Stuhl gegangen. (B 11)
- (125) Er hat die ganzes morgen dort geblieben. (B 11)
- (126) Die Sekretärin hat um elf Uhr vier Papier gebracht. (B 11)
- (127) Dann, hat Herr Bengel mit der Telefon, telefoniert. (B 11)
- (128) Um zwei Uhr haben er un die Sekretärin zum Restaurant gekommen ... (B 11)
- (129) ... sie haben ein größ Salat gegessen. (B 11)
- (130) Herr Bengel hat rot Wein getrunken ... (B 11)
- (131) ... und die Sekretärin hat Orangenschaft getrunken. (B 11)
- (132) Später hat er nach sein Auto gegangen. (B 11)
- (133) Dort hat er eine Stunde geschlafen. (B 11)
- (134) Er hat noch einmal ins Büro gegangen. (B 11)
- (135) Aber ich habe er dort nicht gesehen. (B 11)
- (136) Endlich, ist er nach Hause gefahren mit die Sekretärin. (B 11) *
- (137) Gestern ist Herr Bengel um viertel vor sieben aufgestanden und, ... (B 12)
- (138) ... ich bin auf die Toilette gegangen. (B 12)
- (139) Zum frühstücken hat er Toast und Muesli gegessen. (B 12)
- (140) Später hat er die Zeitung gekaut ... (B 12)
- (141) ... und er ist Tennis gespielt. (B 12)
- (142) Dann ist er Kafeteria gegangen ... (B 12)

- (143) ... und er hat ein Bier und einen Orangensaft getrunken. (B 12)
(144) Da, habe ich seine Sekretärin angerufen ... (B 12)
(145) ... und er hat mit ihr telefoniert, (B 12)
(146) .. er hat Sekretärin getroffen. (B 12)
(147) Sie ist zu Kafeteria gekommen und ... (B 12)
(148) ... er hat ihrein glass Wine eingeladen. (B 12)
(149) Um zehn Uhr haben sie zusammen zur Arbeit gegangen. (B 12)
(150) Da ist er vor zehn bis vierzehn geblieben. (B 12)
(151) Um vierzehn Uhr hat er helbst gegessen. (B 12)
(152) Also Herr bengel hat viele schone Roses gekauft ... (B 12)
(153) ... und dann hat er es ihr geschenkt. (B 12)
(154) Zuletzt hat um zwanzig Uhr der Arbeit beendet. (B 12)
(155) Sie sind Sekretärin's Hause gekommen ... (B 12)
(156) ... und sie sind bis Nachmittag geblieben. (B 12)
(157) Um halb acht Uhr habe ich Herrn Bengel gesehen. (B 13)
(158) Er hat milch zum frühstück getrunken. (B 13)
(159) Dann ist er zum Arbeit mit das Auto gefahren. (B 13)
(160) Um zwei Uhr ist er mit seiner Sekretärin zur Restaurant gegangen. (B 13)
(161) Danach hat er Fleisch mit Pomes frites gegessen. (B 13)
(162) ... aber sie ist nicht mit ihm gekommen. (B 13)
(163) Am abend hat er Fußball mit einen Freunden gespielt. (B 13)
(164) Später ist er seiner Sekretärin telefoniert. (B 13)
(165) Um halb zehn ist er ins Bett geschlafen. (B 13)
(166) Gestern ist Herr Bengel um sieben Uhr aufgestanden. (B 14)
(167) Er hat geduscht und ein Saft getrunken ... (B 14)
(168) ... und dann hat er das Haus verlasst. (B 14)
(169) Er ist zur Apotheke gegangen ... (B 14)
(170) ... und dann ist er zur Arbeit gefahren. (B 14)
(171) Dort hat er die Zeitung gelesen. (B 14)
(172) Gegen elf Uhr hat er seinen Freund getroffen ... (B 14)
(173) ... und sie haben etwas gegessen. (B 14)
(174) Später hat er telefoniert Elsa. (B 14) ✖
(175) Sie sind ins Kino gegangen ... (B 14)
(176) ... und haben "Hard Candy" gesehen. (B 14)
(177) Danach sind sie nach Elsas Hause gegangen ... (B 14)
(178) ... und Herr Bengel ist eine Stunde geblieben. (B 14)
(179) Später hat er mit seinem Freund Jan Tennis gespielt. (B 14)
(180) Sie haben zusammen gegessen ... (B 14)
(181) ... und dann ist Herr Bengel nach Hause gekommen. (B 14)
(182) Er hat die Zeitung gebracht. (B 14)
(183) Er hat es gelesen ... (B 14)
(184) ... und dann er ist eingeschlafen. (B 14)
(185) Um 9 Uhr hat der Wecker geklingelt ... (B 15)
(186) ... aber er hat zehn minuten gewartet. (B 15)
(187) Er hat einen Kaffe und ein "Dougheet" gefrústuckt, ... (B 15)
(188) ... und denn ist er zur Arbeit gefahren. (B 15)
(189) Er ist 3 Stunden im Büro geblieben, ... (B 15)
(190) ... danach ist er mit einem Mann in einen Restaurant gegangen. (B 15)
(191) ... und er hat viele Sachen bestellt. (B 15)
(192) Seiner Freund hat weniger gegessen. (B 15)
(193) Später sind sie noch einmal ins Büro gegangen bis 4 Uhr. (B 15) ✖

- (194) Denn ist er nach Hause gegangen ... (B 15)
- (195) ..., jemand hat ihn telefoniert. (B 15)
- (196) Es war dunkler geworden. (B 15)
- (197) Am Abend eine Frau hat ihn besucht, ... (B 15)
- (198) ... sie haben zusammen ferngesehen ... (B 15)
- (199) ... und danach sie ist in die Küche gegangen, ... (B 15)
- (200) ... und sie haben nicht schon gekommen. (B 15)
- (201) Herr Bengel ist um 7 Uhr aufgestanden. (B 16)
- (202) Er hat um 7¹⁵ geduscht. (B 16)
- (203) Zum Frühstück hat er einen Saft getrunken. (B 16)
- (204) Dann hat er bis 8 Uhr in Haus geblieben. (B 16)
- (205) Danach ist Herr Bengel zur Arbeit gegangen. (B 16)
- (206) Von 9 bis 13 Uhr hat Herr Bengel gearbeitet. (B 16)
- (207) Er hat mit seiner Sekretärin drei mal gesprochen. (B 16)
- (208) Zu Mittagessen, hat er Reis mit Fleisch gegessen. (B 16)
- (209) Um 15 Uhr hat Herr Bengel mit seiner Schwester Tennis gespielt. (B 16)
- (210) Später ist er zu Hause gekommen ... (B 16)
- (211) ... und er hat einen Freund telefonieren ... (B 16)
- (212) Um 20 Uhr Er ist mit Tomas ins Kino gegangen. (B 16)
- (213) Sie haben "El código da Vinci" gesehen. (B 16)
- (214) Er ist um 10:00 Uhr aufgeschlafen. (B 16)
- (215) Zuerst ist sie um halb sieben aufgewacht ... (B 17)
- (216) Um fünf vor halb acht hat sie einen Kaffee mit Milch getrunken und ein Obststück gegessen zum Frühstück im Restaurant ... (B 17) *
- (217) ... und dann ist sie zu Fuß zur Arbeit gegangen. (B 17)
- (218) Um Punkt acht Uhr ist ihre Arbeit angefangen ... (B 17)
- (219) Sie ist auch zu Fuß nach Hause gegangen. (B 17)
- (220) Nacher hat sie einen Fisch mit Kartoffeln gegessen ... (B 17)
- (221) ... und sie hat Wasser getrunken zum Mittagessen. (B 17) *
- (222) Später hat sie einen Buch gelesen ... (B 17)
- (223) ... und dann sie ist nach Flußbett Turia gelaufen. (B 17)
- (224) Am Abend hat sie ihre Mutter telefoniert ... (B 17)
- (225) ... und dann hat sie einen Film ferngesehen. (B 17)
- (226) Um elf Uhr ist sie in Bett eingeschlafen. (B 17)
- (227) Herr Bengel ist um neun Uhr aufgestanden. (B 18)
- (228) Dann ist Herr Bengel zur Universität gegangen. (B 18)
- (229) Er ist in der Universität vier Stunden geblieben. (B 18)
- (230) Am Mittag hat er allein gegessen, ... (B 18)
- (231) ... er hat Coca-cola getrunken. (B 18)
- (232) Dann ist er zu Hause gekommen ... (B 18)
- (233) Später hat er seiner Sekretärin telefoniert! (B 18)
- (234) Danach sind sie zusammen spaziert. (B 18)
- (235) Sie ist ihm viele Blumen mitgebracht. (B 18)
- (236) Sie haben einmal zusammen Abend gegessen. (B 18)
- (237) Dann sind sie ins Sofa gesessen ... (B 18)
- (238) ... und habe über den Tag gesprochen. (B 18)
- (239) Sie sind zu ihrer Hause gekommen. (B 18)
- (240) Dort hat Herr Bengel eine Person angerufen, ... (B 18)
- (241) ... er hat mit ihm (oder ihr) viel Zeit gesprochen. (B 18)
- (242) Danach haben sie einen Film ferngesehen. (B 18)
- (243) Er hat ihm eine Tischlampe eingeladen. (B 18)

- (244) Um 23 Uhr sind sie schon Bett gegangen. (B 18)
 (245) Und ist im Büro gegangen. (B 19)
 (246) ... ist seine Sekretärin ins gegangen. (B 19)
 (247) Um elfen Uhr sind sie essen gegangen ... (B 19)
 (248) ... und er hat sein Hand gehängt. (B 19)
 (249) Sie sind im Büro gekommen ... (B 19)
 (250) ... und sie haben bis zwei Uhr geschlafen. (B 19)
 (251) ... und er hat mir gesagt. (B 19)
 (252) Am Abend haben bis acht Uhr im Büro geblieben. (B 19)
 (253) Um acht Uhr sind zum Cafe trinken gegangen. (B 19)
 (254) Um neun Uhr ist er ihr nach Hause gebracht. (B 19)
 (255) Ich habe ihr telefoniert ... (B 19)
 (256) ... und ich habe ihr gesagt, ... (B 19)
 (257) Sie hat mir "Mein Lieber" gesagt. (B 19)
 (258) Gestern, ist Herr Bengel um 7 Uhr aufgestanden ... (B 20)
 (259) ... und er hat Milch mit Kuchen gefrühstück, ... (B 20)
 (260) ... später ist er zur Arbeit gegangen und ... (B 20)
 (261) ... dort, hat er mit anderen Menschen gesprochen. (B 20)
 (262) Um 14 Uhr hat er mit seiner Sekretärin gegessen, ... (B 20)
 (263) ... sie hat ein packet mitgebracht, ... (B 20)
 (264) ..., später haben sie Wein getrunken. (B 20)
 (265) Um 17 Uhr er hat seiner Mutter telefoniert ... (B 20)
 (266) ... und haben sie von seinen Problemen gesprochen. (B 20)
 (267) Danach, ist er zu einer Cafeteria mit seiner Freunden. (B 20) ✕
 (268) Dort hat er mit die Kellnerin gesprochen. (B 20)
 (269) Er ist in die Cafeteria bis 21 Uhr geblieben. (B 20)
 (270) Danach ist er nach Haus gekommen ... (B 20)

Tipos de SEP en el grupo B:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	4	3 (75 %)	1 (25 %)
Verbos separables	-	-	-
Pretérito perfecto	270	261 (97 %)	9 (3 %)
Total	274	264 (96 %)	10 (4 %)

Grupo C

- Verbos modales:

(1) ... , denn am Montag muss ich in die Universität gehen. (C 4)

- Verbos separables:

- *Perfekt:*

- (1) Am Wochenende habe ich in Valencia studiert ... (C 1)
- (2) Der Samstagmorgen habe ich in die Universität gegangen, ... (C 1)
- (3) Dann habe ich auf dem Bahnhof gegangen, ... (C 1)
- (4) Deshalb habe ich zu Algemesi gereisen. (C 1)
- (5) ... und sie habe uns eine essen eingeladen. (C 1)
- (6) Danach haben wir einen Kaffee in am besten Algemesis Pub trinken. (C 1)
- (7) Später habe ich aus Valencia gekommen. (C 1)
- (8) Meine Kollegin Alicia habe gerade gewart, ... (C 1)
- (9) ... wir habe für studiere mitgekommen. (C 1)
- (10) Am Sonntag waren wir mit Alicias Eltern gegessen und denn ein spazieren gegangen. (C 1)
- (11) Ich viele gern in „Ciudad de las Ciencias“ spaziere. (C 1)
- (12) Dieses Wochenende habe ich viele Dinge gemacht. (C 2)
- (13) Zuerst, bin ich am Donnerstag mit dem Zug zurückgekommen. (C 2)
- (14) Deshalb, habe ich sofort mit der Handy meinen Vater angerufen. (C 2)
- (15) Er ist gekommen und hat mir nach Hause mitgenommen. (C 2)
- (16) Am Freitag, bin ich spät aufgestanden. (C 2)
- (17) Später, bin ich in die Bibliothek gegangen und ein Buch gelesen. (C 2)
- (18) Ich habe nicht gespielt oder ferngesehen, ... (C 2)
- (19) ... sondern studiert für zwei Prüfungen. (C 2) ✘
- (20) Er hat mir erzählt, ... (C 2)
- (21) Danach hat er mich zum Mittagessen eingeladen. (C 2)
- (22) Um 17:00 Uhr, bin ich nach Hause wieder gekommen ... (C 2)
- (23) ... und habe für eine Prüfung studiert bis 20:00. (C 2) ✘
- (24) Am Sonntag bin ich früh aufgewacht ... (C 2)
- (25) ... und habe etwas gefrühstückt. (C 2)
- (26) Eine halbe Stunde später, haben meine Brüder mich gesagt. (C 2)
- (27) Am Sonntagabend bin ich nach Valencia gekommen ... (C 2)
- (28) ... und habe mit meinen Freunden gesprochen. (C 2)
- (29) Samstag morgen bin ich um acht Uhr aufgestanden ... (C 3)
- (30) ... und ich habe mit meinem Brüder Miguel gefrühstück. (C 3)
- (31) ..., habe ich Deutsch studiert. (C 3)
- (32) Später habe ich Musik gehört ... (C 3)
- (33) ... und um vierzehn Uhr habe ich zu Mittag gegessen. (C 3)
- (34) Danach habe ich eine halb Stunde geschlafen ... (C 3)
- (35) ... und ich bin mit meinen Freunden ins Kino gegangen. (C 3)
- (36) Wir haben 'El código da Vinci' gesehen und sind ins Restaurant gegangen. (C 3)
- (37) Wir haben zu Abend gegessen ... (C 3)
- (38) ... und danach haben wir in der Diskotteke getanzt. (C 3)
- (39) Am Ende sind wir nach Hause gefahren und haben geschlafen. (C 3)
- (40) Sonntag morgen bin ich um elf Uhr aufgestanden ... (C 3)
- (41) ... und ich habe mit meiner Familie gefrühstückt. (C 3)
- (42) Danach bin ich ein Fahrrad gefahren ... (C 3)
- (43) ... und ich bin zu einem Park gekommen. (C 3)
- (44) Hier habe ich ein Buch gelesen ... (C 3)
- (45) Dann bin ich nach Hause zurückgekommen ... (C 3)
- (46) ... und habe zu Mittag gegessen. (C 3)
- (47) Später habe ich einen Program ferngesehen. (C 3)

- (48) Letzte Wochenende ich habe viele Sachen gemacht. (C 4)
 (49) Zuerts bin ich um 8 Uhr aufgewacht ... (C 4)
 (50) ... und habe ich Brötchen mit Wurst gefrühstuckt. (C 4)
 (51) Dann habe mit einem Freund einen Spaziergang durch den Wald gemacht. (C 4)
 (52) Das Spaziergang hat drei Stunden gedauert ... (C 4)
 (53) ... und danach habe ich ein Dusch genommen. (C 4)
 (54) Zwischen 13 Uhr und 14 Uhr habe ich meinem Saxophon gespielt ... (C 4)
 (55) Um 14 Uhr habe ich zu Mittag gegessen ... (C 4)
 (56) ... und später habe ich im Schlafzimmer Telekommunikation gelernt bis 20 Uhr (C 4) ✖
 (57) ... und ich bin mit meiner Freunden zu Abendessen gegangen. (C 4)
 (58) Am Sonntag ich habe wieder Telekommunikation studiert bis 16 Uhr ... (C 4) ✖
 (59) ... und dann habe ich nach Valencia gegangen, ... (C 4)
 (60) Am Samstag hatte ich ein Geburtstag Party gemacht. (C 5)
 (61) ... und sie hatten viele Geschenke mitgebracht. (C 5)
 (62) Dann, am Nachmittag, waren wir alles im Diskothek gegangen ... (C 5)
 (63) Am Sonntag, war ich sehr spät aufgestanden ... (C 5)
 (64) Dann, hatte ich in meinem Schwimmbad geschwommen bis zwei Uhr, ... (C 5) ✖
 (65) Da war ich ein Siesta gemacht. (C 5)
 (66) Am Abendmittag, hatte ich meiner älter Schwester besucht ... (C 5)
 (67) ... und wir war zurück im Kino gegangen. (C 5)
 (68) ... , aber wir hatten viele Freude getroffen. (C 5)

Tipos de SEP en el grupo C:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	1	1 (100 %)	-
Verbos separables	-	-	-
Pretérito perfecto	68	63 (93 %)	5 (7 %)
Total	69	64 (93 %)	5 (7 %)

Grupo D

- Verbos modales

- (1) Ich mochte nur schlafen. (D 6)
 (2) Am 11. Juni muss ich nach Madrid fahren, ... (D 6)
 (3) ... denn ich muss die Vorlesungen studiert habe. (D 9)
 (4) Wir wollte uns wirklich treffen, ... (D 11)

- Verbos separables

- *Perfekt*

- (1) Das Wochenende ist nicht sehr gut gewesen. (D 1)
- (2) Außerdem habe ich Deutsch studiert, ... (D 1)
- (3) Am Samstag habe ich nach Gilet gefahren. (D 1)
- (4) ... und er hat sie zu Mittagessen eingeladen. (D 1)
- (5) Ich habe viele Geschenke bekommen, ... (D 1)
- (6) Ich habe eine Geburtstag Party für meinen Freunde gemacht, ... (D 1)
- (7) Ich habe auch mit meinen Eltern und meinem Bruder in einem Restaurant für feiern dieser Tag gegessen. (D 1)
- (8) Am Freitag habe ich zum Albertos Geburtstag gegangen, ... (D 2)
- (9) Wir haben ihm ein Uhr geschenkt ... (D 2)
- (10) ... und seine Mutter hat uns Essen sehr schön gekocht. (D 2)
- (11) Am Samstag habe ich mit Lucia nach Valencia gekommen, ... (D 2)
- (12) ... dort haben wir eine Halskette und eine CD gekauft. (D 2)
- (13) In der Nacht haben wir ins Kino gegangen, ... (D 2)
- (14) ... , später haben wir nach Burriana gefährt, ... (D 2)
- (15) Nachten Tage habe ich die Deutschprüfung studiert, ... (D 2)
- (16) ... , ich habe mit meinen Freunde in „Frau Kaffe“ gegangen ... (D 2)
- (17) ... und wir haben sprochen viel. (D 2) ✘
- (18) Am Wochenende, ich bin zu bischen gemacht. (D 3)
- (19) Ich bin deutsch studiert mit meine Schwester ... (D 3) ✘
- (20) ... aber ich habe keine Aufsatz gemacht. (D 3)
- (21) Am Samstag, ich bin ins Supermarket mit meine Familie gefahrt ... (D 3)
- (22) ... und wir haben Fleisch und Bröt gekauft. (D 3)
- (23) Dan haben wir zu Hause gestanden . (D 3)
- (24) Ich habe am Abends geschwommen ... (D 3)
- (25) ... und dan habe ich ins Bet getrift. (D 3)
- (26) Am Wochenende habe ich kein wichtiges Ding gemacht. (D 4)
- (27) Später habe ich mich geduscht ... (D 4)
- (28) ... und habe ich eine Tasse Kaffee getrunken. (D 4)
- (29) Um 14.00 Uhr habe ich Mittagessen gegessen ... (D 4)
- (30) ... und dann bin ich eine Stunde geschlafen. (D 4)
- (31) Der Wecker ist mich um sechs Uhr aufgewacht. (D 4)
- (32) Ich habe vor dem Mittagabend studiert ... (D 4)
- (33) ... und dann habe ich mit meinem Freund so lang telefoniert. (D 4)
- (34) Am Sonntag bin ich sehr früh aufgewacht ... (D 4)
- (35) ... und bin ich spazieren gegangen. (D 4)
- (36) Ich bin zu Hause zuruckgekommen ... (D 4)
- (37) ... und habe Mittagessen gegessen. (D 4)
- (38) Vom 16.30 Uhr bis zum 23.30 Uhr habe ich studiert ... (D 4)
- (39) Am Samstag Morgen habe ich ACSO studiert ... (D 5)
- (40) ... und habe ich Deutsch studiert ... (D 5)
- (41) Um 14:00 Uhr habe ich in MERCADONA gegangen ... (D 5)
- (42) ... und Fleisch gekauft. (D 5)
- (43) Um 15:00 Uhr habe ich einem Film ferngesehen ... (D 5)
- (44) ... und um 19:00 Uhr habe ich meiner Freund getroffen ... (D 5)
- (45) ... und Fußball gespielt. (D 5)
- (46) ... und haben wir ein Bratwurst gegessen. (D 5)
- (47) Um 22:00 Uhr habe ich die Spanien Fußballspielt ferngesehen. (D 5)
- (48) ... und um 14:00 Uhr habe ich "Spaghetti" gegessen ... (D 5)

- (49) ... und "Formula 1" ferngesehen. (D 5)
- (50) ... und habe ich meinem Vater angerufen. (D 5)
- (51) Um 12:00 Uhr habe ich Musik gehört. (D 5)
- (52) ..., denn mein Freundin hast mich vor zwei Tagen links liegen gelassen.
(D 6)
- (53) Außerdem habe ich zu viele Sachen nicht gemacht. (D 6)
- (54) Ich habe diese Prüfung studiert ... (D 6)
- (55) Am Freund hast ein Freund mich angerufen: ... (D 6)
- (56) Ich habe eine andere Prüfung studiert. (D 6)
- (57) Meine Mutter und ich sind zum Krankenhaus gefahren. (D 7)
- (58) Da habe ich eine junge kennengelernt. (D 7)
- (59) Sie und ich sind ins Restaurant gefahren. (D 7)
- (60) Ich habe Gemüsesuppe genommen ... (D 7)
- (61) ... und sie hat sweinebaton genommen. (D 7)
- (62) Ich habe ein Feuerzeug geschenkt ... (D 7)
- (63) Wir sind ins Kino gegangen. (D 7)
- (64) Freitag Abend bin ich ins Kino mit Freunde gegangen ... (D 8)
- (65) ... und da haben wir eine Film gesehen. (D 8)
- (66) Am Samstag Morgen um acht Uhr habe ich aufgestanden ... (D 8)
- (67) ... und ich habe Kaffee mit Brotchen frühstuckt. (D 8)
- (68) Denn ich habe für Deutsches Prüfung studiert. (D 8)
- (69) Am Nachmittag bin ich nach Malvarrosa für einem Sonnenbad nehmen
gegangen. (D 8)
- (70) In der Nacht habe ich ferngesehen ... (D 8)
- (71) Sonntag morgen habe ich wieder Deutsch studiert ... (D 8)
- (72) ... und um zwei Uhr habe ich Hähnebrust mit Kartoffeln für Mittagessen
gegessen. (D 8)
- (73) Um fünf Uhr bin ich nach Cirque du Soleil mit mein Bruder und meine
Nichte gefahren. (D 8)
- (74) In der Nacht habe ich einen Almodovars Film gesehen. (D 8)
- (75) Am Wochenende habe ich Deutsche studiert, ... (D 9)
- (76) Außerdem habe ich andere Vorlesungen studiert. (D 9)
- (77) Am Samstag bin ich mit meiner Freundin zum Kino gegangen ... (D 9)
- (78) ... und ich habe „El Codigo da Vinci“ geseht. (D 9)
- (79) Außerdem, am abends habe ich einen Pullover gekauft. (D 9)
- (80) Danach habe ich im Restaurant zum Abend gegessen, ... (D 9)
- (81) ... und dann haben wir zum Kino gegangen. (D 9)
- (82) Am Sonnerstagnmorgen habe ich auch studiert ... (D 9)
- (83) ... und am mittags habe ich mit meiner Familie zu Mittag gegessen.
(ETSIT B 9)
- (84) ... und ich bin zu Hause gegangen. (D 9)
- (85) Die Wochenende hat sehr ruhig gewesen ... (D 9)
- (86) Danach die Spazierung habe ich zu Abend gegessen ... (D 9)
- (87) ... und ich bin zum Bett gegangen. (D 9)
- (88) Am Freitag habe ich in das Restaurant von meinen Eltern gearbeitet. (D
10)
- (89) Ich habe am Samstag morgen ein Prüfung gemacht in der Universität. (D
10) ✕
- (90) ✕ Später habe ich mit meinen Freund getroffen ... (D 10)
- (91) ... und wir haben ein Bier getrunkt. (D 10)
- (92) Dann habe ich wieder gearbeitet in das Restaurant. ✕ (D 10)

- (93) Am Sonntag bin ich um halb von zehn aufgestanden ... (D 10)
 (94) ... und ich habe in das Schwimmbad von meinem Haus geschwommen.
 (D 10)
 (95) Später habe ich mit meinen Freund getroffen ... (D 10)
 (96) ... und wir haben in einem Restaurant gegessen. (D 10)
 (97) Dann haben wir meiner Schwester Haus gegangen, ... (D 10)
 (98) ... und alles haben ins Kino gegangen. (D 10)
 (99) Wir haben "El código Da Vinci" gesieht. (D 10)
 (100) Am Sonstag Nachmittag haben wir zu Hause zurück gegangen ... (D 10)
 (101) ... und wir haben von 22 Uhr bis 23.00 Uhr ferngesehen. (D 10)
 (102) Am Wochenende habe ich viele Dinge gemacht. (D 11)
 (103) Freitag bin ich nach Burriana, meinem Dorf, gefahren. (D 11)
 (104) Dort habe ich meine Familie und meine Freunde getroffen. (D 11)
 (105) Freitagabend bin ich ins Kino gegangen ... (D 11)
 (106) ... und ich habe einen Film über Leonardo da Vinci gesehen. (D 11)
 (107) Am Samstag bin ich sehr früh aufgestanden ... (D 11)
 (108) ... und ich habe Englisch und Deutsch gelernt, ... (D 11)
 (109) Am Nachmittag bin ich mit meiner Familie nach Tuejar gefahren. (D 11)
 (110) Da bin ich in eine Diskothek gegangen und sehr getanzt. (D 11)
 (111) Am Sonntag bin ich nach Valencia zurückgekommen. (D 11)
 (112) Dann habe ich wieder meine Prüfungen vorbereitet. (D 11)
 (113) Am Abend bin ich mit meinen Kollegen spazieren gegangen ... (D 11)
 (114) Und wir haben einen anderen Freund besucht. (D 11)
 (115) Er hat uns zu Abend essen eingeladen. (D 11)
 (116) ... und wir haben über unseren Alltag gesprochen. (D 11)

Tipos de SEP en el grupo D:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	4	4 (100 %)	-
Verbos separables	-	-	-
Pretérito perfecto	116	112 (97 %)	4 (3 %)
Total	120	116 (97 %)	4 (3 %)

Grupo E

- Verbos modales

- (1) Ich möchte sehe dich. (E 1) ✘
- (2) Ich möchte gehen Deutschland oder Jahr. (E 1) ✘
- (3) ... aber ich möchte einlädst dir ... (E 2) ✘
- (4) Diese Jahr ich möchte zum Menorca gehen ... (E 2)
- (5) ... und ich möchte [...] siehst dir. (E 1) ✘
- (6) Ich muss kaufen gehen. (E 2)

- (7) Du kannst deine Freund einladen zu maine party. (E 3) ✘
- (8) Ich möchte eine Party feiern. (E 4)
- (9) Ich möchte ihr und meiner andere Freundin einladen. (E 4)
- (10) Ich möchte mehr erzählen. (E 4)
- (11) Das möchte ich dich und nderen Freunde feiern. (E 5)
- (12) ... dann mag er Camping gehen. (E 5)
- (13) Ich möchte dir einladen. (E 6)
- (14) Du kannst schenke mir eine Halskette, eine Ring, ein Buch, eine Pflanze oder eine Katze. (E 6) ✘
- (15) Ich möchte mit du tanzen und spielen. (E 7)

- **Verbos separables**

- (1) Bitte, antwortet mir oder rufen mich an. (E 1)
- (2) Bitte, anruf mirh im Woche ... (E 3) ✘
- (3) Die Party fängt am Samstag Abend um 9.00 Uhr an. (E 4)
- (4) Antwort doch mir oder ruf doch mich an, bitte! (E 4)
- (5) Bitte, antworte mir oder ruft mich an. (E 5)
- (6) Am Samstag 26.5. ich lade meiner Geburtstagsparty ein. (E 8)

- *Perfekt:*

- (1) Ich habe als Sekretärin bei Ford gearbeitet. (E 1)
- (2) Ich habe von März bis Juli gearbeitet. (E 1)
- (3) Ich bin mit meine Freund gegehen. (E 1)
- (4) Da, ich habe viele Leute genehmt. (E 1)
- (5) Im September mein Vater und meine Mutter haben neu Haus verkauft. (E 1)
- (6) Ich bin ausgezogen letztes Jahr, ... (E 2) ✘
- (7) Ich habe einen Aquarium gekauft, ... (E 2)
- (8) Wir haben bis letzte Sommer nicht gesehen, ... (E 3)
- (9) Ich habe meine Reise am Tunicia gemacht. (E 3)
- (10) Und im Mai, ich habe zu Granada gegangen mit meine Freund. (E 3) ✘
- (11) Im Sommer habe ich am den Deutsche Bank arbeiten. (E 3)
- (12) Zuerst habe ich die Prüfungen bestanden. (E 4)
- (13) Im Februar bin ich nach Andorra gegangen. (E 4)
- (14) Ich habe eine Skibrille und eine Hose gekauft. (E 4)
- (15) Dann habe ich meinen Hand und mein Bein gebrochen. (E 4)
- (16) Ich bin im Bett vom 8. Juni bis 10. Juli geblieben. (E 4)
- (17) Im September bin ich die Universität zurückgekommen. (E 4)
- (18) Letztes Jahr, habe ich Deutch lernen ... (E 5)
- (19) ... dann ich habe aus Deutschland mit Carlos gegehen. (E 5)
- (20) Meinen Vater habt mir eins Auto kaufen ... (E 5)
- (21) Ich habe in die Firma: Bertolin gearbeitet. (E 5)
- (22) ... denn habe 10 Uhr gearbeitet, ... (E 5)
- (23) ... so habe ich einen Hund gekauft. (E 5)

- (24) Carlos hat mir einen Zelt, einen Schlafsack und eine Taschenlampe schenken ... (E 5)
- (25) Was hast du letztes Jahr gemacht? (E 5)
- (26) Ich habe dich seit einem Jahr nicht mehr gesehen. (E 8)
- (27) Am März habe ich mein Deutsch Prüfung gepasst. (E 8)
- (28) Am October ein freund ist ein Autobahn gefallen, ... (E 8)
- (29) Am Dezember habe ich meine Auto Prüfung gepasst. (E 8)
- (30) Ich bin auch zweimal die Woche nachmittags in die Musikschule gegangen. (E 9)
- (31) Ich habe jeden Tag Nachhilfe in Mathematik und Physik gegehen ... (E 9)
- (32) ... und ich habe auch Musikunterricht in der „AveMaria Peñarrocha“ für die kleinen Kinder gegeben. (E 9)
- (33) ... und ich habe es sehr genossen. (E 9)
- (34) Ich habe auch meine Reise nach Norwegen in Oslo und is die kleinen Dörfer sehr genossen. (E 9)

Tipos de SEP en E:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	15	9 (60 %)	6 (40 %)
Verbos separables	6	5 (83,3 %)	1 (16,6 %)
Pretérito perfecto	34	32 (94 %)	2 (6 %)
Total	55	46 (84 %)	9 (16 %)

Grupo F

- Verbos modales

- (1) Ich mag Deutsch als Fremdsprache lernen. (F 1)
- (2) Da kann ich Deutsch lernen und sprechen. (F 1)
- (3) Wir kann am Wochenende nach Amsterdam, oder Brüssel fahren, ... (F 1)
- (4) Ich wollte nach Paris gehen, ... (F 2)
- (5) ... , trotzdem konnte ich nicht gehen, ... (F 2)
- (6) Ich möchte haben ein beruf, ... (F 3) ✘
- (7) ... , was ich kann bleiben zu Hause. (F 3) ✘
- (8) ... und du musst mit Zeit austehen. (F 3)
- (9) Du kannst haben ein langer Freitag. (F 3) ✘
- (10) Im Sommer kannst du auf die Strand gehen ... (F 3)
- (11) ... und ich kann in der See schwimmen. (F 4)
- (12) Deshalb kann ich mit meine Freunde Fußball und Tennis spielen. (F 4)
- (13) Wir möchten ein CD und viel Konzert machen. (F 4)
- (14) Aber kann ich es nicht machen: ... (F 4)
- (15) Ich kann im Sommer mehr reisen und mit viele Leute treffen. (F 4)

- (16) Trotzdem kannst du mit dem Bus oder mit dem U-Bahn gehen und ... (F 5)

- Verbos separables

- *Perfekt*

- (1) Ich habe viele Freuden gemacht, ... (F 1)
- (2) Ich habe im Oktober nach Vaskenlan bei Eltern gefahren. (F 1)
- (3) Am wochenende habe ich meine Freunden getroffen. (F 2)
- (4) Manchmal sind wir ins Kino gegangen, ... (F 2)
- (5) ... , haben wir ein Spaziergang gemacht. (F 2)
- (6) Wir waren nach Barcelona gegangen ... (F 2)
- (7) Am Sommer bin ich als Formatik gekauft. (F 2)
- (8) Am Setember habe ich keine Prüfung gemacht. (F 2)
- (9) Ich habe ein Film gemacht für die Fag "EPV". (F 3) ✕
- (10) Ich habe neu Freunde treffen. (F 3)

Tipos de SEP en el grupo F:

	total	Orden correcto (%)	Orden incorrecto (%)
Verbos modales	16	13 (81,25%)	3 (18,75 %)
Verbos separables	-	-	-
Pretérito perfecto	10	9 (90 %)	1 (10 %)
Total	26	22 (84,6 %)	4 (15,4 %)

**Anexo 10:
INV Texto 1 (todos)**

ETSID	1	0	1	0,00
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5			
ETSID	6	0	1	0,00
ETSID	7	0	3	0,00
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10	0	1	0,00
ETSID	11			
ETSID	12	0	2	0,00
ETSID	13			
ETSID	14	0	1	0,00
ETSID	15			
ETSID	16	1	1	100,00
ETSII	1			
ETSII	2			
ETSII	3			
ETSII	4			
ETSII	5			
ETSII	6			
ETSII	7			
ETSII	8	1	1	100,00
ETSII	9	1	1	100,00
ETSII	10			
ETSII	11			
ETSII	12			
ETSII	13			
ETSII	14			

Escuela	Numero	INV_c_T1	INV_t_T1	INV_T1
ETSII	15	2	2	100,00
ETSII	16			
ETSII	17			
ETSII	18	2	2	100,00
ETSII	19			
ETSII	20			
ETSIT A	1	1	1	100,00
ETSIT A	2	1	1	100,00
ETSIT A	3			
ETSIT A	4	1	1	100,00
ETSIT A	5	3	3	100,00
ETSIT B	1			
ETSIT B	2	0	1	0,00
ETSIT B	3			
ETSIT B	4	1	3	33,33
ETSIT B	5	2	2	100,00
ETSIT B	6			
ETSIT B	7	0	2	0,00
ETSIT B	8			
ETSIT B	9	1	1	100,00
ETSIT B	10			
ETSIT B	11			
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3	0	1	0,00
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			
FADE	8			

Escuela	Numero	INW_c_T1	INW_t_T1	INW_T1
FADE	9			
Informatic	1	2	3	66,67
Informatic	2	2	2	100,00
Informatic	3	2	3	66,67
Informatic	4	6	7	85,71
Informatic	5	5	6	83,33

Anexo 11:
INV Texto 2 (todos)

Escuela	Numero	INV_c_T2	INV_t_T2	INV_T2	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
ETSID	1						
ETSID	2						
ETSID	3						
ETSID	4						
ETSID	5						
ETSID	6						
ETSID	7						
ETSID	8						
ETSID	9						
ETSID	10						
ETSID	11						
ETSID	12						
ETSID	13						
ETSID	14						
ETSID	15						
ETSID	16						
ETSII	1	2,00	2,00	100,00	8,00	8,00	100,00
ETSII	2	1,00	1,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	3	1,00	2,00	50,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	4				1,00	2,00	50,00
ETSII	5	3,00	3,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	6	1,00	1,00	100,00	7,00	8,00	87,50
ETSII	7				2,00	3,00	66,67
ETSII	8	1,00	2,00	50,00	4,00	5,00	80,00
ETSII	9	1,00	2,00	50,00	2,00	3,00	66,67
ETSII	10				2,00	2,00	100,00
ETSII	11	1,00	2,00	50,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	12				2,00	3,00	66,67
ETSII	13	1,00	1,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	14	1,00	1,00	100,00	9,00	9,00	100,00

Escuela	Numero	INV_c_T2	INV_t_T2	INV_T2	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
ETSII	15	1,00	3,00	33,33	2,00	2,00	100,00
ETSII	16				6,00	6,00	100,00
ETSII	17				11,00	11,00	100,00
ETSII	18	3,00	3,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	19	2,00	2,00	100,00	6,00	6,00	100,00
ETSII	20	4,00	4,00	100,00	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	1						
ETSIT A	2						
ETSIT A	3						
ETSIT A	4						
ETSIT A	5						
ETSIT B	1						
ETSIT B	2						
ETSIT B	3						
ETSIT B	4						
ETSIT B	5						
ETSIT B	6						
ETSIT B	7						
ETSIT B	8						
ETSIT B	9						
ETSIT B	10						
ETSIT B	11						
FADE	1						
FADE	2						
FADE	3						
FADE	4						
FADE	5						
FADE	6						
FADE	7						
FADE	8						

Escuela	Numero	INV_c_T2	INV_t_T2	INV_T2	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
FADE	9						
Informática	1	9,00	10,00	90,00			
Informática	2	9,00	9,00	100,00	1,00	1,00	100,00
Informática	3	9,00	9,00	100,00			
Informática	4	4,00	4,00	100,00			
Informática	5	9,00	9,00	100,00			

Anexo 12:
INV Texto 3 (todos)

ETSID	1	1	5	20,00
ETSID	2			
ETSID	3	0	1	0,00
ETSID	4	7	8	87,50
ETSID	5	10	13	76,92
ETSID	6	9	10	90,00
ETSID	7	3	4	75,00
ETSID	8	4	4	100,00
ETSID	9	9	9	100,00
ETSID	10	2	6	33,33
ETSID	11	11	13	84,62
ETSID	12	5	8	62,50
ETSID	13	7	15	46,67
ETSID	14	2	2	100,00
ETSID	15			
ETSID	16	11	12	91,67
ETSII	1	5	5	100,00
ETSII	2	4	4	100,00
ETSII	3	12	12	100,00
ETSII	4	6	11	54,55
ETSII	5	7	8	87,50
ETSII	6	8	8	100,00
ETSII	7	7	7	100,00
ETSII	8	7	8	87,50
ETSII	9	3	7	42,86
ETSII	10	4	4	100,00
ETSII	11	9	9	100,00
ETSII	12	10	12	83,33
ETSII	13	8	8	100,00
ETSII	14	8	9	88,89

Escuela	Numero	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3
ETSII	15	8	9	88,89
ETSII	16	7	8	87,50
ETSII	17	10	11	90,91
ETSII	18	12	12	100,00
ETSII	19	5	5	100,00
ETSII	20	9	10	90,00
ETSIT A	1	7	7	100,00
ETSIT A	2	19	20	95,00
ETSIT A	3	12	12	100,00
ETSIT A	4	8	9	88,89
ETSIT A	5	6	6	100,00
ETSIT B	1	3	3	100,00
ETSIT B	2	6	6	100,00
ETSIT B	3	2	4	50,00
ETSIT B	4	10	10	100,00
ETSIT B	5	12	12	100,00
ETSIT B	6	5	5	100,00
ETSIT B	7	6	6	100,00
ETSIT B	8	8	9	88,89
ETSIT B	9	10	10	100,00
ETSIT B	10	7	7	100,00
ETSIT B	11	11	11	100,00
FADE	1	0	5	0,00
FADE	2	3	4	75,00
FADE	3	3	5	60,00
FADE	4	5	6	83,33
FADE	5	4	5	80,00
FADE	6	1	3	33,33
FADE	7			
FADE	8	2	6	33,33

Escuela	Numero	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3
FADE	9	4	4	100,00
Informatic	1	1	1	100,00
Informatic	2	5	5	100,00
Informatic	3	2	6	33,33
Informatic	4	2	2	100,00
Informatic	5	5	5	100,00

Anexo 13:
Listado SEP-INV texto 3

Escuela	Numero	SEP_c_T3	SEP_t_T3	SEP_T3	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3
ETSID	1	8,00	8,00	100,00	1,00	5,00	20,00
ETSID	2						
ETSID	3	4,00	4,00	100,00	0,00	1,00	0,00
ETSID	4	8,00	10,00	80,00	7,00	8,00	87,50
ETSID	5	8,00	9,00	88,89	10,00	13,00	76,92
ETSID	6	12,00	14,00	85,71	9,00	10,00	90,00
ETSID	7	5,00	6,00	83,33	3,00	4,00	75,00
ETSID	8	8,00	8,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSID	9	23,00	23,00	100,00	9,00	9,00	100,00
ETSID	10	16,00	16,00	100,00	2,00	6,00	33,33
ETSID	11	13,00	14,00	92,86	11,00	13,00	84,62
ETSID	12	4,00	11,00	36,36	5,00	8,00	62,50
ETSID	13				7,00	15,00	46,67
ETSID	14	11,00	11,00	100,00	2,00	2,00	100,00
ETSID	15						
ETSID	16	22,00	22,00	100,00	11,00	12,00	91,67
ETSII	1	11,00	12,00	91,67	5,00	5,00	100,00
ETSII	2	5,00	7,00	71,43	4,00	4,00	100,00
ETSII	3	19,00	19,00	100,00	12,00	12,00	100,00
ETSII	4	18,00	18,00	100,00	6,00	11,00	54,55
ETSII	5	12,00	12,00	100,00	7,00	8,00	87,50
ETSII	6	21,00	21,00	100,00	8,00	8,00	100,00
ETSII	7	13,00	13,00	100,00	7,00	7,00	100,00
ETSII	8	18,00	18,00	100,00	7,00	8,00	87,50
ETSII	9	10,00	11,00	90,91	3,00	7,00	42,86
ETSII	10	8,00	8,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	11	17,00	18,00	94,44	9,00	9,00	100,00
ETSII	12	20,00	20,00	100,00	10,00	12,00	83,33
ETSII	13	10,00	10,00	100,00	8,00	8,00	100,00
ETSII	14	19,00	20,00	95,00	8,00	9,00	88,89

Escuela	Numero	SEP_c_T3	SEP_t_T3	SEP_T3	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3
ETSII	15	17,00	18,00	94,44	8,00	9,00	88,89
ETSII	16	14,00	14,00	100,00	7,00	8,00	87,50
ETSII	17	11,00	13,00	84,62	10,00	11,00	90,91
ETSII	18	22,00	22,00	100,00	12,00	12,00	100,00
ETSII	19	16,00	16,00	100,00	5,00	5,00	100,00
ETSII	20	13,00	14,00	92,86	9,00	10,00	90,00
ETSIT A	1	11,00	11,00	100,00	7,00	7,00	100,00
ETSIT A	2	20,00	22,00	90,91	19,00	20,00	95,00
ETSIT A	3	21,00	21,00	100,00	12,00	12,00	100,00
ETSIT A	4	11,00	13,00	84,62	8,00	9,00	88,89
ETSIT A	5	9,00	10,00	90,00	6,00	6,00	100,00
ETSIT B	1	7,00	7,00	100,00	3,00	3,00	100,00
ETSIT B	2	9,00	10,00	90,00	6,00	6,00	100,00
ETSIT B	3	7,00	8,00	87,50	2,00	4,00	50,00
ETSIT B	4	14,00	14,00	100,00	10,00	10,00	100,00
ETSIT B	5	17,00	17,00	100,00	12,00	12,00	100,00
ETSIT B	6	7,00	7,00	100,00	5,00	5,00	100,00
ETSIT B	7	8,00	8,00	100,00	6,00	7,00	85,71
ETSIT B	8	11,00	11,00	100,00	8,00	9,00	88,89
ETSIT B	9	14,00	15,00	93,33	10,00	10,00	100,00
ETSIT B	10	12,00	14,00	85,71	7,00	7,00	100,00
ETSIT B	11	17,00	17,00	100,00	11,00	11,00	100,00
FADE	1	6,00	8,00	75,00	0,00	5,00	0,00
FADE	2	4,00	7,00	57,14	3,00	4,00	75,00
FADE	3	2,00	5,00	40,00	3,00	5,00	60,00
FADE	4	10,00	10,00	100,00	5,00	6,00	83,33
FADE	5	11,00	11,00	100,00	4,00	5,00	80,00
FADE	6	1,00	2,00	50,00	1,00	3,00	33,33
FADE	7	1,00	1,00	100,00			
FADE	8	5,00	5,00	100,00	2,00	6,00	33,33

Escuela	Numero	SEP_c_T3	SEP_t_T3	SEP_T3	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3
FADE	9	6,00	6,00	100,00	4,00	4,00	100,00
Informática	1	4,00	4,00	100,00	1,00	1,00	100,00
Informática	2	6,00	6,00	100,00	5,00	5,00	100,00
Informática	3	3,00	6,00	50,00	2,00	6,00	33,33
Informática	4	6,00	6,00	100,00	2,00	2,00	100,00
Informática	5	1,00	1,00	100,00	5,00	5,00	100,00

Anexo 14:
VEND en el Texto 1 (todos)

Escuela	Numero	VEND_c_T1	VEND_t_T1	VEND_T1
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5			
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10			
ETSID	11			
ETSID	12	0	1	0,00
ETSID	13			
ETSID	14			
ETSID	15			
ETSID	16	0	2	0,00
ETSII	1			
ETSII	2			
ETSII	3			
ETSII	4			
ETSII	5	1	1	100,00
ETSII	6			
ETSII	7			
ETSII	8	0	1	0,00
ETSII	9			
ETSII	10			
ETSII	11			
ETSII	12			
ETSII	13			
ETSII	14			

Escuela	Numero	VEND_c_T1	VEND_t_T1	VEND_T1
ETSII	15			
ETSII	16			
ETSII	17			
ETSII	18			
ETSII	19			
ETSII	20			
ETSIT A	1	0	1	0,00
ETSIT A	2	1	1	100,00
ETSIT A	3			
ETSIT A	4	0	1	0,00
ETSIT A	5	0	2	0,00
ETSIT B	1			
ETSIT B	2	0	2	0,00
ETSIT B	3			
ETSIT B	4			
ETSIT B	5			
ETSIT B	6			
ETSIT B	7	0	1	0,00
ETSIT B	8			
ETSIT B	9			
ETSIT B	10			
ETSIT B	11	2	2	100,00
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			
FADE	8			

Escuela	Numero	VEND_c_T1	VEND_t_T1	VEND_T1
FADE	9			
Informatic	1			
Informatic	2			
Informatic	3			
Informatic	4			
Informatic	5	2	3	66,67

Anexo 15:
VEND en el Texto 2 (todos)

Escuela	Numero	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5			
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10			
ETSID	11			
ETSID	12			
ETSID	13			
ETSID	14			
ETSID	15			
ETSID	16			
ETSII	1	8,00	8,00	100,00
ETSII	2	4,00	4,00	100,00
ETSII	3	1,00	1,00	100,00
ETSII	3	1,00	1,00	100,00
ETSII	4	1,00	2,00	50,00
ETSII	5	4,00	4,00	100,00
ETSII	6	7,00	8,00	87,50
ETSII	7	2,00	3,00	66,67
ETSII	8	4,00	5,00	80,00
ETSII	9	2,00	3,00	66,67
ETSII	10	2,00	2,00	100,00
ETSII	11	1,00	1,00	100,00
ETSII	12	2,00	3,00	66,67
ETSII	13	1,00	1,00	100,00

Escuela	Numero	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
ETSII	14	9,00	9,00	100,00
ETSII	15	2,00	2,00	100,00
ETSII	16	6,00	6,00	100,00
ETSII	17	11,00	11,00	100,00
ETSII	18	4,00	4,00	100,00
ETSII	19	6,00	6,00	100,00
ETSII	20	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	1			
ETSIT A	2			
ETSIT A	3			
ETSIT A	4			
ETSIT A	5			
ETSIT B	1			
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4			
ETSIT B	5			
ETSIT B	6			
ETSIT B	7			
ETSIT B	8			
ETSIT B	9			
ETSIT B	10			
ETSIT B	11			
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			

Escuela	Numero	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
FADE	8			
FADE	9			
Informática	1			
Informática	2	1,00	1,00	100,00
Informática	3			
Informática	4			
Informática	5			

Anexo 16:
VEND en el Texto 3 (todos)

Escuela	Numero	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
ETSID	1	0	1	0,00
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5	1	1	100,00
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9	2	2	100,00
ETSID	10	1	2	50,00
ETSID	11			
ETSID	12			
ETSID	13			
ETSID	14			
ETSID	15			
ETSID	16			
ETSII	1	0	4	0,00
ETSII	2			
ETSII	3			
ETSII	3			
ETSII	4	1	1	100,00
ETSII	5	6	7	85,71
ETSII	6	0	1	0,00
ETSII	7			
ETSII	8	1	2	50,00
ETSII	9	2	4	50,00
ETSII	10	1	1	100,00
ETSII	11	0	1	0,00
ETSII	12	1	2	50,00
ETSII	13			

Escuela	Numero	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
ETSII	14			
ETSII	15	4	5	80,00
ETSII	16	2	2	100,00
ETSII	17			
ETSII	18	1	1	100,00
ETSII	19	6	6	100,00
ETSII	20			
ETSIT A	1	1	1	100,00
ETSIT A	2	5	5	100,00
ETSIT A	3	2	2	100,00
ETSIT A	4	1	1	100,00
ETSIT A	5	1	2	50,00
ETSIT B	1	2	3	66,67
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4	0	2	0,00
ETSIT B	5	1	2	50,00
ETSIT B	6	1	1	100,00
ETSIT B	7	6	6	100,00
ETSIT B	8	1	1	100,00
ETSIT B	9	1	1	100,00
ETSIT B	10			
ETSIT B	11	2	2	100,00
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4	2	3	66,67
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7	1	1	100,00

Escuela	Numero	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
FADE	8			
FADE	9			
Informatic	1	0	1	0,00
Informatic	2	0	1	0,00
Informatic	3	0	1	0,00
Informatic	4			
Informatic	5	2	2	100,00

Anexo 17:
INV-VEND en el Texto 2 (todos)

Escuela	Numero	INV_c_T2	INV_t_T2	INV_T2	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
ETSID	1						
ETSID	2						
ETSID	3						
ETSID	4						
ETSID	5						
ETSID	6						
ETSID	7						
ETSID	8						
ETSID	9						
ETSID	10						
ETSID	11						
ETSID	12						
ETSID	13						
ETSID	14						
ETSID	15						
ETSID	16						
ETSII	1	2,00	2,00	100,00	8,00	8,00	100,00
ETSII	2	1,00	1,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	3	1,00	2,00	50,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	4				1,00	2,00	50,00
ETSII	5	3,00	3,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	6	1,00	1,00	100,00	7,00	8,00	87,50
ETSII	7				2,00	3,00	66,67
ETSII	8	1,00	2,00	50,00	4,00	5,00	80,00
ETSII	9	1,00	2,00	50,00	2,00	3,00	66,67
ETSII	10				2,00	2,00	100,00
ETSII	11	1,00	2,00	50,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	12				2,00	3,00	66,67
ETSII	13	1,00	1,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	14	1,00	1,00	100,00	9,00	9,00	100,00

Escuela	Numero	IMV_c_T2	IMV_t_T2	IMV_T2	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
ETSII	15	1,00	3,00	33,33	2,00	2,00	100,00
ETSII	16				6,00	6,00	100,00
ETSII	17				11,00	11,00	100,00
ETSII	18	3,00	3,00	100,00	4,00	4,00	100,00
ETSII	19	2,00	2,00	100,00	6,00	6,00	100,00
ETSII	20	4,00	4,00	100,00	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	1						
ETSIT A	2						
ETSIT A	3						
ETSIT A	4						
ETSIT A	5						
ETSIT B	1						
ETSIT B	2						
ETSIT B	3						
ETSIT B	4						
ETSIT B	5						
ETSIT B	6						
ETSIT B	7						
ETSIT B	8						
ETSIT B	9						
ETSIT B	10						
ETSIT B	11						
FADE	1						
FADE	2						
FADE	3						
FADE	4						
FADE	5						
FADE	6						
FADE	7						
FADE	8						

Escuela	Numero	INV_c_T2	INV_t_T2	INV_T2	VEND_c_T2	VEND_t_T2	VEND_T2
FADE	9						
Informática	1	9,00	10,00	90,00			
Informática	2	9,00	9,00	100,00	1,00	1,00	100,00
Informática	3	9,00	9,00	100,00			
Informática	4	4,00	4,00	100,00			
Informática	5	9,00	9,00	100,00			

Anexo 18:
Listado INV-VEND en el Texto 3 (todos)

Escuela	Numero	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
ETSID	1	1,00	5,00	20,00	0,00	1,00	0,00
ETSID	2						
ETSID	3	0,00	1,00	0,00			
ETSID	4	7,00	8,00	87,50			
ETSID	5	10,00	13,00	76,92	1,00	1,00	100,00
ETSID	6	9,00	10,00	90,00			
ETSID	7	3,00	4,00	75,00			
ETSID	8	4,00	4,00	100,00			
ETSID	9	9,00	9,00	100,00	2,00	2,00	100,00
ETSID	10	2,00	6,00	33,33	1,00	2,00	50,00
ETSID	11	11,00	13,00	84,62			
ETSID	12	5,00	8,00	62,50			
ETSID	13	7,00	15,00	46,67			
ETSID	14	2,00	2,00	100,00			
ETSID	15						
ETSID	16	11,00	12,00	91,67			
ETSII	1	5,00	5,00	100,00	0,00	4,00	0,00
ETSII	2	4,00	4,00	100,00			

Escuela	Numero	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
ETSII	3	12,00	12,00	100,00			
ETSII	4	6,00	11,00	54,55	1,00	1,00	100,00
ETSII	5	7,00	8,00	87,50	6,00	7,00	85,71
ETSII	6	8,00	8,00	100,00	0,00	1,00	0,00
ETSII	7	7,00	7,00	100,00			
ETSII	8	7,00	8,00	87,50	1,00	2,00	50,00
ETSII	9	3,00	7,00	42,86	2,00	4,00	50,00
ETSII	10	4,00	4,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	11	9,00	9,00	100,00	0,00	1,00	0,00
ETSII	12	10,00	12,00	83,33	1,00	2,00	50,00
ETSII	13	8,00	8,00	100,00			
ETSII	14	8,00	9,00	88,89			
ETSII	15	8,00	9,00	88,89	4,00	5,00	80,00
ETSII	16	7,00	8,00	87,50	2,00	2,00	100,00
ETSII	17	10,00	11,00	90,91			
ETSII	18	12,00	12,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSII	19	5,00	5,00	100,00	6,00	6,00	100,00
ETSII	20	9,00	10,00	90,00			

Escuela	Numero	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
ETSIT A	1	7,00	7,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSIT A	2	19,00	20,00	95,00	5,00	5,00	100,00
ETSIT A	3	12,00	12,00	100,00	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	4	8,00	9,00	88,89	1,00	1,00	100,00
ETSIT A	5	6,00	6,00	100,00	1,00	2,00	50,00
ETSIT B	1	3,00	3,00	100,00	2,00	3,00	66,67
ETSIT B	2	6,00	6,00	100,00			
ETSIT B	3	2,00	4,00	50,00			
ETSIT B	4	10,00	10,00	100,00	0,00	2,00	0,00
ETSIT B	5	12,00	12,00	100,00	1,00	2,00	50,00
ETSIT B	6	5,00	5,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	7	6,00	6,00	100,00	6,00	6,00	100,00
ETSIT B	8	8,00	9,00	88,89	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	9	10,00	10,00	100,00	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	10	7,00	7,00	100,00			
ETSIT B	11	11,00	11,00	100,00	2,00	2,00	100,00
FADE	1	0,00	5,00	0,00			
FADE	2	3,00	4,00	75,00			

Escuela	Numero	INV_c_T3	INV_t_T3	INV_T3	VEND_c_T3	VEND_t_T3	VEND_T3
FADE	3	3,00	5,00	60,00			
FADE	4	5,00	6,00	83,33	2,00	3,00	66,67
FADE	5	4,00	5,00	80,00			
FADE	6	1,00	3,00	33,33			
FADE	7				1,00	1,00	100,00
FADE	8	2,00	6,00	33,33			
FADE	9	4,00	4,00	100,00			
Informática	1	1,00	1,00	100,00	0,00	1,00	0,00
Informática	2	5,00	5,00	100,00	0,00	1,00	0,00
Informática	3	2,00	6,00	33,33	0,00	1,00	0,00
Informática	4	2,00	2,00	100,00			
Informática	5	5,00	5,00	100,00	2,00	2,00	100,00
				Media INV_T3			Media VEND_T3
				82,4006197			66,6402116

Anexo 19:
Concordancia suj.-verbo 1 sing. en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)

Escuela	Numero	CON V_S 1s c	CON V_S 1s t	CON V_S 1s
ETSID	1	4,00	8,00	50,00
ETSID	2	4,00	4,00	100,00
ETSID	3	5,00	5,00	100,00
ETSID	4	8,00	8,00	100,00
ETSID	5	9,00	9,00	100,00
ETSID	6	6,00	8,00	75,00
ETSID	7	12,00	12,00	100,00
ETSID	8	10,00	10,00	100,00
ETSID	9	9,00	9,00	100,00
ETSID	10	6,00	6,00	100,00
ETSID	11	11,00	11,00	100,00
ETSID	12	5,00	5,00	100,00
ETSID	13	4,00	5,00	80,00
ETSID	14	9,00	10,00	90,00
ETSID	15	8,00	10,00	80,00
ETSID	16	17,00	17,00	100,00
ETSII	1	4,00	6,00	66,67
ETSII	2	13,00	14,00	92,86
ETSII	3	5,00	5,00	100,00
ETSII	4	3,00	5,00	60,00
ETSII	5	8,00	8,00	100,00
ETSII	6	6,00	7,00	85,71
ETSII	7	5,00	6,00	83,33
ETSII	8	11,00	11,00	100,00
ETSII	9	6,00	9,00	66,67
ETSII	10	0,00	1,00	0,00
ETSII	11	7,00	8,00	87,50
ETSII	12	5,00	7,00	71,43
ETSII	13	6,00	8,00	75,00
ETSII	14	8,00	8,00	100,00

Escuela	Numero	CON V_S 1s c	CON V_S 1s t	CON V_S 1s
ETSII	15	10,00	10,00	100,00
ETSII	16	8,00	8,00	100,00
ETSII	17	5,00	6,00	83,33
ETSII	18	11,00	12,00	91,67
ETSII	19	3,00	4,00	75,00
ETSII	20	4,00	5,00	80,00
ETSIT A	1	7,00	7,00	100,00
ETSIT A	2	8,00	8,00	100,00
ETSIT A	3	13,00	14,00	92,86
ETSIT A	4	9,00	9,00	100,00
ETSIT A	5	10,00	10,00	100,00
ETSIT B	1	7,00	7,00	100,00
ETSIT B	2	10,00	10,00	100,00
ETSIT B	3	4,00	4,00	100,00
ETSIT B	4	9,00	10,00	90,00
ETSIT B	5	9,00	9,00	100,00
ETSIT B	6	10,00	10,00	100,00
ETSIT B	7	2,00	4,00	50,00
ETSIT B	8	3,00	3,00	100,00
ETSIT B	9	7,00	7,00	100,00
ETSIT B	10	8,00	8,00	100,00
ETSIT B	11	11,00	11,00	100,00
FADE	1	4,00	4,00	100,00
FADE	2	3,00	4,00	75,00
FADE	3	8,00	8,00	100,00
FADE	4	14,00	14,00	100,00
FADE	5	6,00	7,00	85,71
FADE	6	4,00	4,00	100,00
FADE	7	2,00	6,00	33,33
FADE	8	5,00	5,00	100,00

Escuela	Numero	CON V_S 1s c	CON V_S 1s t	CON V_S 1s
FADE	9	4,00	5,00	80,00
Informática	1	10,00	11,00	90,91
Informática	2	12,00	12,00	100,00
Informática	3	12,00	12,00	100,00
Informática	4	21,00	21,00	100,00
Informática	5	14,00	14,00	100,00

Anexo 20:
Concordancia suj-verbo 1 sing. en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Escuela	Numero	CON V_S 1s cT2	CON V_S 1s t T2	CON V_S 1s T2
ETSII	1	3,00	5,00	60,00
ETSII	2	6,00	6,00	100,00
ETSII	5	3,00	3,00	100,00
ETSII	7	4,00	6,00	66,67
ETSII	8	6,00	6,00	100,00
ETSII	11	3,00	3,00	100,00
ETSII	13	4,00	5,00	80,00
ETSII	16	8,00	8,00	100,00
ETSII	19	6,00	7,00	85,71
ETSII	20	6,00	7,00	85,71
Informática	1	13,00	13,00	100,00
Informática	2	10,00	10,00	100,00
Informática	3	11,00	11,00	100,00
Informática	4	11,00	11,00	100,00
Informática	5	13,00	13,00	100,00

Anexo 21:
Concordancia suj.-verbo 1s en el Texto 3 (≥ tres contextos obligatorios)

Escuela	Numero	CON V_S 1s cT3	CON V_S 1s t T3	CON V_S 1s T3
ETSID	1	9,00	10,00	90,00
ETSID	4	9,00	10,00	90,00
ETSID	6	12,00	12,00	100,00
ETSID	8	5,00	5,00	100,00
ETSID	9	18,00	18,00	100,00
ETSID	10	13,00	15,00	86,67
ETSID	11	15,00	16,00	93,75
ETSID	12	6,00	6,00	100,00
ETSID	14	5,00	5,00	100,00
ETSID	15	9,00	9,00	100,00
ETSID	16	24,00	24,00	100,00
ETSII	5	10,00	11,00	90,91
ETSII	6	1,00	6,00	16,67
ETSII	9	8,00	8,00	100,00
ETSII	19	7,00	7,00	100,00
ETSIT A	1	7,00	7,00	100,00
ETSIT A	2	22,00	22,00	100,00
ETSIT A	3	18,00	18,00	100,00
ETSIT A	4	14,00	14,00	100,00
ETSIT A	5	7,00	7,00	100,00
ETSIT B	1	3,00	3,00	100,00
ETSIT B	3	6,00	6,00	100,00
ETSIT B	4	17,00	17,00	100,00
ETSIT B	5	21,00	21,00	100,00
ETSIT B	6	14,00	14,00	100,00
ETSIT B	7	9,00	10,00	90,00
ETSIT B	8	10,00	10,00	100,00
ETSIT B	9	14,00	14,00	100,00
ETSIT B	10	7,00	7,00	100,00
ETSIT B	11	14,00	14,00	100,00

Escuela	Numero	CON V_ S 1s cT3	CON V_ S 1s t T3	CON V_ S 1s T3
FADE	1	8,00	8,00	100,00
FADE	2	5,00	5,00	100,00
FADE	3	7,00	8,00	87,50
FADE	4	14,00	16,00	87,50
FADE	5	9,00	9,00	100,00
FADE	6	6,00	6,00	100,00
FADE	7	4,00	4,00	100,00
FADE	8	5,00	7,00	71,43
FADE	9	11,00	11,00	100,00
Informática	1	7,00	7,00	100,00
Informática	2	8,00	8,00	100,00
Informática	3	6,00	6,00	100,00
Informática	4	9,00	9,00	100,00

Anexo 22:
Concordancia suj.-verbo 3 sing en el Texto 1 (≥ tres contextos obligatorios)

Escuela	Numero	CON V_S 3s c	CON V_S 3s t	CON V_S 3s
ETSID	3	7,00	7,00	100,00
ETSID	4	5,00	5,00	100,00
ETSID	5	8,00	8,00	100,00
ETSID	6	4,00	4,00	100,00
ETSID	7	16,00	18,00	88,89
ETSID	8	9,00	11,00	81,82
ETSID	10	3,00	3,00	100,00
ETSID	11	8,00	8,00	100,00
ETSID	13	5,00	6,00	83,33
ETSID	14	7,00	7,00	100,00
ETSID	15	8,00	8,00	100,00
ETSID	16	3,00	3,00	100,00
ETSII	1	3,00	3,00	100,00
ETSII	4	4,00	4,00	100,00
ETSII	6	3,00	3,00	100,00
ETSII	9	8,00	10,00	80,00
ETSII	10	2,00	3,00	66,67
ETSII	11	6,00	7,00	85,71
ETSII	13	1,00	3,00	33,33
ETSII	14	2,00	3,00	66,67
ETSII	16	2,00	4,00	50,00
ETSII	17	5,00	5,00	100,00
ETSII	18	4,00	4,00	100,00
ETSII	19	7,00	7,00	100,00
ETSIT A	1	5,00	6,00	83,33
ETSIT A	2	10,00	10,00	100,00
ETSIT A	3	8,00	8,00	100,00
ETSIT A	5	5,00	6,00	83,33
ETSIT B	1	7,00	7,00	100,00
ETSIT B	2	4,00	5,00	80,00

Escuela	Numero	CON V_S 3s c	CON V_S 3s t	CON V_S 3s
ETSIT B	3	6,00	9,00	66,67
ETSIT B	4	8,00	9,00	88,89
ETSIT B	5	9,00	11,00	81,82
ETSIT B	6	4,00	5,00	80,00
ETSIT B	7	8,00	8,00	100,00
ETSIT B	8	8,00	11,00	72,73
ETSIT B	9	3,00	5,00	60,00
ETSIT B	10	7,00	8,00	87,50
ETSIT B	11	8,00	8,00	100,00
FADE	1	8,00	10,00	80,00
FADE	2	0,00	5,00	0,00
FADE	3	2,00	3,00	66,67
FADE	4	7,00	9,00	77,78
FADE	5	8,00	10,00	80,00
FADE	6	10,00	10,00	100,00
FADE	7	4,00	4,00	100,00
FADE	8	5,00	5,00	100,00
FADE	9	11,00	13,00	84,62
Informática	2	4,00	4,00	100,00
Informática	3	9,00	9,00	100,00
Informática	4	3,00	3,00	100,00

Anexo 23:
Concordancia suj.-verbo 3 sing. en el Texto 2 (\geq tres contextos obligatorios)

Escuela	Numero	CON V_S 3s c T2	CON V_S 3s t T2	CON V_S 3s T2
ETSII	3	3,00	5,00	60,00
ETSII	4	7,00	11,00	63,64
ETSII	5	9,00	9,00	100,00
ETSII	6	8,00	16,00	50,00
ETSII	7	5,00	5,00	100,00
ETSII	8	4,00	4,00	100,00
ETSII	9	5,00	5,00	100,00
ETSII	10	4,00	4,00	100,00
ETSII	11	8,00	9,00	88,89
ETSII	14	10,00	11,00	90,91
ETSII	15	13,00	14,00	92,86
ETSII	16	7,00	8,00	87,50
ETSII	17	18,00	21,00	85,71
ETSII	18	8,00	8,00	100,00
ETSII	19	7,00	10,00	70,00
ETSII	20	5,00	5,00	100,00
Informática	4	6,00	6,00	100,00

Anexo 24:
Concordancia suj.-verbo 3sing. en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)

Escuela	Numero	CON V_S3s c T3	CON V_S3s t T3	CON V_S3s T3
ETSID	2	4,00	4,00	100,00
ETSID	5	20,00	21,00	95,24
ETSID	7	6,00	6,00	100,00
ETSID	8	3,00	3,00	100,00
ETSID	9	9,00	9,00	100,00
ETSID	10	3,00	4,00	75,00
ETSID	11	4,00	4,00	100,00
ETSID	13	20,00	20,00	100,00
ETSID	14	5,00	5,00	100,00
ETSID	16	3,00	3,00	100,00
ETSII	1	11,00	11,00	100,00
ETSII	2	2,00	4,00	50,00
ETSII	3	20,00	21,00	95,24
ETSII	4	9,00	9,00	100,00
ETSII	5	8,00	8,00	100,00
ETSII	6	12,00	12,00	100,00
ETSII	7	8,00	10,00	80,00
ETSII	8	14,00	14,00	100,00
ETSII	9	8,00	8,00	100,00
ETSII	10	4,00	5,00	80,00
ETSII	11	18,00	18,00	100,00
ETSII	12	18,00	19,00	94,74
ETSII	13	9,00	9,00	100,00
ETSII	14	16,00	16,00	100,00
ETSII	15	19,00	19,00	100,00
ETSII	16	20,00	20,00	100,00
ETSII	17	15,00	15,00	100,00
ETSII	18	19,00	19,00	100,00
ETSII	19	9,00	9,00	100,00
ETSII	20	16,00	16,00	100,00

Escuela	Numero	CON V_S 3s c T3	CON V_S 3s t T3	CON V_S 3s T3
ETSIT A	1	2,00	4,00	50,00
ETSIT A	2	7,00	7,00	100,00
ETSIT A	5	3,00	3,00	100,00
ETSIT B	1		3,00	0,00
ETSIT B	6	3,00	5,00	60,00
ETSIT B	7	10,00	11,00	90,91
FADE	2	5,00	5,00	100,00
FADE	3	6,00	6,00	100,00
FADE	5	4,00	6,00	66,67
FADE	8	4,00	4,00	100,00
FADE	9	2,00	3,00	66,67
Informática	1	3,00	3,00	100,00
Informática	2	3,00	3,00	100,00
Informática	3	5,00	5,00	100,00
Informática	4	3,00	3,00	100,00
Informática	5	5,00	5,00	100,00

Anexo 25:**Concordancia suj-verbo 1 pl. en el Texto 1 (\geq tres contextos obligatorios)**

Escuela	Numero	CON V_S1p c	CON V_S1p t	CON V_S1p
ETSIT B	7	8,00	8,00	100,00

Anexo 26:
Concordancia suj.-verbo 1 plural en el Texto 2 (todos)

Escuela	Numero	CONV_S 1p c T2	CONV_S 1p t T2	CONV_S 1p T2
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5			
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10			
ETSID	11			
ETSID	12			
ETSID	13			
ETSID	14			
ETSID	15			
ETSID	16			
ETSII	1			
ETSII	2			
ETSII	3			
ETSII	4			
ETSII	5			
ETSII	6			
ETSII	7			
ETSII	8			
ETSII	9			
ETSII	10	0	1	0
ETSII	11			
ETSII	12			
ETSII	13			
ETSII	14			

Escuela	Numero	CONV_S1p c T2	CONV_S1p t T2	CONV_S1p T2
ETSII	15			
ETSII	16			
ETSII	17			
ETSII	18			
ETSII	19			
ETSII	20			
ETSIT A	1			
ETSIT A	2			
ETSIT A	3			
ETSIT A	4			
ETSIT A	5			
ETSIT B	1			
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4			
ETSIT B	5			
ETSIT B	6			
ETSIT B	7			
ETSIT B	8			
ETSIT B	9			
ETSIT B	10			
ETSIT B	11			
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			
FADE	8			

Escuela	Numero	CONV_S 1p c T2	CONV_S 1p t T2	CONV_S 1p T2
FADE	9			
Informática	1	1	1	100
Informática	2			
Informática	3	1	1	100
Informática	4	1	1	100
Informática	5			

Anexo 27:**Concordancia suj.-verbo 1 plural en el Texto 3 (\geq tres contextos obligatorios)**

Listado 1 plural texto 3 total

Escuela	Numero	CONV_S 1p c T3	CONV_S 1p t T3	CONV_S 1p T3
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3	3,00	3,00	100,00
ETSID	4			
ETSID	5	12,00	12,00	100,00
ETSID	6	1,00	1,00	100,00
ETSID	7	5,00	5,00	100,00
ETSID	8			
ETSID	9	1,00	1,00	100,00
ETSID	10	1,00	1,00	100,00
ETSID	11			
ETSID	12	2,00	2,00	100,00
ETSID	13			
ETSID	14	2,00	2,00	100,00
ETSID	15			
ETSID	16			
ETSII	1			
ETSII	2			
ETSII	3			
ETSII	4			
ETSII	5			
ETSII	6			
ETSII	7			
ETSII	8			
ETSII	9			
ETSII	10			
ETSII	11			
ETSII	12			
ETSII	13			
ETSII	14			

Escuela	Numero	CONV_S 1p c T3	CONV_S 1p t T3	CONV_S 1p T3
ETSII	15			
ETSII	16			
ETSII	17			
ETSII	18			
ETSII	19			
ETSII	20			
ETSIT A	1	2,00	3,00	66,67
ETSIT A	2	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	3	6,00	6,00	100,00
ETSIT A	4			
ETSIT A	5	2,00	3,00	66,67
ETSIT B	1			
ETSIT B	2			
ETSIT B	3	2,00	2,00	100,00
ETSIT B	4			
ETSIT B	5	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	6			
ETSIT B	7	4,00	4,00	100,00
ETSIT B	8	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	9	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	10	6,00	6,00	100,00
ETSIT B	11	4,00	5,00	80,00
FADE	1			
FADE	2	0,00	1,00	0,00
FADE	3	2,00	2,00	100,00
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6	1,00	1,00	100,00
FADE	7	1,00	1,00	100,00
FADE	8			

Escuela	Numero	CONV_S 1p c T3	CONV_S 1p t T3	CONV_S 1p T3
FADE	9			
Informática	1	0,00	1,00	0,00
Informática	2	3,00	3,00	100,00
Informática	3			
Informática	4	1,00	1,00	100,00
Informática	5			

Anexo 28:
Concordancia suj-verbo 3 plural en el Texto 1 (todos)

Escuela	Numero	CONV_S3p c	CONV_S3p t	CONV_S3p
ETSID	1			
ETSID	2	0,00	1,00	0,00
ETSID	3	3,00	3,00	100,00
ETSID	4	1,00	3,00	33,33
ETSID	5	2,00	3,00	66,67
ETSID	6	2,00	2,00	100,00
ETSID	7	3,00	3,00	100,00
ETSID	8	4,00	4,00	100,00
ETSID	9			
ETSID	10	1,00	1,00	100,00
ETSID	11	1,00	1,00	100,00
ETSID	12	1,00	1,00	100,00
ETSID	13	1,00	1,00	100,00
ETSID	14	3,00	3,00	100,00
ETSID	15	3,00	3,00	100,00
ETSID	16	5,00	5,00	100,00
ETSII	1	1,00	1,00	100,00
ETSII	2	0,00	1,00	0,00
ETSII	3	0,00	1,00	0,00
ETSII	4	0,00	1,00	0,00
ETSII	5			
ETSII	6	0,00	1,00	0,00
ETSII	7	1,00	1,00	100,00
ETSII	8			
ETSII	9			
ETSII	10			
ETSII	11	1,00	1,00	100,00
ETSII	12			
ETSII	13			
ETSII	14			

Escuela	Numero	CONV_S3p c	CONV_S3p t	CONV_S3p
ETSII	15			
ETSII	16			
ETSII	17	1,00	1,00	100,00
ETSII	18	1,00	1,00	100,00
ETSII	19	1,00	1,00	100,00
ETSII	20	0,00	1,00	0,00
ETSIT A	1	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	2			
ETSIT A	3	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	4	1,00	1,00	100,00
ETSIT A	5	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	1	5,00	5,00	100,00
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4	5,00	5,00	100,00
ETSIT B	5			
ETSIT B	6	2,00	2,00	100,00
ETSIT B	7	0,00	1,00	0,00
ETSIT B	8	4,00	4,00	100,00
ETSIT B	9	3,00	4,00	75,00
ETSIT B	10	2,00	2,00	100,00
ETSIT B	11	1,00	1,00	100,00
FADE	1	1,00	1,00	100,00
FADE	2	1,00	1,00	100,00
FADE	3	1,00	3,00	33,33
FADE	4			
FADE	5	0,00	1,00	0,00
FADE	6	1,00	1,00	100,00
FADE	7			
FADE	8	0,00	1,00	0,00

Escuela	Numero	CONV_S 3p c	CONV_S 3p t	CONV_S 3p
FADE	9	0,00	1,00	0,00
Informática	1	2,00	2,00	100,00
Informática	2	1,00	1,00	100,00
Informática	3			
Informática	4			
Informática	5	1,00	1,00	100,00

Anexo 29:
Concordancia suj.-verbo 3 plural en el Texto 2 (todos)

Escuela	Numero	CONV_S3p c T2	CONV_S3p t T2	CONV_S3p T2
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5			
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10			
ETSID	11			
ETSID	12			
ETSID	13			
ETSID	14			
ETSID	15			
ETSID	16			
ETSII	1	1,00	1,00	100,00
ETSII	2			
ETSII	3	1,00	1,00	100,00
ETSII	4			
ETSII	5	1,00	1,00	100,00
ETSII	6			
ETSII	7	4,00	5,00	80,00
ETSII	8			
ETSII	9			
ETSII	10	3,00	3,00	100,00
ETSII	11	1,00	1,00	100,00
ETSII	12	10,00	10,00	100,00
ETSII	13			
ETSII	14	2,00	2,00	100,00

Escuela	Numero	CONV_S 3p c T2	CONV_S 3p t T2	CONV_S 3p T2
ETSII	15	1,00	1,00	100,00
ETSII	16	1,00	1,00	100,00
ETSII	17			
ETSII	18			
ETSII	19			
ETSII	20			
ETSIT A	1			
ETSIT A	2			
ETSIT A	3			
ETSIT A	4			
ETSIT A	5			
ETSIT B	1			
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4			
ETSIT B	5			
ETSIT B	6			
ETSIT B	7			
ETSIT B	8			
ETSIT B	9			
ETSIT B	10			
ETSIT B	11			
FADE	1			
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			
FADE	8			

Escuela	Numero	CONV_S3p c T2	CONV_S3p t T2	CONV_S3p T2
FADE	9			
Informática	1			
Informática	2			
Informática	3	1,00	1,00	100,00
Informática	4			
Informática	5			

Anexo 30:
Concordancia suj.-verbo 3 plural en el Texto 3 (todos)

Escuela	Numero	CONV_S3p c T3	CONV_S3p t T3	CONV_S3p T3
ETSID	1			
ETSID	2			
ETSID	3			
ETSID	4			
ETSID	5	1,00	2,00	50,00
ETSID	6			
ETSID	7			
ETSID	8			
ETSID	9			
ETSID	10			
ETSID	11			
ETSID	12			
ETSID	13			
ETSID	14	1,00	1,00	100,00
ETSID	15	1,00	2,00	50,00
ETSID	16			
ETSII	1	4,00	4,00	100,00
ETSII	2	3,00	3,00	100,00
ETSII	3	1,00	1,00	100,00
ETSII	4	6,00	6,00	100,00
ETSII	5	6,00	6,00	100,00
ETSII	6	5,00	5,00	100,00
ETSII	7	4,00	4,00	100,00
ETSII	8	5,00	5,00	100,00
ETSII	9	2,00	2,00	100,00
ETSII	10	4,00	4,00	100,00
ETSII	11	2,00	2,00	100,00
ETSII	12	3,00	3,00	100,00
ETSII	13	1,00	1,00	100,00
ETSII	14	5,00	5,00	100,00

Escuela	Numero	CONV_S 3p c T3	CONV_S 3p t T3	CONV_S 3p T3
ETSII	15	5,00	5,00	100,00
ETSII	16	2,00	2,00	100,00
ETSII	17			
ETSII	18	6,00	7,00	85,71
ETSII	19	8,00	8,00	100,00
ETSII	20	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	1	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	2	2,00	2,00	100,00
ETSIT A	3			
ETSIT A	4			
ETSIT A	5	3,00	3,00	100,00
ETSIT B	1	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	2			
ETSIT B	3			
ETSIT B	4			
ETSIT B	5			
ETSIT B	6			
ETSIT B	7			
ETSIT B	8			
ETSIT B	9			
ETSIT B	10	1,00	1,00	100,00
ETSIT B	11			
FADE	1	1,00	2,00	50,00
FADE	2			
FADE	3			
FADE	4			
FADE	5			
FADE	6			
FADE	7			
FADE	8			

Escuela	Numero	CONV_S3p c T3	CONV_S3p t T3	CONV_S3p T3
FADE	9	1,00	1,00	100,00
Informática	1			
Informática	2			
Informática	3	2,00	4,00	50,00
Informática	4			
Informática	5	4,00	4,00	100,00

Anexo 31:
Participio perfecto en el Texto 3 (todos)

Escuela	Numero	PP_t c T3	PP_t t T3	PP_en c T3	PP_en t T3
ETSID	1	1	3	3	5
ETSID	2				
ETSID	3			0	1
ETSID	4	2	5	4	6
ETSID	5	8	8	2	2
ETSID	6	3	4	9	10
ETSID	7	1	1	2	4
ETSID	8	2	2	5	6
ETSID	9	7	7	12	13
ETSID	10	5	5	6	8
ETSID	11	3	3	10	12
ETSID	12	0	2	4	6
ETSID	13				
ETSID	14	5	6	6	6
ETSID	15				
ETSID	16	4	5	17	17
ETSII	1	3	3	12	12
ETSII	2	2	2	5	5
ETSII	3	2	2	16	18
ETSII	4	3	3	9	13
ETSII	5	5	5	13	13
ETSII	6	6	6	15	15
ETSII	7	1	2	4	11
ETSII	8	4	6	9	13
ETSII	9	3	3	8	10
ETSII	10	1	1	7	8
ETSII	11	3	3	15	15
ETSII	12	5	6	14	14
ETSII	13	2	2	9	9
ETSII	14	4	4	15	16
ETSII	15	7	7	10	10
ETSII	16	3	5	6	10
ETSII	17	4	4	10	11
ETSII	18	3	6	16	17

Escuela	Numero	PP_t c T3	PP_t t T3	PP_en c T3	PP_en t T3
ETSII	19	7	7	12	14
ETSII	20	3	3	11	11
ETSIT A	1	1	3	8	9
ETSIT A	2	11	12	14	14
ETSIT A	3	5	5	16	16
ETSIT A	4	8	8	4	4
ETSIT A	5	4	4	7	7
ETSIT B	1	2	2	4	5
ETSIT B	2	4	4	4	6
ETSIT B	3	4	4	2	4
ETSIT B	4	8	8	7	7
ETSIT B	5	9	10	9	9
ETSIT B	6	3	3	2	2
ETSIT B	7	4	4	6	7
ETSIT B	8	2	4	8	8
ETSIT B	9	5	5	9	10
ETSIT B	10	3	3	6	11
ETSIT B	11	5	5	13	13
FADE	1	3	3	0	2
FADE	2	1	1	1	1
FADE	3	1	2	2	2
FADE	4	2	2	5	5
FADE	5	3	6	0	1
FADE	6				
FADE	7			1	1
FADE	8	2	2	2	2
FADE	9	1	1	4	5
Informática	1	1	1	1	1
Informática	2	3	3	3	3
Informática	3	1	1	0	1
Informática	4				
Informática	5				

Escuela	Numero	PP_t c T3	PP_t t T3	PP_en c T3	PP_en t T3
		208	237	434	497
		suma PP_t c T3	suma PP_t t T3	suma PP_en c T3	suma PP_en t T3

Anexo 32: Formas incorrectas del participio perfecto (todos)

1. Infinitivos

- (1) *Meine Mutter ist heute morgen früh aufstehen.* (ETSID 8)
- (2) *Jedentags meine Mutter ist sehr früh Aufstehen.* (ETSID 11)
- (3) *Sie ist um 7 Uhr Aufstehen.* (ETSID 11)
- (4) *.. und dann habe ich frühstücken eine Tasse Kakao.* (ETSID 12)
- (5) *Sie hat ein Rotenros bringen.* (ETSII 7)
- (6) *... und er hat einen Freund telefonieren.* (ETSII 16)
- (7) *Danach haben wir einen Kaffee in am besten Algemesis Pub trinken.*
(ETSIT A 1)
- (8) *... weil Spaniens Fußball Selektion spielen haben.* (ETSIT B 8)
- (9) *Im Sommer habe ich am den Deutsche Bank arbeiten.* (FADE 3)
- (10) *Letztes Jahr, habe ich Deutsch lernen ...* (FADE 5)
- (11) *Meinen Vater habt mir eins Auto kaufen ...* (FADE 5)
- (12) *Carlos habt mir einen Zelt, einen Schlaffsack und eine Taschenlampe
schenken.* (FADE 5)
- (13) *Ich habe neu Freunde treffen.* (INF 3)

2. ge- + infinitivo:

- (1) *... aber ich habe nicht etwas gelernen.* (ETSID 1)
- (2) *Ich bin alle Morgen gelesen und geschreiben.* (ETSID 1)
- (3) *Um 23 Uhr habe ich mit meinen Computer gesurfen.* (ETSID 4)
- (4) *Am Abend, ich habe studieren geblieben.* (ETSID 10)
- (5) *Dann habe ich geduschen ...* (ETSID 12)
- (6) *Dann habe ich genehmen die U-Bahn zu die Universidität.* (ETSID 12)
- (7) *... und ich habe Kleidung und Schuhe eingekauft.* (ETSID 16)
- (8) *Er hat einen Brief gebringen.* (ETSII 3)
- (9) *... ist Herr Bengel aufgestehen um acht Uhr ...* (ETSII 9)
- (10) *Von 9 bis 13 Uhr hat Herr Bengel gearbeitet.* (ETSII 16)
- (11) *Um sieben Uhr hat er aufgestehen.* (ETSII 19)
- (12) *Deshalb habe ich zu Algemesi gereisen.* (ETSIT A 1)
- (13) *Ich habe nicht gespielt.* (ETSIT A 2)
- (14) *Ich bin mit meine Freund gegehen.* (FADE 1)
- (15) *... dann ich habe aus Deutschland mit Carlos gegehen.* (FADE 5)
- (16) *Ich habe jeden Tag Nachhilfe in Mathematik und Physik gegehen ...*
(FADE 9)

3. Generalización de -t:

- (1) *Ich habe viel dort gefahrt.* (ETSID 3)
- (2) *Ich habe nach Rom gefahrt mit mein Vater.* (ETSID 7)
- (3) *Ich habe nur sechs Stunden geschlaft.* (ETSID 9)
- (4) *... und ich habe in mein Bett geschlaft.* (ETSID 10)

- (5) ... am 21:30 Uhr ich habe nach Hause gekommen. (ETSID 12)
- (6) Er hat dort geblieben. (ETSII 3)
- (7) Danach er hat eine Sekretärin angerufen. (ETSII 4)
- (8) Sie haben ein Bisschen gesprochen ... (ETSII 4)
- (9) ... und er hat ein Bier getrunken. (ETSII 4)
- (10) Ich habe gestern Herr Bengel gesehen. (ETSII 7)
- (11) Er hat in der Arbeit um 5 Uhr geblieben. (ETSII 7)
- (12) ... und sehr Zeit gesprochen. (ETSII 7)
- (13) ... und Herr Bengel hat geschlafen. (ETSII 7)
- (14) Später hat er eine jünger Mädchen gekommen. (ETSII 7)
- (15) Dort haben sie drei Stunden geblieben. (ETSII 7)
- (16) Um 9 Uhr ist er ins Büro gekommen. (ETSII 8)
- (17) Dann ist ein Auto gekommen. (ETSII 8)
- (18) Sie haben Rotwein getrunken. (ETSII 8)
- (19) Endlich ich habe gefunden, ... (ETSII 8)
- (20) Die zwei haben gesprochen ... (ETSII 10)
- (21) ... und dann hat er das Haus verlassen. (ETSII 14)
- (22) Dann hat er bis 8 Uhr in Haus geblieben. (ETSII 16)
- (23) Er hat mit seiner Sekretärin drei mal gesprochen. (ETSII 16)
- (24) Sie haben "El código da Vinci" gesehen. (ETSII 16)
- (25) Er hat ihm eine Tischlampe eingeladen. (ETSII 18)
- (26) Sie sind im Büro gekommen. (ETSII 19)
- (27) Am Samstag habe ich nach Gilet gefahren. (ETSIT B 1)
- (28) ... später haben wir nach Burriana gefahren. (ETSIT B 2)
- (29) Am Samstag, ich bin ins Supermarkt mit meine Familie gefahren ... (ETSIT B3)
- (30) ... und dann habe ich ins Bett getrift. (ETSIT B 3)
- (31) ... weil ich mir Hunde gefällt habe. (ETSIT B 7)
- (32) ... und ich habe „ El Código da Vinci“ gesehen. (ETSIT B 9)
- (33) Später habe ich mit meinen Freund getroffen ... (ETSIT B 10)
- (34) ... und wir haben ein Bier getrunken. (ETSIT B 10)
- (35) Später habe ich mit meinen Freund getroffen ... (ETSIT B 10)
- (36) Wir haben "El código Da Vinci" gesehen. (ETSIT B10)
- (37) ... und wir haben von 22 Uhr bis 23.00 Uhr ferngesehen. (ETSIT B 10)

4. Cambio vocálico obligatorio erróneo:

- (1) ... und sehr Zeit gesprochen. (ETSII 7)
- (2) Der Mann hat für Herrn Bengel einen Schenk gebracht. (ETSII 8)
- (3) Die zwei haben gesprochen ... (ETSII 10)
- (4) Er hat mit seiner Sekretärin drei mal gesprochen. (ETSII 16)
- (5) ... und dan habe ich ins Bet getrift. (ETSIT B 3)

5. Ausencia de sufijo:

- (1) Meine Kollegin Alicia habe gerade gewart. (ETSIT A 1)

6. Ausencia de prefijo:

- (1) ... und wir haben sprochen viel. (ETSIT B 2)
- (2) ... und ich habe Kaffe mit Brotchen frühstuckt. (ETSIT B 8)

7. Generalización de ge-:

- (1) *Dort habe ich Chemie gestudiert.* (ETSID 4)
- (2) *Er hat einer Freunder getelefoniert.* (ETSII 7)
- (3) *Sie haben viel erzählt.* (ETSII 8)

8. Otros:

- (1) *In der Nacht, ich habe gessen ein Salat und eine Suppe.* (ETSID 4)
- (2) *Ich habe eine Tasse Kaffee gefrühstück.* (ETSID 14)
- (3) *Sie hat eine Pizza gegesen.* (ETSII 4)
- (4) *... ich bin früh eingeschlalf.* (ETSII 9)
- (5) *Später hat er die Zeitung gekaut* (ETSII 12)
- (6) *... und dann hat sie einen Film fergegangen.* (ETSII 17)
- (7) *Zuerst hat er geducht ...* (ETSII 18)
- (8) *... dann hat er gefrühstuckt.* (ETSII 18)
- (9) *Sie ist ihm viele Blüme mitgebraucht.* (ETSII 18)
- (10) *(10) Da, ich habe viel Leute genehnt.* (FADE 1)
- (11) *(11)... und sehr Zeit gespricht.* (ETSII 7)
- (12) *Die zwei haben gespricht ...* (ETSII 10)
- (13) *Er hat mit seiner Sekretärin drei mal gespricht.* (ETSII 16)
- (14) *... und dann habe ich ins Bett getrift.* (ETSIT B 3)

Anexo 33:
Nominativo (datos totales)

Grupo A

Texto 1

- (1) *Die deustchKurs* beginnt in sprichsemester (A2)

Texto 3

- (1) *Die hause* hat 6 Zimmer: ... (A2)
(2) *Die Hause* ist neben auf mediterranien Meer. (A2)
- (3) *Die Haus* hat ein Wohnzimmer, ... (A3)
- (4) *Die Wohnung* war 100 m² groß, ... (A5)
(5) *Das Zimmer* im Orangen gefärbt ... (A5)
(6) ... war *das Arbeitszimmer*. (A5)
(7) *Das Zimmer* im Balu gefärbt ... (A5)
(8) *Die Küche* war sehr klein, aber gemütlich. (A5)
(9) In der Ecke war *die Arbeitsplatte* ... (A5)
(10) In der Mitte war *das Kochfeld* ... (A5)
(11) ... und unter es war *der Backofen*. (A5)
(12) *Das größten Badezimmer* hatte die Badewanne ... (A5)
(13) *Das Waschbeckken* war gegenüber ... (A5)
(14) ... und *der Spiegel* war über es. (A5)
(15) *Das andere Badezimmer* war sehr klein ... (A5)
- (16) Gestern hat um sieben Uhr *der Weker* geklingelt ... (A6)
- (17) *Das Hotel* liegt in die Via Palestro ... (A7)
- (18) *Der Wecker* hat um 8.30 geklingelt. (A8)
(19) ... aber *der Prüfung* hatte nicht begonnen. (A8)
- (20) Am sieben Uhr geklingelt *der Wecker* und ich ... (A12)
- (21) Vor der Eingang steht *der Esszimmer*. (A13)
(22) Links von der Eingang ist *der Flur*. (A13)
(23) *Das Wohnzimmer* ist sehr hell. (A13)
(24) *Das Elternschlafzimmer* ist sehr groß und sehr schön. (A13)
(25) Gegenüber die Tür steht *das Bett*. (A13)
(26) Um sieben Uhr hat *der Wecker* geklingelt ... (A13)
- (27) *Dass Esszimmer* ist groß und hell, ... (A14)
(28) *Das Arbeitszimmer* hat einen Computer ... (A14)

- (29) *Das Schlafzimmer* hat eine groß Bett ... (A14)
(30) *Das Flur* ist lang und dunkel ... (A14)
(31) *Die Wohnung* hat eine Balkon ... (A14)
(32) ... *die Torte* war lecker. (A15)

Grupo B

Texto 1

-

Texto 2

- (1) ..., weil die Arbeit im Büro ist. (B4)
(2) Vielleicht hat der Ingenieur wenige Freizeit. (B5)
(3) ... *der Beruf* Ingenieur ist sehr gut ... (B6)
(4) *Der Beruf* Ingenieur ist sehr gut Gehalt. (B7)
(5) Aber *der Beruf* hat Nachteile. (B7)
(6) *Der Beruf* Ingenieur ist intresant. (B8)
(7) *Die Arbeit* aus Ingenieur ist sicker ... (B10)
(8) *Der Ingenieur Beruf* ist nicht anstrengende ... (B11)
(9) ... und normalerweise *der Ingenieur* arbeitet im Büro. (B11)
(10) Ich denke *der Gehalt* ist groß. (B11)
(11) *Der Beruf* Ingenieur ist viel groß ... (B16)
(12) ... weil *die Arbeit* interessant ist. (B17)
(13) *Die Arbeit* ist sehr interessant. (B17)
(14) *Die Arbeit* ist anspruchsvoll. (B17)
(15) *Das Gehalt* ist gut ... (B18)
(16) ..., weil *die Arbeit* gut bezahlt ist. (B20)
(17) *Der Beruf* ist sehr interessant. (B20)

Texto 3

- (1) ..., dass *die Sekretärin* seine dings hier ist gebraucht. (B1)
(2) Und wie *die Situation* sehr langweilig war ... (B5)

- (3) Ich ist das besten Detektiv geworden ... (B6)
- (4) ... weil der Frühstück viel gedauert hat. (B8)
- (5) Der Mann hat für Herrn Bengel ... (B8)
- (6) ... dass der Mann war Ihre Freundins Mann. (B8)
- (7) Die Sekretärin hat um elf Uhr viel Papier gebracht. (B11)
- (8) Um zwei Uhr haben er und die Sekretärin zum restaurant gekommen. (B11)
- (9) ... und die Sekretärin hat Orangenshaft getrunken. (B11)
- (10) ... und der Kopf tun ihr weh. (B12)
- (11) Zuletzt hat um zwanzig Uhr der Arbeit beendet. (B12)
- (12) Um 9 Uhr hat der Wecker geklingelt, ... (B15)
- (13) Der Wecker hat geklingelt.(B18)
- (14) Das Wetter war gestern sehr schlecht. (B18)

Grupo C

Texto 1

-

Texto 3

- (1) Das Spaziergang hat zwei Stunden gedauert. (C4)
- (2) Die Party war fantastisch! (C5)
- (3) Das Film war nicht sehr gut. (C5)

Grupo D

Texto 1

-

Texto 3

- (1) Das Wochenende ist nicht sehr gut gewesen, ... (D1)
- (2) Das Wochenende ist am kürzen. (D2)
- (3) Der Wecker ist mich um sechs Uhr aufgewacht. (D4)
- (4) Da hat der Arzt dass ich sehr gut war gesagt. (D7)

- (5) *Die Wochenende* hat sehr ruhig gewesen, ... (D9)

Grupo E

Texto 1

-

Texto 3

- (1) *Das Party* ist am Valencia, ... (E3)
- (2) *Das Jahr* war wunderbar. (E3)
- (3) *Das party* ist um einundzwanzig Uhr, ... (E3)
- (4) *Die Party* fängt am Samstag ... (E4)
- (5) *Die Party* ist 6.6. um 22.00 Uhr. (E5)
- (6) *Die Geburtstagsparty* ist in mein Haus. (E6)
- (7) *Der Geburtstagsparty* ist um 22.00 Uhr. (E7)

Grupo F

Texto 1

-

Texto 2

-

Texto 3

- (1) *Der Kurs* war sehr interessant. (F1)
- (2) *Der Kurs* 2004/05 war sehr lustig für mich ... (F2)
- (3) *Das schlechste Ding* war der ganzen Tag in der Fakultät. (F2)
- (4) *Der Stadt* ist größer als einem Dorf. (F3)
- (5) Ich glaube *der Kurs* war sehr gut. (F3)
- (6) *Der Sommer* ist sehr kurz. (F4)

Anexo 34:
Plural (todos)**Grupo A**

Texto 1

- (1) Alle *tage* ich lesen Kute deuch ... (A 1)
- (2) Meine *freunden* lieber spiele fußball. (A 2) ✖

- (3) Ich bin 26 *Jahre* alt. (A 3)
- (4) Mein *Hobbys* sind Fahrrad Fahren, ... (A 3)
- (5) ..., meine *Auges* sind grün ... (A 3) ✖
- (6) ... und mein *Haare* sind schwarz. (A 3)

- (7) Ich bin 19 *Jahre* Alt. (A 4)
- (8) Meine *Haare* ist dunkel ... (A 4)
- (9) ... und meine *Augen* sein grüne. (A 4)
- (10) Mein *Hobbys* sind ... (A 4)

- (11) ... und ich bin 22 *Jahre* alt. (A 5)
- (12) Meine *Haare* sind braun ... (A 5)
- (13) ... und meine *Augen* sing grün. (A 5)
- (14) Meine *Hobbys* sind ... (A 5)
- (15) Sie hat blaue *Augen* ... (A 5)

- (16) ... meinen *Augen* sid grünen ... (A 6)
- (17) ... und meine *Haare* sind blonde. (A 6)
- (18) Meine *Hobbys* sind ... (A 6)

- (19) Ich bin zwanzig *Jahre* alt ... (A 7)
- (20) Meine *Haare* sind dunkel ... (A 7)
- (21) ... und meine *Auge* auch. (A 7) ✖
- (22) Javier ist elf *Jahre* alt ... (A 7)
- (23) Meine *Hobbies* sind ... (A 7)
- (24) ... und *Karten* spielen. (A 7)
- (25) ... seine *Augen* sind dunkel ... (A 7)

- (26) Ich bin 24 *Jahre* Alt. (A 8)
- (27) Ich habe vier Geschwister, zwei *Brüder* ... (A 8)
- (28) ... und zwei *Swestern*. (A 8)
- (29) Meine *Brüder* studieren Design ... (A 8)

- (30) ... und meine *Swestern* studieren Maschinenbau. (A 8)
- (31) Meine *Hobbys* sind ... (A 8)
- (32) Meine *Augen* sind Blau. (A 8)
- (33) ... und ich bin 20 *Jahre* alt. (A 9)
- (34) ... aber ich liebe die grosse *Stadte*. (A 9) ✕
- (35) Ich bin 19 *Jahre* alt, ... (A 10)
- (36) ... und ich habe eine Schwester und zwei *Brüder*. (A 10)
- (37) Ich bin 22 *Jahre* alt. (A 11)
- (38) Ich habe drei or vier *Hobbies*. (A 11)
- (39) Oder *Hobbies* sind ... (A 11)
- (40) Ich bin 20 *Jahre* alt ... (A 12)
- (41) Ich bin 19 *Jahre* alt ... (A 13)
- (42) Meine *Haare* un ... (A 13)
- (43) ... meine *Augen* sind braund. (A 13)
- (44) ... *Silvestre* i Ronda sind meine *Familiennamen*. (A 14)
- (45) Ich bin 21 *Jahre* alt. (A 14)
- (46) Meine *Augen* sind schwarz ... (A 14)
- (47) ... und meine *Haare* sind braun. (A 14)
- (48) *Jordi* ist 23 *Jahre* alt ... (A 14)
- (49) Ich bin 19 *Jahre* alt ... (A 15)
- (50) Ich bin ledig und hat keine *Kinder*. (A 15)
- (51) Meine *haare* sind dunkel ... (A 15)
- (52) ... und mein *Augen* sind braund. (A 15)
- (53) Meine *Hobbys* sind ... (A 15)
- (54) Ich bin 22 *Jahre* alt. (A 16)
- (55) ... ich habe fünf *Jahre* gestudiert. (A 16)
- (56) Ich habe zwei *Brüder*. (A 16)
- (57) Meine *Hobbys* sind ... (A 16)
- (58) In Valencia, wohne ich mit 3 *Freundin*, sie studieren auch. (A 16)
- ✕
- (59) Ich habe schwarze *Haare* ... (A 16)
- (60) ... und braunen *Augen*. (A 16)

Texto 3

- (1) Die hause hat 6 *Zimmer*. (A 2)
- (2) Die Haus hat ein Wohnzimmer, *zwei Balkon*, ... (A 3) ✕

- (3) ... drei *Zimmer*, ein Flur, ... (A 3)
- (4) ... zwei *Bade* und eine Küche. (A 3)
- (5) Dann bin ich noch fünf *Minuten* im Bett geblieben. (A 4)
- (6) Früher gab es keine *Möbel*, ... (A 5)
- (7) Die Wohnung ... hat ein Wohnzimmer, drei *Zimmer* ... (A 5)
- (8) ... zwei *Badezimmer* und ein Balkon. (A 5)
- (9) ... aber wir haben nicht *Nachtische*, ... (A 5)
- (10) ... nur zwei *Hockern*. (A 5) ✘
- (11) Die andere zwei *Zimmer* wren nicht um zu schlafen. (A 5)
- (12) ... und zwei *Bücherregale* ... (A 5)
- (13) ... an die *Wände*. (A 5)
- (14) ..., so wir haben entschieden unser *Sachen* für Zeichnen ... (A 5)
- (15) In das Wohnzimmer haben wir zwei *Sofa* gesetzt, ... (A 5) ✘
- (16) Es gab drei große *Fenster*. (A 5)
- (17) Die zwei *Badezimmer* war gegenüber das Arbeitszimmer. (A 5)
- (18) Ich bin zwei *Minuten* im Bett geblieben. (A 8)
- (19) Jeden Tag muss ich viele *Sachen* machen. (A 9)
- (20) ..., aber ich habe nur sechs *Stunden* geschlafen. (A 9)
- (21) Es hat zwei *Stunden* gedauert ... (A 9)
- (22) ..., weil ich nächste Woche viele *Prüfungen* habe. (A 9)
- (23) Danach habe ich um 10 *Minuten* geduscht. (A 11)
- (24) Die Klasse dauert 2 *Stunde*, von 16 Uhr bis 18 Uhr. (A 11) ✘
- (25) ... und ich bin noch fünf *Minuten* im Bett geblieben. (A 12)
- (26) Rechts das Bett es gibt zwei *Tisch* ... (A 13) ✘
- (27) Meine Wohnung hat zwei *Etage*. (A 15) ✘
- (28) Sie hat ... und zwei *Sessels*. (A 15) ✘
- (29) Zwei *Badzimmer* mit eine Toilette, ... (A 15)
- (30) Das Arbeitszimmer hat einen Computer, fünf *Bucheregale* ... (A 15)
- (31) Die *Wände* sind hellbraun. (A 15) ✘
- (32) Um 8:00 habe ich meine *Zähne* geputzt ... (A 16)
- (33) Er dauert zwei *Stunden*. (A 16)
- (34) ... und ich habe Kleidung und *Schuhe* gekauft. (A 16)
- (35) Ich war 4 *Stunden* in die Zentrum ... (A 16)

Grupo B

Texto 1

- (1) Ich 20 *Jahre*. (B 1)
- (2) ... , ich bin zweiundzwanzig *Jahre* alt. (B 2)
- (3) Ich habe zwei *Schwestern* ... (B 2)
- (4) ... , und ich bin 21 *jahre* alt. (B 3)
- (5) Ich bin zwezig *Jahre* alt. (B 4)
- (6) Meine *Hobbys* ist Hockey und hören Music. (B 4)
- (7) Er ist 16 *Jahre* alt. (B 4)
- (8) ... , und ich bin 20 *Jahre* alt. (B 5)
- (9) Ich bin 22 *Jahre* alt ... (B 6)
- (10) ... mein Bruder ist 19 *Jahre* alt. (B 6)
- (11) Meine *Hobbys* sein Fussball spielen und Musik zuhoren. (B 8)
- (12) Ich habe zwei *Brüder* und keine Zwester. (B 9)
- (13) ... , und haßt neuen sohns. (B 9) ✖
- (14) Ich bin dreiundzwanzig *Jahre* alt. (B 11)
- (15) ... , und ist 15 *Jahre* alt. (B 11)
- (16) Beide sF Arkitechtische von Beruf. (B 11) ✖
- (17) ... , und ich habe [...] Jare. (B 13)
- (18) Ich habe vier *Brüther*. (B 13)
- (19) Ich habe zwei *Katzen*. (B 13)
- (20) ... , und ich bin zwanzig *Jahre* alt. (B 14)
- (21) Ich bin 20 *Jahre* alt. (B 15)
- (22) ... , dann habe ich genug zeit für meine *Hobbys*. (B 15)
- (23) Ich bin zwei und zwanzig *jahre* alt. (B 16)
- (24) Ich bin vierundzwanzig *Jahre* alt. (B 17)
- (25) Ich habe zwei Schwester und ein Bruder. (B 17) ✖
- (26) Mein *Hobbys* sind laufen, gehen ins Kino ... (B 17)
- (27) Ich bin 21 *Jahre* alt ... (B 18)

- (28) Ich bin zwei-und-zwanzig *jahre* alt. (B 19)
 (29) Meinen *Hobbys* sind Kino, Theater. (B 19)
- (30) ... , und ich bin 21 *jahre* alt. (B 20)
 (31) Ich bin zwei *bruder*, ... (B 20) ✖
 (32) ... , seine *names* sont Antonio und Mario. (B 20) ✖

Texto 2

- (1) ... , weil ein Ingenieur viele *Nachteile* hat. (B 1)
 (2) ... , fährst du viele *Stadts* ... (B 1) ✖
 (3) ... , und du kannst viele *Sprachen* sprechen. (B 1)
- (4) Viel *Personnen* studieren Ingenieur. (B 3) ✖
 (5) ... , und ich möchte viel *Freunden* finden. (B 3) ✖
 (6) Als Ingenieur, mann arbeitet viel *Stunden* ... (B 3)
- (7) Es habt *Vorteile*: ... (B 4)
 (8) Aber er habt *Nachteile*: ... (B 4)
 (9) Ein Ingenieur kennt vielen *Menschen* ... (B 4)
 (10) ... , und berate sein *Kollegen*. (B 4)
- (11) ... , weil er viele *Möglichkeiten* hat. (B 5)
 (12) ... , aber es gibt andere *Vorteile*. (B 5)
 (13) Trotzdem gibt es sehr viele *Nachteile* auch. (B 5)
 (14) ... oder *Projekte* betreuen ... (B 5)
- (15) ... weil man viele *Arbeiten* machen kann. (B 6)
- (16) Diese Beruf hat *Vorteilen*. (B 7) ✖
 (17) Sie können arbeit am wichtige *Fabriques*, ... (B 7) ✖
 (18) Aber der Beruf hat *Nachteile*. (B 7)
 (19) ... weil ich glaube dass *Vorteilen* sehr wichtig sind ... (B 7) ✖
 (20) *Ingenieurs* fahren nach ein other Lande ... (B 7) ✖
- (21) Dann vier oder fünf *Jahre* arbeiten, ... (B 8)
- (22) ... , weil Ingenieur vielen *Vorteilen* hat. (B 9) ✖
 (23) Sie kann vielen *Activitäten* machen ... (B 9)
- (24) Es ist wichtig, daß wir neuen *Vorhaben* forhsnen. (B 10)
- (25) Dieser Beruf hat viele *Vorteile*. (B 11)
 (26) Aber es gibt auch *Nachteile*. (B 11)
 (27) In general, haben sie sechs *Wochen* Urlaub im Jahr. (B 11)

- (28) *Ingenieure* können ... (B 12)
 (29) ... verschiedenen *Tätigkeiten* realisieren ... (B 12)
 (30) *Ingenieure* haben immer Arbeit, ... (B 12)
 (31) *Ingenieure* wollen mehr Urlaub haben. (B 12)
 (32) ... und neue *Kulture* kennen zu lernen. (B 12) ✖
- (33) Ein Ingenieur ausführt *Vorhaben*. (B 13)
- (34) Die *Vorteile* sind, ... (B 14)
 (35) ... , aber die *Nachteile* sind, ... (B 14)
 (36) ... , dass man viele *Stunden* studieren muss ... (B 14)
 (37) ... und *Vorhaben* ausführen muss. (B 14)
 (38) ... , dass man *Überstunden* machen muss ... (B 14)
 (39) ... oder *Projekte* betreuen. (B 14)
- (40) Er kann *Vorhaben* ausführen und realisieren. (B 15)
 (41) ... , dass er viele *Spraches* weißt. (B 15) ✖
 (42) Ein Ingenieur muss auch neue *Projekte* entwickeln ... (B 15)
 (43) Aber alle sind nicht *Vorteile*. (B 15)
- (44) ... weil du viel *Arbeits* machen kannst. (B 16) ✖
 (45) Alles *Berufs* haben ... (B 16) ✖
 (46) ... haben *Vorteile* ... (B 16)
 (47) ... haben [...] und *Nachteile* ... (B 16)
- (48) ... weil er *Herstellungsverfahren* entwickeln kann, ... (B 17)
 (49) ... , *vorhaben* auführen kann, ... (B 17)
 (50) ... und er muss viele *Stunden* in der Woche arbeiten. (B 17)
- (51) ... weil du viele *Kollegen* kennen lernen kannst. (B 18)
 (52) Ingenieur mus die *Händen* nicht benutzen, ... (B 18) ✖
 (53) Ingenieur kann auch viele *Berufen* machen, ... (B 18) ✖
 (54) ... aber kein *Zeit* für seinen *Freunde* hat. (B 18)

Texto 3

- (1) Sie haben in eine *Zimmer* zwei *Stunden* geblieben. (B 1)
 (2) ... dass die Sekretärin seine *dings* hier ist gebraucht. (B 1) ✖
- (3) Ich bringe Ihnen fünf *Bilder* von ihnen, ... (B 5)
- (4) ... und sie sind zwei *Stunden* gewesen. (B 9)
- (5) Also Herr Bengel hat viele schöne *Roses* gekauft ... (B 12) ✖

- (6) ... aber er hat zehn *minuten* gewartet. (B 15)
(7) Er ist 3 *Stunden* im Büro geblieben, ... (B 15)
(8) ... und er hat viele Saches bestellt. (B 15) ✖
- (9) ... (fünfzig *Minuten*). (B 17)
- (10) Er ist in der Universität vier *Stunden* geblieben. (B 18)
(11) Sie ist ihm viele Blüme mitgebraucht. (B 18) ✖

Grupo C

Texto 1

- (1) Meine Mütter isst 51 *Jahre* alt ... (C 1)
(2) ... und er isst 56 *Jahre* alt. (C 1)
(3) Ich habe 23 *Jahre* alt ... (C 1)
(4) Meine *hobbys* sind ... (C 1)
- (5) Ich bin zwanzig *Jahre* alt ... (C 2)
(6) ... und ist 46 *Jahre* alt. (C 2)
(7) Meine Mutter ist 43 *Jahre* alt ... (C 2)
(8) Ich habe zwei *Brüder*. (C 2)
(9) ... und ist 17 *Jahre* alt. (C 2)
(10) ... und ist 12 *Jahre* alt. (C 2)
- (11) Ich bin dreiundzwanzig *Jahre* alt. (C 3)
(12) ... und ich habe keine *Kinder*. (C 3)
(13) ... und er ist fünfzehn *Jahre* alt. (C 3)
(14) ... er ist erst drei *Monate* ... (C 3)
- (15) Ich bin neunzehn *Jahre* alt ... (C 4)
- (16) Ich bin ledig und 22 *Jahre* Alt. (C 5)
(17) ... für meine Vorlesunge. (C 5) ✖

Texto 3

- (1) ... , weil die *Studenten* [...] angefangen haben. (C 1)
(2) ... , weil [...] die Prüfungs angefangen haben. (C 1) ✖
(3) ... und meine Freundinen wohnen da. (C 1) ✖

- (4) Dieses Wochenende habe ich viele *Dinge* gemacht. (C 2)
 (5) ... , sondern studiert für zewi *Prüfungen*. (C 2)
 (6) ... , haben meine *Brüder* mich gesagt ... (C 2)
- (7) Letzte Wochenende ich habe viele *Sachen* gemacht. (C 4)
 (8) Das Spaziergang hat drei *Stunden* gedauert ... (C 4)
- (9) Viele *Freunde* hatten gekommen... (C 5)
 (10) ... und sie hatten viele *Geschenke* mitgebracht. (C 5)
 (11) ... denn *Nachbarn* waren nicht sehr zufrieden mit uns. (C 5)
 (12) ... , aber wir hatten viele *Freude* getroffen. (C 5)

Grupo D

Texto 1

- (1) ... und ich bin 24 *Jahre* alt. (D 1)
 (2) ... und lese *Bücher*. (D 1)
 (3) Er ist 29 *Jahre* alt. (D 1)
- (4) Ich bin Alfonso und 23 *Jahre* alt. (D 2)
 (5) Ich habe keine *Bruder*. (D 2) ✘
- (6) ... ich bin 25 *Jahre* und ich wohne in Valencia. (D 3)
 (7) Er ist 50 *Jahre* und er arbeitet viel. (D 3)
 (8) ... , sie ist 47 *Jahre* und sie ist Friseurin. (D 3)
- (9) Ich bin vierundzwanzig *Jahre* alt; ... (D 4)
 (10) ... und dort habe ich viele *Önkel*, [...]. (D 4) ✘
 (11) ... und dort habe ich viele [...], *Tanten* [...]. (D 4)
 (12) ... und dort habe ich [...] und *Cousins*. (D 4)
 (13) ... er ist fünf *Monate* alt. (D 4)
- (14) Meine Schwester ist 18 *Jahre* alt. (D 5)
 (15) Meine mutter is 53 *Jahre* alt ... (D 5)
 (16) Meine vater ist 52 *Jahre* alt ... (D 5)
 (17) Sie hat zwei *Bruther* [...].(D 5) ✘
 (18) Sie hat [...] und zwei *Schwester*. (D 5) ✘
 (19) Ich bin 23 *Jahre* alt. (D 5)
- (20) ... und ich bin einundzwanzig *Jahre* alt. (D 6)
 (21) ... und sie ist zwanzig *Jahre* alt. (D 6)

- (22) Sie ist sechzehn *Jahre* alt. (D 7)
 (23) Wir möchten "Country" *films*, ... (D 7) ✘
 (24) ... wo du kannst *films* sehen. (D 7) ✘
 (25) Es geht viele *autos* da. (D 7)
- (26) Ich habe zwei *Schwester* plus und ein Bruder. (D 8) ✘
 (27) ... und sie ist zwei *Jahre* alt. (D 8)
 (28) Sie haben keine *Kinder* ... (D 8)
 (29) ... aber sie haben *Fische*. (D 8)
- (30) Übrigens, ihre *Name* sind Eliseo und Clotilde. (D 9) ✘
 (31) ... ich habe noch zwei *Großvater* und ... (D 9) ✘
 (32) ... zwei *Großmutter*. (D 9) ✘
- (33) ... und bin 25 *Jahre* Alt. (D 10)
 (34) Sie sind 54 *Jahre* alt. (D 10)
 (35) ... und ist fünf *Monate* alt. (D 10)
- (36) ... , ich bin zweiundzwanzig *Jahre* alt und ledig. (D 11)
 (37) ... , sie ist fünfundvierzig *Jahre* alt ... (D 11)
 (38) ... , er ist einundfünfzig *Jahre* alt ... (D 11)
 (39) ... und verkauft *Getränke* ... (D 11)
 (40) ... für die *Geschäfte*. (D 11)
 (41) ... sie ist sechzehn *Jahre* alt und Schülerin. (D 11)
 (42) Meine *Hobbys* sind Tanzen und Volleyball spielen. (D 11)

Texto 3

- (1) Ich habe viele *Geschenke* bekommen, ... (D 1)
 (2) Ich habe eine Geburtstag Party für meinen *Freunde* gemacht, ... (D 1)
 (3) ... , sie schenken mir immer gut *Geschenke*. (D 1)
- (4) Außerdem habe ich zu viele *Sachen* nicht gemacht. (D 6)
- (5) Meine *Arms* waren krank ... (D 7) ✘
 (6) ... weil ich mir *Hunde* gefällt habe. (D 7)
- (7) Außerdem habe ich andere *Vorlesungen* studiert. (D 9)
 (8) ... denn ich muss die *Vorlesungen* studiert habe. (D 9)
- (9) Am Wochenende habe ich viele *Dinge* gemacht. (D 11)
 (10) Dort habe ich meine Familie und meine *Freunde* getroffen. (D 11)
 (11) ... , weil ich Montag und Dienstag zwei *Prüfungen* hatte. (D 11)
 (12) Dann habe ich wieder meine *Prüfungen* vorbereitet. (D 11)

Grupo E

Texto 1

- (1) Ich habe 21 *Jahre* old. (E 1)
- (2) ... und er hat 49 *Jahre* old. (E 1)
- (3) ... und sie hat 47 *Jahre* old. (E 1)
- (4) ... und sie hat 15 *Jahre* old. (E 1)
- (5) Meine *hobbys* sind Musik hören, lesen und spielt Volleyball. (E 1)

- (6) ... sie is dreiundfünfzig *Jahre* Alt. (E 2)
- (7) Meine *hobbies* sind ören music und lesen. (E 2)

- (8) Ich bin vierundswanzig *Jahre* alt, ... (E 3)
- (9) Meine *collegue* in Wohnung heißen Natalia und Vanessa. (E 3) ✕
- (10) Sie sind ... *Jahre* Alt. (E 3)
- (11) Wir haben drei *Autos*. (E 3)

- (12) ... und bin einundzweizig *Jahre* alt. (E 4)
- (13) Meine Familie sind vier *Personen*. (E 4)
- (14) ... und er ist dreiundzweizig *Jahre* alt. (E 4)
- (15) ... sie ist einundfünfzig *Jahre* alt. (E 4)
- (16) ... und ist dreiundfünfzig *Jahre* alt. (E 4)

- (17) Ich bin einundswanzig *Jahre* alt. (E 5)
- (18) Meine Altern habe zwei *Kinder*. (E 5)
- (19) Sie ist funfzig *Jahre* alt. (E 5)
- (20) ... und er ist achtundfunfzig *Jahre* alt. (E 5)

- (21) Ich bin 21 *Jahre* alt. (E 6)
- (22) Er ist 48 *Jahre* alt. (E 6)
- (23) Sie ist 43 *Jahre* alt ... (E 6)
- (24) Sie ist 16 *Jahre* alt ... (E 6)

- (25) ... und bin einundzwanzig *Jahre* alt. (E 8)
- (26) Mein Vater ist 53 *Jahre* alt ... (E 8)
- (27) ... und meine Mutter ist 51 *Jahre* alt. (E 8)

- (28) 4 *Kinder*: ... (E 9)
- (29) Gloria ist 26 *Jahre*, ... (E 9)
- (30) ... , Sara ist 22 *Jahre*, ... (E 9)
- (31) ... , Verónica ist 16 *Jahre*, ... (E 9)
- (32) ... , Samuel ist 14 *Jahre* ... (E 9)

(33) ... und Ich ist 23 *Jahre*. (E 9)

Texto 3

(1) Er hat sieben *zimmer*. (E 2)

(2) ... und jetzt haben *fishes* nicht. (E 2) ✖

(3) Ich ist schon 21 *Jahre* alt. (E 4)

(4) Zuerst habe ich die *Prüfungen* bestanden. (E 4)

(5) ... ich werde 21 *Jahre*. (E 5)

(6) Herlize *Grusse*. (E 5) ✖

(7) Ich bin zweiundzwanzig *Jahre* alt. (E 6)

(8) ... *freunde* in mein haus sind ... (E 7)

(9) Vormittags hatte ich *vorlesungen* in der Universität ... (E 9)

(10) ... für die kleinen *Kinder* gegeben. (E 9)

(11) ... und die kleinen *Dörfer* sehr genossen. (E 9)

Grupo F

Texto 1

(1) Ich bin sechsundzwanzig *jahre* alt. (F 1)

(2) ... und am Wochenende ich trifft *Freunden* ... (F 1) ✖

(3) ... sind meine zwei besten *Hobbys* ... (F 1)

(4) Ich bin einundzwanzig *Jahre* alt. (F 2)

(5) Ich mag ... und *Büche* lesen. (F 2) ✖

(6) Ich mache *Übungen* von vier bis sieben. (F 2)

(7) Ich bin vierundzwanzig *Jahre* Alt. (F 3)

(8) Er ist fünfundfünfzig *Jahre* Alt. (F 3)

(9) Meine schwester ist achtundswanzig *Jahre* Alt. (F 3)

(10) Ich bin zwanzig *Jahre* alt. (F 4)

(11) Er ist nur 16 *Jahre* alt. (F 4)

(12) Ich mache viele *aktivitäts* in der Woche, ... (F 4) ✖

(13) Ich bin 23 *Jahre* alt ... (F 5)

(14) ... weil ich glaube die *Sprachen* sehr nteressant sind. (F 5)

- (15) ... weil kennen Leute und *Städte* interessant ist. (F 5)

Texto 2

- (1) Am Mittwoch Abend habe ich *Freunde* getroffen, ... (F 1)
 (2) Nachts sind meine *Freunde* und ich nach “El Carmen” gegangen. (F 3)
 (3) Wir haben über zwei *Stunden* gesprochen. (F 4)
 (4) ... und ich habe meine *Hausaufgaben* gemacht. (F 5)

Texto 3

- (1) Weil ich habe vielen *Freunden* gemacht, ... (F 1) ✖
 (2) Ich hatte viele *Arbeiten*, ... (F 2)
 (3) ... ich hatte mehr *Arbeiten* ... (F 2)
 (4) ... als andere *Jahre*. (F 2)
 (5) Am Wochenende habe ich meine *Freunden* getroffen. (F 2) ✖
 (6) Die *Gebäuden* von der Stadt sind hoher. (F 3) ✖
 (7) Alles morgens auf die Straße sind vielen *Autos*. (F 3)
 (8) Ich habe neu *Freunde* treffen. (F 3)
 (9) Es gibt im Sommer keine *Prüfungen* ... (F 4)
 (10) ... und mehr *Autos* als in einem Dorf. (F 5)
 (11) In der Stadt sind die *Wohnung* teurer und kleiner. (F 5) ✖
 (12) Es gibt viele *Supermarkt*, ... (F 5) ✖
 (13) ... *Apothekes* ... (F 5) ✖
 (14) ... und *Bäckereis* ... (F 5) ✖
 (15) ... und ich spaziere gehen auf die *Bergen*. (F 5) ✖

Anexo 35:
Determinantes en acusativo en el Texto 1

Grupo A

- (1) Ich habe [...] aber keine Bruder. (A 5) ✗
- (2) Ich habe ein kleiner Bruder ... (A 7) ✗

Grupo B

- (1) Ich habe [...] ein Vatter, ... (B 1) ✗
- (2) Ich habe zwei Schwestern und eine Brüder. (B 2) ✗
- (3) Ich habe eine schwester und ein bruder. (B 3) ✗
- (4) Ich habe einen brüder. (B 4)
- (5) Ich hat ein Brüder ... (B 6) ✗
- (6) Ich habe [...] ein brüder. (B 12) ✗
- (7) Ich habe zwei Schwester und ein Bruder. (B 17) ✗
- (8) Ich habe ein Bruther. (B 19) ✗

Grupo C

- (1) Ich habe ein Bruther ... (C 1) ✗
- (2) Ich habe einen Bruder ... (ETSIT 3)
- (3) Ich habe einen Cousin, ... (ETSIT 3)
- (4) ... und meine mutter hat kein Beruf. (C 4) ✗

Grupo D

- (1) Ich habe ein Bruder. (D 1) ✗
- (2) ... aber keinen Bruder, ... (D 4)
- (3) Ich habe einen Onkel in Valencia, ... (D 4)
- (4) Ich habe einen neuen Cousin, ... (D 4)

- (5) Mein Vater hat keinen Bruther ... (D 5)
- (6) ich habe einen alten Bruder ... (D 6)
- (7) Donnerstags, wir gehen eine Film ins Kino sehen. (D 7) ✖
- (8) Ich habe zwei Schwester plus und ein Bruder. (D 8) ✖

Grupo E

- (1) Ich habe kein brotter. (E 2) ✖
- (2) Ich habe keinen brotter. (E 3)

Grupo F

- (1) Ich habe kein Bruder. (F 2) ✖
- (2) Ich habe kein Brüder. (F 3) ✖
- (3) ... und er spielt der violin. (F 4) ✖

Anexo 36:
Determinantes en acusativo en el Texto 2

Grupo B

- (1) Ingenieur habt einen lange Kurs im Universität. (B 4)
- (2) Ein Ingenieur kannt ein lange Urlaub haben, ... (B 4) ✘
- (3) Ich empfehle ihn diesen Beruf, ... (B 9)
- (4) Ich finde der Beruf Ingenieur sehr interessant und kreativ. (B 11) ✘
- (5) ..., weil ich den Beruf Ingenieur interessant finde. (B 14)
- (6) Eigentlich, finde ich den Beruf Ingenieur interessant und kreativ. (B 15)
- (7) Ingenieur muss die Händen nicht benutzen, sondern den Kopf. (B 18)
- (8) In dieser Beruf; habt mann den Urlaub lange, ... (B 19)

Grupo F

- (1) ..., so Ich habe den Arzt angerufen. (F 1)
- (2) Am Abend habe ich einen Spaziergang gemacht. (F 2)
- (3) ... und um zehn Uhr habe ich einen Film gesehen. (F 5)

Anexo 37: Determinantes en acusativo en el Texto 3

Grupo A

- (1) Am Mittelmorgen ich habe ein caffe mit toust gefrustuckt, ... (A 1) ✖
- (2) Die Hause hat [...] und ein groß Balkon. (A 2) ✖
- (3) Die Haus hat [...] ein Flur ... (A 3) ✖
- (4) In der Nacht, ich habe gessen ein Salat ... (A 4) ✖
- (5) ..., er hat nur ein Grundriss. (A 5) ✖
- (6) Die Wohnung [...] hat [...] ein Balkon. (A 5) ✖
- (7) ... und wir haben ein lang Arbeitstisch ... (A 5) ✖
- (8) Auch setzte ich mein PC auf es, ... (A 5) ✖
- (9) ... aber schon haben wir der Esstisch mit 6 Stühle gekauft. (A 5) ✖
- (10) Auch hatten wir ein Balkon. (A 5) ✖
- (11) ... setzte ich der Kühlschrank. (A 5) ✖
- (12) Wir haben das Flug nach Fiumicino genommen. (A 7) ✖
- (13) ... um die Platz von San Pedro und die Vatikan Museen zu sehen. (A 7) ✖
- (14) Sie hat einen Stühl gekauft, ...(A 9)
- (15) Dort habe ich in der Mensa meinen Freund Miguel getroffen ...(A 12)
- (16) Das Esszimmer [...] hat eine Esstisch ... (A 15)
- (17) Das Arbeitszimmer hat einen Computer, ... (A 15)
- (18) Die Wohnung hat eine Balkon ... (A 15) ✖
- (19) ... ich habe einen Orangensaft getrunken ... (A 16)

Grupo B

- (1) ... und später hat er eine Kaffe getrunken ... (B 3) ✖
- (2) Er hat einen Brief gebringen aber hat er nicht gegeben. (B 3)
- (3) Um halb elf, habe ich ihn gefunden. (B 5)
- (4) Und gestern, ich denke dass sie mir gesehen haben ... (B 5) ✖
- (5) ..., weil ich habe ihnen fotografiert. (B 5) ✖
- (6) Sie haben ein Film gesehen. (B 6) ✖
- (7) ... ich habe gestern seinen Mann spioniert. (B 9)
- (8) ... und er hat einen Kaffe getrunken. (B 9)
- (9) ... dass du einen andere Mann finden muss. (B 9)

- (10) Dann ist er ein Freund getroffen. (B 10) ✘
(11) ... und sie haben eine Film im Kino gesehen. (B 10) ✘
- (12) Sie haben ein groß Salat gegessen. (B 11) ✘
(13) Aber ich habe er dort nicht gesehen. (B 11) ✘
- (14) ... und er hat ein Bier und einen Orangensaft getrunken (B 12)
- (15) Er hat geduscht und ein Saft getrunken ... (B 14) ✘
(16) Gegen elf Uhr hat er seinen Freund getroffen ... (B 14)
- (17) Er hat einen Kaffe [...] gefrühstückt, ... (B 15)
(18) ..., weil sie kann ihn später gesehen. (B 15)
- (19) Zum Frühstück hat er einen Saft getrunken. (B 16)
- (20) ... hat sie einen Kaffee mit Milch getrunken ... (B 17)
(21) Nacher hat sie einen Fisch mit Kartoffeln gegessen ... (B 17)
(22) ... und dann hat sie einen Film fergegangen. (B 17)
- (23) Danach haben sie einen Film ferngesehen. (B 18)

Grupo C

- (1) Danach haben wir einen Kaffe in am besten Algemesis Pub trinken. (C 1)
(2) Deshalb, habe ich sofort mit der Handy meinen Vater angerufen. (C 2)
(3) Er ist gekommen und hat mir nach Hause mitgenommen. (C 2) ✘
(4) ... weil ein Freund mich angerufen hat. (C 2)
(5) Danach, hat er mich zum Mittagessen eingeladen. (C 2)
(6) „Wir brauchen die Komputer denn wir möchten spielen“, hat Jose gesagt. (C 2) ✘

Grupo D

- (1) ..., weil ich heute den letzte Test habe. (D 1) *
(2) ... aber ich habe keine Aufsatz gemacht. (D 3) ✘
(3) Der Wecker ist mich um sechs Uhr aufgewacht. (D 4)
(4) ... weil heute habe ich eine Test behabt. (D 5) ✘
(5) Um 15:00 Uhr habe ich einem Film ferngesehen ... (D 5) ✘
(6) ... und um 19:00 Uhr habe ich meiner Freund getroffen ... (D 5) ✘
(7) ... und habe ich meinem Vater angerufen. (D 5) ✘
- (8) ..., denn mein Freundin hast mich vor zwei Tagen links liegen gelassen. (D 6)
(9) Ich vermisse sie ... (D 6)

- (10) Am Abend hast ein Freund mich angerufen. (D 6)
- (11) Sie hat ein Hund. (D 7) ✖
- (12) ... und da haben wir eine Film gesehen. (D 8) ✖
- (13) In der Nach habe ich einen Almodovars Film gesehen. (D 8)
- (14) Außerdem, am abends habe ich einen Pullover gekauft. (D 9)
- (15) ... und ich habe einen Film über Leonardo da Vinci gesehen. (D 11)
- (16) ... und wir haben einen anderen Freund besucht. (D 11)

Grupo E

- (1) Ich möchte sehe dich. (E 1)
- (2) Bitte, antwortet mir oder rufen mich an. (E 1)
- (3) ... aber ich möchte einlädst dir ... (E 2) ✖
- (4) Nächste Woche ich habe mein Geburtstag. (E 3) ✖
- (5) Du kannst deine Freund einladen ... (E 3) ✖
- (6) Ich möchte ihr [...] und meiner andere freundin einladen. (E 4) ✖
- (7) ... oder ruf doch mich an, bitte! (E 4)
- (8) ..., deshalb ich ihr in meiner Party sehen möchte. (E 4) ✖
- (9) ... so habe ich einen Hund gekauft. (E 5)
- (10) Carlos habt mir [...] einen Schlafsack schenken. (E 5)
- (11) Bitte, antworte mir oder ruft mich an. (E 5)
- (12) Ich möchte dir einladen. (E 6) ✖
- (13) Ich sehe dir am Freitag! (E 6) ✖
- (14) Ich habe dich seit einem Jahr nicht mehr gesehen. (E 7)

Grupo F

- (1) ... haben wir ein Spaziergang gemacht. (F 2) ✖
- (2) Ich möchte haben ein beruf ... (F 3) ✖
- (3) Du kannst haben ein langer Freitag (F 3) ✖
- (4) Ich habe ein Film gemacht ... (F 3) ✖

Anexo 38:
Complementos preposicionales en acusativo (todos)

Grupo A

Texto 1

- (1) Ich mag Kleidung kaufen und mit Freunde *ins Kino* gehen, ... (A16)
- (2) Ich mag [...], oder *in der Disco* gehen. (A16)

Texto 3

- (1) Dann habe ich *in der Uni* mit Bus gefahren. (A4)
- (2) Dann habe ich *in die Bibliothek* gegangen. (A4)

- (3) In *das größten Zimmer* haben wir eine Ehebett gesetzt. (A5)
- (4) Auch setzte ich mein PC auf es, und zwei Bücherregale *an die Wände*. (A5)
- (5) *In das Wohnzimmer* haben wir zwei Sofa gesetzt. (A5)
- (6) Rechts, *neben die Tür*, setzte ich der Kühlschrank. (A5)

- (7) Dann habe ich *in die Uni* gekommen. (A8)

- (8) ... und bin ich *in die Uni* gefahren. (A9)
- (9) Dort bin ich *am Mediothek* wieder gegangen. (A9)

- (10) ... und ich gehe *in der Klass.* (A10)

- (11) Dann wir gefahren wieder *in die Uni*. (A12)

- (12) Ich habe *in den Bus* eingestiegen. (A14)

- (13) Um 8:30 bin ich *in die Uni* gekommen, ... (A16)
- (14) ... bin ich *in der Mensa* gegangen. (A16)
- (15) Denn ich bin *in die Zentrum* gegangen. (A16)
- (16) ... und *ins Bett* gegangen. (A16)

Grupo B

Texto 1

- (1) Am Wochenende gehe ich *ins Kino* mit meinen Freunden. (B15)
- (2) Meine Hobbys sind laufen, gehen *ins Kino* ... (B17)
- (3) ... und ich gehe oft mit meine Freundin *ins Kino*. (B18)

Texto 2

- (1) ... weil ich *um die Welt* reisen will ... (B2)
- (2) Viele Leute denken nur *am Geld*, ... (B5)

- (3) Ich studiere *für diesem* Beruf ... (B7)
- (4) *Für ihnen* ist es wichtig, dass er gerne arbeitet. (B13)
- (5) ... weil du etwas wichtig *für Mensch* machen kannst. (B16)
- (6) ... aber er kein *Zeit für seinen Freunde* hat. (B18)

Texto 3

- (1) Dann ist er *ins Büro* gegangen ... (B1)
- (2) Dann ist er mit deinem Freund *ins Kino* gegangen ... (B2)
- (3) Am Morgen, Herr Bengel hat *ins Buro* gekommen. (B4)
- (4) Sie hat *ins Buro* gegangen. (B4)
- (5) Am Abend, sie hat *ins Kino* gegangen. (B4)
- (6) Um 9.00 Uhr ist er *ins Büro* gekommen. (B8)
- (7) Am morgen ist er *ins Büro* gegangen. (B11)
- (8) Er hat noch einmal *ins Büro* gegangen. (B11)
- (9) ... und ich bin *auf die Toilette* gegangen. (B12)
- (10) Sie sind *ins Kino* gegangen ... (B14)
- (11) Später sind sie noch einmal *ins Büro* gegangen ... (B15)
- (12) ... und danach sie ist *in die Küche* gegangen, ... (B15)
- (13) ... und habe *über den Tag* gesprochen. (B18)
- (14) Sie stellt es *auf den Tisch*. (B18)

Grupo C

Texto 1

-

Texto 3

- (1) Der Samstagmorgen habe ich *in die Universität* gegangen, ... (C1)
- (2) Dann habe ich *auf dem Bahnhof* gegangen, ... (C1)
- (3) Später, bin ich *in die Bibliothek* gegangen ... (C2)
- (4) ... und habe *für eine Prüfung* studiert bis 20.00. (C2)
- (5) ... ich bin mit meinen Freunden *ins Kino* gegangen. (C3)
- (6) Dann habe ich [...] einen Spaziergang *durch den Wald* gemacht. (C4)
- (7) ..., denn am Montag muss ich *in die Universität* gehen. (C4)
- (8) Dann, [...] waren wir alles *im Diskothek* gegangen ... (C5)
- (9) ... und wir war zurück *im Kino* gegangen. (C5)

Grupo D

Texto 1

- (1) ..., weil ich *in die Universität* gehen muss. (D11)
- (2) Ich mag *in die Diskothek* am Samstags gehen. (D11)
- (3) Ich mag *ins Kino* gehen auch am Wochenende. (D11)

Texto 3

- (1) Ich habe eine Geburtstag Party *für meinen Freunde* gemacht. (D1)
- (2) In der Nacht haben wir *ins Kino* gegangen. (D2)
- (3) Am Samstag, ich bin *ins Supermarket* mit meiner Familie gefahrt ... (D3)
- (4) Sie und ich sind *ins Restaurant* gefahren. (D7)
- (5) Wir sind *ins Kino* gegangen. (D7)
- (6) Freitag Abend bin ich *ins Kino* mit Freunde gegangen. (D8)
- (7) ... und alles haben *ins Kino* gegangen. (D10)
- (8) Freitagabend bin ich *ins Kino* gegangen ... (D11)
- (9) Da bin ich *in eine Diskotek* gegangen ... (D11)
- (10) ... und wir haben *über unseren Alltag* gesprochen. (D11)

Grupo E

Texto 1

-

Texto 3

- (1) Im September bin ich *in die Universität* zurückgekommen. (E4)
- (2) Ich bin auch zweimal die Woche nachmittags *in die Musikschule* gegangen. (E9)

Grupo F

Texto 1

-

Texto 2

- (1) Nachts wollte ich *ins Kino* gehen, ... (F3)
- (2) Am Wochenende habe ich *für ein Prüfung* gelernt. (F3)

Texto 3

- (1) Manchmal sind wir *ins Kino* gegangen, ... (F2)

Anexo 39:
Dativo en el Texto 1 (todos)

Grupo A

- (1) ... und mein familien name Gonzalez von mein vater ... (A1)
- (2) ... und Larrinzar von die mutter. (A1)
- (3) ..., ich wohne hie im Valencia in der Carmen Strauße, ...(A1)
- (4) ..., ich studiere disenering in der UPV, ...(A1)

- (5) Ich studiere Wirtschaftsingenieurwesen an der Universidad Politécica in Valencia. (A5)
- (6) Ich wohne in Valencia mit meinen Eltern. (A5)

- (7) Ich studiere Maschinenbau an der UPV. (A6)

- (8) Hier ich habe eine Hause ins Strand. (A7)
- (9) Ich wohne in Cataluña Strasse nummer zwanzig ...(A7)
- (10) meine Katze wohne in Las Palmas mit meine Familie. (A7)

- (11) ..., aber ich wohne nicht mit meine Familie. (A8)

- (12) Ich studiere Wirtschaftsingenieurwesen in der “Universidad Politécica de Valencia”. (A11)
- (13) Ich bin Elektrotechnik Ingenieur in der UPV. (A11)

- (14) ... und ich bin Student von die Politecknische Universität in Valencia. (A12)
- (15) ... und ich wohne mit meine Eltern ...(A12)
- (16) Im September ich gehe nach Deutschland ...(A12)
- (17) ... mit ein Freund. (A12)

- (18) Ich studiere aus Politeknik Unversitaat ... (A14)
- (19) ... und ich liebe in Sommer gehen. (A14)

- (20) ... ich bin Studentin an der Universidad Politecnica. (A15)
- (21) Sie studieren auch, aber in der Schule. (A16)

Grupo B

- (1) Ich studiere an der UPV. (B2)
- (2) Ich gehe zur Uni ...(B2)
- (3) ... mit dem Bus oder zu Fuß. (B2)

- (4) ... und studiere in der UPV. (B5)
- (5) ... und komme zu der Universität ...(B5)

- (6) ... mit meinem Auto. (B5)
- (7) ... und ich studie in der Politechnikum. (B7)
- (8) Ich lebe mit meine Eltern ... (B7)
- (9) ... und meine kleine Schwester, ... (B7)
- (10) ... aber am Wochenende wohne ich ... (B8)
- (11) Ich lebe in eine Haus ... (B8)
- (12) ... und ich studiere in der UPV. (B9)
- (13) Normalerweise ich gehe zur Uni morgens ... (B9)
- (14) Ich bin studieren Deutch an der Uni ... (B9)
- (15) ... und ich wohne mit meine Familie. (B14)
- (16) Ich bin studenten in UPV. (B14)
- (17) Meine Mutter arbeit zu Hause und mein Vater in ein Bank. (B14)
- (18) Ich fahre zum Universität. (B14)
- (19) Am Wochenende gehe ich ... (B15)
- (20) ... ins Kino mit meinem Freunden. (B15)
- (21) Das mache ich am Wochenende. (B18)
- (22) Ich möchte bei ein große Firma arbeiten. (B18)

Grupo C

- (1) Von Oktober studiere ich Deu in dem Universität. (C1)
- (2) ... und arbeit auf dem Rathaus. (C1)
- (3) Wir leben mit meine Großeltern. (C1)
- (4) ... und ich studiere ... in der Politechnischen Universität von Valencia. (C2)
- (5) ... und ich studiere ... an der Polytechnischen Universität von Valencia. (C3)
- (6) Ich studiere ... an der Politechniken Universität von Valencia ... (C4)
- (7) Ich studiere ... an der Politechnischen Universität von Valencia, ... (C5)
- (8) ... und lebt in ein Wohnung in Castellón. (C5)
- (9) In L'Eliaana lebe ich bei meine Eltern, ... (C5)

Grupo D

- (1) ... und studiere an der Politechnischen Universität. (D1)
- (2) Ich studiere ... in der Politeknischen Universität ... (D2)
- (3) Mein Vater arbeit im Autowerksatt ... (D2)
- (4) Ich lerne Deutsch in der Universität, ... (D2)
- (5) Ich lerne Deutsch im Universität. (D3)

- (6) ... und studiere ... an der Politechnische Universität. (D4)
 (7) An der Sommerferien ... (D4)
- (8) Ich studiere ... an der Polytechnischen Universität ... (D6)
 (9) ... sind Lehrer und arbeiten in einer Schul. (D6)
- (10) Sie und Ich arbeiten mit meine mütter ... (D7)
- (11) Ich lebe mit meine Mutter ... (D8)
 (12) ... und meine Schwester. (D8)
 (13) Mein Haus ist neben als Universität ... (D8)
- (14) Ich studiere an der Politechnische Universität ... (D9)
 (15) ... und lebe mit mein Bruder. (D9)
 (16) Es gibt in Norden von Castellon. (D9)
 (17) In die Wochenende ... (D9)
 (18) ... und in Sommer auch. (D9)
- (19) Ich studiere ... an der Universität Politechnik ... (D10)
 (20) Ich arbeite in einem Kindergarten ... (D10)
 (21) ... und in Wochenende ich arbeite ... (D10)
 (22) Ich wohne in einem Haus ... (D10)
 (23) Sie arbeiten in einem Restaurant. (D10)
 (24) ... sie arbeitet in einem Geschäft ... (D10)
- (25) Ich studiere ... an der Polytechnischen Universität ... (D11)
 (26) ... auch am Wochenende. (D11)

Grupo E

- (1) Ich bin student in die Universidad Politécnica. (E2)
 (2) ... aber ich lebe ... in an students Wohnung. (E3)
 (3) Ich möchte gehen ... mit meine freundin im August. (E3)
- (4) Ich play in der Band in Alboraya, ... (E7)
- (5) ... Verónica und Samuel studieren in Schul. (E9)

Grupo F

- (1) Ich wohne hier, im Valencia, bei Eltern. (F1)
 (2) Ich studiere im der UPV, ... (F1)
 (3) ... in der Fachhochschule für Informatik. (F1)

-
- (4) Ich studiere an der Fakultät. (F2)
 - (5) Ich wohne dann bei meine Eltern. (F2)
 - (6) Ich gehe zu Fuß zu Universität. (F2)

 - (7) Freitags ich gehe mit mein Freund aus. (F3)

 - (8) Ich wohne bei meine Eltern ... (F4)
 - (9) ... und mein Bruder. (F4)
 - (10) ... und ich fahre zur Universität ... (F4)
 - (11) ... mit mein Auto. (F4)
 - (12) ... gehe ich zur Bibliothek ... (F4)
 - (13) Meistens esse ich in der Mensa um zwei Uhr. (F4)
 - (14) ... bin ich in der Universität bis neun Uhr. (F4)

 - (15) ... mit meinen Eltern. (F5)
 - (16) ... spaziere ich mit meiner Schwester. (F5)
 - (17) Jeden Tag bin ich mit meinem Computer zwei oder drei Uhr ... (F5)

Anexo 40:
Dativo en el Texto 2 (todos)

Grupo B

- (1) ... weil der Leute arm helfen kann. (B1)
- (2) ... weil ich die Natur helfen mochte. (B1)

- (3) ... weil mit vielen Menschen Kontakt haben. (B4)
- (4) ... weil die Arbeit im Büro ist. (B4)
- (5) Ingenieur hat einen lange Kurs im Universität. (B4)

- (6) Eine wichtige Vorteile ist nicht mit den Hände zu arbeiten. (B5)

- (7) Ich studiere Ingenieurin an der Universität ... (B6)
- (8) ..., dass ein Ingenieur an der Universität forschen ... kann, ... (B6)
- (9) ..., weil man mit anderen Menschen arbeiten ... (B6)

- (10) ... und ich gefällt diesem Beruf. (B7)
- (11) ... und ich gefällt führen. (B7)

- (12) ... kannst du bei eine Industrie Firma arbeiten. (B8)
- (13) ... dass du mit anderem Mann arbeiten kannst. (B8)
- (14) ..., so ich möchte bei ein Deutscher Auto Firma sein. (B8)

- (15) Ich empfehle ihn diesen Beruf ... (B9)

- (16) ..., oder mit vielen Menschen Kontakt haben. (B10)
- (17) ... der Ingenieur arbeitet im Büro. (B10)
- (18) ..., haben sie sechs Wochen Urlaub im Jahr. (B10)
- (19) ..., aber tut mir leid, ... (B10)

- (20) ..., und sie arbeiten nicht mit der Hände ... (B12)
- (21) ... sondern mit den Kopf. (B12)
- (22) ..., weil sie im Sommer bleiben in Hause nicht möchten. (B12)
- (23) Sie möchten im Ausland arbeiten ... (B12)

- (24) Ich bin Studentin an der Polytechnischen Universität, ... (B14)

- (25) Ein Ingenieur kann in viele Geschäfte arbeiten. (B15)
- (26) ... er kann nicht mit seiner Familie sein ... (B15)

- (27) Ich weiß nicht weil ich in der ETSII lerne. (B16)

- (28) ... und das mit vielen Menschen Kontakt habe. (B17)
- (29) Er hat wenig Urlaub in den Jahr ... (B17)
- (30) ... und er muss viele Stunden in der Woche arbeiten. (B17)

- (31) ..., weil ich mit dem Nummer arbeiten möchte. (B19)
- (32) ..., dass ich mit viel Menschen Kontakt haben. (B19)

- (33) In dieser Beruf ... (B19)
- (34) Ich möchte mit meinen Kollegen Spaß machen, ... (B19)
- (35) ..., es möglich in dieser Beruf ist. (B19)
- (36) Ein Ingenieur kann im Büro arbeiten ... (B19)
- (37) .. und kann mit dem Computer arbeiten. (B19)
- (38) ..., weil ich viel Zeit in der Universität bin. (B19)

- (39) Im Moment bin ich Studentin ... (B20)
- (40) Ich möchte im Büro arbeiten ... (B20)
- (41) ... und in Kontakt mit anderen Menschen haben. (B20)
- (42) ... und dieser Beruf erlaubt mir forschen. (B20)

Grupo F

- (1) ... hatte ich in der Fakultät Deutsch Vorlesung. (F1)
- (2) ... hatte ich in der Fakultät Deutsch Übung und ... (F1)
- (3) ... habe ich im Kino gewesen ... (F1)

- (4) ... habe ich den ganzen Tag in der Universität. (F2)
- (5) ... bin ich mit Zug nach Gandia gefahren. (F2)
- (6) ... habe ich mit meiner Freunden Fußball gespielt. (F2)

- (7) Ich möchte in der Bibliothek studieren. (F3)

- (8) ... und ich habe mit einem Lehrer diskutiert. (F4)
- (9) ... musste ich mit einem ONG arbeiten. (F4)
- (10) Ich habe mit meinem Bruder getroffen!! (F4)
- (11) ... und er hat mir etwas gesagt: ... (F4)

- (12) ... bin ich mit meinem Freunde gegangen. (F5)
- (13) Ich habe ein Buch in meinem Garten gelesen ... (F5)
- (14) Danach habe ich mit meinem Freunde gesprochen. (F5)

Anexo 41:
Dativo en el Texto 3 (todos)

Grupo A

- (1) Die Hause ist neben auf mediterranien Meer. (A2)
- (2) Ich war gestern aus mein Freund Haus. (A3)
- (3) Dann bin ich im Bett geblieben. (A4)
- (4) In der Nacht, ich habe ... (A4)
- (5) Um 23.00 Uhr habe ich mit meinen Computer gesurft. (A4)
- (6) Seit denn wir haben mit dem Wohnung geträumt. (A5)
- (7) ... und wir haben ein lang Arbeitstisch mit ein Bürosessel. (A5)
- (8) In der Ecke war die Arbeitsplatte ... (A5)
- (9) Links, neben der Fenster, war der Spüllweker. (A5)
- (10) Die zwei Badezimmer war gegenüber das Arbeitszimmer. (A5)
- (11) Das größten Badezimmer hatte die Badewanne gegenüber die Toilette ... (A5)
- (12) Das Waschbecken war gegenüber die Tür, ... (A5)
- (13) ..., an der Wand, ... (A5)
- (14) ... uber ich bin im bett geblieben bis ... (A6)
- (15) Dort hab ich in der Pub ... (A6)
- (16) ... mit meinen Freunden getroffen. (A6)
- (17) Ich habe nach Rom gefahrt mit mein Vater. (A7)
- (18) ... und steht in der Nähe von Termini, der Bahnhof. (A7)
- (19) Das Hotel liegt in die Via Palestro Straße. (A7)
- (20) Von die Stadt Rom kann man ... (A7)
- (21) In der Nähe von das Hotel ... (A7)
- (22) In der Nähe von das Hotel ... (A7)
- (23) Ich bin zwei Minuten im Bett geblieben. (A8)
- (24) Dort habe ich in der Mensa ein Bier getrunken. (A8)
- (25) Ich habe zu Universität gekommen ... (A10)
- (26) ... ich habe sehr Zeit mit meine Freund studiert. (A10)
- (27) ... und ich habe in mein Bett geschlaft. (A10)
- (28) Um 8 Uhr habe ich mit den Zug und den U-Bahn ... (A11)
- (29) Um 14:30 habe ich in der Mensa "Galileo" ein Menu gegessen. (A11)
- (30) Um 18:10 Uhr habe ich mit ein Freund zu Hause gefahren. (A11)
- (31) ... und ich bin noch fünf Minuten im Bett geblieben. (A12)
- (32) Dann habe ich genemen die U-Bahn zu die Universität. (A12)
- (33) Dort habe ich in der Mensa meinen Freund Miguel getroffen ... (A12)
- (34) ... und wir gegangen zu die Bibliothek. (A12)
- (35) Es gibt ein Wohnzimmer rechts von der Eingang. (A13)

- (36) Vor der Eingang steht das Esszimmer. (A13)
 (37) Links von der Eingang ist der Flur. (A13)
 (38) Neben das Arbeitszimmer es gibt das Elternschlafzimmer ... (A13)
 (39) ... mit ein Badezimmer. (A13)
 (40) Vor der Flur steht ein Kinderzimmer ... (A13)
 (41) ... links von der Flur es gibt eine Küche ... (A13)
 (42) In der Flur es gibt einen Kleiderschrank. (A13)
 (43) Es gibt ein Sofa vor das TV-Tisch ... (A13)
 (44) ... und ein Sessel an das Sofa. (A13)
 (45) Hinter die Tür es gibt einen Regal. (A13)
 (46) Gegenüber die Tür steht das Bett ... (A13)
 (47) Und links von das Bett ... (A13)
 (48) Rechts von die Tür steht eine Kommode. (A13)
- (49) Mein Vater, meine Mutter und mein Bruder sind mit dem Auto losgegangen. (A14)
 (50) ... und ich war um neun Uhr in die Universtät. (A14)
- (51) ..., ein groß Wohnzimmer mit eine TV-Tisch, ... (A15)
 (52) ... zwei Badzimmer mit eine Toilette, ... (A15)
 (53) ... mit sieben Bilde hangt von der Wande. (A15)
 (54) ... und enine grosse Terrasse links von der Küche. (A15)

Grupo B

- (1) ... und er hat mit seiner Sekretärin gesprochen. (B1)
 (2) Sie haben in eine Zimmer zwei Stunden geblieben. (B1)
 (3) ... mit seine Sekretärin getrunken und gegessen. (B1)
 (4) Sie haben im Bett ein Stunden ferngesehen, ... (B1)
 (5) ..., wenn du zu Arbeit ist gefahren. (B1)
- (6) Dann ist er mit deinem Freund ins Kino gegangen ... (B2)
 (7) ... in an Italienisch Restaurant gegessen. (B2)
- (8) Um 8 Uhr ist zur Universität gegangen. (B3)
 (9) ... hat er mit einen Mädchen gesprochen. (B3)
 (10) Um 11 Uhr ist er zum Tony's gekommen ... (B3)
 (11) Um 16 Uhr ist er zur Post gegangen. (B3)
- (12) ... sie haben mit dem Auto ... (B4)
 (13) ... zu eine Appartment gegangen. (B4)
- (14) ... habe ich ihn im Park gesehen, ... (B5)
 (15) Herr Bengel hat mit ihr gesprochen, ... (B5)
 (16) ..., habe ich auf einer Bank geschlafen. (B5)
 (17) Er war in einem Restaurant, ... (B5)
 (18) ... mit dem Mädchen. (B5)
 (19) Ich bringe Ihnen ... (B5)
 (20) ... fünf Bilder von ihnen, ... (B5)

- (21) ... Herr Bengel mit seiner Sekretärin ... (B6)
(22) ... zum Kafe gegangen. (B6)
(23) ... ist Herr Bengel zum Arbeit gekommen ... (B6)
(24) ... in sein Arbeit geblieben. (B6)
(25) ... haben zusammen im Restaurant gegessen. (B6)
(26) Dann, sind sie zum Kino gegangen. (B6)
- (27) Er hat in der Arbeit um 5 Uhr gebliebt. (B7)
(28) Zuerst sind alles zu einer Hotel eingesteht ... (B7)
- (29) ..., ist er mit einer Freulein ... (B8)
(30) Sie haben zusammen in einem Restaurant gegessen. (B8)
(31) ... sind zu einem Hotel gegangen. (B8)
(32) Tut mir leid ... (B8)
- (33) ... mit seiner Sekretärin hat. (B9)
(34) Danach ist er zum Arbeit gegangen ... (B9)
(35) ... er hat viel Zeit mit seiner Sekretärin gesprochen. (B9)
(36) ... habe ich in dem Buro geblieben, ... (B9)
(37) Herr Bengel war in seinen Buro ... (B9)
(38) Später sie haben im Restaurant gegessen ... (B9)
- (39) Zuletzle ist er im Bett geschafen. (B10)
- (40) Er ist mit sein Auto gefahren. (B11)
(41) ... hat er mit seiner Sekretärin gesprochen. (B11)
(42) ... zum Restaurant gekommen. (B11)
(43) ... mit seiner Sekretärin. (B11)
- (44) ... und er hat mit ihr telefoniert, ... (B12)
(45) Sie ist zu Kafeteria gekommen ... (B12)
(46) ... zusammen zur Arbeit gegangen. (B12)
(47) ..., und der Kopf tun ihr weh. (B12)
(48) ..., und dann hat er es ihr geschenkt. (B12)
- (49) Dann ist er zum Arbeit ... (B13)
(50) ... mit das Auto gefahren. (B13)
(51) ... ist er mit seiner Sekretärin ... (B13)
(52) ... zur Restaurant gegangen. (B13)
(53) ... aber sie ist nicht mit ihm gekommen. (B13)
(54) ... hat er Fußball mit einen Freunden gespielt. (B13)
(55) ... ist er ins Bett geschlafen. (B13)
- (56) Er ist zur Apotheke gegangen ... (B14)
(57) ... und dann ist er zur Arbeit gefahren. (B14)
(58) Später hat er mit seinem Freund Jan Tennis gespielt. (B14)
- (59) ... ist er zur Arbeit gefahren. (B15)
(60) Er ist 3 Stunden im Büro geblieben, ... (B15)
(61) ... danach ist er mit einem Mann ... (B15)

- (62) Es tut mir Leid, ... (B15)
- (63) ... eine Affäre mit seiner Sekretärin hat. (B16)
- (64) Danach ist Herr Bangel zum Arbeit gegangen. (B16)
- (65) Er hat mit seiner Sekretärin drei mal gesprochen. (B16)
- (66) ... mit seiner Schwester Tennis gespielt. (B16)
- (67) ... im Restaurant ... (B17)
- (68) ... ist sie zu Fuß zur Arbeit gegangen. (B17)
- (69) Um elf Uhr ist sie im Bett eingeschlafen. (B17)
- (70) ... zur Universität gegangen ... (B18)
- (71) Er ist in der Universität vier Stunden geblieben. (B18)
- (72) Sie ist ihm viele Blume mitgebraucht. (B18)
- (73) ... er hat mit ihm ... (B18)
- (74) ... (oder ihr) viel Zeit gesprochen. (B18)
- (75) Er hat ihm eine Tischlampe eingeladen. (B18)
- (76) Wann er im Büro gewesen ist, ... (B19)
- (77) ... und er hat mir gesagt. (B19)
- (78) ... haben bis acht Uhr im Büro geblieben. (B19)
- (79) ... sind sie zum Cafe trinken gegangen. (B19)
- (80) ... später ist er zur Arbeit gegangen ... (B20)
- (81) ..., hat er mit anderen Menschen gesprochen. (B20)
- (82) ... hat er mit seiner Sekretärin gegessen, ... (B20)
- (83) ... und haben sie von seinen Problemen gesprochen. (B20)
- (84) ... ist er zu einer Cafeteria ... (B20)
- (85) ... mit seinen Freunden. (B20)
- (86) Dort hat er mit die Kellnerin gesprochen. (B20)
- (87) Er ist in die Cafeteria bis 21 Uhr geblieben. (B20)

Grupo C

- (1) ... mit dem Zug zurückgekommen. (C2)
- (2) Wenn ich zur Bahnhof gekommen bin, ... (C2)
- (3) ... habe ich sofort mit der Handy meinen Vater angerufen. (C2)
- (4) Er hat mir erzählt daß seine Komputer ... (C2)
- (5) Ich war bei ihm ... (C2)
- (6) ... haben meine Brüder mich gesagt. (C2)
- (7) ... und habe mit meinen Freunden gesprochen. (C2)
- (8) ... und ich habe mit meinem Bruder Miguel gefrühstück. (C3)
- (9) ... und ich bin mit meinen Freunden ins Kino gegangen. (C3)
- (10) ... und danach haben wir in der Diskotteke getanzt. (C3)
- (11) ... und ich habe mit meiner Familie gefrühstück. (C3)
- (12) ... und ich bin zu einem Park gekommen. (C3)
- (13) Dann habe ich mit einem Freund ... (C4)
- (14) ... und später habe ich im Schlafzimmer ... gelernt ... (C4)

- (15) ... und ich bin mit meiner Freunden zu Abend essen gegangen.
- (16) ... hatte ich in meinem Schwimmbad geschwommen ... (C5)
- (17) ..., wenn ich hatte mit meinen Großeltern gegessen. (C5)

Grupo D

- (1) Ich habe auch mit meinen Eltern ... (D1)
- (2) ... und meinem Bruder ... (D1)
- (3) ... in einem Restaurant ... gegessen. (D1)
- (4) Wir haben ihm ein Uhr geschenkt ... (D2)
- (5) ...; ich habe mit meinen Freunde in ... gegangen ... (D2)
- (6) Ich bin deutsch studiert mit meine Schwester ... (D3)
- (7) ... mit meine Familie gefahrt ... (D3)
- (8) Ich habe vor dem Mittagabend studiert... (D4)
- (9) ... und dann habe ich mit meinem Freund ... (D4)
- (10) Samstag Abend war ich in meiner Wohnung.
- (11) ... aber sie fehlt mir so. (D6)
- (12) Komm doch bald bei mir! (D6)
- (13) ... sind zum Krankenhaus gefahren. (D7)
- (14) ... war ich mit meinem Mutter ... (D7)
- (15) ... im Reisebüro wo sie arbeitet. (D7)
- (16) ... bin ich nach Cirque du Soleil mit mein Bruder ... (D8)
- (17) ... und meine Nichte gefahren. (D8)
- (18) ... bin ich mit meiner Freundin ... (D9)
- (19) ... zum Kino gegangen ... (D9)
- (20) Danach habe ich im Restaurant ... gegessen, ... (D9)
- (21) ... haben wir zum Kino gegangen. (D9)
- (22) ... habe ich mit meiner Familie zu Mittag gegessen. (D9)
- (23) ... und ich bin zum Bett gegangen. (D9)
- (24) ... habe ich in das Restaurant ... gearbeitet. (D10)
- (25) ... in das Restaurant von meinen Eltern ... (D10)
- (26) ... ein Prüfung gemacht in der Universität. (D10)
- (27) ... habe ich mit meinen Freund ... (D10)
- (28) ... wieder gearbeitet in das Restaurant. (D10)
- (29) ... ich habe in das Schwimmbad ... geschwommen. (D10)
- (30) ... von meinem Haus ... (D10)
- (31) ... und wir haben in einem Restaurant gegessen. (D10)
- (32) ... bin ich mit meiner Familie ... (D11)
- (33) ... bin ich mit meinen Kollegen spazieren gegangen ... (D11)
- (34) ..., weil wir uns seit einem Monat nicht getroffen hatten. (D11)

Grupo E

- (1) Die Geburtstagsparty ist in mein Haus ... (E1)
- (2) Ich bin mit meine Freund gegangen. (E1)
- (3) Bitte, antworte mir oder rufen mich an. (E1)

- (4) Ihr nicht gesehen seit einem Jahr, ... (E2)

- (5) Das party feiern ich zu meine Wohnung, ... (E3)
- (6) ... am Rio Ebro Straße numer 6. (E3)
- (7) Du kannst deine Freund einladen zu meine Party. (E3)
- (8) ..., ich habe zu Granada gegangen mit meine Freund. (E3)
- (9) Im Sommer habe ich am den Deutsche Bank arbeiten. (E3)

- (10) Antwort doch mir oder ruf doch mich an, bitte! (E4)
- (11) Seit einem Jahr sehe ich nicht, ... (E4)
- (12) Ich bin im Bett ... geliebt. (E4)
- (13) ..., weil ich mit meinem Freund getroffen. (E4)
- (14) ..., deshalb ich in meiner Party sehen möchte. (E4)

- (15) Meinen Vater habt mir eins Auto kaufen, ... (E5)
- (16) ... aber ich helfe ihm ... (E5)
- (17) Ich habe in die Firma Bertolín gearbeitet. (E5)
- (18) Carlos habt mir einen Zelt, ... schenken ... (E5)
- (19) Bitte, antworte mir oder ruft mich an. (E5)

- (20) Wie geht es dir? (E6)
- (21) Ich arbeite ... in ein Restaurant. (E6)
- (22) Die Geburtstagsparty ist in mein Haus ... (E6)
- (23) Du kannst schenke mir eine Halskette ... (E6)

- (24) ... und möchte du in meine Geburtstagsparty bist (E7)
- (25) Ich möchte mit du tanzen und spielen. (E7)
- (26) ... freunde in mein haus sind ... (E7)
- (27) ... und seit einem Jahr nicht mehr gesehen. (E7)

- (28) Ich habe dich seit einem Jahr nicht mehr gesehen. (E8)

- (29) ... und war mit meinen Freunden ... (E9)
- (30) ... und war ... im Kino ... (E9)
- (31) Mir geht es gut ... (E9)
- (32) ... hatte ich Vorlesungen in der Universität ... (E9)
- (33) ... hatte ich Praktikum im Labor. (E9)
- (34) ... und ich habe auch Musikunterricht in der „Ave Maria Peñarrocha“ ...
gegeben. (E9)

Grupo F

- (1) ... war der ganzen Tag in der Fakultät. (F2)
- (2) Leben in der Stadt ist moderner ... (F3)
- (3) ... als leben in einem Dorf. (F3)
- (4) Aber die Leute in einem Dorf ist lustiger ... (F3)
- (5) ... als die Leute in der Stadt. (F3)
- (6) Die Gebäuden von der Stadt sind hoher. (F3)
- (7) Alles morgens auf die Straße sind vielen Autos ... (F3)
- (8) ... und ich kann in der See schwimmen. (F4)
- (9) ... kann ich mit meine Freunde Fußball und Tennis spielen. (F4)
- (10) Deshalb treffe ich ... mit meinen Freunde so viel. (F4)
- (11) ... und mit viele Leute treffen. (F4)
- (12) Das Leben in einem Dorf ist ruhiger ... (F5)
- (13) ... als in der Stadt. (F5)
- (14) ... es gibt viel Laut ... als in einem Dorf. (F5)
- (15) In der Stadt sind die Wohnung ... (F5)
- (16) Trotzdem kannst du mit dem Bus oder ... (F5)
- (17) ... mit dem U-Bahn gehen ... (F5)
- (18) Für mich ist besser in einem Dorf leben ... (F5)
- (19) Ich würde gern in eine großen Haus ... (F5)
- (20) In den Dorfe wohnen die Leute ... (F5)

Anexo 42:**Errores en complementos preposicionales en dativo (todos)****Texto 1**

Grupo A

- (22) ... und mein familien name Gonzalez von mein vater ... (A1)
 (23) ... und Larrinzar von die mutter. (A1)
- (24) Hier ich habe eine Hause ins Strand. (A7)
 (25) meine Katze wohne in Las Palmas mit meine Familie. (A7)
 (26) Ich wohne in Cataluña Strasse nummer zwanzig ... (A7)
- (27) ... mit ein Freund. (A12)
 (28) ... und ich bin Student von die Politechnische Universität in Valencia.
 (A12)
 (29) ... und ich wohne mit meine Eltern ... (A12)

Grupo B

- (23) Ich lebe mit meine Eltern ... (B7)
 (24) ... und meine kleine Schwester, ... (B7)
- (25) ... und ich wohne mit meine Familie. (B14)
 (26) Ich bin studenten in UPV. (B14)
 (27) Meine Mutter arbeit zu Hause und mein Vater in ein Bank. (B14)
 (28) Ich fahre zum Universität. (B14)

Grupo C

- (10) Von Oktober studiere ich Deu in dem Universität. (C1)
 (11) Wir leben mit meine Großeltern. (C1)
- (12) ... und lebt in ein Wohnung in Castellón. (C5)
 (13) In L'Eliana lebe ich bei meine Eltern, ... (C5)

Grupo D

- (27) Mein Vater arbeit im Autowerksatt ... (D2)
- (28) Ich lebe mit meine Mutter ... (D8)
 (29) ... und meine Schwester. (D8)
 (30) Mein Haus ist neben als Universität ... (D8)
- (31) ... und lebe mit mein Bruder. (D9)

- (32) Es gibt in Norden von Castellon. (D9)
 (33) In die Wochenende ... (D9)
 (34) ... und in Sommer auch. (D9)
- (35) ... und in Wochenende ich arbeite ... (D10)

Grupo F

- (18) Ich wohne hier, im Valencia, bei Eltern. (F1)
 (19) Ich studiere im der UPV, ... (F1)
- (20) Ich wohne dann bei meine Eltern. (F2)
 (21) Ich gehe zu Fuß zu Universität. (F2)
- (22) Ich wohne bei meine Eltern ... (F4)
 (23) ... mit mein Auto. (F4)
 (24) ... und mein Bruder. (F4)

Texto 2

Grupo B

- (43) Ingenieur hat einen lange Kurs im Universität. (B4)
- (44) ... kannst du bei eine Industrie Firma arbeiten. (B8)
 (45) ..., so ich möchte bei ein Deutscher Auto Firma sein. (B8)
- (46) ... sondern mit den Kopf. (B12)
- (47) Er hat wenig Urlaub in den Jahr ... (B17)
- (48) ..., es möglich in dieser Beruf ist. (B19)
 (49) In dieser Beruf ... (B19)
 (50) ..., dass ich mit viel Menschen Kontakt haben. (B19)
 (51) ..., weil ich mit dem Nummer arbeiten möchte. (B19)

Grupo F

- (15) ... bin ich mit Zug nach Gandia gefahren. (F2)
 (16) ... bin ich mit meinem Freunde gegangen. (F5)
 (17) ... musste ich mit einem ONG arbeiten. (F4)

Texto 3

Grupo A

- (55) ... und wir haben ein lang Arbeitstisch mit ein Bürosessel. (A5)
(56) Links, neben der Fenster, war der Spüllweker. (A5)
(57) Die zwei Badezimmer war gegenüber das Arbeitszimmer. (A5)
(58) Das Waschbecken war gegenüber die Tür, ...(A5)
(59) Das größten Badezimmer hatte die Badewanne gegenüber die Toilette ... (A5)
- (60) Dort habe ich in der Pub ... (A6)
- (61) Ich habe nach Rom gefahrt mit mein Vater. (A7)
(62) In der Nähe von das Hotel ... (A7)
(63) Von die Stadt Rom kann man ... (A7)
(64) Das Hotel liegt in die Via Palestro Straße. (A7)
- (65) Ich habe zu Universität gekommen ... (A10)
(66) ... ich habe sehr Zeit mit meine Freund studiert. (A10)
(67) ... und ich habe in mein Bett geschlafen. (A10)
- (68) Um 8 Uhr habe ich mit den Zug und den U-Bahn ... (A11)
(69) Um 18:10 Uhr habe ich mit ein Freund zu Hause gefahren. (A11)
- (70) Dann habe ich genemen die U-Bahn zu die Universität. (A12)
(71) ... und wir gegangen zu die Bibliothek. (A12)
- (72) Es gibt ein Wohnzimmer rechts von der Eingang. (A13)
(73) Vor der Eingang steht das Esszimmer. (A13)
(74) Links von der Eingang ist der Flur. (A13)
(75) Neben das Arbeitszimmer es gibt das Elternschlafzimmer ... (A13)
(76) ... mit ein Badezimmer. (A13)
(77) Vor der Flur steht ein Kinderzimmer ... (A13)
(78) ... links von der Flur es gibt eine Küche ... (A13)
(79) In der Flur es gibt einen Kleiderschrank. (A13)
(80) Es gibt ein Sofa vor das TV-Tisch ... (A13)
(81) Rechts von die Tür steht eine Kommode. (A13)
(82) ... und ein Sessel an das Sofa. (A13)
(83) Gegenüber die Tür steht das Bett ... (A13)
(84) Und links von das Bett ... (A13)
(85) Hinter die Tür es gibt einen Regal. (A13)
- (86) ..., ein groß Wohnzimmer mit eine TV-Tisch, ... (A15)
(87) ... zwei Badzimmer mit eine Toilette, ... (A15)
(88) ... mit sieben Bilde hangt von der Wande. (A15)

Grupo B

- (88) ... , wenn du zu Arbeit ist gefahren. (B1)
 (89) ... mit seine Sekretärin getrunken und gegessen. (B1)
 (90) Sie haben in eine Zimmer zwei Stunden geblieben. (B1)
- (91) ... hat er mit einen Mädchen gesprochen. (B3)
- (92) ... ist Herr Bengel zum Arbeit gekommen ... (B6)
 (93) ... in sein Arbeit geblieben. (B6)
- (94) ..., ist er mit einer Freulein ... (B8)
- (95) Herr Bengel war in seinen Buro ... (B9)
 (96) Danach ist er zum Arbeit gegangen ... (B9)
- (97) Er ist mit sein Auto gefahren. (B11)
- (98) Sie ist zu Kafeteria gekommen ... (B12)
- (99) Dann ist er zum Arbeit ... (B13)
 (100) ... mit das Auto gefahren. (B13)
 (101) ... zur Restaurant gegangen. (B13)
 (102) ... ist er ins Bett geschlafen. (B13)
 (103) ... hat er Fußball mit einen Freunden gespielt. (B13)
- (104) Danach ist Herr Bangel zum Arbeit gegangen. (B16)
- (105) Dort hat er mit die Kellnerin gesprochen. (B20)
 (106) Er ist in die Cafeteria bis 21 Uhr geblieben. (B20)

Grupo C

- (18) ... haben meine Brüder mich gesagt. (C2)
 (19) Wenn ich zur Bahnhof gekommen bin, ... (C2)
 (20) ... habe ich sofort mit der Handy meinen Vater angerufen. (C2)
- (21) ... und ich bin mit meiner Freunden zu Abend essen gegangen.
- (35) ... war ich mit meinem Mutter ... (D7)
- (36) ... habe ich in das Restaurant ... gearbeitet. (D10)
 (37) ... in das Restaurant von meinen Eltern ... (D10)
 (38) ... habe ich mit meinen Freund ... (D10)
 (39) ... ich habe in das Schwimmbad ... geschwommen. (D10)
 (40) ... wieder gearbeitet in das Restaurant. (D10)

Grupo E

- (35) Die Geburtstagsparty ist in mein Haus ... (E1)
(36) Ich bin mit meine Freund gegangen. (E1)
- (37) Das party feiern ich zu meine Wohnung, ... (E3)
(38) Im Sommer habe ich am den Deutsche Bank arbeiten. (E3)
(39) Du kannst deine Freund einladen zu meine Party. (E3)
(40) ..., ich habe zu Granada gegangen mit meine Freund. (E3)
- (41) Ich habe in die Firma Bertolín gearbeitet. (E5)
- (42) Ich arbeite ... in ein Restaurant. (E6)
(43) Die Geburtstagsparty ist in mein Haus ... (E6)
- (44) ... und möchte du in meine Geburtstagsparty bist (E7)
(45) Ich möchte mit du tanzen und spielen. (E7)
(46) ... freunde in mein haus sind ... (E7)

Grupo F

- (21) ... mit dem U-Bahn gehen ... (F5)
(22) ... kann ich mit meine Freunde Fußball und Tennis spielen. (F4)
- (23) ... und mit viele Leute treffen. (F4)
(24) Alles morgens auf die Straße sind vielen Autos ... (F3)
- (25) Ich würde gern in eine großen Haus ... (F5)

