



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

**El aprendizaje del
infinitivo y el gerundio
en Inglés como L2**

Revisión bibliográfica y estudio de campo

Presentado por: Marina Roman Castells

Línea de investigación: Revisión bibliográfica
Estudio de campo

Director/a: Marta Balcells Marcé

Ciudad: Barcelona

Fecha: 20 Septiembre 2013

Resumen

Durante las últimas décadas se ha abordado con gran interés el campo del aprendizaje de segundas lenguas. El presente estudio no sólo hace una revisión bibliográfica de las diversas teorías que han aportado explicaciones a este campo sino que, tomando la teoría de la transferencia lingüística, hace un estudio de la gramática sobre las construcciones con infinitivo y con gerundio que se enseña en las clases de inglés de los institutos, un estudio de estas construcciones en español y finalmente hace un estudio de campo ilustrando el aprendizaje de estas construcciones.

El estudio de los resultados lleva a la conclusión de que la teoría de la transferencia lingüística por sí sola no puede dar explicación a los datos obtenidos, por lo que resulta conveniente abrir el campo a otras teorías sobre el aprendizaje de segundas lenguas.

Las teorías cognitivistas se presentan como un posible complemento a la teoría de la transferencia lingüística.

Palabras clave: *aprendizaje segundas lenguas, transferencia lingüística, construcciones con infinitivo, construcciones con gerundio.*

Abstract

During the last decades, the phenomenon of second language learning has been a main topic of research. The present study not only shows a review on the different theories applied to this field but it also shows a grammatical study on the constructions with infinitives and gerunds taught in high schools, a study on these constructions in Spanish and a field experiment on the learning experience of these structures in English.

The results of this experiment lead us to the conclusion that linguistic transfer theories alone cannot account for the obtained results. New perspectives on cognitive theories could complement it for a more convenient explanation.

Key words: *second language learning, linguistic transfer, infinitive constructions, gerund constructions.*

Índice de contenidos

1. Introducción	5
1.1. Justificación	5
1.2. Planteamiento del problema	5
1.3. Objetivos e hipótesis previas	6
1.4. Metodología	6
2. El aprendizaje de segundas lenguas	7
3. El uso del infinitivo y el gerundio	10
3.1. Las construcciones con infinitivo	10
3.1.1. En inglés	10
3.1.2. En español	13
3.2. Las construcciones con gerundio	15
3.2.1. En inglés	16
3.2.2. En español	17
3.3. Resumen	19
4. Estudio de campo	21
4.1. Sujetos	21
4.2. Metodología	21
4.3. Hipótesis sobre los resultados de los ejercicios	22
4.4. Recogida y clasificación de datos	22
5. Conclusiones	33
6. Referencias	36
7. Bibliografía	36
8. Anexos	38

Índice de gráficos y tablas

Gráfico 1. Correlación de resultados de los ejercicios 2.1 y 2.2.....	25
Gráfico 2. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de infinitivo según posición sintáctica en ejercicio 2.1.....	26
Gráfico 3. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de infinitivo según posición sintáctica en ejercicio 2.2	27
Gráfico 4. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de gerundio según posición sintáctica en ejercicio 2.1.....	27
Gráfico 5. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de gerundio según posición sintáctica en ejercicio 2.2	28
Gráfico 6. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de infinitivo y gerundio según posición sintáctica en ejercicio 2.1	28
Gráfico 7. Porcentaje de aciertos y errores en infinitivos y gerundios	29
Gráfico 8. Promedio de resultado de los ejercicios 2.1 y 2.2 según asistencia o no a academia.....	30
Gráfico 9. Promedio de puntuación de los ejercicios 2.1 y 2.2 según el número de lenguas que habla el sujeto	31
Gráfico 10. Número de infinitivos y gerundios atestados en el ejercicio 2.3	32
Tabla 1. Comparativa de estructuras en inglés y español	20
Tabla 2. Puntuación otorgada por tipo de respuesta.....	23
Tabla 3. Respuestas de los alumnos a preguntas de control	23
Tabla 4. Puntuación total obtenida en ejercicio 2.1 y 2.2 por alumno	25
Tabla 5. Promedio de resultado de los ejercicios 2.1 y 2.2 según asistencia o no a academia.....	30
Tabla 6. Promedio de puntuación de los ejercicios 2.1 y 2.2 según el número de lenguas que habla el sujeto.....	30
Tabla 7. Valores de uso de infinitivo y gerundio en ejercicio 2.3	32

1. Introducción

El presente estudio constituye el Trabajo de Fin de Máster del Máster Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria con la especialidad de Inglés impartido en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR).

Las siguientes páginas conforman un estudio sobre el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas, focalizando especialmente en el caso del aprendizaje del inglés por parte de adolescentes cuya lengua materna es el catalán o el español. Este estudio se centrará concretamente en el caso del uso de los infinitivos y los gerundios. A continuación, se hará un análisis de la bibliografía especializada, se encontrará una relación de las estructuras tanto del inglés como del español que requieren el uso de infinitivos y gerundios y finalmente se expondrá el estudio realizado a los alumnos de segundo, tercero y cuarto cursos de la ESO del colegio Sagrado Corazón de Jesús de la ciudad de Barcelona sobre el uso estas formas verbales. La presentación del estudio estará seguida de unos gráficos y análisis que llevarán a las conclusiones que se detallarán en el apartado 6.

1.1. Justificación

A raíz de una estancia de prácticas en el colegio Sagrado Corazón de Jesús, en la ciudad de Barcelona, y a la asistencia a las clases de Lengua Extranjera: Inglés de dicho centro, saltan a la vista las diversas dificultades a las que un alumno de L1 catalán o español ha de enfrentarse para el aprendizaje de una L2 inglés.

Frente a la imposibilidad de plasmar todas y cada una de estas dificultades, la punta de lanza de este trabajo apunta a unas construcciones muy concretas y que muy a menudo crean confusión durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Estas construcciones son concretamente aquellas que rigen infinitivo o gerundio.

Haciendo un estudio de la bibliografía relacionada con el tema de la adquisición de segundas lenguas nos damos cuenta de que hay bibliografía sobre el aprendizaje de muchos fenómenos del inglés, pero muy poco escrito en relación al aprendizaje de estructuras con verbos en forma no-finita.

Las siguientes páginas constituirán, pues, el primer estudio empírico que se hace sobre el aprendizaje por parte de alumnos de secundaria con lengua materna catalana o española de las construcciones con infinitivo y gerundio en inglés.

1.2. Planteamiento del problema

Considerando las estructuras inglesas que requieren el uso de infinitivo y gerundio, y la bibliografía relacionada con el tema de la transferencia lingüística, se esperaría que dada la aparente similitud entre L1 y L2 en el caso del catalán o español y el inglés, los alumnos de un curso de la ESO no tuvieran grandes problemas para utilizar estos dos tipos de construcciones teniendo en cuenta que todos ellos empezaron a aprender inglés a edad temprana.

Los bajos resultados de los alumnos de secundaria en los ejercicios sobre la distinción entre construcciones de infinitivo y gerundio plantean un problema a la literatura especializada en los temas de aprendizaje de segundas lenguas.

1.3. Objetivos e hipótesis previas

El presente estudio pretende principalmente recoger datos sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. Concretamente, el objetivo principal consiste en recoger información sobre el aprendizaje de la estructuras con infinitivo y con gerundio en inglés por alumnos de secundaria con lengua materna catalán o español. En segundo lugar, este trabajo pretende estudiar los resultados obtenidos para compararlos con las teorías propuestas sobre el aprendizaje de segundas lenguas.

En un segundo plano, este estudio pretende estudiar los efectos de tarea en el aprendizaje de segundas lenguas, lo que pondría en relieve los distintos procesos mentales que toman parte en la codificación y aprendizaje del inglés como segunda lengua.

1.4. Metodología

Para llegar a los objetivos mencionados desarrollaremos, en los siguientes apartados, un estudio de la materia sobre la teoría del aprendizaje de L2 y la transferencia lingüística.

En segundo lugar, se mostrará un estudio sobre la gramática que se aprecia en los libros de texto de inglés usados en los institutos, concretamente los usados en el colegio Sagrado Corazón de Jesús de la ciudad de Barcelona entre los cursos de segundo y cuarto de ESO. Este estudio estará acompañado por una reflexión sobre cómo se realizan en español las construcciones que se enseñan en inglés.

Finalmente, se hará un estudio de campo, en el que los alumnos habrán respondido un ejercicio sobre el uso de infinitivos y gerundios y se calcularán los resultados obtenidos.

2. El aprendizaje de segundas lenguas

Durante años el tema del aprendizaje de las segundas lenguas ha suscitado preguntas abiertas y un debate profundo sobre las implicaciones y los mecanismos necesarios para aprender una lengua nueva.

Dentro de lo que denominaríamos *lingüística moderna*, el debate sobre las diferencias que existen entre las distintas lenguas y la manera de categorizar el mundo ya se mencionaba en Whorf y Sapir (en Jarvis, 1998) en la década de 1940 con la teoría de la relatividad lingüística. Según éstos el lenguaje condiciona la manera que el hablante tiene de codificar el mundo que le rodea. De esta manera, el hablante relaciona conceptos del mundo según las categorías que su lengua materna tiene, por lo que un aborigen de una tribu australiana no tiene el mismo concepto de tiempo que un habitante europeo ni codificará el espacio de la misma manera, por poner un ejemplo. Esta relación entre la lengua y la codificación del mundo de la que ya hablaban Whorf y Sapir, nos podría dar un indicio de alguno de los problemas idiomáticos que se pueden encontrar en el aprendizaje de una lengua diferente a la propia.

Años después, la corriente *conductista* de los años cincuenta e inicio de los sesenta empieza a considerar la transferencia lingüística como uno de los temas más relevantes en el tema de la lingüística. En esta época cobran relevancia términos como “interferencia lingüística” o “facilitación lingüística” apelando a la influencia que la lengua materna tiene sobre la lengua meta en sus facetas positivas o negativas.

A partir de las nuevas teorías universalistas promovidas por Chomsky y sus seguidores, se empezó a considerar los errores en el aprendizaje de segundas lenguas, no tanto como un reflejo de la transferencia lingüística entre la lengua materna (L1) y la lengua meta (L2), sino como muestras del proceso creativo del aprendizaje.

Algo similar es lo que Selinker (1972) propone con el término *interlengua*, que define como “a separate linguistic system base don the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL [Target Language] norm” (1972, p.214). Con esto, Selinker defiende la existencia de un sistema lingüístico a media distancia entre la L1 y la L2, pero diferente a éstas.

Según apunta García (1998), Gass y Selinker (1983) dirigen la teoría de la influencia lingüística hacia dos direcciones claras: en términos de plano de *proceso* (proceso del producción), o plano de *producto* (análisis de aquello producido como error o no); y

dentro del plano del producto se podrá analizar si la relación entre L1 y L2 permite una transferencia positiva o negativa.

De la misma manera, García (1998) apunta la corriente de Odlin (1989), quien define la transferencia positiva como aquel proceso que facilita el aprendizaje por la similitud existente entre las lenguas L1 y L2. En cambio, la transferencia negativa supone una fuente de errores debido a las diferencias entre éstas.

En la década de los 90 Slobin (en Jarvis, 2011) incide en la noción del *thinking-for-speaking* (pensar para hablar), que describiría la manera en la que el hablante de segundas lenguas organiza y estructura sus pensamientos de una manera determinada justo antes de verbalizarlos, aunque antes de este estadio sus pensamientos no estuvieran organizados de una manera concreta en relación a una lengua. Esto se podría ejemplificar de la siguiente manera: partimos de la imagen de una botella flotando en el agua. Esta botella se dirige a una cueva y llevada por la marea entra en ella. Los hablantes de distintas lenguas maternas pueden utilizar diversas expresiones para describir este hecho. Por una parte un hablante de L1 español lo describirá como “La botella entró flotando en la cueva”, un hablante de L1 inglés lo describirá como “the bottle floated into the cave” en la que la manera de entrar está codificada en el verbo y la dirección está codificada en la preposición, mientras que el español codifica la dirección en el verbo y la manera en el gerundio que lo sigue. De la misma manera, otras lenguas que tengan morfemas evidenciales necesitarán codificar el hecho de si el hablante ha visto la botella entrar o si lo sabe de oídos, u otras lenguas necesitarán codificar la telicidad o el tiempo progresivo de una manera natural en el momento de hablar una segunda lengua. Este foco que dirige el marco del *thinking-for-speaking* nos da a entender la cantidad de factores que influyen en la manera de expresarse en una lengua no nativa.

Existe, en la bibliografía especializada, gran debate en relación al momento exacto en el que el concepto general que tenemos mentalmente se reorganiza en términos lingüísticos, y ahí juega un papel importante la codificación natural que se usa. En este sentido, ya no hablamos de transferencia lingüística entre L1 y L2, sino de *transferencia conceptual*. Estas teorías han sido expuestas y relacionadas en la bibliografía especializada con los conceptos de Whorf y Sapir de la *relatividad lingüística* en numerosas ocasiones como Jarvis (1998), Odlin (2005) o Pavlenko (1997) (en Jarvis, 2011).

Teniendo esto en cuenta, y considerando que los hablantes son humanos distintos entre sí y con características, vivencias y maneras distintas de interpretar su entorno, hablar

de *transferencia conceptual* convierte a los humanos en seres con procesos automáticos previsibles. Precisamente, este escollo es el que pretende salvar el marco de la *transferencia de conceptualizaciones* (“conceptualization transfer”) entendida de la siguiente manera según Jarvis (2011): “Whereas concepts refer to representations that are stored in the mind (presumably in long-term memory), conceptualization is the process of selecting individual concepts and organizing them together (presumably in working memory) in a way that reflects a particular perspective of a specific situation” (p.4).

La presente revisión bibliográfica da una muestra de aquellas teorías por las que ha pasado el estudio lingüístico del aprendizaje de segundas lenguas. Desde el análisis formal de los errores observados en el hablante de segundas lenguas, pasando por el concepto de la transferencia lingüística hasta las teorías de lingüística cognitiva que se desarrollan en la actualidad.

En los siguientes apartados, mostraremos aquellas estructuras no-finitas del inglés que se enseñan en los institutos de secundaria, la realización de éstas en español y un estudio de campo que valorará el uso de estas estructuras en los estudiantes de ESO, lo que nos dará una muestra *in situ* sobre cómo se aprenden estas construcciones.

3. El uso del infinitivo y el gerundio

Para el estudio que estamos desarrollando y para mostrar la conexión o ausencia de la misma entre el español y el inglés, consideramos importante saber en qué estructuras se requiere el uso del infinitivo o el gerundio en inglés, y en qué estructuras se requieren en español.

Considerando que el estudio que se aporta está encarado a los niveles de aprendizaje de alumnos de ESO, tendremos en cuenta sólo aquellas estructuras del inglés con infinitivo y gerundio que éstos hayan aprendido en clase (nivel *(pre-)intermediate*) y los paralelos en español.

Antes de describir las construcciones con infinitivo y gerundio, cabe destacar la diferencia de significado que estas formas pueden ocasionar al verbo. En las especificaciones que siguen es importante destacar la diferencia entre un sintagma verbal en posición de complemento de otro verbo o en posición de adjunto. Es por esta razón que unas oraciones del tipo *John was surprised to hear the bells* y *John was surprised hearing the bells* tienen lecturas con matices diferentes. En la primera, en posición de complemento, John está sorprendido de oír las campanas, y en la segunda, en posición de adjunto, John está sorprendido (mientras está) oyendo las campanas.

En este caso, hemos considerado que sólo la primera, es decir, la de infinitivo, es correcta, puesto que por el contexto de las oraciones de los ejercicios del test no se dan contextos posibles para ambas lecturas, y según la gramática que se ha enseñado a los alumnos, esta segunda lectura no se menciona.

3.1. Las construcciones con infinitivo

Las construcciones con infinitivo son todas aquellas oraciones en las que se muestra un verbo principal de oración seguido de una oración subordinada con el verbo en forma de infinitivo. Estas construcciones no se utilizan de manera idéntica en todas las lenguas aunque existan patrones de comportamiento, por lo que existen diferencias entre los distintos idiomas. A continuación se describen los casos en los que estas construcciones se utilizan en inglés, y a continuación un paralelo de tales construcciones inglesas al español.

3.1.1. En inglés

- Uso de infinitivo después de verbos concretos:

El inglés cuenta con determinados verbos que requieren ser seguidos de un infinitivo debido a su naturaleza sintáctica. Estos verbos, a menudo con gran carga modal,

permiten estructuras perifrásicas. Hay una limitada cantidad de verbos que requieren estar seguidos de un infinitivo, y los más comunes y estudiados en secundaria son los siguientes: *decide, forget, help, hope, learn, need, offer, plan, pretend, promise, start, want* y *would like*.

- | | |
|---|--|
| (1) We decided <i>to go</i> to France | *We decided <i>going</i> to France |
| (2) Don't forget <i>to turn</i> off the lights | *Don't forget <i>turning</i> off the lights |
| (3) He helped her <i>to water</i> the plants | *He helped her <i>watering</i> the plants |
| (4) We hope <i>to see</i> you again soon | *We hope <i>seeing</i> you again soon |
| (5) I'm learning <i>to drive</i> | *I'm learning <i>driving</i> |
| (6) I need <i>to go</i> to the embassy | *I need <i>going</i> to the embassy |
| (7) He offered <i>to take</i> me to the airport | *He offered <i>taking</i> me to the airport |
| (8) We're planning <i>to travel</i> to Iran soon | *We're planning <i>travelling</i> to Iran soon |
| (9) She pretended <i>to listen</i> , but she didn't | *She pretended <i>listening</i> but she didn't |
| (10) He promised <i>to join</i> us | *He promised <i>joining</i> us |
| (11) He started <i>to jump</i> | *He started <i>jumping</i> |
| (12) I want <i>to call</i> him | *I want <i>calling</i> him |
| (13) I would like <i>to have</i> a bath now | *I would like <i>having</i> a bath now |

Debemos recordar, como hemos comentado en párrafos anteriores, que, en estas oraciones, sólo la oración con el complemento verbal en infinitivo se considerará correcta, puesto que aunque haya oraciones que puedan sonar bien con el gerundio, el cambio de significado entre una y otra es suficiente para observar una diferencia no deseada.

- Uso del infinitivo después de adjetivos:

La gramática inglesa prevé que el complemento verbal que aparece después de un adjetivo sea en forma de infinitivo. De esta manera, la siguiente oración es correcta, pero su correspondiente con gerundio no.

- | | |
|---|---|
| (14) John is proud <i>to be</i> here | *John is proud <i>being</i> here |
| (15) It is good <i>to speak</i> different languages | *It is good <i>speaking</i> different languages |

- Uso de infinitivo en cláusulas finales:

En inglés actual existe homonimia entre la partícula de infinitivo *to* y la preposición *to* (para, a). Esta semejanza fonética no se debe a una coincidencia casual, sino a la evolución histórica que desarrolló la forma infinitiva.

Según apunta Haspelmath (1989, p.288) el infinitivo “tiene su origen diacrónico en una forma nominal final”. Según apunta, “la gramaticalización de un nominal con función final en la forma de infinitivo fue un fenómeno muy extendido en diversas lenguas del mundo” (1989:288) (traducción propia). Coincidimos con Haspelmath en el sentido de que el conocimiento de esta evolución histórica nos ayuda a entender no sólo la naturaleza del infinitivo sino también una de sus características más importantes: la ausencia de sujeto.

De esta manera, en inglés actual es complejo distinguir las estructuras finales que usan la preposición *to* seguida de la forma base de un verbo subordinado (estructuras finales), de las estructuras con un verbo principal seguido de un infinitivo introducido por su partícula *to*. Esta distinción se puede observar en el siguiente par de oraciones:

(16) John wants *to sing* a song

V + *to*-infinitivo

(17) John came *to sing* a song

Construcción con función final

En el nivel educativo de secundaria, se espera que los alumnos sean capaces de observar las diferencias entre ambas estructuras.

- Uso del infinitivo después de verbos especiales:

Existen determinadas estructuras formadas por un verbo seguido de una forma no-finita que provocan un cambio de significado según si el verbo subordinado está en infinitivo o gerundio. A estos verbos los hemos denominado “especiales” para formar explícitamente un grupo de verbos que marquen este cambio de significado. Los verbos más comunes en esta clasificación son: *stop*, *remember* y *try*.

(18) a. John stopped *smoking*

b. John stopped *to smoke*

(19) a. John remembered *to buy* onions, and he bought some

b. John remembered *playing* hide-and-seek when he was a child

(20) a. John tried *to fix* the window, but he failed

b. John tried *fixing* the window, but it was cold anyway

En la oración (18)a, John dejó de fumar, pero en (18)b) John paró para fumar. Tal como mencionamos en la clasificación de las oraciones finales, la forma de infinitivo es fácilmente confundida con la función final de ciertas estructuras. En las oraciones de (18), estas estructuras muestran la forma de gerundio en el sentido de un hábito, y la forma de infinitivo para la construcción final.

En el caso de (19), (19)a hace referencia al concepto de acordarse de hacer una cosa (en un futuro), y en (19)b hace referencia al recordar un hecho del pasado. Ambas construcciones utilizan el mismo verbo en inglés.

Finalmente en el caso de (20), se distingue entre el acto de intentar arreglar algo, como es el caso de (20)a), o la expresión de una de las opciones posibles para arreglar una situación, en este caso, el arreglar una ventana para dejar de tener frío.

Estos tres verbos aparecen comúnmente en los libros de texto de secundaria para que los alumnos se familiaricen rápidamente con tales estructuras.

3.1.2. En español

Las estructuras mencionadas en el apartado 3.1.1. se realizan, en español de la siguiente manera:

- Después de verbos concretos:

Las oraciones que en inglés rigen infinitivo después de verbos concretos, se realizan también con construcciones de infinitivo en español.

(21) We decided <i>to go</i> to France	Decidimos <i>ir</i> a Francia
(22) Don't forget <i>to turn off</i> the lights	No te olvides de <i>apagar</i> las luces
(23) He helped her <i>to water</i> the plants	La ayudó a <i>regar</i> las plantas
(24) We hope <i>to see</i> you again soon	Esperamos <i>verte</i> pronto
(25) I'm learning <i>to drive</i>	Estoy aprendiendo a <i>conducir</i>
(26) I need <i>to go</i> to the embassy	Necesito <i>ir</i> a la embajada
(27) He offered <i>to take</i> me to the airport	Me ofreció <i>llevarme</i> al aeropuerto
(28) We're planning <i>to travel</i> to Iran soon	Planeamos <i>ir</i> pronto a Irán
(29) She pretended <i>to listen</i> , but she didn't	Ella fingía <i>escuchar</i> pero no lo hacía
(30) He promised <i>to join</i> us	Él prometió <i>unirse</i> a nosotros
(31) He started <i>to jump</i>	Él empezó a <i>saltar</i>
(32) I want <i>to call</i> him	Quiero <i>llamarle</i>
(33) I would like <i>to have</i> a bath now	Me gustaría <i>bañarme</i> ahora mismo

- Después de adjetivos:

Las oraciones que en inglés rigen infinitivo después de adjetivo, se comportan de la misma manera en español. En ambas lenguas, el verbo de la oración subordinada debe presentarse en infinitivo tal y como muestran los siguientes ejemplos:

(34) John is proud <i>to be here</i>	John está orgulloso de <i>estar</i> aquí
--------------------------------------	--

(35) It is good to speak different languages Es bueno *hablar* diversas lenguas

- En cláusulas finales:

A diferencia de las construcciones inglesas, en las oraciones finales en español, aquel elemento que marca la función final no es tanto el uso del infinitivo sino el uso de la preposición *a* o *para*. Gramaticalmente, la única forma verbal que puede seguir a una preposición en español es el infinitivo, por lo que las estructuras del inglés y del español acaban siendo formalmente parejas.

(36) Mary came *to sing* a song

Mary vino a *cantar* una canción

(37) Mary studied *to be* a doctor

Mary estudió para ser médico

- Después de verbos especiales:

Las estructuras formadas por verbo de los que hemos denominado “especial” seguido de verbo en infinitivo son usuales en español. De todas formas, estos verbos no tienen tal carácter especial en esta lengua puesto que lo que marca el cambio de significado que apuntábamos en el cuarto punto del apartado 3.1.1. no es tanto la forma verbal del verbo de la oración subordinada sino el verbo de la oración principal o en su defecto la preposición que introduce la oración subordinada.

Así pues, en (38) la diferencia que veíamos en inglés, aquí se resuelve con un cambio de verbo que maticé la diferencia entre los distintos significados, o un cambio de la preposición que especifique la función del complemento que sigue al verbo. Sigue lo mismo en los ejemplos listados en (39). En cuanto a (40), el caso es distinto. Pese a que a primera vista parece que este ejemplo funciona como excepción a la regla, estudiándolo más de cerca vemos que *arreglar la ventana* y *arreglando la ventana* en (a) y (b) respectivamente aparecen en posiciones distintas. En la oración (a) efectivamente *to fix the window* aparece como complemento del verbo con matiz modal *try*, pero en el segundo caso, *fixing the window* aparece como adjunto del verbo principal, posición en la que se aplican normas distintas a las de los complementos argumentales. El test más evidente para esta diferencia de construcciones es la elisión del sintagma, es decir, no hay problema para elidir un adjunto como el de (40b) que nos dejaría una frase del tipo *John lo intentó, pero hacía frío igualmente*; en cambio, una elisión de un complemento argumental como el de (40a) resulta en una oración agramatical: *John intentó, pero no pudo*.

Dicho esto, podemos concluir que las oraciones formadas por un verbo de los que hemos denominado “especial” seguido de un verbo en forma no personal en inglés y en español difieren ligeramente. En los casos como los de (38) y (39), aquellas oraciones

que se hacen en inglés en infinitivo, se realizan en infinitivo en español; y los casos en los que en inglés se hace en gerundio, se realizan igualmente en infinitivo en español. Las oraciones del tipo (40) se comportan de manera distinta debido a las razones mencionadas más arriba.

- (38) a. John stopped *smoking*
b. John stopped *to smoke*

John dejó/paró de *fumar*
John paró a *fumar*

- (39) a. John remembered *to buy* onions, and he bought some
b. John remembered *playing* hide-and-seek when he was a child

John se acordó de *comprar* cebollas, y compró unas cuantas
John recordó *jugar* al escondite de pequeño

- (40) a. John tried *to fix* the window, but he failed
b. John tried *fixing* the window, but it was cold anyway

John intentó *arreglar* la ventana, pero no pudo
John lo intentó *arreglando* la ventana, pero hacía frío de todas formas

3.2. Las construcciones con gerundio

Las construcciones de gerundio son aquellas oraciones compuestas por un verbo principal y un verbo en forma de gerundio en una oración subordinada que hace las funciones de sujeto u objeto del verbo principal, como por ejemplo en las oraciones siguientes:

- (41) *Jumping* over the wall was dangerous
(42) Julie quit *smoking* after the accident

Para este trabajo no hemos considerado las oraciones formadas por un gerundio como objeto de un pronombre posesivo, como por ejemplo en *Susy hates his walking stiff* puesto que a un nivel (pre-)intermedio de inglés no se estudian estas construcciones.

Cabe destacar en este apartado la diferencia entre las construcciones de gerundio como las que hemos destacado, y las construcciones en un tiempo verbal progresivo, formadas por el verbo-auxiliar *to be* y el verbo principal de la oración en forma de gerundio. Por lo que las construcciones progresivas como las que se ejemplifican a continuación no las consideraremos construcciones de gerundio, sino verbos en forma progresiva.

- (43) John *is washing* the dog

(44) The film *was being* recorded while we were speaking

(45) Sarah and Peter *were driving* too fast

3.2.1. En inglés

- Uso del gerundio después de verbos concretos:

De la misma manera que en inglés cuenta con un número de verbos que rigen una oración subordinada en infinitivo, hay otros verbos que requieren que la oración subordinada que introducen tenga el verbo en gerundio. Alguno de los verbos a los que nos referimos son *like, hate, prefer* (y otros verbos psicológicos), *avoid, consider, mind, finish* y *keep*.

(46) John loves *having* a bath when he's tired

(47) Lucy prefers *playing* cards rather than going for a walk

(48) Carrie avoided *dancing* in public for years

- Uso de gerundio después de preposiciones:

Siguiendo la gramática inglesa, los complementos oracionales que aparecen después de una preposición, deben aparecer en forma de gerundio.

(49) On *arriving*, everyone clapped

(50) Mathew is terrible at *making* up excuses

- Uso de gerundio en posición de sujeto:

Otra de las posiciones canónicas de los gerundios en inglés es la de sujeto. En una oración de sujeto oracional, éste debe estar en forma de gerundio tal y como muestran las siguientes oraciones.

(51) *Doing* exercise is one of the healthiest activities you can do

(52) *Dancing* in public makes you a better dancer

- Uso de gerundio después de verbos especiales:

Tal y como hemos explicado en el punto cuatro del apartado 3.1.1. hay determinados verbos que según si están seguidos de infinitivo o de gerundio cambian su significado. Como hemos dicho, a estos verbos los hemos denominado “especiales” para referirnos explícitamente a aquellos verbos con esta característica. Repetimos aquí aquellos ejemplos del cuarto punto del apartado 3.1.1.

(53) a. John stopped *smoking*

b. John stopped *to smoke*

- (54) a. John remembered *to buy* onions, and he bought some
b. John remembered *playing* hide-and-seek when he was a child

- (55) a. John tried *to fix* the window, but he failed
b. John tried *fixing* the window, but it was cold anyway

Cabe recordar que, como hemos dicho anteriormente, estos verbos aparecen frecuentemente en los libros de texto de secundaria para recordar este tipo de estructuras y facilitar su aprendizaje.

3.2.2. En español

A diferencia de las construcciones de infinitivo que hemos visto en el apartado anterior, las construcciones con gerundio en español no son tan comunes. En los puntos que siguen, ilustraremos qué estrategias utiliza el español para expresar estas construcciones.

- Uso del gerundio después de verbos concretos:

En el caso del español, sólo alguno de los verbos que hemos mencionado que rigen una construcción de gerundio en inglés, lo requiere también en esta lengua. Así pues, las oraciones siguientes muestran tres modelos de comportamientos. En primer lugar, (56) muestra una oración que debe traducirse al español con el infinitivo y nunca con el gerundio. En segundo lugar el caso de (57) muestra una estructura que se traduce en español de la misma manera: utilizando el gerundio. Finalmente el caso de (58), ya más complejo, vemos que hay un cambio de significado en la expresión, puesto que la primera de las posibles traducciones da una lectura resultativa, pero tal lectura no está disponible en la segunda de las traducciones con la estructura de infinitivo.

- (56) a. Mary loves *having* a bath when she's tired
b. *A Mary le encanta *tomándose* un baño cuando está cansada
c. A Mary le encanta *tomarse* un baño/*bañarse* cuando está cansada.

- (57) a. Susy keeps *eating* sweets after 50 years
b. Susy sigue *comiendo* caramelos después de 50 años
c. *Susy sigue *comer* caramelos después de 50 años

- (58) a. Julie finished eating her macaroni
b. Julie acabó *comiéndose* los macarrones

c. Julie acabó de *comerse* los macarrones

- Uso de gerundio en posición de sujeto:

A diferencia del inglés, un gerundio nunca puede estar en posición de sujeto en español. Sólo la forma verbal infinitiva puede aparecer en esta posición en español. Aunque efectivamente un gerundio puede mostrarse al principio de una oración, éste siempre será un adjunto dislocado al principio de ésta.

(59) a. *Dancing* in public makes you a better dancer

- b. Bailar en público te hace mejor bailarín
- c. *Bailando en público te hace mejor bailarín
- d. Bailando (él) en público te hace mejor bailarín

- Uso de gerundio después de preposiciones:

Los gerundios en español no siguen nunca a una preposición. En todo caso es la forma infinitiva la que ocupa esa posición.

(60) a. On arriving, everybody clapped

- b. Al *llegar*, todo el mundo aplaudió
- c. *Al *llegando*, todo el mundo aplaudió

(61) a. Mathew is terrible at *making* up excuses

- b. Mathew es horrible para *inventarse* excusas
- c. * Mathew es horrible para *inventándose* excusas

- Uso de gerundio después de verbos especiales:

Las estructuras formadas por un verbo y una oración subordinada en forma de gerundio representan en gran porcentaje aquellos argumentos adjuntos de las oraciones en español. Con esto queremos decir que es difícil encontrar estructuras sintácticas en las que la oración subordinada con verbo en gerundio constituya un complemento elemental de las oraciones en español, sino que suelen ser adjuntos en funciones de complementos circunstanciales de tiempo o manera.

Este hecho hace que sea complicado tratar paralelamente una oración del tipo *recordé comprar lechugas* y otra del tipo *me recuerdo comprando lechugas*. Aunque ambas estructuras son correctas en español, el sintagma *comprando lechugas* no tiene las mismas características que *comprar lechugas*, puesto que el primero es un adjunto (me

recuerdo a mí mismo en tal momento, o haciendo tal cosa; Complemento Circunstancial), y el segundo es un complemento (recordé eso; Complemento Directo).

Dicho esto, podemos entender que, igual que el inglés, el español también acepta estructuras V+infinitivo y V+gerundio cuando nos referimos a este tipo de construcciones, aunque es importante destacar que entre tales construcciones en inglés y las correspondientes en español existe una diferencia sutil de significado. Esta diferencia se verá claramente en el ejemplo (62), puede verse como lectura posible en (63) y vuelve a verse claramente en (64).

(62) a. John stopped *smoking*

John dejó/paró de *fumar*

b. John stopped *to smoke*

John paró a *fumar*

c. John paró de *fumar*

[dejar un hábito]

d. John paró *fumando*

C. Circunstancial de Manera

(63) a. John tried *to fix* the window, but he failed

b. John tried *fixing* the window, but it was cold anyway

John intentó *arreglar* la ventana, pero no pudo

John lo intentó *arreglando* la ventana, pero hacía frío de todas formas

c. John lo intentó *llamando* al presidente

[Posible solución para arreglar el
problema]

d. John lo intentó *llamando* al presidente

[C. Circunstancial de Tiempo]

e. John intentó *llamar* al presidente

[C. Directo]

(64) a. John remembered *to buy* onions, and he bought some

b. John remembered *playing* hide-and-seek when he was a child

John se acordó de *comprar* cebollas, y compró unas cuantas

John recordó *jugar* al escondite de pequeño

c. John se acordó *comprando* lechugas

[C. Circunstancial de Tiempo]

d. John se recordó *comprando* lechugas

[C. Circunstancial de Manera]

e. John se acordó de *comprar* lechugas

[C. Directo]

3.3. Resumen

A modo de resumen del apartado que nos ocupa, podemos llegar a una serie de conclusiones que nos llevarán a una de las hipótesis de partida más importantes del estudio de campo que desarrollaremos a continuación.

Podemos resumir el contenido del apartado 3 en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparativa de estructuras en inglés y español

	Inglés	Español
Construcciones con verbos concretos que rigen infinitivo	Infinitivo	Infinitivo
Construcciones con verbos concretos que rigen gerundio	Gerundio	Infinitivo
Complemento de adjetivos	Infinitivo	Infinitivo
Complemento de preposiciones	Gerundio	Infinitivo
Construcciones finales	Infinitivo	Infinitivo
Verbos en posición se sujeto	Gerundio	Infinitivo
Estructuras con verbos denominados “especiales”	Infinitivo y Gerundio	Infinitivo y Gerundio

Esta tabla nos muestra que todas aquellas construcciones que en inglés se construyen con infinitivo, en español se hace de la misma manera, y la mayoría de aquellas construcciones que en inglés se hacen con gerundio, en español también se forman con infinitivo.

4. Estudio de campo

A continuación se describirá en concreto el tipo de test utilizado para el estudio, los sujetos, la metodología de la recogida y clasificación de datos y por último el análisis de éstos.

4.1. Sujetos

Para el estudio de campo hemos hecho una única encuesta a un total de 46 alumnos (22 chicas y 24 chicos) de edades comprendidas entre 13 y 16 años repartidos en tres grupos: segundo, tercero y cuarto de ESO (14 de segundo de ESO, 22 de tercero de ESO y 10 de cuarto de ESO).

Todos los alumnos encuestados pertenecen al mismo centro escolar concertado del barrio del Eixample de Barcelona. Esto nos ha permitido controlar la calidad del input de inglés de los alumnos puesto que todos ellos han tenido los mismos profesores durante la etapa escolar hasta el momento. De todas formas, dada la reducida muestra, hemos decidido no excluir del estudio aquellos alumnos que acuden a clases extraescolares de inglés fuera del ámbito escolar (14 de 46 alumnos encuestados).

Dada la situación lingüística en Cataluña y la cantidad de inmigración de la zona en la que está situado el colegio, hemos considerado oportuno incluir en el estudio una pregunta de control sobre el idioma materno de los alumnos y los idiomas que los alumnos estudian o han estudiado para predecir posibles desviaciones en los cálculos.

4.2. Metodología

Los datos se han recogido a través de un test únicamente por escrito. Este test está compuesto de dos partes diferenciadas. En la primera parte se pide a los sujetos información de control: edad, edad de inicio de los estudios de inglés, sexo, curso académico del momento en el que se hizo el test, lengua materna, lenguas estudiadas, nivel de inglés y asistencia a clases extraescolares de inglés. Estas primeras preguntas han servido para controlar las respuestas de los ejercicios y ayudar a establecer las hipótesis de partida.

La segunda parte del test consta de tres ejercicios de dificultad creciente. En el primer ejercicio, los alumnos deben llenar los huecos de las 20 frases que aparecen con los verbos que se facilitan junto a cada hueco en una de las dos formas que se mencionan en el enunciado: infinitivo o gerundio. En el segundo ejercicio se trata de llenar los huecos que se encuentran en un texto con la forma verbal correcta del verbo que se facilita junto a los huecos. El enunciado del ejercicio no especifica qué formas se

deberán utilizar, por lo que el alumno deberá entender por contexto qué forma se requiere. En este ejercicio hay sólo tres opciones posibles: infinitivo, gerundio o forma base del verbo (e.g. *to eat*, *eating*, *eat*). Finalmente, en el tercer ejercicio, el investigador narra una historia en voz alta. En este tiempo los alumnos deben tomar notas de la historia y a posteriori y una vez el investigador está en silencio, los alumnos deben reescribir la historia en el espacio que se proporciona.

Con estos ejercicios se espera que el primero sea totalmente guiado, y de solución directa (sólo una de dos opciones es correcta); el segundo ejercicio sea semi-guiado, puesto que se ofrece el contexto concreto del verbo con tres posibles opciones de respuesta pero los alumnos lo desconocen; y por último un ejercicio semi-libre, en el que los alumnos deben redactar y establecer el contexto sintáctico correspondiente en cada oración dentro de una historia que se facilita para evitar textos en los que no aparezca ningún caso de estudio.

4.3. Hipótesis sobre los resultados de los ejercicios

Hipótesis principales:

- Los alumnos de mayor edad lo harán mejor
- Los alumnos que conozcan más lenguas lo harán mejor
- Los alumnos que asisten a clases extraescolares lo harán mejor
- El número de aciertos en construcciones de infinitivo será mayor que el número de aciertos en construcciones de gerundio

Hipótesis secundarias:

- Dada la complicación creciente de los ejercicios, los resultados del primer ejercicio serán mejores que los del segundo y éstos que los del tercero.

4.4. Recogida y clasificación de datos

Durante la explicación del ejercicio, se da a conocer a los alumnos tres tipos de posibles respuestas tal y como aparece en la hoja del test. Para cada uno de los ejercicios, se propone a los alumnos que contesten a lo que se les pregunta si están convencidos de la respuesta. En caso de tener dudas en alguna de las opciones, se les propone que hagan una marca junto a aquellas frases que consideran conflictivas. Por último se pide que dejen la pregunta en blanco si no saben la respuesta correcta. De esta manera se reducirá el factor suerte en el momento de responder.

En el momento del recuento de datos se ha considerado la siguiente valoración:

Tabla 2. Puntuación otorgada por tipo de respuesta

Tipo de respuesta	Puntuación otorgada
Acierto	2 puntos
Acierto con duda	1 punto
Error con duda	0 puntos
Error	-1 punto
No contesta	0 puntos

La siguiente tabla muestra las respuestas de los alumnos a las preguntas de control:

Tabla 3. Respuestas de los alumnos a preguntas de control

Núm.	Edad	Edad inicio inglés	Sexo	Curso	Lengua materna	Lenguas estudiadas	Nivel inglés	¿Va a acad.?	Años de acad.
2.1	14	6	Mujer	2º ESO	Chino	Catalán, Español, Inglés, Francés, Chino	Medio bajo	No	
2.2	13	3	Hombre	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio bajo	No	
2.3	13	6	Mujer	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio alto	No	
2.4	13	3	Mujer	2º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	alto	Si	5
2.5	14	7	Hombre	2º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio bajo	Si	1
2.6	14	6	Mujer	2º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio bajo	No	
2.7	14	3	Hombre	2º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio alto	Si	7
2.8	13	6	Mujer	2º ESO	Catalán	Español, catalán, inglés	medio bajo	No	
2.9	13	6	Mujer	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio bajo	No	
2.10	14	6	Mujer	2º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	Básico	No	
2.11	13	3	Hombre	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio Bajo	No	
2.12	13	3	Hombre	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio bajo	No	
2.13	14	3	Mujer	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	medio bajo	No	
2.14	14	3	Hombre	2º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio alto	No	
3.1	14	6	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio bajo	No	
3.2	14	6	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio bajo	No	
3.3	15	6	Mujer	3º ESO	Chino	Catalán, Español, Inglés, Francés, Chino	medio bajo	Si	5
3.4	15	4	Mujer	3º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio bajo	Si	1
3.5	14	4	Hombre	3º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Italiano	básico	No	

3.6	14	6	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio alto	No	
3.7	14	5	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio alto	Si	2
3.8	14	3	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio alto	No	
3.9	14	6	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	básico	No	
3.10	15	8	Hombre	3º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio alto	Si	2
3.11	14	3	Hombre	3º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio bajo	Si	2
3.12	15	3	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	alto	Si	6
3.13	15	3	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	básico	No	
3.14	14	3	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	Medio alto	No	
3.15	15	3	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	Alto	Si	3
3.16	15	3	Hombre	3º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés	medio bajo	No	
3.17	14	6	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	básico	No	
3.18	14	4	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	básico	No	
3.19	14	4	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	básico	No	
3.20	14	3	Mujer	3º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	Medio alto	Si	2
3.21	16	6	Hombre	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	Medio bajo	No	
3.22	16	3	Mujer	3º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	básico	No	
4.1	16	3	Hombre	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio alto	No	
4.2	15	3	Hombre	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	nulo	No	
4.3	16	9	Hombre	4º ESO	Chino	Catalán, Español, Inglés, Francés, Chino	alto	Si	4
4.4	16	2	Mujer	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Francés	medio alto	No	
4.5	15	2	Mujer	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	básico	No	
4.6	16	6	Hombre	4º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés, Francés	nulo	Si	1
4.7	16	6	Hombre	4º ESO	Catalán	Catalán, Español, Inglés	medio alto	Si	6
4.8	16	6	Hombre	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés, Gallego	medio alto	No	
4.9	15	2	Mujer	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	Medio alto	No	
4.10	16	4	Mujer	4º ESO	Español	Catalán, Español, Inglés	básico	No	

4.5. Análisis de datos

Según hemos mencionado en el apartado anterior hemos puntuado las respuestas a cada ejercicio según 5 valores: acierto (2p.); acierto con duda (1p.); Error con duda (op.); Error (-1p.); No contesta (op.). La tabla que se muestra a continuación representa el valor del resultado de cada alumno en cada uno de los ejercicios. Dado

que el primer ejercicio muestra 20 frases a completar, la puntuación máxima de éste será de 40p. y la puntuación máxima del segundo será de 26p. (13 huecos a completar).

Tabla 4. Puntuación total obtenida en ejercicio 2.1 y 2.2 por alumno

Alumno	Ejercicio 2.1 (x/40)	Ejercicio 2.2 (x/26)	3.1	16	4	3.17	25	-10
2.1	10	4	3.2	22	2	3.18	13	0
2.2	15	-1	3.3	19	5	3.19	7	0
2.3	15	7	3.4	13	9	3.20	24	5
2.4	17	9	3.5	9	0	3.21	3	0
2.5	16	4	3.6	22	5	3.22	21	5
2.6	22	2	3.7	29	20	4.1	12	2
2.7	15	2	3.8	16	5	4.2	13	2
2.8	6	0	3.9	9	0	4.3	25	11
2.9	8	2	3.10	28	9	4.4	15	8
2.10	7	5	3.11	10	-4	4.5	5	2
2.11	6	2	3.12	28	14	4.6	10	8
2.12	5	-10	3.13	14	-1	4.7	-2	-8
2.13	16	2	3.14	28	14	4.8	8	5
2.14	5	-10	3.15	26	11	4.9	13	9
			3.16	22	8	4.10	16	-7

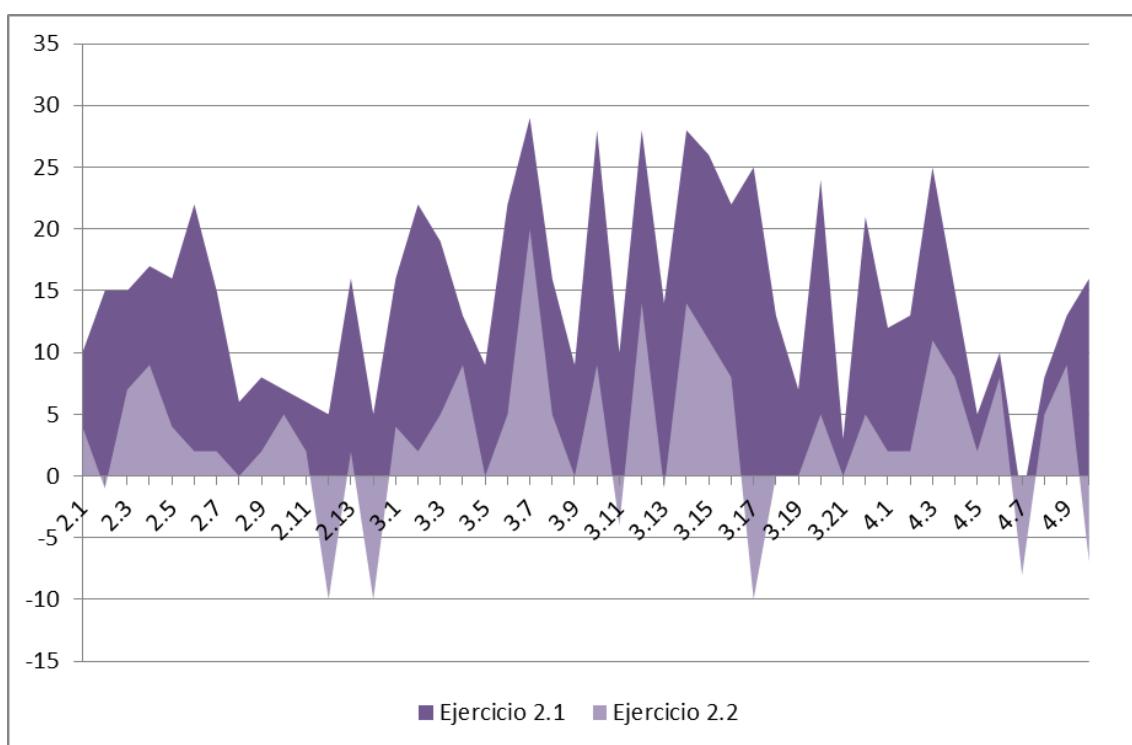


Gráfico 1. Correlación de resultados de los ejercicios 2.1 y 2.2

En el Gráfico 1 se nos muestra la correlación de resultados de cada alumno en cada uno de los dos ejercicios de huecos a llenar. Como se puede apreciar, la curva que hacen los resultados de cada alumno dibuja una tendencia que se corresponde con los resultados del segundo ejercicio. Esta coincidencia nos muestra que la tendencia general de los resultados coincide entre uno y otro ejercicio, por lo que los resultados de las encuestas se consideran fiables. Debemos indicar que los datos que constan en este gráfico no son porcentajes de acierto, sino la puntuación obtenida en cada ejercicio, por lo que la puntuación máxima de ejercicio 2.1 es de 40 puntos, y la del ejercicio 2.2 es de 26 puntos.

A continuación se muestran unos gráficos que representan la cantidad de infinitivos usados correctamente según las diferentes opciones de posición. Estos gráficos nos permitirán ver qué posición sintáctica se ha aprendido con mejor eficacia los alumnos.

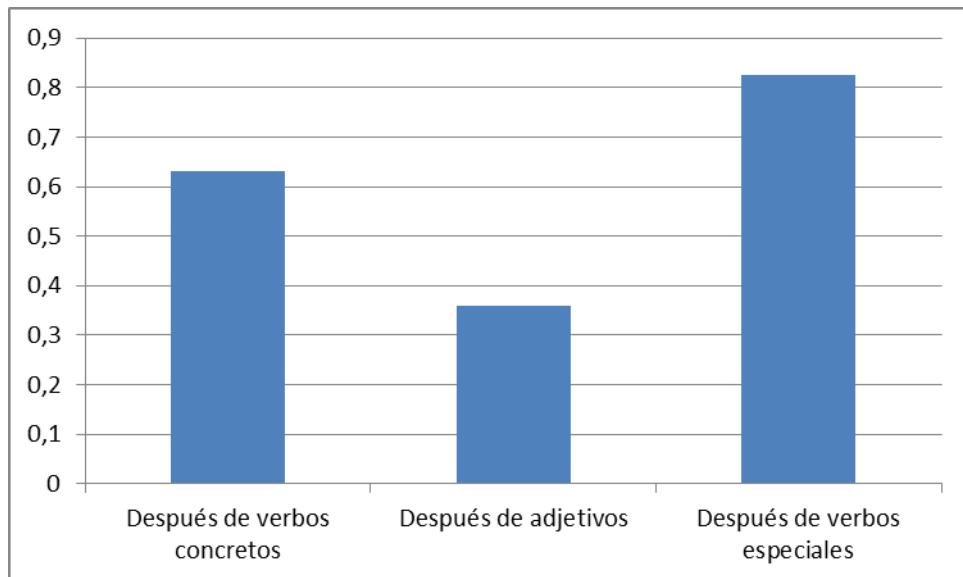


Gráfico 2. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de infinitivo según posición sintáctica en ejercicio 2.1

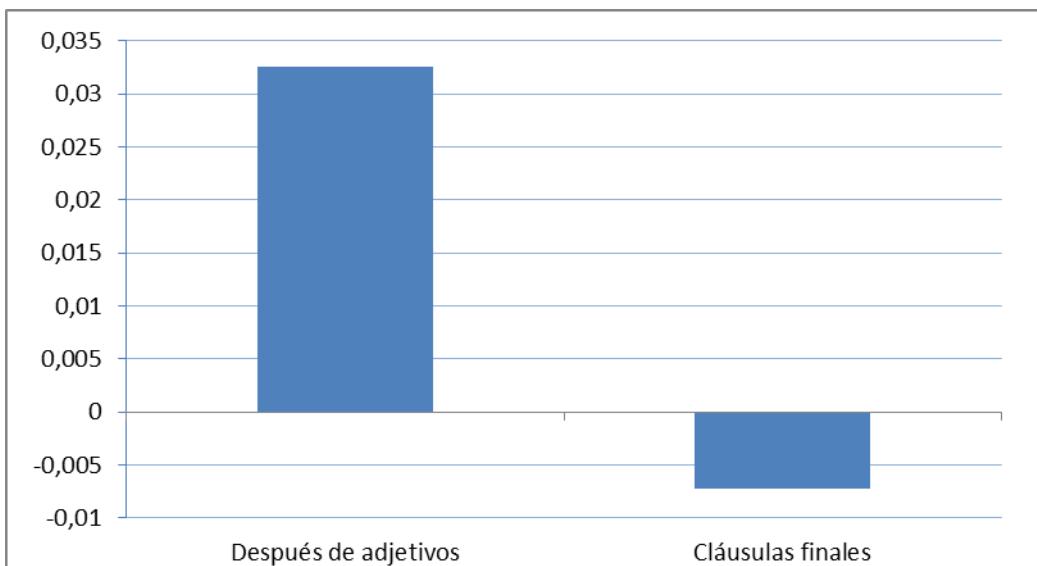


Gráfico 3. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de infinitivo según posición sintáctica en ejercicio 2.2

Comparando estos dos gráficos, llegamos a la conclusión de que las construcciones de infinitivo que siguen verbos especiales y verbos concretos, en este orden, son las posiciones que los alumnos testados aprenden con más facilidad. De la misma manera, si miramos los resultados obtenidos en el caso de la posición después de adjetivo, el promedio de aciertos disminuye considerablemente entre el ejercicio 2.1 y 2.2, pero la posición de infinitivo en función de cláusula final, muestra aún más bajos resultados.

Haciendo el mismo tipo de comparación entre las posibles construcciones de gerundio, vemos los siguientes resultados:

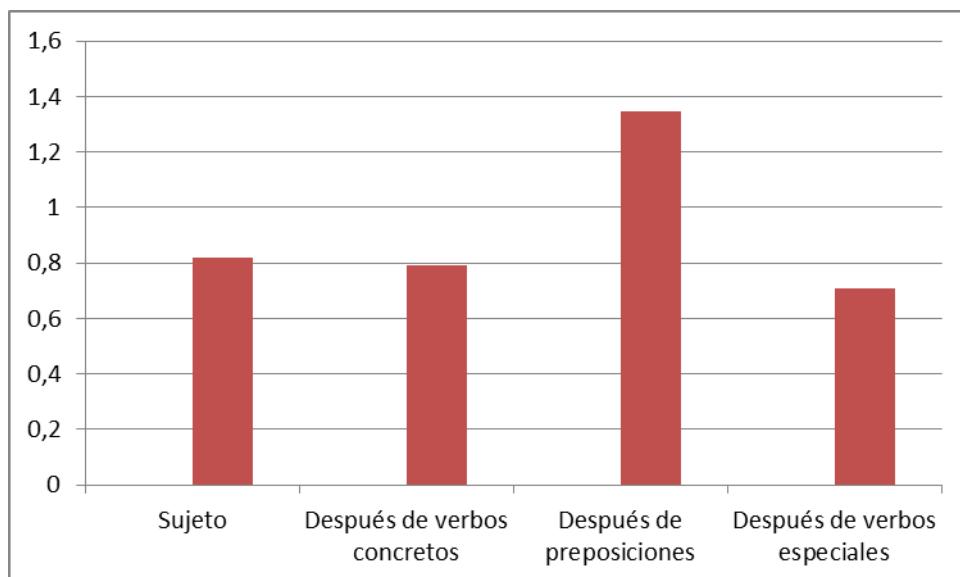


Gráfico 4. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de gerundio según posición sintáctica en ejercicio 2.1

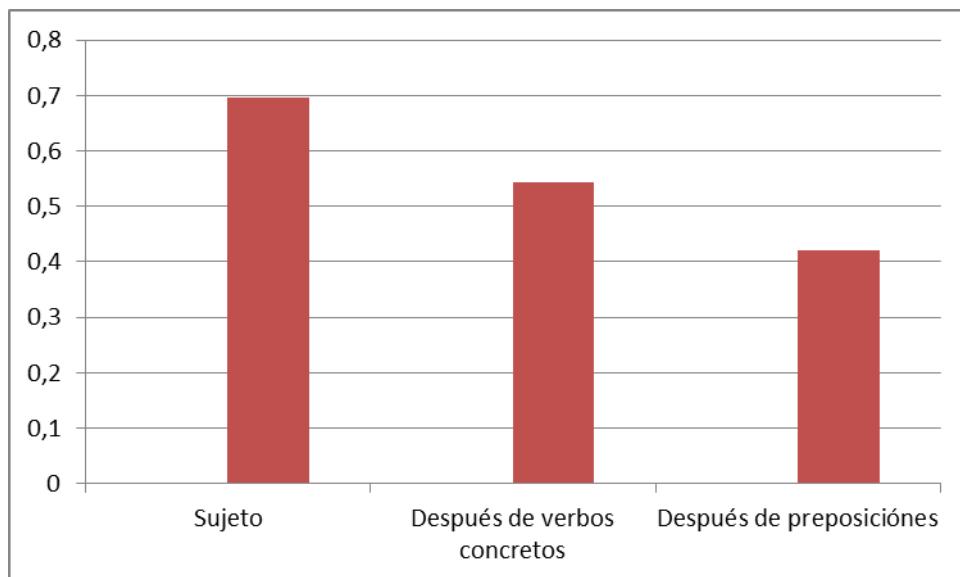


Gráfico 5. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de gerundio según posición sintáctica en ejercicio 2.2

Como se puede apreciar, las construcciones de gerundio que mejor han aprendido los alumnos testados son aquellas en las que el gerundio sigue a una preposición, y en segundo lugar aquellas construcciones de gerundio en posición de sujeto. Cabe destacar que los resultados se asemejan bastante con el resto de posibles posiciones de gerundio, lo que nos lleva a entender que el gerundio se aprende de manera bastante uniforme en cuanto a las posibles posiciones que éste puede ocupar. El siguiente gráfico ilustra mejor esta información:

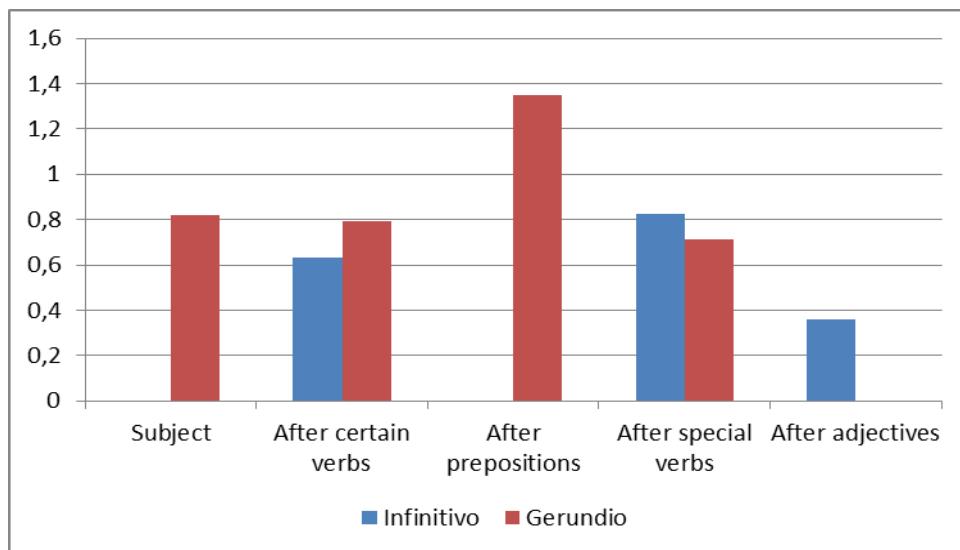


Gráfico 6. Promedio (baremo entre 2 y -1) de correcto uso de infinitivo y gerundio según posición sintáctica en ejercicio 2.1

Puesto que los resultados del ejercicio 2.2 son mucho más bajos que los del 2.1, hemos utilizado sólo los datos de este último para ilustrar, en un gráfico conjunto, las distintas posiciones en las que puede aparecer un infinitivo o un gerundio. Según el Gráfico 6, sólo se pueden comparar los datos de las construcciones con verbos especiales y con verbos concretos en base al promedio de puntuación que se ha dado. A modo general vemos que los alumnos han adquirido mejor los datos del gerundio que los del infinitivo. Los siguientes diagramas lo muestran más detalladamente:

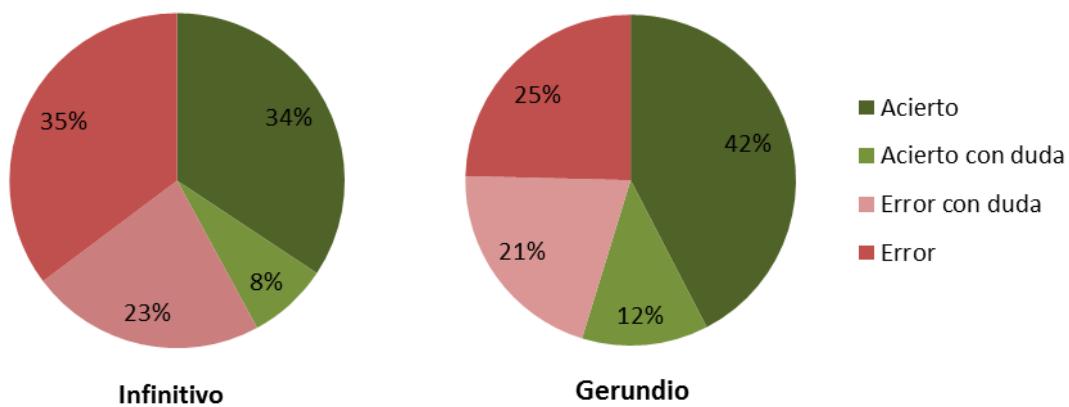


Gráfico 7. Porcentaje de aciertos y errores en infinitivos y gerundios

Así pues, vemos que el 54% de las posiciones de gerundio sumando ambos ejercicios se han realizado correctamente con dudas o sin, pero sólo el 42% de los infinitivos han puntuado correctamente. A todo esto, cabe destacar el gran porcentaje de dudas que provoca este tipo de ejercicio, puesto que el 33% de las respuestas de los gerundios, y el 31% de los infinitivos han provocado dudas en la respuesta.

No debemos olvidar que el promedio de los resultados que se muestra tanto en los gráficos de infinitivo como en los de gerundio va en una escala del 2 al -1, siguiendo la manera que hemos puntuado las respuestas de los alumnos. Un resultado total superior al 1, nos da a entender que los alumnos creen que la solución que aportan es correcta, pero no lo saben seguro. Un resultado inferior a 1, significa que no sólo dudan en la opción correcta, sino que además fallan.

Durante el estudio hemos considerado importante calcular el número de alumnos que atienden regularmente a clases extraescolares de inglés.

Tabla 5. Promedio de resultado de los ejercicios 2.1 y 2.2 según asistencia o no a academia

	Número alumnos	Promedio puntuación Ej. 2.1	Promedio puntuación Ej. 2.2
Van a academia	14	18,43	6,79
No van a academia	32	13,25	1,75

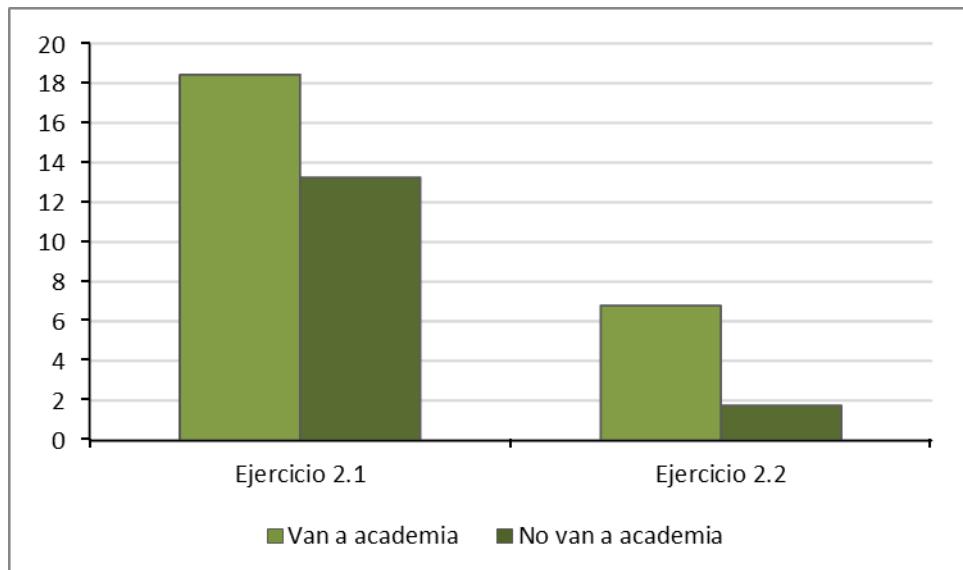


Gráfico 8. Promedio de resultado de los ejercicios 2.1 y 2.2 según asistencia o no a academia

El resultado de esta observación, tal y como muestran el Gráfico 8 y la Tabla 5, nos indica que poco más de una cuarta parte del grupo de alumnos (14 de 46) asiste a clases de inglés en academias y que el promedio de la puntuación obtenida en ambos ejercicios es superior al de los alumnos que no asisten a éstas.

Otra valoración que se tuvo en cuenta en el momento de la recogida de datos, fue el número de lenguas que los alumnos estudiaban o habían estudiado hasta el momento del test. Con este dato nos preguntábamos si existiría una correlación entre el interés lingüístico de los alumnos y el rendimiento en estas lenguas. El resultado se expresa en el siguiente gráfico:

Tabla 6. Promedio de puntuación de los ejercicios 2.1 y 2.2 según el número de lenguas que habla el sujeto

	Número alumnos	Promedio puntuación Ej. 2.1	Promedio puntuación Ej. 2.2
3 lenguas	13	13,38	1,07
4 lenguas	30	14,97	3,9
5 lenguas	3	18	6,67

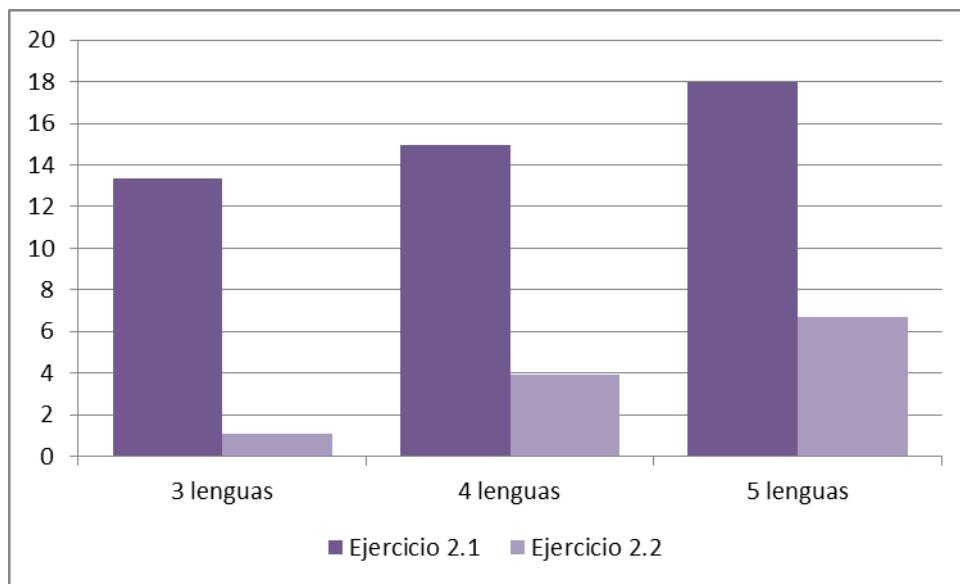


Gráfico 9. Promedio de puntuación de los ejercicios 2.1 y 2.2 según el número de lenguas que habla el sujeto

Pese a la diferencia de 5 puntos entre el promedio de puntuación de los alumnos que estudian 3 lenguas y los que estudian 5 lenguas, parece razonable apuntar a cierta correlación entre el número de lenguas habladas y el resultado obtenido en los ejercicios.

En referencia al ejercicio 2.3 hemos considerado que era más conveniente separar los datos de resultados para una correcta lectura de los tres ejercicios. Concretamente, en el tercer ejercicio de la segunda parte del test pedíamos a los alumnos que reescribieran una historia que se les explicaba oralmente. Con esto se pretendía estudiar la producción escrita de los alumnos sin aportar un contexto sintáctico que les forzara a escribir una u otra estructura. En la historia que se les explicaba había incluidos un total de 7 infinitivos y 7 gerundios computables.

En ningún momento este ejercicio estaba contemplado a modo de dictado, por lo que las estructuras que aparecerían podían asimilarse a las facilitadas en el texto, pero se contemplaba la opción de que los alumnos tuvieran libertad de redacción dentro del ámbito de la historia que se narraba.

En el momento de la recogida de datos, se contabilizaron todos aquellos infinitivos y gerundios usados por los alumnos, estuvieran o no en el texto original. El hecho de contabilizar estos verbos muestra el interés del estudio en premiar la producción propia y la expresión personal del alumno, y no sólo la memoria o la capacidad de repetición.

El gráfico y la tabla siguientes nos dan a conocer los resultados obtenidos de este ejercicio.

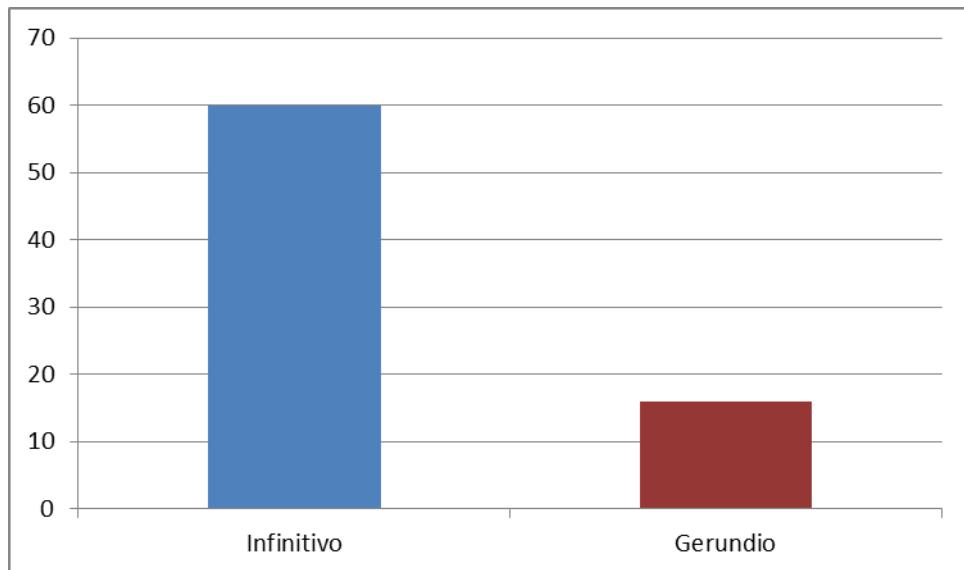


Gráfico 10. Número de infinitivos y gerundios atestados en el ejercicio 2.3

Tabla 7. Valores de uso de infinitivo y gerundio en ejercicio 2.3

	Infinitivo	Gerundio
Atestados	60	16
Atestados por alumnos de academia	37	13
Porcentaje de uso por alumnos de academia	58,7%	85%
Promedio de uso por alumnos de academia	2,64	0,93
Promedio de uso por alumnos no academia	0,72	0,09

Según los datos presentados, el uso de infinitivos en el ejercicio de redacción libre es muy superior al uso de gerundios. Por una parte se han atestado 60 usos de infinitivos y sólo 16 de gerundio (3,75 veces más infinitivos que gerundios). Teniendo en cuenta la relación de datos con los resultados de los alumnos que asisten a clases de inglés extraescolar, vemos que 37 de los 60 infinitivos fueron usados por estos alumnos, lo que representa el 58,7% de uso total del grupo estudiado. En relación al uso del gerundio, los alumnos de academia fueron los que utilizaron el 85% de éstos, por lo que sólo el 15% de los gerundios utilizados en el ejercicio 2.3 fueron usados por los alumnos que no acuden a clases extraescolares. Este dato nos lleva a mostrar que un alumno que acude a clases extraescolares de inglés utiliza un promedio de 2,64 construcciones con infinitivo y 0,93 construcciones con gerundio en un texto aproximado de 100 palabras, mientras que un alumno que no acude a clases extraescolares utiliza un promedio de 0,72 construcciones con infinitivo y 0,09 construcciones de gerundio.

5. Conclusiones

A raíz de los datos extraídos del test que hemos hecho a los alumnos entre segundo y cuarto de ESO del colegio Sagrado Corazón de Barcelona, y en comparación con la gramática del inglés que se enseña en los institutos y la gramática del español, llegamos a las siguientes conclusiones:

Según los resultados estudiados, de las tareas de llenar huecos, las estructuras que los alumnos aprenden con más eficacia son las estructuras de gerundio, teniendo un resultado significativamente más bajo en los ejercicios con estructuras de infinitivos.

Curiosamente, del grupo de estructuras de infinitivo estudiadas, aquellas que se han aprendido mejor son las formadas por *verbo especial + infinitivo*, que son precisamente las más dispares en relación con la gramática del español. Esto nos hace pensar que los alumnos no aprenden las segundas lenguas comparándolas instintivamente con las estructuras de las primeras lenguas, sino que a este nivel, aprenden mejor la gramática de manera formal y estudiando las reglas de manera explícita.

Esta misma conclusión extraemos del análisis de los resultados de los ejercicios de gerundio: la estructura que mejor reconocen es la formada por *preposición + gerundio*, una posición incorrecta en español y que los alumnos han tenido que aprender con instrucción explícita.

Paralelamente, hemos visto que aquellos alumnos que acuden a clases extraescolares de inglés muestran mejores resultados que sus compañeros. Habría diversas posibles explicaciones a este hecho, una de ellas sería que estos alumnos asisten a más horas de inglés por semana, lo que implica que la cantidad de horas de *input* en inglés aumenta y esto se muestra en los resultados. Una segunda opción sería que aquellos alumnos que asisten a clases extraescolares están predispuestos a aprender inglés y eso les motiva para avanzar, mientras que los que no asisten a academias no tienen esa motivación suplementaria. Una tercera opción contemplaría la manera de trabajar de las academias en relación a los institutos reglados, es decir el reducido número de alumnos en las clases de academia en relación a las pobladas clases de los institutos podrían reflejar cambios en la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los profesores y alumnos, lo que repercutiría en los resultados de los tests de lenguas extranjeras.

En relación a las lenguas que hablan los alumnos, se muestra una clara mejora en los resultados de aquellos alumnos que hablan cuatro lenguas sobre los que hablan tres, y

los que hablan cinco lenguas sobre los demás. Esto se puede deber, en primer lugar a la capacidad de establecer paralelismos entre las estructuras de las distintas lenguas conocidas para afianzar mejor ciertas estructuras en la lengua meta (inglés), o a la predisposición personal al aprendizaje de nuevas lenguas. Cabe destacar que los tres alumnos que hablan o estudian cinco lenguas son de familia china, lo que implica una diferencia cultural en comparación con los alumnos locales. De todas formas, los datos muestran una tendencia uniforme que debe ser considerada.

En relación a los resultados obtenidos en el ejercicio 2.3, se nos abre un abanico de nuevos datos que nos complementan los mencionados en los ejercicios 2.1 y 2.2. A diferencia de los dos primeros ejercicios, en los que el alumno disponía del contexto sintáctico de las frases a llenar o del texto a llenar, en el que éste se veía forzado a utilizar unas estructuras concretas, en el tercer ejercicio el alumno era quien decidía el contexto sintáctico de las oraciones del texto, por lo que dentro de la historia que se proponía, el alumno tenía la libertad de crear las oraciones según su comodidad.

Los resultados de este último ejercicio muestran una clara predilección por las estructuras de infinitivo en contraste con los datos extraídos de los ejercicios 2.1 y 2.2. Desde este trabajo concluimos que esto se debe a la diferente naturaleza de los ejercicios. Mientras que en los dos primeros se requiere que los alumnos analicen el contexto sintáctico general de las oraciones propuestas y rellenen un hueco, el tercer ejercicio requiere creación lingüística autónoma para la elaboración de un texto. Esto hace que las estrategias lingüísticas utilizadas para solucionar uno y otro ejercicio sean diferentes. En el caso del primer ejercicio, se requiere análisis formal de la oración en L2 y una solución acorde a aquellas instrucciones formales que se han recibido. En el caso del tercer ejercicio, puesto que el alumno puede decidir la forma que tendrán las oraciones, las estructuras usadas se asimilan mucho más a las de la L1, quizás por estar conceptualizando las oraciones en esta lengua.

Dentro de los resultados del ejercicio 2.3, el hacer hincapié en la diferencia de resultados entre los alumnos que asisten a clases extraescolares de inglés y los que no, responde a la observación de que no sólo son mejores sus resultados en los ejercicios 2.1 y 2.2, en los que se espera un conocimiento formal de la lengua, sino que tal conocimiento formal, una vez asentado y asimilado, se convierte en herramienta básica para conceptualizar las estructuras según la lengua meta, lo que facilita la tarea del ejercicio 2.3 y promueve el uso de las estructuras deseadas.

Es decir, tanto en el ejercicio 2.1, como en el 2.2, en los que encontramos que los resultados obtenidos en construcciones con gerundio superan a los resultados

obtenidos en construcciones con infinitivo encontramos fenómenos de adquisición de segundas lenguas, puesto que los alumnos han tenido que aprender unas reglas formales que no aparecen en su lengua materna. Estos fenómenos desaparecen al cambiar el tipo de tarea. Los resultados del ejercicio 2.3 nos dan a entender que las reglas formales arriba mencionadas no han sido aún interiorizadas a este nivel y por esa razón se da el fenómeno de transferencia cognitiva, según el cual se aplican estructuras de la L1 para expresar un mensaje en L2.

En relación al trabajo de campo, podemos concluir que aunque la muestra con la que hemos trabajado es pequeña nada nos haría pensar que estos resultados no se pudieran replicar en un futuro estudio con una muestra más amplia.

Así pues, considerando la revisión de la bibliografía que hemos hecho en el segundo apartado de este trabajo, la comparación de gramáticas inglesa y española que consta en el tercer apartado y el estudio de campo realizado y expuesto en el cuarto apartado, llegamos a la conclusión que el alumno, en el momento de aprendizaje de una lengua meta utiliza estrategias conscientes para resolver determinadas situaciones en L2. Por lo tanto, la facilidad o dificultad en el aprendizaje de una lengua extranjera no se mide sólo por la similitud o diferencia en relación con su lengua materna, sino que también influyen otros aspectos como la instrucción formal de rasgos gramaticales adquiridos satisfactoriamente. Esto último se ha puesto en relieve con la diferencia de resultados entre los ejercicios 2.1 y 2.2 en comparación con el ejercicio 2.3 y todo esto ilustrado con los resultados de los alumnos que acuden a clases extraescolares de inglés, los que a diferencia de sus compañeros, están más avanzados en el proceso de consolidación de reglas formales para la aplicación en las tareas menos guiadas como es el caso del ejercicio 2.3.

6. Referencias

- Greenberg, J. H. (1978). *Universals of Human Language*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Jarvis, S. (1998). Conceptual Transfer in the Interlingual Lexicon. Bloomington: Indiana University Linguistics Club Association.
- Jarvis, S. (2011). Conceptual transfer: Crosslinguistic effects in categorization and construal. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (1), pp. 1-8.
- García J. E. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. *Philologia Hispalensis*, 12, pp.179-194.
- Haspelmath, M. (1989). From purposive to infinitive – a universal path of grammaticalization. *Folia Linguistica Historica*, 10 (1-2), pp. 287-310.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), pp. 209-231.

7. Bibliografía

- Aarts, B. (2011). *Oxford Modern English Grammar*. New York: OUP.
- Aragonés, M. (1990). Influencia de la enseñanza sobre el proceso de aprendizaje de las oraciones subordinadas en inglés. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, 2, p.31-46.
- Berta, T. (1999). La Posición de los pronombres clíticos españoles en construcciones con infinitivos. *ASELE, Actas X*, pp.123-131.
- Brown, H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bustos, J.M. (2011). Bases para el estudio de la adquisición del sistema verbal del español como lengua extranjera. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 29, 7-41.
- Evans, V. & Dooley, J. (2011). *Spark2*. Berkshire: Express Publishing. Textbooks.

- Evans, V. & Dooley, J. (2011). *Spark3*. Berkshire: Express Publishing. Textbooks.
- Evans, V. & Dooley, J. (2011). *Spark4*. Berkshire: Express Publishing. Textbooks.
- Esteban, M. (2012). *Problemas de adquisición de las preposiciones de lugar inglesas por hablantes españoles*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), Logroño.
- Güell, L. (1998). *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Cerdanyola del Vallès.
- Huddleston, R. (1984). *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: CUP.
- Marcoele. (2010). Entrevista a Juana Muñoz Liceras. Obtenido de
<http://marcoele.com/descargas/11/liceras.pdf>
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP.
- Perales, S. (2006). Edad y Etapas en el aprendizaje de la negación en inglés como L3 en contextos formales. *RESLA*, 19, pp. 143-162.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Tornyova, L., Valian, V. (2009). The Role of Cross-Linguistic Variation in the Acquisition of Auxiliary Inversion in *Wh*-questions. En ed. Jean Crawford et al. *Proceedings of the 3rd Conference Approaches to Language Acquisition North America*. (pp. 282-290). Somerville, Massachussets: Cascadilla Proceedings Project.
- University of Victoria. (2011). Study Zone. Obtenido de
<http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/410/grammar/gerinf1.htm>

8. Anexos

- Modelo de test repartido a los alumnos:

El siguiente cuestionario se centra en estudiar la adquisición de determinados aspectos de la gramática del inglés. En primer lugar encontrarás un cuestionario que debes llenar con tus datos. La información que se aporte en este cuestionario será tratada únicamente con intención investigadora y en ningún momento será considerada, cedida o valorada de ninguna otra manera. En segundo lugar encontrarás dos ejercicios que deberás contestar como se especifica.

PARTE 1. Por favor, contesta las preguntas a continuación.

I. Edad: ____ años

II. Edad a la que empezaste a aprender inglés: _____ años

III. Sexo:

- a) Hombre b) Mujer

IV. Curso académico actual:

- a) 1º ESO b) 2º ESO c) 3º ESO d) 4º ESO

V. Lengua materna:

VI. Lenguas que estudias o has estudiado:

VII. Nivel actual de inglés:

- a) Nulo b) Básico c) Medio Bajo d) Medio Alto e) Alto

VIII. ¿Atiendes a clases de inglés en academias extraescolares?:

- a) No b) Sí Desde:

A continuación encontrarás una serie de ejercicios sobre el Infinitivo y el Gerundio en Inglés. **Por favor contesta los ejercicios de la siguiente manera:**



- Si sabes la respuesta positivamente: **Contesta**
- Si no lo sabes seguro pero quieres arriesgarte: **Contesta y haz una marca** (!!)
- Si no sabes la respuesta: **No contestes**

PARTE 2.1 -ing form or to-infinitive?

1. Do you like _____ (meet) new people?
2. A: Why are you so late?
B: I'm sorry. We had to stop _____ (get) some petrol.
3. Although he had been arrested for drunk driving, he continued _____ _____ (drink and drive) just the same.
4. He started _____ (run) after the pickpocket but he couldn't catch him.
5. A: Did you remember _____ (book) the tickets for the concert?
B: Yes, I bought them this morning.
6. Which country do you want _____ (visit) most?
7. What kind of films do you prefer _____ (watch)?
8. Are you planning _____ (do) anything interesting this weekend?
9. Do you expect _____ (go) to university?
10. A: Your brother is very noisy, isn't he?
B: Yes! I'll tell him to stop _____ (play) that music so loudly.
11. Do you sometimes get fed up with _____ (learn) English?
12. _____ (go) to the cinema is really expensive these days.
13. A: I tried _____ (phone) you last night but I couldn't get through
B: Yes, my mobile was switched off. I was revising.
14. It was very silly of you _____ (miss) your favourite programme.
15. _____ (see) the actors film that scene was an amazing experience.
16. I was surprised _____ (hear) that my favourite actor had got married.
17. A: You promised you'd come to the park with me!
B: Did I? I don't remember _____ (do) that!
18. It's not worth _____ (waste) money on that CD.
19. I can't help _____ (scream) when I watch really scary horror films.
20. A: The video isn't working. Do you think it's broken?
B: Why don't you try _____ (turn) it on, you silly thing!

2.2 Read through this letter and put the verbs in brackets in the correct form.

Dear Jill,

I've just got back from (1) _____ (climb) Mont Blanc in the Alps and I must (2) _____ (tell) you what a great time I had. On (3) _____ (arrive) in Chamonix we were introduced to our guides. We were equipped with ice-axes, crampons and climbing boots and were sent straight out into two days' training in and around the Le Tour glacier. The guides used this time (4) _____ (assess) our ability (6) _____ (make) the ascent and (7) _____ (teach) us the basics of mountaineering, such as how (8) _____ (make) an ice-axe and teamwork (9) _____ (count) on our favour.

The first day consisted of (10) _____ (climb) for five hours from the Nid d'Aigle to the Aouter Hut. I thought I'd be too cold (11) _____ (sleep) but in fact that wasn't a problem at all! Day 2 started at 2am with a four and a half hour walk to the summit. (12) _____ (reach) the summit was only a third of the day's work. The descent route down included (14) _____ (jump) across gaps in the ice and took seven hours.

I'm really looking forward (14) _____ (see) you next weekend so I can (15) _____ (tell) you all the details.

Love, Sue

2.3 Re-write the story you will hear in the space provided. TRY TO USE THE SAME WORDS AND EXPRESSIONS YOU WILL HEAR. The story will be told twice. You can take notes during the listening.

NOTES:

WRITING:

(Story)

Yuri was in his first year at university, studying History. He was rather a lazy student, and he tended (a.1)**to avoid** (b.1)**working** whenever he could. In the middle of the semester, his history professor gave out an assignment. Yuri intended (a.2)**to do** the assignment, but he postponed (b.2)**writing** it for a week. The following week, he forgot (a.3)**to do** it. The night before (b.3)**handing** in, he suddenly remembered it, and ran to the library. He tried (a.4)**to read** as much as possible on the topic. Yuri considered (b.4)**asking** for more time to do his paper, but the History professor was known to be very tough on students, so finally he decided (a.5)**to cheat** and copy his paper an old article on the same topic he found. The next day, he submitted the paper.

The following week, he was alarmed (a.6)**to see** the professor (b.5)**approaching** him, looking angry. "Did you copy it?" asked the professor. Yuri denied (b.6)**copying** the paper.

"If you expect me (a.7)**to believe** that, you must think I am very stupid," said the professor. "Every word is taken from an article I wrote myself five years ago. Did you really think I would forget (b.7)**writing** it?"