



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras

Título

**Integración de la reflexión metalingüística en una
secuencia didáctica para favorecer la adquisición de las
cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el nivel
medio superior**

**Que como parte de los requisitos para obtener el grado
de**

Doctora en Lingüística

Presenta

Lucía Valencia García

Dirigido por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales
de Información



Integración de la reflexión metalingüística en una
secuencia didáctica para favorecer la adquisición de
las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el
nivel medio superior

por

Lucía Valencia García

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#).

Clave RI: LLDCC-161904



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Doctorado en Lingüística

Integración de la reflexión metalingüística en una secuencia didáctica para favorecer la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el nivel medio superior

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Doctorado en Lingüística

Presenta:

Lucía Valencia García

Dirigida por:

Dra. Adelina Velázquez Herrera

Dra. Adelina Velázquez Herrera
Presidente

Dra. Karina Hess Zimmermann
Secretaria

Dra. Ma. de Lourdes Rico Cruz
Vocal

Dra. Gloria Nérida AVECILLA RAMÍREZ
Suplente

Dra. María Cecilia Muñoz Pacheco
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro. México.
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (noviembre 2023)
México

DEDICATORIA

Dedico mi tesis principalmente a Dios, por darme la fuerza necesaria para culminar esta meta, por bendecirme todos los días y estar conmigo en todo momento.

A mis padres, por todo su amor y motivación para seguir hacia adelante siempre, por acompañarme en cada paso que doy en la búsqueda de ser mejor persona y profesionalista.

También a Jimena y a Javier, por darme todo su apoyo incondicional en los días que tocaba investigar, espero les sirva de ejemplo de que todo se puede lograr.

Finalmente, a todas las personas que fueron una guía y que creyeron en mí, con su actitud lograron que tomará un mayor impulso.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi mamá y a mi papá, ellos han sido un ejemplo de vida que con amor me han inculcado ser lo que soy ahora. Sin ellos no habría logrado todo lo que he hecho hasta ahora y sus mejores enseñanzas son: amor incondicional, honestidad, agradecimiento, responsabilidad, humildad, perseverancia, respeto y lealtad hacia mí misma y mis principios.

Gracias a mi hija, Jimena, la persona más hermosa que conozco y que ha sido un ejemplo de vida para mí. No tengo palabras para agradecer el maravilloso ser humano que es ella, un alma llena de amor, lealtad, honestidad, respeto, responsabilidad, paciencia, empatía y sobre todo alegría e inteligencia. Dios me bendijo con ella.

Gracias a Javier, mi compañero de vida, que me ha enseñado lo que es ser valiente, responsable y luchar por tus sueños que ninguno es imposible. Por formar un hogar conmigo y mostrarme lo que es estar con alguien en las buenas y en las malas, creo que eso es el amor verdadero.

Gracias a mis queridas mejores amigas, sin ellas mi vida no tendría sentido. Son mi fuente de alegría, lagrimas, amor, comprensión, y ejemplo de vida; las amo y adoro. Sin su amistad sincera estaría perdida, agradezco a Dios que las haya puesto en mi camino.

Gracias por todo a la Dra. Adelina, mi directora de tesis, por ser mi guía, mi apoyo, mi mentora, mi maestra, mi amiga y mi consejera. Mi respeto y admiración total y absoluta para ella. Sin ella, nada de esto hubiera sido posible.

Gracias a todas las integrantes de mi comité, Dra. Lulú, Dra. Karina, Dra. Gloria y Dra. Ceci, todas fueron parte fundamental para el trabajo de la tesis y mi formación.

Fueron una guía, un apoyo incondicional y una inspiración para mí. Admiro su gran trabajo y lo buenas personas y profesionistas que son.

Gracias a los maestros que me dieron clases durante todo el programa, admiro su práctica docente y sus carreras como investigadores. Siempre serán un ejemplo que seguir para mí.

Gracias a mis compañeros, en especial a Selene y a Sonny. Sus enseñanzas, apoyo, consejos, risas y buenos momentos que pasamos me los llevo en mi corazón. Y lo más importante, me quedo con su amistad para toda la vida.

Gracias por todo, en verdad todo el programa del Doctorado en Lingüística influyó muy significativamente en mi crecimiento profesional formándome como lingüística e investigadora que es algo que me apasiona.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ANTECEDENTES	6
2.1 Estudios seleccionados en el campo de la reflexión metalingüística (producción oral y escrita).....	7
2.2 Estudios relacionados relacionados con la adquisición de cláusulas subordinadas relativas	11
3. MARCO TEÓRICO.....	15
3.1 Cláusulas Subordinadas Relativas	15
3.1.1 Las cláusulas subordinadas relativas en español.....	16
3.1.1.1 La clasificación de las cláusulas subordinadas relativas en español	18
3.1.1.2 Los pronombres relativos en español.....	21
3.1.2 Las cláusulas subordinadas relativas en inglés	22
3.1.2.1 La clasificación de las cláusulas relativas en inglés	25
3.1.2.2 Los pronombres relativos en inglés y los tipos de estructuras	27
3.1.3 El proceso de adquisición de las cláusulas subordinadas relativas.....	29
3.1.3.1 Problemáticas para los aprendices del inglés (L2).....	31
3.2 La Reflexión Metalingüística como estrategia pedagógica.....	38
3.2.1 El metalenguaje.....	38
3.2.1.1 Fases del desarrollo metalingüístico	42
3.2.2 Metalenguaje y lengua escrita	45
3.2.2.1 La Consciencia Sintáctica.....	49
3.2.3 Reflexión metalingüística y educación	49

3.2.4 Metalenguaje y aprendizaje de una segunda lengua (L2)	51
3.2.5 Metalenguaje y la enseñanza de cláusulas relativas en inglés (L2)	54
4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	58
4.1 Hipótesis	58
4.2 Objetivo General	58
4.2.1 Objetivos Específicos	58
4.3 Preguntas de Investigación	59
5. METODOLOGÍA.....	60
5.1 Diseño general.....	60
5.2 Pilotaje	61
5.2.1 Objetivos del pilotaje	61
5.2.2 Diseño de la secuencia didáctica de pilotaje	61
5.2.2.1 Objetivos de la secuencia didáctica de pilotaje	61
5.2.2.2 Enfoque y metodología de la secuencia didáctica de pilotaje	62
5.2.2.3 Actividades de la secuencia didáctica de pilotaje.....	63
5.2.2.4 Preguntas de reflexión incluidas en la secuencia didáctica de pilotaje	64
5.2.3 Aplicación de la secuencia didáctica de pilotaje	66
5.2.3.1 Contexto del pilotaje	66
5.2.3.2 Participantes del pilotaje.....	67
5.2.4 Evaluación de la secuencia didáctica de pilotaje	67
5.2.5 Comentarios finales del pilotaje	69
5.3 Diseño de la secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2)	74
5.3.1 Objetivo general de la secuencia didáctica	75

5.3.2 Enfoque y metodología de la secuencia didáctica	75
5.3.3 Estructura gramatical en inglés (L2) para medir el nivel de adquisición de esta.....	78
5.3.4 Contenidos de aprendizaje de la secuencia didáctica	79
5.3.5 Elaboración de los materiales y actividades de reflexión metalingüística de la secuencia	85
5.3.6 El trabajo en las sesiones de la secuencia didáctica	88
5.3.7 El rol del maestro de la secuencia didáctica	88
5.4 Aplicación de la secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2).....	90
5.4.1 Contexto	91
5.4.2 Participantes: grupo experimental y grupo control	92
5.5 Instrumentos de evaluación: pruebas pre y post intervención.....	93
5.5.1 Elaboración de las pruebas pre y post.....	93
5.5.2 Aplicación de las pruebas pre y post	95
5.6 Diseño del análisis estadístico.....	96
5.6.1 Variables y forma de medición	96
5.6.2 Análisis de los datos de las pruebas pre y post	97
5.6.2.1 Prueba 1 de Nivel de Dificultad I	97
5.6.2.2 Prueba 2 de Nivel de Dificultad II	98
5.6.2.3 Prueba 3 de Nivel de Dificultad III	100
5.6.2.4 Prueba estadística	101
5.6.3 Análisis cualitativo de los errores de la Prueba 3 Nivel de Dificultad III de las pruebas pre y post.....	102

6. RESULTADOS	105
6.1 Resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas pre y post	106
6.1.1 Pruebas 1, 2 y 3 de nivel de dificultad I, II y III.....	106
6.1.2 Resultados de la prueba ANOVA de medidas repetidas	110
6.1.3 Resultados de la prueba Post hoc	111
6.2 Resultados obtenidos de los errores de la Prueba 3 de Nivel de dificultad III para el análisis cualitativo	117
6.2.1 Actividad 1 (Producción controlada)	117
6.2.2 Actividad 2 (Producción Libre)	119
7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	126
8. REFERENCIAS	137
9. ANEXOS.....	154
Anexo 1 Preguntas incluidas en el examen de la asignatura de Inglés IV	154
Anexo 2 ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	155
Anexo 3 BITÁCORA DE LA INTERVENCIÓN.....	212
Anexo 4 PRUEBA DIAGNÓSTICA Y DE EVALUACIÓN.....	229

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1 Funciones sintácticas de los relativos en español (Di Tullio, 1997)</i>	16
<i>Tabla 2 Funciones sintácticas de los relativos mostrando su agramaticalidad (Di Tullio, 1997)</i>	18
<i>Tabla 3 Cláusulas relativas: restrictivas y no restrictivas en español (Di Tullio, 1997)</i>	20
<i>Tabla 4 Cláusulas relativas libres en español (Di Tullio, 1997)</i>	20
<i>Tabla 5 Clasificación de relativos del español (Di Tullio, 1997)</i>	22
<i>Tabla 6 Clasificación de relativos en inglés (Shopen, 2007)</i>	23
<i>Tabla 7 Cláusulas relativas restrictivas en inglés (Quirk, 1985)</i>	23
<i>Tabla 8 Tipos de cláusulas relativas en inglés (Quirk, 1985)</i>	25
<i>Tabla 9 Pronombres relativos en inglés (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999)</i>	27
<i>Tabla 10 Tipos de estructuras de las cláusulas relativas en inglés (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999)</i>	28
<i>Tabla 11 Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999)</i>	30
<i>Tabla 12 Cláusulas relativas restrictivas en español e inglés (Di Tullio, 1997 y Quirk, 1985)</i>	33
<i>Tabla 13 Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Mitsugi y MacWhinney, 2010)</i>	35

<i>Tabla 14 Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Mitsugi y MacWhinney,2010)</i>	36
<i>Tabla 15 Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Mitsugi y MacWhinney,2010)</i>	37
<i>Tabla 16 Resultados de los reactivos de cláusulas relativas del examen parcial de Inglés IV</i>	68
<i>Tabla 17 Tipo de problemáticas gramaticales presentadas en el uso de cláusulas subordinadas relativas</i>	69
<i>Tabla 18 Macro planeación de la Secuencia Didáctica a partir de las problemáticas para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas</i>	80
<i>Tabla 19 Micro planeación de la Secuencia Didáctica a partir de las problemáticas para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas</i>	85
<i>Tabla 20 Grupos participantes en la investigación</i>	92
<i>Tabla 21 Estructura del instrumento pruebas pre y post para medir el efecto de la intervención en la adquisición de las cláusulas relativas de la Prueba 1</i>	97
<i>Tabla 22 Estructura del instrumento pruebas pre y post para medir el efecto de la intervención en la adquisición de las cláusulas relativas de la Prueba 2</i>	99
<i>Tabla 23 Estructura del instrumento pruebas pre y post para medir el efecto de la intervención en la adquisición de las cláusulas relativas de la Prueba 3</i>	100
<i>Tabla 24 Errores de las cláusulas relativas producidas en la Prueba 3 del instrumento pre y post</i>	103

<i>Tabla 25 Promedios de las respuestas correctas de la Prueba 1 antes y después de la intervención</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 26 Promedios de las respuestas correctas de la Prueba 2 antes y después de la intervención</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 27 Promedios de las respuestas correctas de la Prueba 3 antes y después de la intervención</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 28 Interacciones de las variables analizadas y el valor correspondiente de p de las pruebas pre y post de los grupos experimental y control</i>	<i>110</i>
<i>Tabla 29 Resultados de la prueba post hoc de la Prueba 1 antes y después de la intervención</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 30 Resultados de la prueba post hoc por grupo de la Prueba 2 antes y después de la intervención.....</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 31 Resultados de la prueba post hoc de la Prueba 2 antes y después de la intervención</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 32 Resultados de la prueba post hoc de la Prueba 3 antes y después de la intervención</i>	<i>115</i>
<i>Tabla 33 Errores de las cláusulas relativas producidas de la Actividad 1 de la Prueba 3 del instrumento Pre y Post.....</i>	<i>117</i>
<i>Tabla 34 Estructuras de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo experimental.....</i>	<i>120</i>

<i>Tabla 35 Estructuras de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo control.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 36 Errores de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo experimental.....</i>	<i>122</i>
<i>Tabla 37 Errores de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo control.....</i>	<i>123</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Clasificación de las cláusulas relativas en español (Di Tullio, 1997)</i>	<i>19</i>
<i>Figura 2. Resultados de la Prueba 1 del instrumento pre y post</i>	<i>113</i>
<i>Figura 3. Resultados de la Prueba 2 del instrumento pre y post</i>	<i>115</i>
<i>Figura 4. Resultados de la Prueba 3 del instrumento pre y post</i>	<i>116</i>

RESUMEN

Apoyándose en los resultados favorables de diversas investigaciones previas que han observado los efectos de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática tanto en la lengua materna (L1) como en una segunda (L2), este estudio se propuso examinar el efecto de una secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para favorecer la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés por parte de estudiantes mexicanos del nivel medio superior. En este trabajo participaron estudiantes de nivel intermedio de inglés, los cuales se dividieron en un grupo experimental (n=18) y un grupo control (n=14) al que no se aplicaron actividades de reflexión. De ambos grupos se evaluaron sus habilidades de lenguaje para evidenciar el efecto de la reflexión metalingüística en la identificación, comprensión y producción de la estructura mencionada con una prueba de tres niveles (I, II y III) antes y después de la intervención. Los resultados de las pruebas mostraron que ambos grupos tuvieron un avance, lo que sugiere que ambos contextos de intervención contribuyeron al aprendizaje de dichas cláusulas en inglés. Sin embargo, en los hallazgos de las pruebas estadísticas se evidencia que sí hay un efecto principal de intervención y un efecto principal de nivel: el grupo con una intervención incluyendo actividades de reflexión metalingüística obtuvo una diferencia significativa en los niveles I y III. Aunado a ello, se mostraron los tipos de errores producidos en las pruebas pre y post del nivel III para evidenciar los aspectos lingüísticos y cognitivos de las cláusulas relativas que no fueron adquiridos por parte de los participantes.

Palabras clave: Reflexión metalingüística, cláusulas subordinadas relativas, enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua, nivel medio superior

SUMMARY

As a result of several investigations, it has been shown that metalinguistic reflection has effects in the acquisition of grammatical structures in the mother tongue (L1) and in a second (L2), and for that, the present study examined the effectiveness of an intervention that included metalinguistic reflection activities to acquire relative clauses in English for Mexican high school students. Two groups of intermediate English learners were involved in this investigation who completed a pre-test and a post- test with three levels (I, II, III) after an intervention of ten sessions for the experimental group (N= 18) and six for the control group (N= 14) because the latter did not have activities of metalinguistic reflection. Language abilities were evaluated to show the effect of metalinguistic reflection in the identification, comprehension, and production of relative clauses before and after the intervention. The results of the tests revealed that both groups made progress from the pre-test to post-test suggesting that both contexts of intervention contributed to the learning of English relative clauses. However, in the statistics findings it was shown that there is a principal effect of intervention and a principal effect of level: the group with an intervention that included activities of metalinguistic reflection had a meaningful difference in levels I and III of the tests. Furthermore, errors in the level III of the pre and post tests were analyzed to show the linguistic and cognitive aspects of the relative clauses that were not acquired by the participants.

Key words: Metalinguistic reflection, relative clauses, second language teaching/learning, high school

1. INTRODUCCIÓN

La producción escrita de la lengua materna (L1)¹ en contextos académicos y escolares ha sido una temática recurrente en diferentes investigaciones (McCutchen, 1986; Perera, 1986; Juel, 1988; Olson, 2002; Nippold, 2007) y gracias a estas se ha podido tomar consciencia sobre las dificultades que presentan los estudiantes en relación con la lectura y la escritura. Asimismo, varias investigaciones han propuesto orientaciones didácticas variadas con la finalidad de permitir un mejor desempeño académico en la lectura y en la escritura de la L1 (Camps, 1985; Cassany, 1987; Cuenca, 1992; Usó, 2014). Debido a ello, en estos contextos se desarrollan las diferentes competencias lingüísticas, y es la competencia gramatical que el aprendiz desarrolla, la que refleja su habilidad de reconocer y producir oraciones bien estructuradas en textos coherentes siendo esto esencial para el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a la etapa de la adolescencia, el desarrollo del lenguaje está caracterizado por un crecimiento gradual y prolongado en todos los dominios lingüísticos mayores, incluyendo la sintaxis, la semántica y la pragmática (Nippold, 2014). Durante los años escolares, las oraciones se vuelven más largas y complejas conteniendo un mejor uso de las cláusulas subordinadas relativas, sustantivas y adverbiales (Nippold, 2007). Es en esta etapa, donde a partir de las cláusulas subordinadas, el usuario proficiente de la lengua puede integrar múltiples ideas que tienen una mayor facilidad para ser procesadas y que permite al hablante realizar funciones únicas.

Por otro lado, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2)², el desarrollo de las competencias de expresión y producción, oral y escrita y la adquisición de estructuras lingüísticas también presentan un gran desafío para los

¹ A partir de ahora, en todo el trabajo, la L1 hará referencia a lengua materna

² De igual forma, en todo el trabajo, la L2 hará referencia a segunda lengua

estudiantes (Scott, 1984; Karmiloff-Smith, 1986; Perera, 1986; Bialystok, 1994). En cuanto a la producción escrita en contextos académicos y escolares, varios estudios han mostrado las diferencias importantes y significativas entre las propiedades de los textos en la L1 y la L2, las cuales pueden diferir sustancialmente de una lengua y de una cultura a otra (Juel, 1988; Ellis, 1994; Berman, 2004; Nippold, 2004). Dicha problemática la podemos observar, por ejemplo, en las producciones de textos académicos de los estudiantes mexicanos del inglés como L2 en el Nivel Medio Superior (NMS), en las que se evidencian los preocupantes desajustes que van desde cuestiones ortográficas y gramaticales hasta problemas de adecuación de género, de coherencia y cohesión textual, entre otras (McCutchen, 1986; Perera, 1986; Cassany, 1999; Nippold, 2014). Lo anterior puede deberse a diferentes razones, por ejemplo: la influencia de factores lingüísticos de la L1 en la L2, la transferencia de las problemáticas en los planos morfológico, sintáctico y pragmático en los textos escritos en la L1 hacia los textos escritos en la L2, la falta de recursos lingüísticos necesarios para la comprensión y producción de textos en la L2, la falta de oportunidades para desarrollar estas competencias en diferentes contextos, así como de estrategias didácticas acordes con las necesidades de los estudiantes que potencien un mejor desarrollo de estas competencias, entre otras (Lado, 1957; Ellis, 1994; Selinker y Gass, 1994; Nippold, 2007; Peripiñán, 2008).

Debido a lo anterior, podemos señalar que la escritura académica en una L2 es una habilidad compleja de desarrollar que requiere de varias estrategias de enseñanza y/o aprendizaje que fomenten la concientización de las capacidades lingüísticas y de los procesos cognitivos del estudiante en las diferentes etapas del proceso del desarrollo sintáctico y discursivo durante la adolescencia. De acuerdo con Izumi (2003a), una consideración fundamental de el diseño de estas estrategias es que, para que la producción tenga un impacto importante en el aprendizaje, se necesita crear un contexto significativo para el uso del lenguaje en el cual los aprendices puedan adquirir propiamente conexiones de forma y significado en la L2. Al

respecto, Perera (1986) menciona que la escritura es un modo ideal para el aprendizaje de estructuras sintácticas complejas “porque esta le permite al hablante revisar y corregir deliberadamente, sin la presión de los patrones conversacionales” (p.518). De ahí que para que los estudiantes logren dicha producción eficiente y precisa a nivel sintáctico del inglés (L2), es necesario potenciar el desarrollo de estructuras lingüísticas diversas a partir de contextos significativos.

Con relación a las diferentes estructuras lingüísticas complejas existentes en el inglés (L2), el presente trabajo se centra en las cláusulas subordinadas relativas. Si bien las cláusulas subordinadas relativas en español ya son complejas, estas presentan una mayor variedad de estructuras en inglés, lo cual representa un gran reto para los estudiantes nativos del español para esta L2. Es así como algunas estructuras de las cláusulas relativas en inglés son más difíciles de procesar y producir debido a su complejidad sintáctica y/o a que son los componentes de estilo y dialectales los que permiten su uso correcto.

Por lo tanto, para producir textos precisos y tener la posibilidad de corregirlos, los estudiantes deben contar con un dominio consciente de los conocimientos gramaticales a partir de una enseñanza explícita y reflexiva; el conocimiento explícito sobre la lengua es un instrumento que permite mejorar su uso. Diversos autores apoyan lo anteriormente mencionado a partir de estudios realizados en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la L1 (Camps, 1985; Cassany, 1987; Cuenca, 1992; Usó, 2014) y de la segunda (Ellis, 1994; Spada, 1997). En el caso de la primera lengua, Cuenca (1992) menciona que la gramática explícita ha de trabajarse como marco de referencia para la reflexión gramatical. En el caso de la segunda, Ellis (1994) concluye que la enseñanza de conocimientos gramaticales explícitos tiene como resultado un aprendizaje más rápido y unos niveles más altos de corrección gramatical; por lo tanto tiene una función facilitadora en el aprendizaje de la L2.

Con base en lo anterior, partiendo de la problemática previamente mencionada, se considera necesario el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica que promueva el desarrollo de procesos metalingüísticos para favorecer el aprendizaje de estructuras gramaticales y el uso correcto de la lengua, en específico de las cláusulas relativas. Lo anterior potencia un mayor nivel de desarrollo de la competencia lingüística y de los procesos cognitivos de los estudiantes en el uso de elementos que mejoren los dominios lingüísticos, principalmente en el desarrollo sintáctico reflejado en la producción correcta de cláusulas relativas en inglés como L2. Y, por ello, la aplicación de dichas estrategias didácticas en una secuencia didáctica permite evidenciar en qué medida la reflexión metalingüística aplicada a nivel textual podría beneficiar el dominio lingüístico sintáctico del inglés como L2 a partir de la producción de cláusulas relativas con un uso eficiente y preciso en textos académicos y escolares.

Por último, se presenta la organización de esta investigación la cual se compone de siete capítulos. El primero incluye la problemática a la que se enfrentan los estudiantes del nivel medio superior en la producción escrita en una L2 y se propone utilizar la reflexión metalingüística como una estrategia en una secuencia didáctica para favorecer la adquisición de cláusulas subordinadas relativas. El capítulo 2 corresponde al apartado de antecedentes en el que se presentan investigaciones realizadas previamente que aportan para la elaboración de esta investigación. En el capítulo 3 se presenta el marco teórico en donde se hace referencia a las teorías, se presenta una descripción de las cláusulas subordinadas relativas tanto en L1 y L2 (inglés) y en seguida se expone el concepto de reflexión metalingüística como propuesta para trabajar la adquisición de estructuras lingüísticas. En el capítulo 4 se expone el planteamiento del problema de investigación y en el capítulo 5 se describe la metodología del estudio incluyendo una descripción de los materiales y actividades propuestas en la secuencia, los instrumentos de evaluación de la intervención (pre y post prueba) y los elementos considerados para el análisis de resultados. Estos se presentan en el capítulo 6, incluyendo un análisis cuantitativo

de la intervención y un análisis cualitativo de los errores encontrados en la prueba de producción de los instrumentos pre y post. Finalmente, en el capítulo 8, se presentan las conclusiones de este trabajo, además de las reflexiones finales en torno al cumplimiento de los objetivos y las aportaciones para evidenciar la relevancia de la reflexión metalingüística como estrategia para la enseñanza-aprendizaje de las cláusulas relativas en inglés (L2).

2. ANTECEDENTES

Con la finalidad de contextualizar y presentar de manera clara esta investigación, se considera importante exponer previamente un panorama global de los estudios que se han realizado en distintos contextos académicos con respecto a la integración de la reflexión metalingüística como herramienta didáctica para apoyar la adquisición de diversas estructuras lingüísticas. Las investigaciones que se reportan a continuación constituyeron una base fundamental para el diseño y la implementación de la propuesta didáctica en el presente trabajo. Asimismo, la descripción detallada de las características de la estructura de las cláusulas subordinadas relativas es indispensable para entender su funcionamiento, su complejidad y el origen de las problemáticas que este tipo de cláusulas presentan para los aprendices del inglés (L2).

Por ello, en este capítulo, de manera general, se presentan diversas investigaciones relacionadas con el campo de la reflexión metalingüística y con el análisis de la adquisición de cláusulas subordinadas relativas. En un primer apartado, las investigaciones encontradas y presentadas abordan temas sobre la aplicación de la reflexión metalingüística como estrategia de enseñanza/aprendizaje de una primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2) en diversas poblaciones a partir de la producción oral y escrita. Además, se incluye una investigación de la aplicación de esta estrategia que muestra su eficacia en la adquisición de una estructura gramatical en una intervención que incluía tareas pedagógicas.

Posteriormente, se presentan investigaciones que muestran el proceso de adquisición de las cláusulas relativas en una L1, L2 y tercera lengua (L3)³ evidenciando diferentes elementos de complejidad sintáctica y patrones lingüísticos de esta estructura con diferentes tipos de poblaciones.

³ A partir de ahora, en todo el trabajo, la L3 hará referencia a tercera lengua

2.1 Estudios seleccionados en el campo de la reflexión metalingüística (producción oral y escrita)

Diversas investigaciones de las que se hablan a continuación muestran algunos hallazgos sobre la reflexión metalingüística como una estrategia de enseñanza-aprendizaje efectiva. Los estudios analizados se centran tanto en la producción oral como en la escrita en una L1 y en una L2, poniendo de manifiesto que algunas actividades le permiten al estudiante tener control sobre estructuras sintácticas y una consciencia en la aplicación de reglas gramaticales que contribuyen no solo a desarrollar conocimiento nuevo, sino a crear evidencia para medir su comprensión metalingüística.

Primeramente, y considerando el inglés como L1, Chi (2000) realizó una investigación que tenía como objetivo utilizar el efecto de autoexplicación como una estrategia para la construcción del conocimiento significativo a partir de un texto oral o escrito. Como tal, una autoexplicación se refiere a la actividad de generar explicaciones a uno mismo, usualmente en el contexto de aprendizaje a partir de un texto expositivo. Se buscó comprobar la hipótesis de que a partir del efecto de la autoexplicación se genera un conocimiento nuevo (*new knowledge/inference*) y, por ello, existe una correlación directa y positiva con el proceso del aprendizaje significativo de los estudiantes. En dicha investigación se incluyeron dos grupos, un grupo control de octavo en la asignatura de Biología, y, un grupo experimental universitario de la asignatura de Física. Ambos grupos desempeñaron como tarea de aprendizaje la explicación de textos. En el grupo control, la evaluación del aprendizaje se llevó a cabo a partir de una tarea que consistía en responder preguntas sobre el texto, mientras que en el grupo experimental se explicaron los ejemplos del texto y se resolvieron algunos problemas. Cabe destacar que en el grupo control se solicitaron explicaciones explícitas mientras que, en el experimental, dichas explicaciones fueron generadas espontáneamente. Uno de los resultados de esta investigación que provee evidencia relevante sobre la

importancia de esta estrategia para la construcción de nuevo conocimiento es que, a mayor número de autoexplicaciones generadas, mejor fue el aprendizaje de los estudiantes a partir de conocimientos nuevos contenidos en dichas autoexplicaciones.

Siguiendo en la misma línea donde se utiliza la explicación oral como estrategia de reflexión metalingüística y el inglés como L1, Chen y Myhill (2016) observaron de manera interna la naturaleza de la comprensión metalingüística de la escritura manifestada de formas en las que los estudiantes utilizan los conceptos gramaticales (*first/third person voice y present/past/future/present/perfect tense*). La hipótesis era que los estudiantes lograrían hacer un uso preciso de un concepto gramatical y lo mostrarían al explicarlo de forma oral, lo cual permite evidenciar y medir su comprensión metalingüística. Dicha investigación incluyó dos grupos en diferentes países hablantes del inglés y se incluyeron dos estudios cuyo tipo de enseñanza fue gramatical explícita en un contexto de escritura para medir el impacto en el desarrollo de conocimiento y comprensión metalingüística. El primer estudio de corte cualitativo fue realizado en Australia y el segundo, también de corte cualitativo, en Inglaterra. La edad de los participantes fue en un rango de 12 a 13 años, y, para el estudio uno, la tarea consistió en muestras de producción escrita; para el segundo, se solicitó explicaciones de ejemplos de un texto. Gracias a los resultados obtenidos en este estudio, se observó que el desarrollo del proceso de comprensión metalingüística puede ser construido a partir de las conexiones conceptuales evidenciadas en las representaciones gramaticales de los estudiantes. De igual forma, se vio que para que los aprendices puedan lograr una comprensión extendida y lograr que un concepto sea generalizado y sistematizado como un recurso de escritura, necesitan ser guiados por el docente a partir de actividades que propicien la reflexión de las estructuras gramaticales.

Por otro lado, en otra investigación donde la L1 de los participantes era el español, Hess (2016) analizó las reflexiones metalingüísticas de niños y adolescentes

mexicanos de entre 7 y 15 años ante distintos tipos de chistes verbales, léxicos y sintácticos, para evaluar su relación directa con el desarrollo de estas. Los resultados obtenidos en este estudio evidenciaron que los participantes desarrollaron la habilidad metasintáctica para razonar de forma consciente sobre estructuras sintácticas y controlar la aplicación de reglas gramaticales. Además, se hizo evidente el cambio de las reflexiones en los niños que iban de una reflexión literal hacia una más abstracta y figurada. Aunado a ello, se mostró que los adolescentes pueden reflexionar de mejor forma en la interpretación de un chiste pensando en una audiencia más general y son más capaces de establecer nuevas ideas para mejorar el texto del chiste, pues son más conscientes del impacto que este puede tener en su audiencia. Gracias a lo anterior se mostró que efectivamente, durante los años escolares, las habilidades metalingüísticas se vuelven conscientes y explícitas y tienen un crecimiento para convertirse en una herramienta que promueve la adquisición de habilidades lingüísticas cada vez más complejas. Asimismo, se evidencia que la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje se puede dar en todos los niveles lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, discurso), y, en cuanto a las implicaciones de enseñanza, Hess (2016) señala que, para las elecciones de textos humorísticos, se deben tener en consideración la edad, el grado académico y los tipos de textos que se pueda favorecer su comprensión por parte de los aprendices.

Ahora bien, en estudios donde la L2 de los participantes es el inglés, se ha señalado que la reflexión metalingüística que el estudiante hace en su L1 tiene incidencia en la reflexión metalingüística de la L2. Suzuki e Itagaki (2007) investigaron las interacciones potenciales entre el tipo de reflexión metalingüística, el tipo de tarea y el nivel de proficiencia de los estudiantes de una L2. Una de sus hipótesis era que los estudiantes tienen una tendencia a producir reflexiones metalingüísticas gramaticales a partir de tareas pedagógicas permitiéndoles conectarlas con el proceso sintáctico y semántico de la L2. Los participantes de dicho estudio se dividieron en dos grupos y tenían como L1 el japonés y como L2 el inglés con

diferentes niveles y realizaron varias tareas. Aunque ambos grupos de este estudio tenían un nivel académico (preparatoria y universidad) y nivel de proficiencia (intermedio y avanzado) diferente, sus tareas fueron las mismas y estuvieron divididas en dos fases. La primera fase incluía ejercicios de traducción, ejercicios de oraciones revueltas y reflexiones metalingüísticas sobre su desempeño en estos ejercicios, retos y soluciones. La segunda fase incluía una retroalimentación explícita con respuestas correctas y una reflexión en retrospectiva de sus respuestas comparadas con las respuestas correctas. En la evaluación, las reflexiones fueron producciones que reflexionaban sobre el conocimiento lexical, semántico y sintáctico a partir de los ejercicios gramaticales. Como resultados que se consideran relevantes de este estudio y que permiten evidenciar la eficacia de la reflexiones metalingüísticas gramaticales como una estrategia para la adquisición de una estructura lingüística. De igual forma, se confirmó el principio fundamental de la Hipótesis del Output propuesta por Swain y Lapkin (1982), el cual hace referencia a la preponderancia del proceso sintáctico sobre el proceso semántico.

Por último, Van Rijt *et al.* (2019) exploraron el rol de metaconceptos lingüísticos en el razonamiento gramatical para enriquecer la enseñanza de la gramática tradicional (L1) generando mayores oportunidades de comprensión conceptual. De acuerdo con la hipótesis inicial de estos autores, una intervención enfocada en promover metaconceptos y manipulaciones lingüísticos tiene un efecto sobre el razonamiento gramatical de los estudiantes. Los participantes, cuya L1 era el holandés, eran estudiantes universitarios de primer año de esta L1 y de literatura. La metodología de trabajo fue realizada con un *pre-test* seguido de una intervención de 12 horas y concluyó con un *post-test*. Dichas pruebas incluían ejercicios gramaticales donde se evocaban y propiciaban a usar metaconceptos y otros donde no. El análisis del experimentador se realizó sobre conocimientos declarativos que eran metaconceptos lingüísticos y procedimentales que correspondían a estrategias lingüísticas de razonamiento. A partir de la intervención, se pudieron observar las características de los análisis gramaticales, pues previo a esta, los estudiantes

difícilmente utilizaban metaconceptos para sus estrategias de razonamiento y empleaban reglas basadas en su experiencia o práctica. De igual forma, se enfocaban más en el significado (semántico) y menos en la forma (sintaxis), y, en el post-test, se evidenció que el enfoque de los aprendices cambió hacia la sintaxis. Lo anterior concuerda con lo expuesto por Gombert (1992) quien resalta que la comprensión metasintáctica requiere de una enseñanza explícita. Es así como los resultados proveen evidencia empírica para la argumentación teórica sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática, el cual puede beneficiarse de un método que ayude a la conexión entre metaconceptos lingüísticos y conceptos de la gramática tradicional.

Como conclusión, gracias a los resultados de las investigaciones seleccionadas en el campo de la reflexión metalingüística, se puede afirmar que esta es realmente una estrategia eficaz para el desarrollo o adquisición tanto de una L1 como de una L2. Esto es debido a que esta estrategia desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma significativa a partir de una consciencia generando conocimientos nuevos. Aunado a ello, permite al hablante hacer un uso preciso de la lengua con un mayor nivel de desarrollo de los procesos cognitivos y de las competencias lingüísticas.

2.2 Estudios relacionados relacionados con la adquisición de cláusulas subordinadas relativas

En los siguientes estudios se muestran algunos hallazgos sobre la adquisición y desarrollo de las cláusulas relativas en el discurso oral y escrito tanto en una L1 como en una L2 a partir de diversas pruebas y tareas aplicadas en diferentes contextos. Los estudios analizados se centran en describir diferentes elementos presentes en la complejidad sintáctica tratando de esclarecer el patrón lingüístico que presentan ciertas poblaciones en la adquisición y desarrollo de dicha estructura gramatical.

Inicialmente, en un estudio, Flynn *et al.* (2004) observaron el rol de la L1 de los aprendices para la adquisición de otras lenguas (L2 y L3) a partir de los patrones de producción de tres tipos de cláusulas subordinadas relativas en inglés. Hipotetizaron que las propiedades de la gramática de la L1 determinan el aprendizaje de la lengua en el desarrollo de una L3 y que las propiedades gramaticales de todas las lenguas previamente conocidas determinan potencialmente los patrones subsecuentes. Como participantes se incluyeron aquellos que tenían como L1 kazajo, L2 ruso y L3 inglés divididos en dos grupos, uno con 33 adultos y otro con 31 niños. Ambos grupos contaban con estudiantes de niveles de proficiencia variados: básico, intermedio y avanzado y se compararon los patrones de adquisición en la producción de 3 tipos de cláusulas relativas restrictivas por parte de los participantes. Se compararon las producciones de los adultos con la de los niños para evidenciar que la L1 no juega un papel privilegiado en las adquisiciones subsecuentes y, asimismo, indicaron sutiles diferencias entre adultos y niños. De igual forma, se mostró que los patrones de adquisición de una nueva lengua dependen de la naturaleza del conocimiento lingüístico que está representado en la mente del aprendiz, lo cual es sumamente relevante para considerar en el proceso de adquisición de estas estructuras y esto último se pudo concluir a partir del análisis de errores.

En otro estudio Diessel y Tomasello (2005) investigaron la adquisición de cláusulas relativas producidas de forma oral por parte de niños hablantes del inglés (L1) y el alemán (L1) para comprobar si la distancia variable entre el relleno y el vacío efectivamente determina la carga de procesamiento de la cláusula relativa, lo cual es concebible que afecte el proceso de adquisición del lenguaje. La tarea de esta investigación consistió en la repetición de seis diferentes tipos de estructuras de cláusulas relativas de forma oral. A pesar de que el inglés y el alemán son lenguas que tienen diferencias estructurales, los resultados de este estudio fueron muy similares: las relativas de sujeto intransitivo causaron menos errores que las relativas de sujeto transitivo, y las relativas de objeto, a su vez, causaron menos

errores que las relativas de objeto indirecto y las relativas oblicuas, finalmente, las relativas genitivas causaron la mayoría de los problemas. Para comprobar lo anterior mencionado, se propuso un análisis multifactorial en el cual el proceso de adquisición es determinado primeramente por la similitud entre varios tipos de cláusulas relativas y sus relaciones con oraciones simples. Es de suma importancia resaltar que algunos de los resultados de este estudio respaldan la Jerarquía de Accesibilidad de la Frase Nominal (NPAH) de Comrie y Kennan (1977), la cual es la mejor conocida en la lingüística universal y describe las restricciones interlingüísticas en la formación de cláusulas relativas.

En una misma línea, Warren y Gibson (2002) investigaron los efectos del procesamiento referencial en la complejidad de la oración. La hipótesis era que la complejidad de la comprensión de las cláusulas subordinadas relativas implica un costo de la integración estructural, ya que además de un almacenamiento estructural donde se debe hacer un pronóstico de las categorías sintácticas a medida que se percibe una oración, también debe haber una integración estructural que surge de la conexión de cada palabra con otra anterior y esta conexión es de la que va a depender la estructura de la oración. En los cinco experimentos llevados a cabo en su estudio, manipularon las frases nominales en la posición de sujeto de cláusulas relativas con vacío léxico en el objeto para determinar cómo los tipos de frases nominales afectan la complejidad de la oración, y estos son meramente ambiguos para procesamientos cognitivos de mayor jerarquía. Además, se utilizaron como instrumentos diferentes herramientas como un cuestionario para evaluar la complejidad de las cláusulas relativas, una prueba de lectura con un cuestionario sobre la comprensión del contenido y un cuestionario para evaluar la naturalidad de estas cláusulas. Finalmente, a partir de los resultados de esta investigación se mostró que la posición y la cantidad del costo de procesamiento son dependientes de la estructura de la oración.

En contraste, Peripiñán (2008) investigó la interacción entre la edad de adquisición, la hipótesis de transferencia y el Principio de Subconjunto enfocándose en la

adquisición de cláusulas relativas de preposición en español como L2. La hipótesis de transferencia propone que cuando la L1 es un superconjunto de la L2, las propiedades de la L1 se transfieren. De acuerdo con el Principio de Subconjunto, el aprendiz no puede hipotetizar una estructura gramatical menor, pues ya tiene una estructura mayor adquirida. Para este estudio se tuvieron tres grupos, en dos de ellos, los participantes tenían un rango de edad entre los 19 y 20 años siendo estos hablantes de herencia o bilingües tempranos del español y del inglés, y, hablantes del inglés como L1 y español como L2. En el tercer grupo, el cual era el grupo control, la edad de los participantes era de 30 años y su L1 era el español. A todos se les aplicó una prueba de gramaticalidad de oraciones en español y, de igual forma, se les aplicó una prueba de producción para unir dos oraciones independientes y reescribirlas en una sola cláusula utilizando una relativa. Los resultados mostraron que si existe cierto efecto de la edad del comienzo del bilingüismo, ya que los bilingües tempranos presentan un comportamiento más similar al de los nativos hablantes que los aprendices de la L2.

A partir de los estudios seleccionados que se centran en la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas, se pueden resaltar varias similitudes y aspectos en común. Principalmente dichas investigaciones muestran la complejidad en la adquisición de las diferentes estructuras de las cláusulas relativas tanto en la L1 como en la L2. En el caso de la L1, las diversas estructuras se van desarrollando a lo largo de los años escolares hasta la adultez tanto en el discurso oral como escrito. Finalmente, para los aprendices de una L2, las cláusulas relativas son un gran desafío pues podría existir una mayor complejidad de comprensión y variedad sintáctica que en su propia lengua. Sumado a ello, estos artículos resaltan aspectos importantes del proceso de adquisición de una L2 y cómo este se ve reflejado en esta estructura gramatical.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, en un inicio, debido a que el objetivo general de esta investigación es observar el uso de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el discurso escrito de estudiantes mexicanos en el contexto escolar, y con la finalidad de fundamentar el análisis de cláusulas subordinadas relativas, es preciso exponer las características específicas de cada una de dichas cláusulas, tanto en español (L1), como en inglés (L2).

Posteriormente, en el campo de la reflexión metalingüística, esta se analiza como una estrategia de enseñanza/aprendizaje de una primera lengua (L1) y una segunda lengua (L2) a partir de la producción oral y escrita. Además, se evidencia su aplicación mostrando su eficacia en la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés como L2 a partir de una intervención que incluye tareas pedagógicas de producción escrita. Gracias a ello, los estudiantes tienen control y consciencia en la aplicación de las reglas gramaticales de esta estructura, enfocándose en las cláusulas de sujeto y objeto.

3.1 Cláusulas Subordinadas Relativas

La finalidad de este apartado es que, para este estudio, la unidad básica de análisis es la cláusula y es definida por Berman y Slobin (1994) como la unidad que contiene un predicado unificado que expresa cualquier situación simple, ya sea una actividad, un evento o un estado, y que incluye tanto verbos finitos como no finitos y de igual forma, adjetivos predicativos. Así mismo, una cláusula se define por su estructura interna y de acuerdo con su estructura puede ser simple, compleja o compuesta y de tipo principal o subordinada.

Por ello y como se mencionó previamente, en este apartado se presentan las características específicas de las cláusulas subordinadas relativas tanto en español

(lengua materna de los participantes), como en inglés (L2) que es la segunda lengua que se busca aprender. Lo anterior es con la intención de fundamentar su análisis al presentar las características de esta estructura gramatical en ambas lenguas y visualizar sus similitudes y diferencias además de evidenciar los factores que provocan más dificultades y errores para su adquisición/aprendizaje.

3.1.1 Las cláusulas subordinadas relativas en español

Autores como Di Tullio (1997) y Brucart (1999) mencionan que, en el español las cláusulas subordinadas relativas se unen al grupo de las cláusulas subordinadas y estas presentan diferencias tanto en su estructura interna como en la relación que tienen con la cláusula superordinada. De igual forma, estos autores coinciden en que estas están encabezadas por un elemento relativizador, el cual puede ser un pronombre o un adverbio y estas se incluyen a la subordinada principal con una función de complemento. Además de ello, tienen un carácter referencial desempeñando una función dentro de la cláusula como argumento o como adjunto. Dicha función referencial se remite a un antecedente previamente mencionado y el relativo, siendo un sustituto de su antecedente, cumple una función sintáctica en el interior de la cláusula la cual puede ser de: sujeto, objeto directo, término de un sintagma preposicional (SP) y adjunto y Di Tullio (1997) ejemplifica dichas funciones en la Tabla 1.

Tabla 1

Funciones sintácticas de los relativos en español (Di Tullio, 1997)

Función del relativo	Ejemplo
Sujeto	Teresa acaba de comprarse la casa que tanto te gustaba .
Objeto directo	Teresa acaba de comprarse la casa que vimos anoche .
Término de un SP	Teresa acaba de comprarse la casa con la que soñabas . Teresa acaba de comprarse la casa a la que estaba próxima al colegio . (<i>función de complemento de un adjetivo</i>)

	Teresa acaba de comprarse la casa de la que ya estábamos tan cerca . (<i>función de complemento de un adverbio</i>)
Adjunto	Teresa acaba de comprarse la casa donde transcurrió tu infancia.

Nota. SP: sintagma preposicional

A partir de los ejemplos previamente mencionados, las cláusulas relativas – marcadas en cursiva – ocupan la posición adyacente al sustantivo que modifican. Estas se construyen como modificadores de un núcleo nominal, el antecedente (casa), por lo que la relativa y su antecedente han conformado, a eso se le denomina: construcción relativa. En una relativa preposicional, como el ejemplo de la oración 3 de la Tabla 1, el relativizador es término de un sintagma preposicional (SP): la preposición forma parte de la relativa dado que la preposición es seleccionada por el verbo.

De igual forma, Di Tullio (1997) y Brucart (1999) también coinciden en que la relación que cumple la relativa al hacer una modificación requiere que, dentro de la cláusula, exista una posición correferencial con el núcleo modificado: el sujeto, el objeto directo, el término del SP que funciona como complemento o adjunto. El relativizador es el que desempeña tales funciones, no el antecedente, ya que este último no forma parte de la estructura interna de la cláusula. En este sentido, a diferencia de las completivas, las relativas son estructuralmente incompletas, por lo que resultan agramaticales las cláusulas en las que este "vacío" está ocupado (Tabla 2).

Tabla 2

Funciones sintácticas de los relativos mostrando su agramaticalidad (Di Tullio, 1997)

Función del relativo	Ejemplo
Sujeto	*Teresa acaba de comprarse la casa que tanto te gustaba <i>ésta</i> .
Objeto directo	*Teresa acaba de comprarse la casa que <i>la</i> vimos anoche.
Término de un SP	*Teresa acaba de comprarse la casa con la que soñabas <i>con ella</i> .
Adjunto	*Teresa acaba de comprarse la casa donde transcurrió tu infancia <i>en ella</i> .

Nota. SP: sintagma preposicional

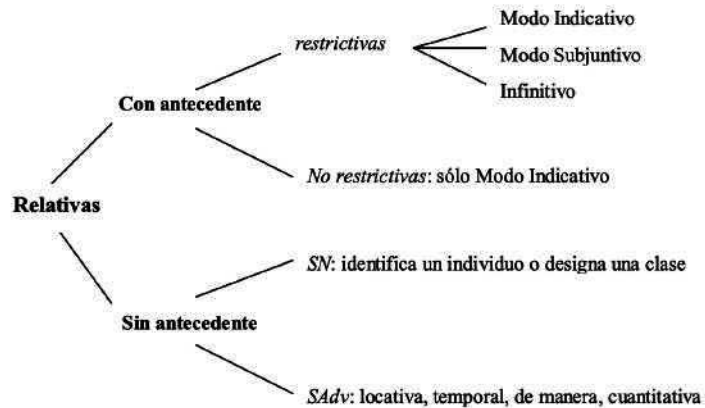
La agramaticalidad de estas secuencias evidencia la existencia de un "vacío" en las oraciones ejemplificadas, que ha de ser preservado para que la oración sea gramatical.

3.1.1.1 La clasificación de las cláusulas subordinadas relativas en español

Las cláusulas subordinadas relativas se clasifican a partir de una estructura con o sin antecedente como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Clasificación de las cláusulas relativas en español (Di Tullio, 1997)



Nota. SN: sintagma nominal, SAdv: sintagma adverbial

Entonces, debido a lo anterior, se puede observar que las cláusulas subordinadas relativas se dividen en aquellas que tienen un antecedente y aquellas que no lo tienen. De igual forma se puede observar que las que tienen un antecedente, se dividen restrictivas o especificativas y las no restrictivas o explicativas, y estas tienen diferencias en el plano fonológico, semántico y sintáctico. En el plano fonológico, se tiene un contorno entonacional que es marcado ortográficamente por comas e indica que la cláusula no forma parte de la estructura central; tal es el caso de las no restrictivas. En cuanto a lo semántico, las cláusulas restrictivas aportan información necesaria para la identificación de su referente. Las no restrictivas aportan información adicional que se presenta en segundo plano, es decir, no es estrictamente indispensable para su referencia (Di Tullio, 1997; Brucart, 1999).

Por último, este Di Tullio (1997) menciona que, las restrictivas se diferencian de las no restrictivas por una serie de comportamientos estrictamente sintácticos que varían de acuerdo con el tipo de antecedente que admiten, la posibilidad de una alternancia modal y de formas no flexionadas, la categoría del antecedente, los relativos que las encabezan, la complejidad del sintagma de relativo, algunas

funciones privativas y una relación diferente entre el antecedente y la cláusula (Tabla 3).

Tabla 3

Cláusulas relativas: restrictivas y no restrictivas en español (Di Tullio, 1997)

Restrictivas	No restrictivas	Diferencias
Los hijos de Juan <i>que viven en Córdoba</i> viajarán para el aniversario.	Los hijos de Juan, <i>que viven en Córdoba</i> , viajarán para el aniversario.	En el plano fonológico, la diferencia está marcada por la entonación y ortográficamente por las comas. En lo semántico, la restrictiva no reconoce al subconjunto de la clase de los hijos de Juan, a partir de la propiedad de vivir en Córdoba. La no restrictiva hace referencia a toda la clase.

En cuanto a las relativas libres, esta Di Tullio (1997) las clasifica de acuerdo con su función. A continuación, se muestran dichas funciones con ejemplos; en el caso de las oraciones en las oraciones a) el relativo modifica a su antecedente nominal y en las oraciones b) la construcción relativa solo está formada por la cláusula relativa (Tabla 4).

Tabla 4

Cláusulas relativas libres en español (Di Tullio, 1997)

Relativas Libres	Observaciones
1a) El individuo <i>que acaba de marcharse</i> es mi primo.	1. Designan a una entidad individual o una clase -con una interpretación genérica-.
1b) El <i>que acaba de marcharse</i> es mi primo.	
Funcionan como sintagma nominal (SN)	

2a) Las personas *que andan mal* acaban mal. 2. Marcadas con el rasgo [+HUMANO]
2b) *Quien mal anda*, mal acaba.

3a) Encontré el libro en el lugar *donde lo habías dejado*. 3. Marcadas con el rasgo [+LOCATIVO]
3b) Encontré el libro *donde lo habías dejado*

Funcionan como sintagma adverbial (SAdv)

4a) Hice el ejercicio de la forma *como me habías enseñado*. 4. Marcadas con el rasgo [+MANERA]
4b) Hice el ejercicio *como me habías enseñado*.

3.1.1.2 Los pronombres relativos en español

Di Tullio (1997) esquematiza la distribución de los relativos de acuerdo con su uso correcto en las cláusulas relativas y esto se muestra en la Tabla 5, donde se visualizan aquellos pronombres que se usan en las cláusulas subordinadas relativas con antecedente y sin antecedente. Aunado a ellos, se presentan los pronombres utilizados en relativas restrictivas y no restrictivas, además de aquellas preposicionales y no preposicionales.

Tabla 5*Clasificación de relativos del español (Di Tullio, 1997)*

RELATIVA CON ANTECEDENTE		RELATIVA SIN ANTECEDENTE	
restrictivas		no	
		restrictivas	
no	preposicionales		
preposicionales			
pron. <i>que</i>	<i>que</i>	<i>que</i>	<i>quien, el que</i>
	<i>quien, el que</i>	<i>quien, el que</i>	<i>cuanto</i>
	<i>el cual</i>	<i>el cual</i>	
det. <i>cuyo</i>	<i>cuyo</i>	<i>cuyo</i>	<i>cuanto, -s, cuanta, -s</i>
adv. <i>donde, como, cuando, cuanto</i>			<i>donde, como,</i> <i>cuando, cuanto, que</i>

3.1.2 Las cláusulas subordinadas relativas en inglés

Diversos autores como Quirk (1985), Celce-Murcia y Larsen Freeman (1999) y Shopen (2007) abordan el tema de las cláusulas relativas en inglés. Estos autores coinciden en que estas son un tipo de cláusulas subordinadas que modifican o dicen algo de un sustantivo en la cláusula principal de la oración, y, al estar adheridas a la cláusula principal no podrían ser independientes debido a que están de cierta forma incompletas. Por ello, Quirk (1985) menciona que las cláusulas relativas funcionan como modificadores restrictivos y no restrictivos de frases nominales y por lo tanto son funcionalmente paralelas a un adjetivo atributivo. Finalmente, de acuerdo con Shopen (2007), las cláusulas relativas pueden presentar varios tipos de funciones gramaticales: movidas, marcadas, omitidas, reducidas o nominalizadas.

Tabla 6*Clasificación de relativos en inglés (Shopen, 2007)*

Explicación	Ejemplos
a. La cláusula relativa es contenida dentro de la frase nominal de la cláusula principal.	a. <i>The book [I bought yesterday] was a trade paperback.</i>
b. La cláusula relativa ocurre al final de la oración, y restringe el referente de la frase nominal de la cláusula principal.	b. <i>Somebody lives nearby [who has a CD-burner].</i>

Nota. [cláusula relativa]

Por último, estos autores mencionan que, por medio del pronombre relativo, estas cláusulas muestran concordancia con su antecedente indicando una función dentro de la cláusula relativa ya sea como un elemento de estructura de la cláusula (sujeto (S), objeto (O), complemento (C) y adverbial (A)), o como un constituyente de un elemento en la cláusula relativa (Tabla 7).

Tabla 7*Cláusulas relativas restrictivas en inglés (Quirk, 1985)*

Función	Ejemplo
Función sujeto (S) del pronombre relativo	They are delighted with the person <i>who/that/*()</i> has been appointed.
	They are delighted with the book <i>which/that/*()</i> has just appeared.

Función objeto (O) del pronombre relativo	They are delighted with the person <i>who(m)/that/() we have appointed.</i> They are delighted with the book <i>which/that/() she has written.</i>
Función complemento (C) del pronombre relativo	She is the perfect accountant <i>which/*who/*that her predecessor was not.</i>
Función C del pronombre relativo	This is not the type of modern house <i>which/*that/*() my own is.</i>
Función adverbial (A) del pronombre relativo	He is the policeman <i>at whom the burglar fired the gun/who(m)/that/() the burglar fired the gun at.</i>
Función A del pronombre relativo	She arrived the day on <i>which I was ill/ that/() I was ill (on).</i>
Función A del pronombre relativo	I make cakes the way <i>in which/that/() my mother made them.</i>
Diferencia entre <i>who</i> y <i>whom</i> dependiendo del rol como sujeto de la cláusula relativa, o como objeto, o como complemento de preposición.	Subject: The person <i>who spoke to him.</i> Prepositional Complement: The person <i>to whom he spoke.</i> Prepositional Complement: The person <i>who(m) he spoke to.</i> Object: The person <i>who(m) he met.</i>

<i>Whose</i> : Si el pronombre es un determinante posesivo de la frase nominal.	The woman <i>whose daughter you met</i> is Mrs. Brown.
---	--

3.1.2.1 La clasificación de las cláusulas relativas en inglés

Las cláusulas relativas, de acuerdo con Quirk (1985), se clasifican a partir de su estructura sintáctica: con o sin antecedente (Tabla 8).

Tabla 8

Tipos de cláusulas relativas en inglés (Quirk, 1985)

Tipo	Definición	Ejemplo
Nominal	También son llamadas “independientes” o “libres”. Son únicas entre las cláusulas relativas ya que estas contienen sus antecedentes.	<i>What surprises me</i> is that they are fond of snakes and lizards.
Sentencial	El antecedente no es nominal, pero toda la cláusula es post modificada. Esto se puede ver también con la elección de una concordancia de verbo singular. No funcionan como modificador de una frase nominal; su artículo relativo refiere anafóricamente a una unidad más larga que una frase,	They are fond of snakes and lizards, <i>which surprises me</i> .

usualmente a una cláusula,
pero a veces a alguna serie
de oraciones.

Adnominal

Es el tipo central del tipo de cláusula relativa.

Restrictiva La referencia del encabezado nominal es un miembro de una clase la cual puede ser identificada solo a través de modificación que ha sido proveída. La restricción indica la limitación en la posible referencia del encabezado.

The tall girl standing in the corner *who became angry because you knocked over her glass after you waved to her when you entered* is Mary Smith.

No restrictiva El referente de una frase nominal puede ser vista como única o como un miembro de una clase que ha estado identificada de forma independiente (por ejemplo, en un contexto precedente). Cualquier modificación dada a tal encabezado es información adicional la cual no es indispensable para identificar. Por último, se tiene un contorno de entonación que es marcado ortográficamente por comas,

lo que indica que la cláusula
no forma parte de la
estructura central.

3.1.2.2 Los pronombres relativos en inglés y los tipos de estructuras

En cuanto al pronombre relativo, Celce-Murcia y Larsen Freeman (1999) y Quirk (1985) coinciden en que este está ingresado al léxico con sus características semánticas y dichas características permiten seleccionar el pronombre correcto dependiendo de las características de la frase nominal que reemplaza y al contenido del discurso en el cual está siendo usado (Tabla 9).

Tabla 9

Pronombres relativos en inglés (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999)

<i>who</i> + subject NP + human	<i>which</i> +/- subject NP -human
<i>whom</i> + object NP + human	<i>that</i> +/- subject NP +/- human
	<i>whose</i> + human + possessive + determiner

Nota. NP: noun phrase

Así mismo, Celce-Murcia y Larsen Freeman (1999) esquematizan los tipos de estructuras existentes de las cláusulas relativas en inglés mostrando un total de 20

estructuras sin tomar en cuenta aquellas que utilizan el pronombre *whose*; de hacerlo serían un total de 40 tipos (Tabla 10).

Tabla 10

Tipos de estructuras de las cláusulas relativas en inglés (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999)

Función del encabezado nominal en las cláusulas principales	Function of identical noun in relative clauses			
	<i>Sujeto</i>	<i>Objeto Directo</i>	<i>Objeto indirecto</i>	<i>Objeto de una preposición</i>
Sujeto	The girl <i>who</i> speaks Basque is my cousin.	The man <i>who(m)</i> you met is my teacher.	The man <i>that</i> I gave the book to is over there.	The place <i>which</i> you spoke about is Denver.
Objeto directo	I know the girl <i>who</i> speaks Basque.	I know the place <i>that</i> you mentioned.	I gave the man <i>that</i> you mentioned the book.	I know the place <i>which</i> you spoke about.
Objeto indirecto	We gave the boy <i>who</i> broke the window a warning.	I sent the boy <i>that</i> Mary saw	I told the boy <i>that</i> you gave the book to a story.	I gave the boy <i>that</i> you were talking about the book.
Objeto de la preposición	I talked with the girl <i>who</i> speaks Basque.	I work for the man <i>that</i> you met.	Mary knows about the boy <i>that</i> I gave the book to.	I know of the place <i>which</i> John spoke about.
Sustantivo	Mr. Thomas is a teacher <i>who</i> prepare his lessons.	Latin is the subject <i>that</i> Mr. Thomas teaches.	He's the boy <i>that</i> I gave the present to.	Denver is a place <i>which</i> you'll want to go to.

3.1.3 El proceso de adquisición de las cláusulas subordinadas relativas

El proceso de adquisición de las cláusulas relativas ha sido sujeto de numerosas investigaciones a lo largo del tiempo. El interés por el estudio de esta estructura es motivado por sus propiedades sintácticas únicas, y, por su frecuencia de uso en diversos registros de producción escrita y utilidad en el uso del lenguaje del día a día (Biber *et al.*, 1999). Todos estos factores hacen que esta estructura sea particularmente interesante para el estudio de las implicaciones que esta sostiene para la adquisición de una lengua y para la investigación en la enseñanza de las lenguas.

Para su estudio se han propuesto diversas hipótesis para facilitar la relativización y la dificultad de procesar y adquirir diferentes tipos de cláusulas relativas. La mayoría de los estudios realizados tanto en la adquisición de una L1 como de una L2 han encontrado respaldo en la Jerarquía de Accesibilidad de la Frase Nominal (NPAH) introducida por Comrie y Keenan en 1977. Lo anterior sugiere que la NPAH es el marco de referencia con mayor validez para comprender los factores lingüísticos y de adquisición de las cláusulas relativas. La formulación original de la Jerarquía de Accesibilidad es: sujeto > objeto directo > objeto indirecto > oblicuo > genitivo > objeto de comparación.

Debido a la variedad de estructuras de las cláusulas relativas, la literatura de adquisición se ha concentrado en 4 tipos de estructuras en particular para su estudio (Tabla 11).

Tabla 11

Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Celce-Murcia y Larsen Freeman, 1999)

Función	Definición	Ejemplo	Estructura	Explicación
Cláusula SS	Cláusulas relativas que modifican el sujeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico en el sujeto.	The girl <i>who speaks Basque</i> is my cousin.	The girl <i>[who ei speaks Basque]</i> is my cousin. <i>Si + [PR ei V + CO] + V + CO</i>	S + [PR + (S) + V + CO] + V + CO El sujeto en la oración incrustada es idéntico al sujeto de la oración principal.
Cláusula SO	Cláusulas relativas que modifican el sujeto de la cláusula principal e incluye un vacío léxico en el objeto.	The man <i>who you met</i> is my teacher.	The man <i>[who you met ei]</i> is my teacher. <i>Si + [PR + S + V ei] + V + CO</i>	S + [PR + S + V + (CO)] + V + CO El objeto de la oración incrustada es idéntico al sujeto de la cláusula principal.
Cláusula OS	Cláusulas relativas	I know the girl	I know the girl <i>[who ei speaks Basque.]</i>	S + V + CO [PR + (S) + V + CO]

que	<i>who</i>		
modifican	<i>speaks</i>	S + V + COi + [PR ei	El sujeto de la oración
el objeto de	<i>Basque.</i>	V + CO]	incrustada es idéntico al
la cláusula			objeto de la cláusula
principal e			principal.
incluye un			
vacío			
léxico en el			
sujeto.			

Cláusula	Cláusulas	I know the placei [that	S + V + CO + [PR + S+ V +
OO	relativas	you mentioned.]	(CO)]
	que	place that	
	modifican	you	S + V + COi + [PR +
	el objeto de	mentione	S+ V ei]
	la cláusula	d.	El objeto de la oración
	principal e		incrustada es idéntico al
	incluye un		objeto de la cláusula
	vacío		principal.
	léxico en el		
	objeto.		

Nota. S: sujeto, V: verbo, CO: complemento de objeto, PR: pronombre relativo, [cláusula relativa], e: posición del vacío, i: correferencia

3.1.3.1 Problemáticas para los aprendices del inglés (L2)

En el plano lingüístico, las cláusulas relativas tienen propiedades sintácticas únicas propias de cada lengua, mismas que presentan una dificultad para los aprendices de esta estructura tanto en la L1 como en la L2. Schachter (1974), en discusión con

el trabajo de Comrie y Keenan (1972), identificó tres dimensiones principales en las que las cláusulas relativas pueden diferir y estas se contrastan con las cláusulas relativas en español (L1) y en inglés (L2):

- La posición de la cláusula relativa con respecto al encabezado nominal: el sustantivo que está siendo modificado. Las cláusulas relativas en español y en inglés siguen al encabezado nominal.
- Cómo las cláusulas relativas son marcadas, tanto en español como en inglés, se usa un pronombre relativo para marcar lo que sigue en la cláusula relativa y este ingresa al léxico con sus características semánticas por lo que es necesario seleccionar al pronombre correcto dependiendo de las características de la frase nominal que reemplaza y al contenido del discurso en el cual está siendo usado. Sin embargo, en inglés, el pronombre relativo (por ejemplo, *who*) puede ser omitido en las oraciones con un objeto relativizado, y en el caso de las relativas en español, el pronombre no puede ser omitido en ningún caso.
- La formación de cláusulas relativas en la presencia o ausencia de un reflexivo pronominal. En español e inglés, el pronombre relativo sustituye a la frase nominal en la oración incrustada (Tabla 12).

Tabla 12*Cláusulas relativas restrictivas en español e inglés (Di Tullio, 1997 y Quirk, 1985)*

Función	Español	Inglés
De	Teresa acaba de comprarse la	They are delighted with the book
Objeto	casa que vimos anoche.	<i>which/that/ () she has written.</i>
	*Teresa acaba de comprarse la	*They are delighted with the book
	casa que <i>la</i> vimos anoche.	<i>which/that/ () she has written it.</i>

Para explicar la complejidad sintáctica y los patrones lingüísticos de las estructuras de las cláusulas relativas, existen algunas hipótesis que evidencian lo anterior mencionado. Una de ellas es la hipótesis de *The Filler-gap Hypothesis*, la cual ha sido propuesta en varios estudios previos (e.g. de Villiers *et al.* 1979, Clancy *et al.* 1986, Hawkins 1987, Keenan y Hawkins 1987). Dicha hipótesis establece que la distancia estructural entre el encabezado nominal y el vacío determina la dificultad de procesamiento propio de las relativas. Por ello, se puede hipotetizar que las cláusulas subordinadas relativas, tanto en español como en inglés, con distancia corta entre el relleno y vacío causan menores problemas de adquisición que las cláusulas relativas con distancia larga entre el relleno y el vacío.

Ahora bien, para la comprensión de una oración, *la Distance-based Dependency Locality Theory (DLT)* menciona que se incluyen al menos dos componentes del uso de un recurso computacional. En primer lugar, existe una integración estructural, la cual se refiere a conectar una palabra *input* en la estructura actual, y, en segundo lugar, un almacenamiento estructural, que se refiere a llevar un seguimiento de dependencias estructurales incompletas en la estructura actual. De ahí que, Gibson (1998) menciona que la complejidad de una oración está relacionada a la

localización de las integraciones entre el encabezado sintáctico y que la medida apropiada de esta localización es el número de referentes discursivos nuevos interviniendo entre los puntos finales de esas integraciones. Por ello, la complejidad de la comprensión de las cláusulas relativas implica un costo de la integración estructural, debido a que se requiere un almacenamiento estructural (se hace un pronóstico de las categorías sintácticas a medida que se percibe una oración) y una integración estructural (una conexión de cada palabra con otra anterior y esta conexión es de la que va a depender la estructura de la oración). De ahí que, en las cláusulas de objeto, el costo de integración es mayor ya que esta se ve afectada por la distancia (medida en número de palabras) entre el encabezado nominal y el lugar de integración y vacío en la cláusula relativa.

Por otro lado, en el plano cognitivo, diversos autores apoyan las predicciones hechas por la Jerarquía de la Accesibilidad de la Frase Nominal (NPAH) de Comrie y Kennan (1977) mostrando el procesamiento cognitivo que las diferentes estructuras de las cláusulas relativas implican.

Primeramente, Tarallo y Myhill (1983) argumentan que el vínculo entre el encabezado nominal y el pronombre relativo incrementa la dificultad del procesamiento de una oración en la distancia de forma lineal entre los vacíos, los cuales se señalan con la letra *e* para señalar su posición, y, los rellenos que se señalan con las letras e_i para ubicar su correferencia en la cláusula principal y relativa, como sucede en el caso de las relativas de sujeto y objeto. De igual forma, Wanner y Maratsos (1978) argumentan que para el procesador humano es difícil mantener el relleno en la memoria de trabajo hasta que se encuentra el vacío, el cual provee información necesaria para integrar el relleno dentro de la cláusula relativa. Mientras más tiempo el procesador debe mantener la información que no ha sido integrada, más difícil es el análisis gramatical de la cláusula relativa. Por ello, de acuerdo con estas propuestas, las relativas de objeto son más difíciles que las relativas de sujeto porque en las relativas de objeto el relleno debe ser retenido por más tiempo en la memoria de trabajo (Tabla 13).

Tabla 13*Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Mitsugi y MacWhinney, 2010)*

Tipo de relativa	Ejemplo	Explicación
Sujeto	The womani [that ei hit the man] called the police.	La posición del vacío está en woman y su correferencia es hit the man (interviene 1 palabra).
Objeto	The mani [that the woman hit ei] called the police.	La posición del vacío está en man y su correferencia es the woman hit (intervienen 3 palabras).

Nota. e: posición del vacío, i: correferencia, cláusula relativa: []

Las operaciones cognitivas llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante el procesamiento superficial de la estructura: en las relativas de objeto, el sitio de extracción mostrado por la posición de vacío (*e*), está más lejos del encabezado nominal, con una referencia (*i*).

Sumado a lo anterior, O'Grady (1996) argumenta que la dificultad del procesamiento de una cláusula relativa está determinada por el número de nodos sintácticos que intervienen entre el encabezado de la frase nominal y el vacío: qué tan profundo está el vacío incrustado correspondiente a la frase nominal relativizada. Tanto en español como en inglés, las relativas de sujeto involucran dos nodos, mientras que las relativas de objeto involucran tres. Las operaciones llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante la formulación de la estructura sintáctica. En la Tabla 14 se muestra dicho procedimiento ubicando los nodos encerrados en corchetes, con la letra *e* la posición de vacío y con la letra *i* la correferencia con el encabezado nominal ubicado en la cláusula principal.

Tabla 14*Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Mitsugi y MacWhinney, 2010)*

Tipo de relativa	Ejemplo	Explicación
Sujeto	The woman _i [<i>CP</i> that [<i>IP</i> e _i hit the man]] called the police.	Tiene 2 nodos: CP e IP
Objeto	The man _i [<i>CP</i> that [<i>IP</i> the woman [<i>VP</i> hit e _i]]] called the police.	Tiene 3 nodos: CP, IP y VP

Nota. e: posición del vacío, i: correferencia, nodos: [], CP: *complementizer phrase*, IP: *inflectional phrase*, VP: *predicate*

Por otro lado, MacWhinney (1997) argumenta que mientras más cambie la perspectiva entre el vacío y el relleno que la oración tiene, habrá mayor dificultad en la comprensión de la oración. Por ello, la dificultad de las relativas de objeto es debida al hecho de que estas requieren más cambios de perspectiva que las relativas de sujeto. Esta hipótesis atribuye las dificultades previamente mencionadas al proceso que está descrito en la NPAH por los incrementos del número de operaciones cognitivas que se requieren para varios de los patrones de la cláusula relativa. Las operaciones llevadas a cabo bajo esta hipótesis se hacen durante la construcción del modelo mental (MacWhinney, 2008). Estas operaciones cognitivas pueden ser utilizadas para el análisis del rol de la tarea, la perspectiva en sí mismo, la perspectiva en otros y el cambio de perspectiva. En la Tabla 15, se muestra con la letra e la posición de vacío, su correferencia con la letra i y la cláusula relativa en corchetes. En esta tabla se muestra como las relativas de sujeto únicamente tienen un cambio de perspectiva entre el encabezado nominal de la cláusula principal y el vacío y la correferencia de la relativa ya que estos últimos están en la posición de sujeto de la relativa, mientras que en las de objeto, están

ubicados en el complemento de la cláusula relativa por lo que su procesamiento implica dos cambios de perspectiva.

Tabla 15

Tipos de estructuras de cláusulas relativas en inglés (Mitsugi y MacWhinney, 2010)

Tipo de relativa	Ejemplo	Explicación
Sujeto	The woman _i [that e _i hit the man] called the police.	1 cambio: 'the woman' → 'the man'
Objeto	The man _i [that the woman hit e _i] called the police.	2 cambios: 'the man' → 'the woman' → 'the man'

Nota. e: posición del vacío, i: correferencia, [cláusula relativa]

3.2 La Reflexión Metalingüística como estrategia pedagógica

El término de metalingüística surgió entre los años 1950 y 1960, y este fue utilizado por lingüistas para denominar a aquellas actividades asociadas con el metalenguaje, mismo que es necesario para llevar a cabo una reflexión metalingüística (Gombert, 1990). En este apartado se comienza con una explicación del término metalenguaje para posteriormente ligarlo con las fases de desarrollo metalingüístico propuestas por Gombert (1990), siendo la tercera etapa en la que se alcanza una consciencia metalingüística.

Posteriormente, en otro apartado, se describe el uso del metalenguaje en la producción escrita para desarrollar una consciencia sintáctica y en seguida, se describe el papel de la reflexión metalingüística en el campo de la educación. Finalmente, se presenta el uso del metalenguaje para el aprendizaje de una L2 y en el último apartado se habla sobre el metalenguaje y la enseñanza de las cláusulas relativas en inglés (L2), es la estructura gramatical abordada en este estudio.

3.2.1 El metalenguaje

Primeramente, entre los años 50 y 60, el metalenguaje fue definido por lingüistas como el lenguaje compuesto en su totalidad por la formación de palabras denominadas por la terminología lingüística (sintaxis, semántica, fonema, lexema, etc.) (Gombert, 1992), y es así como este término fue utilizado para referirse al lenguaje, de forma natural o formal, para hablar de él mismo. Con el paso de los años, varios autores continuaron definiendo al metalenguaje. En 1974, Benveniste resaltó que este término se refiere al lenguaje como aquel que tiene la función única de describirlo, y, además en 1991, se definió como aquel que “permite a quienes hablan y escriben referirse a un texto, a sus propiedades y a su estructura, así como a su significado y a su apropiada interpretación” (Olson, 2002, p.337). Entonces, de acuerdo con estas definiciones se puede decir que el metalenguaje consiste en

referirse o describir al propio lenguaje y en el contexto de enseñanza, este se utiliza para describir el sistema lingüístico que los aprendices usan, tanto en una L1 como en una L2. Lo anterior se hace con el fin de ampliar el conocimiento lingüístico para desarrollar una consciencia lingüística.

Ahora bien, existen diversas funciones del lenguaje, las cuales se dividen en principales y en secundarias. Jakobson (1963) define a estas funciones a partir de la relación de los tres principales participantes de las situaciones comunicativas: hablante, destinatario y mensaje. Las funciones principales son aquellas que tienen una función expresiva o emotiva, connotativa y representativa o denotativa y estas tienen un enfoque hacia la influencia del lenguaje ya sea en el hablante o destinatario o en el mensaje más que en el acto de habla. Por otro lado, las secundarias incluyen funciones fáticas, lúdicas, poéticas y metalingüísticas, y estas están más enfocadas en mantener un contacto constante entre hablante y destinatario, y, a la comprensión y manipulación del lenguaje. Es importante resaltar que las funciones metalingüísticas son aquellas que están relacionadas con la actividad de hablar acerca de las palabras usando el mismo lenguaje y es una actividad lingüística ya que usa al lenguaje mismo como su objeto. Es así como, a partir de la función metalingüística, podemos realizar una actividad metalingüística la cual es una actividad que nos permite abstraernos del lenguaje para contemplarlo y así reflexionar haciendo uso de él mismo para hacer nuestras observaciones sobre este. De igual forma, Gombert (1990) menciona que la actividad metalingüística remite al conocimiento sobre el lenguaje lo cual forma parte de las actividades metacognitivas, y su emergencia presupone una capacidad de reflexión y autocontrol deliberado. Esta capacidad se puede identificar en todas las áreas del lenguaje: fonología, sintaxis, semántica, pragmática y discurso (Gombert, 1992; Menyuk, 1988).

Gombert (1992) define a la reflexión metalingüística como una habilidad consciente que posee un individuo para conocer, pensar y manipular el lenguaje y la actividad

lingüística. La reflexión metalingüística se da en todos los niveles del lenguaje e incide en el desarrollo del sistema lingüístico de forma general y se hace presente cuando los niños son capaces de distinguir al lenguaje de su contenido; es entonces cuando pueden reflexionar sobre este como una identidad misma, monitorearlo con consciencia y llevar a cabo un plan de todos los niveles lingüísticos (Gombert, 1992; Hess, 2010). En el mismo sentido, Hess (2010) menciona que para poder reflexionar sobre el lenguaje mismo es necesario aislarlo de la situación comunicativa donde aparece, separando las palabras del contenido comunicativo con la finalidad de analizarlas como un objeto en sí. Y, es alrededor de los 12 años, que los niños integran el análisis metalingüístico, lo que va a permitir la reflexión sobre el lenguaje como un todo: contenido, forma y función (Hess, 2010, 2011a, 2011b). Aunado a ello, podrán monitorear y planear el procesamiento metalingüístico para analizar de manera consciente la comprensión y producción del lenguaje (Gombert, 1992).

En tal sentido, dentro del campo de investigación sobre metalingüística, diversos autores varían entre el énfasis que les dan a los aspectos declarativos y a los procedimentales en relación con los procesos cognitivos (Gombert, 1992). Para aquellas investigaciones donde se destacan los aspectos declarativos de los procesos cognitivos, la consciencia metalingüística se conceptualiza mayormente en términos de una habilidad para tratar al lenguaje como un objeto de análisis (Pratt y Grieve, 1984; Van Kleeck, 1982). La reflexión metalingüística en sí implica un conocimiento declarativo con el cual se puede reflexionar para posteriormente manipular aspectos estructurales y funcionales del lenguaje. En otras investigaciones donde se pone el énfasis en los aspectos procedimentales del proceso cognitivo, la actividad metalingüística es vista como parte del uso del lenguaje durante su proceso ya sea de comprensión y/o producción (Gombert, 1992, p.3). Lo que hace una diferencia entre la consciencia metalingüística y el uso común del lenguaje es que el primer término mencionado implica que haya un control intencional (atención y selección) de los procesos del lenguaje (Cazden, 1976; Hakes, 1980). Los aspectos procedimentales de la consciencia metalingüística

permiten a los estudiantes cambiar su atención sobre el contenido transmitido a través del lenguaje a las propiedades de este durante la comprensión y/o la producción.

Algunos autores como Bialystok (2009), Bialystok y Ryan (1988) y Tunmer *et al.* (1984), consideran que ambos aspectos, tanto los declarativos como los procedimentales de los procesos cognitivos, deben ser considerados en el desarrollo de la consciencia metalingüística “una habilidad individual para enfocar la atención en el lenguaje como un objeto en sí, para reflexionar sobre este para evaluarlo” (Thomas, 1988, p.531). De la misma manera, Olson (1991) menciona que la capacidad de usar el lenguaje es la capacidad lingüística, la de reflexionar sobre el lenguaje usado es la capacidad metalingüística. Debido a lo anterior, se puede decir que la consciencia metalingüística permite usar el lenguaje con el objetivo de reflexionar sobre él mismo generando una correlación entre la capacidad primaria lingüística de saber algo y la capacidad lingüística de saber algo que alguien sabe que sabe; es tener una consciencia del conocimiento declarativo del lenguaje.

Ahora, para comprender la investigación de la consciencia metalingüística, existen tres campos que la abarcan: la lingüística, el desarrollo psicolingüístico y campo de la educación. El campo de la lingüística abarca todo lo relacionado con el metalenguaje, y, es desde este punto de vista que se evidencia el uso del lenguaje como un objeto de estudio y los factores extralingüísticos que intervienen de forma secundaria. En el caso del campo de la psicología, se analiza el comportamiento de los sujetos para describir los elementos que permitan inferir procesos cognitivos del manejo consciente del lenguaje: una reflexión o un control intencional. En este campo se utiliza la consciencia metalingüística, la capacidad, el comportamiento y las actitudes. Por último, el campo educativo se investiga sobre la adquisición del lenguaje tomando en cuenta el metalenguaje y los procesos en el uso del lenguaje para evidenciar el proceso de introspección que realiza el aprendiz sobre una estructura gramatical de la lengua y la verbalización explícita del mismo (Perales,

2004). Y de qué modo ambos procesos pueden favorecer el proceso de adquisición de la lengua.

Finalmente, Algunos autores como Gombert (1992), Kurvers *et al* (2006) y Roehr-Brackin (2018) definen a la consciencia metalingüística como una reflexión consciente en diferentes aspectos del lenguaje, y a la capacidad metalingüística como el análisis y el control de diferentes aspectos del lenguaje. De igual forma, Bialystok (1987), en su estudio sobre las ventajas de la cognición bilingüe, describe a la habilidad metalingüística como el abarcar dos procesos lingüísticos: el análisis del conocimiento y el control de procesos. El análisis lo define como la capacidad de construir representaciones conscientes de conocimiento lingüístico y al control como la capacidad de atender selectivamente y aplicar el conocimiento.

3.2.1.1 Fases del desarrollo metalingüístico

Gombert (1990) plantea cuatro etapas del desarrollo metalingüístico. La primera etapa, conocida como *adquisición de las primeras habilidades lingüísticas*, ocurre en los primeros años de vida del niño y se caracteriza por el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas que aprenden en su mayoría de los adultos que los rodean. Los infantes pueden monitorear por ellos mismos sus habilidades lingüísticas de forma consciente. De acuerdo con Gombert (1990), el objetivo de esta etapa es la comunicación contextualizada no hay como tal algún tipo de reflexión sobre la lengua, no hay una consciencia funcional de las reglas de la organización o del uso del lenguaje. Finalmente, los niños reciben tanto retroalimentación implícita como explícita, de forma positiva y negativa que les va ayudando en su desarrollo.

La segunda etapa se le conoce como la *adquisición del control epilingüístico* y abarca la etapa infantil preescolar, en la cual los niños ya tienen conocimientos

adquiridos y pueden analizar de forma funcional el sistema lingüístico. Gombert (1990) propone utilizar el término *epilingüística* para designar aquellas actividades metalingüísticas no conscientes, las cuales se aplican de forma más o menos automática. El comportamiento de los niños en dichas actividades son manifestaciones explícitas de una consciencia funcional de las reglas para la organización o el uso del lenguaje. En esta etapa se da la organización del conocimiento implícito adquirido en la primera etapa. De forma progresiva y a partir de las concurrencias de una forma lingüística, el infante va construyendo un sistema. La detección de un error gramatical en este segundo nivel ocurre al momento en el que la comunicación se rompió, y no es debido a que se tiene una consciencia de que el mensaje producido es inconsistente con el conocimiento implícito del lenguaje que se haya desarrollado hasta ese momento de la infancia. La corrección de dichos errores en este nivel de control es mayormente superficial para eliminar la disonancia de la declaración con su contexto pragmático en vez de ser en un nivel abstracto con una generalización en la comprensión de las propiedades del lenguaje.

En cuanto a la tercera etapa, es en la que se da la *adquisición de la consciencia metalingüística*, pues el sistema lingüístico es traído hacia un control intencional. Las personas en este nivel se vuelven conscientes únicamente de los aspectos del lenguaje que necesitan ser reflexionados por algunas tareas lingüísticas o metalingüísticas que les sean asignadas, en particular aquellas que desarrollen las habilidades de leer y escribir. La adquisición de la consciencia metalingüística es determinada por factores externos como el lenguaje o discurso de las personas con las que se interactúa, las explicaciones gramaticales de profesores o colegas, apoyos didácticos de textos orales y escritos, etc., y, por ello, algunos aspectos pudieran nunca ser sujetos de un control metalingüístico, y es así como Gombert (1990) menciona que una vez que se alcanza la etapa de la consciencia metalingüística es cuando los niños comienzan a tener un manejo consciente del uso de su lenguaje, el cual va más allá del control funcional para alcanzar un nivel

de reflexión intencional. En esta etapa, el conocimiento declarativo metalingüístico precede a la aplicación de este conocimiento. Gombert (1990) reserva el término de metalingüística únicamente para aquellas actividades conscientes y deliberadas coincidiendo con Tunmer y Herriman (1984) los cuales mencionan que los procesos controlados son la clave de la aparición de la consciencia metalingüística.

Sin embargo, para Bialystok (2001), el concepto de consciencia no contribuye a la definición del término consciencia metalingüística debido a que tanto las actividades metalingüísticas como las lingüísticas deben ser operadas de forma consciente. Pero, en contraste, Gombert (1992) visualiza a este término con un papel central para el desarrollo metalingüístico ya que, para este autor, la etapa previa a la adquisición de una consciencia metalingüística es la adquisición de una etapa donde se da un control epilingüístico.

Ahora bien, algunos investigadores han argumentado que las actividades metalingüísticas requieren de representaciones mentales de las propiedades del lenguaje y en cambio, en el uso ordinario de este, hay propiedades que quedan implícitas (e.g. Bialystok, 2001; Gombert, 1992). El conocimiento metalingüístico como el conocimiento que “es hecho de forma explícita durante el proceso de adquisición del lenguaje” (Bialystok, 2001, p. 127). Sin embargo, el tener dichas representaciones mentales no implica necesariamente la habilidad de verbalizar dichas propiedades del lenguaje. Pero, a pesar de que dichas propiedades no puedan ser verbalizadas, se cuenta con representaciones mentales de ciertas reglas, las cuales se convierten en explícitas en un contexto donde la actividad metalingüística es requerida.

Por último, Gombert (1992) propone una etapa final del desarrollo metalingüístico, la cual incluye la *automatización de metaprosos* los cuales son procesos metalingüísticos de alto nivel que son gradualmente automatizados en la etapa de la adolescencia. Lo que distingue a los metaprosos automatizados de los

procesos epilingüísticos es la posibilidad de acceder de forma consciente al conocimiento metalingüístico. Por ello, si existe algún problema que interrumpe al funcionamiento automático, los metaprosos automatizados pueden obtener un acceso consciente al conocimiento metalingüístico, y lo anterior no sucede con los procesos epilingüísticos. En dicho modelo de Gombert, la consciencia es un componente cognitivo crítico que diferencia a las etapas del desarrollo metalingüístico pues estos son accesibles de forma consciente incluyendo la metacognición (Para más información sobre el término metacognición ver Vygotsky, 1934/1962; Flavel and Wellman, 1977).

3.2.2 Metalenguaje y lengua escrita

Vygotsky (1962) señala que las habilidades de leer y escribir dependen y contribuyen a hacer de forma previa que el conocimiento no consciente o tácito sea más consciente. Lo anterior es debido a que el lenguaje oral depende de la situación de producción y la experiencia compartida entre los interlocutores, mientras que el lenguaje escrito es independiente de los factores previamente mencionados y así mismo este último debe cumplir con un mayor nivel de claridad; esto es así ya que el lector queda obligado a confiar en el texto escrito como una referencia única, lo cual no necesariamente implica o resulta en una mejor comprensión. Aunado a ello, la lengua escrita no permite una aclaración y/o corrección inmediata de su contenido y esto es porque no tiene un interlocutor que le permita hacerlo como es en el caso del habla. Por ello, diversos autores como Vygotsky (1962), Schneuwly (1989), entre otros, aseguran que la lengua escrita implica hacer una reflexión consciente pues, para una persona produzca textos de calidad, se debe lograr una distancia entre la emisión y recepción del mensaje.

Entonces, por la complejidad de tener que considerar todo lo previamente mencionado en la producción escrita, el sujeto requiere tener un nivel profundo de abstracción y de elaboración para el procesamiento de esta habilidad. Ahora bien,

los procesos de trabajo para monitorear de forma general la organización de un texto están relacionados con el campo de la metalingüística: diferenciar un texto de uno que no lo es, el reconocimiento de un párrafo, el resumir de forma voluntaria un texto o reconocer los tipos de escritura utilizados de forma consciente (discurso directo, por ejemplo) para cumplir con algún objetivo comunicativo, son tareas complejas que se van desarrollando desde los 5 años hasta la adultez.

En tal sentido, Olson (1991) menciona que el concepto del conocimiento metalingüístico y su relación con la lectura no se limita a las relaciones entre letras y sonidos, sino que abarca también unidades más extensas de texto, incluyendo palabras, oraciones y textos. “La consciencia metalingüística podría estar relacionada con la adquisición de la escritura, a través de su énfasis en la clase de atención que puede prestarse a la construcción y la comprensión del lenguaje escrito. La elección de palabras y construcciones gramaticales, en especial con referencia a aspectos tales como el tiempo, el modo y el aspecto del verbo, es importante para transmitir la intención precisa del escritor” (Herriman, 1986, p.167).

En concordancia con lo previamente mencionado por los otros autores, Olson (1991) también menciona que la escritura se usa para representar el lenguaje y permite reflexionar sobre el lenguaje mismo y tomar conciencia de él. El que escribe puede reflexionar acerca de la elección del sustantivo, del verbo, del tiempo, del aspecto o si la oración debe ser subordinada o principal, y así sucesivamente. Como señala Herriman (1986), este proceso de elección y verificación es esencialmente metalingüístico. Y, de igual forma, el conocimiento de la gramática explícita, que es un metalenguaje oral, puede ayudar o no a tomar esas decisiones. Sin embargo, es relevante resaltar que las investigaciones que durante décadas se han efectuado sobre la enseñanza de la gramática indican que la gramática explícita no siempre favorece el desarrollo de la consciencia de una estructura creada por la escritura. Es preciso sumar otros factores que tienen implicaciones positivas en la adquisición y el desarrollo del lenguaje, tales como las estrategias docentes, los apoyos

pedagógicos utilizados por los profesores, las tareas a realizar, etc. Por ello, “la mayoría de los componentes implicados en la actividad de la escritura son conscientemente monitoreados por el sujeto en alguna de las etapas durante su proceso de aprendizaje, que abarca desde la primera relación con una actividad de escritura hasta la producción de un texto escrito” (Gombert, 1990, p. 170). Es así como señala que el hecho de leer y especialmente de escribir puede convertirse en objeto de pensamiento y análisis y por ello, leer y escribir puede ser un instrumento de reflexión metalingüística.

Dada la complejidad de las variables descritas que se involucran para el procesamiento de un texto, es difícil identificar las funciones epilingüísticas y muchas de las actividades metatextuales no aparecen de forma espontánea en la adultez. De hecho, la mayoría de las actividades que requieren un nivel alto de trabajo cognitivo son llevadas a cabo solamente si el sujeto las considera útiles y es a través de una instrucción explícita que se logran desarrollar. Por ello, Olson (1991) menciona que mientras el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o el discurso y convertirlos asimismo en objetos de reflexión.

De lo anterior se desprenden varias hipótesis sobre el proceso de la producción escrita, una de ellas es la que propone Olson (1991), quien considera que la escritura es un principio de metalingüística porque es una representación del lenguaje, y se puede usar un metalenguaje oral para referirse a ciertos aspectos de la escritura. En este sentido, propone cuatro niveles de análisis que incluye una conciencia del mundo y el lenguaje:

1. el mundo de los objetos
2. el lenguaje oral que toma al mundo como objeto (produciendo una forma lingüística de conciencia del mundo)

3. la escritura que toma al lenguaje oral como su objeto (produciendo una conciencia lingüística)

4. un metalenguaje oral que toma a la escritura o a cualquier otro aspecto de una emisión o texto como su objeto (produciendo una conciencia metalingüística).

De los niveles previamente mencionados, es importante señalar que el nivel 3 es crucial para la conciencia del lenguaje, con total independencia del nivel 4, que incluye el metalenguaje oral.

Ahora bien, Bialystok (1993, 1994); Bialystok y Ryan (1985) haciendo referencia primeramente al estudio de la adquisición de una L2 para la producción tanto oral como escrita, hace una distinción entre el tipo de conocimiento y el control de este conocimiento; el conocimiento implícito no está disponible para un análisis consciente y el conocimiento explícito puede ser verbalmente defendido y transmitido. Lo anterior coincide con la diferencia entre el conocimiento epilingüístico y el metalingüístico descrito por Gombert. Aunado a ello y como se mencionó con anterioridad, la conciencia metalingüística implica dirigir la atención al lenguaje mismo, lo anterior con el objetivo de transmitir un mensaje. Es así como se han propuesto diversos componentes cognitivos para distinguir las actividades mentales involucradas en la conciencia metalingüística del uso ordinario del lenguaje.

En conclusión, la reflexión metalingüística juega un papel crucial en el desarrollo de la escritura (Gombert, 1992). Gracias a esta reflexión, se puede ofrecer un acercamiento a los diferentes componentes cognitivos y los dominios lingüísticos que han sido considerados en esta conciencia. Además, es de suma importancia considerar los subtipos de conciencia metalingüística que son relevantes para la habilidad de escritura, y, al mismo tiempo destacar los aspectos relevantes por considerar para evaluar dicha conciencia en los estudiantes de una segunda lengua (L2).

3.2.2.1 La Consciencia Sintáctica

La consciencia sintáctica se refiere a la comprensión del cómo las palabras en el lenguaje están articuladas para formar oraciones. Gombert (1992) menciona que el primer subcomponente está relacionado con el orden de palabras, ya que este difiere en términos del cómo las palabras están distribuidas a lo largo de las frases, y el cómo estas frases son distribuidas y la relación entre ellas con la oración. En muchas lenguas, la forma de palabras puede ser la flexión de estas de acuerdo con los roles gramaticales, como lo son el tiempo, el aspecto, el número, el género, o en algunos casos puede ser la derivación de una palabra de acuerdo con su estado sintáctico en una oración. En el caso del español y del inglés, estas lenguas son consideradas como lenguas SVO (sujeto-verbo-objeto) debido a que, en las oraciones declarativas, el sujeto suele presidir al verbo y al objeto; y si este está presente generalmente sigue al verbo.

En el caso del aprendizaje de una segunda lengua (L2), los estudiantes, al hacer uso de esta consciencia sintáctica, pueden diferenciar el orden de las palabras de ambas lenguas y adoptar un nuevo marco del orden de las palabras, el cual no es consistente con el adquirido en su lengua materna (L1).

3.2.3 Reflexión metalingüística y educación

El contexto académico juega un papel muy relevante para el desarrollo tardío del lenguaje el cual se ve reflejado en las habilidades de lectura y escritura. Esto es debido a que niños y adolescentes se ven expuestos a palabras complejas y de baja frecuencia, expresiones multiléxicas y estructuras sintácticas muy complejas a lo largo de toda su formación académica. De igual forma, en este contexto, existen circunstancias que motivan a los estudiantes a analizar de forma activa lo que escuchan y leen y se desenvuelven en un comportamiento metalingüístico, además de jugar un rol crucial en fomentar el uso de nuevas palabras y estructuras con

propósitos comunicativos. En este contexto, “existe una relación cíclica entre el saber leer y escribir y el desarrollo tardío del lenguaje, el cual es un proceso que es respaldado por la competencia metalingüística” (Nippold, 2004, p.6).

Sin embargo, una exposición y un análisis complejo del lenguaje no es suficiente para que se dé un aprendizaje por ello, es necesario generar oportunidades para que los estudiantes utilicen en un contexto lo aprendido. Una forma de lograr lo anterior es a partir de tareas académicas que demanden lectura, habla y escritura formal para utilizar un léxico complejo y elementos sintácticos previamente aprendidos y utilizarlos para sus propósitos comunicativos. En el caso de la escritura, el estudiante tiene una gran ventaja ya que se le permite buscar en su léxico con más tiempo, un vocabulario más preciso y organizar el discurso de forma más concisa. Es gracias a la escuela que el lenguaje, además de ser utilizado para comunicar mensajes en el día a día, es utilizado como una herramienta que promueve el pensamiento ya que este se usa para varios aspectos en donde la reflexión sobre el lenguaje mismo es incluida (Berman, 2004; Crystal, 1996; Hess, 2010; Nippold, 2007). Ahora bien, dentro del contexto académico, el desarrollo tardío del lenguaje se da en su mayoría en este contexto, ya que “surgen nuevos y mejores modalidades (categorías y construcciones con nuevos significados, conexiones, esquemas lingüísticos complejos, patrones, etc.), los cuales son rápidos, eficientes y explícitos, y, permiten representar y pensar el lenguaje, y, acceder a sus estructuras y funciones” (Ravid, 2011, p. 3). Por ello, varios autores coinciden en que uno de los factores que influyen en ese proceso es la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje (Cazden, 1976; Hess, 2010; Karmiloff-Smith, 1986a, 1986b, 1986c; Nippold, 2004).

De esta forma es que, en el contexto académico, la reflexión metalingüística es utilizada como una estrategia de aprendizaje que permite obtener implicaciones en la autonomía del aprendiz. Lo anterior es debido a que, gracias a esta reflexión, los estudiantes se autocorrigen y el lenguaje es utilizado de forma correcta (acorde con

el contexto, los interlocutores, la gramática, el léxico, lo fonético, lo sintáctico, etc.). Aunado a ello, les posibilita contrastar las similitudes y diferencias entre su L1 y la L2, logrando una transferencia positiva de los aspectos metalingüísticos. Finalmente, la reflexión metalingüística permite realizar inferencias, tanto en la L1 como en la L2 para adivinar los significados de palabras o funciones gramaticales a partir de la información disponible.

3.2.4 Metalenguaje y aprendizaje de una segunda lengua (L2)

En el campo de la adquisición de una segunda lengua (L2), el término conciencia metalingüística abarca una combinación de factores que incluye conocimiento, capacidad, competencia, habilidad, entre otras, del lenguaje, además de la educación formal y el tipo de *input* lingüístico. La conciencia metalingüística en este campo se refiere a aquella habilidad cognitiva que implica contemplar al lenguaje y comprenderlo, y, además, implica usar un conjunto de construcciones lingüísticas, reglas, normas y patrones de la lengua que se está aprendiendo. En cuanto al desarrollo metalingüístico, en este campo, este puede ser definido como una conciencia creciente de ciertas propiedades del lenguaje y la capacidad de analizar el *input* lingüístico, lo que significa “hacer las formas del lenguaje los objetos de atención focalizada, y ver al lenguaje en vez de ver a través de él para encontrar el significado esperado” (Cummins, 1987, p.57).

Por otra parte, las etapas propuestas por Gombert (1992) evidencian el desarrollo metalingüístico en el aprendizaje de la lengua materna (L1), sin embargo, dichas etapas también pudieran aplicar durante el aprendizaje de una segunda lengua (L2) como lo menciona Roehr-Brackin (2018), pero sí existen algunas dudas al respecto. Por ejemplo, “el prerrequisito absoluto para este tipo de conciencia (en la etapa de la conciencia metalingüística) es el control del epilenguaje. Solamente lo que ha sido dominado en el nivel funcional puede ser dominado en este nivel de conciencia” (Gombert, 1992, p. 190). Sin embargo, esto podría no ser del todo

cierto para estudiantes de una L2, ya que estos pudieran haber tenido un conocimiento metalingüístico previo de su L1 desde un inicio y que este fuera anterior a que hubiesen alcanzado cualquier control epilingüístico de una L2. Además, a pesar de que los estudiantes no tuvieran un control funcional perfecto, de todas formas, podrían acceder al conocimiento metalingüístico. Lo anterior, se podría lograr a partir de actividades metalingüísticas que dirijan su atención y acceder a su conocimiento metalingüístico.

En cuanto al conocimiento metalingüístico en el campo de una L2, Bialystok (2001) lo iguala con el conocimiento del lenguaje. Este se distingue del conocimiento lingüístico por medio de su mayor nivel de generalidad y es considerado amplio y abstracto pues ya incluye los principios generales de conocimiento aplicables a más de una lengua. Sin embargo, dicho conocimiento abstracto se vuelve accesible para el estudiante a través de su conocimiento sobre el lenguaje. Asimismo, esta autora hace referencia a la capacidad o habilidad metalingüística como “la capacidad de usar el conocimiento sobre el lenguaje en contraste con la capacidad de usar el lenguaje” (Bialystok, 2002, p.124).

De igual forma, la consciencia metalingüística para Bialystok (2001) desde una L2 puede ser definida en términos de un enfoque intencional ya que el término implica que la atención esté enfocada activamente en el dominio del conocimiento que describe las propiedades explícitas del lenguaje, y en el caso de las investigaciones en el campo de adquisición de segundas lenguas se han conceptualizado en términos del conocimiento explícito del lenguaje. Es así como, se han llevado a cabo muchos estudios para evaluar la consciencia metalingüística para diferenciar el resultado entre personas monolingües y bilingües (Bialystok, 1987; Cummins, 1991; Bialystok, 1993; Bialystok, 2001; Adesope *et al*, 2010). Muchas de estas investigaciones han tenido como objetivo el mostrar la relación entre el bilingüismo a edades tempranas con los procesos cognitivos mostrando una relación negativa entre dichas variables. Lo anterior es debido a que no por ser bilingüe un estudiante

tendrá un mejor desempeño académico. Por otro lado, otras investigaciones han concluido lo contrario mostrando resultados favorables con respecto al desarrollo de conceptos del lenguaje en estudiantes bilingües que hacen referencia a una consciencia metalingüística en comparación con estudiantes monolingües. Debido a dicha controversia de resultados obtenidos, Ellen Bialystok tiene un modelo para explicar ambas posturas de los resultados encontrados. Esta autora describe a la consciencia metalingüística como un proceso cognitivo con dos vertientes. Ella concluye que los niños bilingües tienen un mejor desempeño que los monolingües en algunas tareas metalingüísticas ya que han demostrado tener un mejor control de la atención en tiempo real y no necesariamente por tener un dominio cognitivo superior. Por ello, para los estudiantes bilingües podría parecer que manejan dos sistemas lingüísticos en vez de uno, lo cual podría conceptualizarse como una mayor probabilidad de que los niños que hablan dos lenguas podrían estar más conscientes de los constructos lingüísticos y de los procesos que aquellos que solamente hablan una lengua. Lo anterior puede sustentarse con lo que Lev Vygotsky mencionaba a principios del siglo XX, el cual expresaba una idea similar ya que más de una lengua permite a los niños percibir un lenguaje como un sistema entre muchos.

En conclusión, a las inconsistencias en las investigaciones, Bialystok (2001) concluye que las tareas utilizadas para medir la consciencia metalingüística varían en un espectro de dos dimensiones de demandas del proceso cognitivo. Estas demandas son presentadas como a) el análisis de estructuras representativas y b) el control de la atención selectiva. El primero se refiere a la habilidad de construcción mental detallada y estructurada de representaciones de fenómenos, y la segunda se refiere a la habilidad de dirigir y mantener la atención en aspectos particulares de los estímulos en tiempo real. Su descubrimiento evidenció que en tareas que implicaban una gran demanda de atención, por ejemplo, contar palabras en oraciones, substituir símbolos, usar nuevos nombres en oraciones, segmentar fonemas, etc., fueron resueltas de mejor forma por niños bilingües. En cambio, las

tareas que requerían poco o nulo control de la atención selectiva, por ejemplo, describir atributos de palabras, determinar ambigüedad, explicar errores gramaticales, sustituir fonemas, los niños bilingües no obtuvieron ninguna ventaja.

En cuanto al aprendizaje de segundas y terceras lenguas, diversas investigaciones han establecido una correlación positiva entre el aprendizaje las lenguas y la consciencia metalingüística para niños y adultos, por ejemplo, Lasagabaster, 1998; Thomas, 1988: Thomas y Harris, 1992; Lasagabaster, 2001; Perales y Cenoz, 2002; identifican a la consciencia metalingüística como el mejor predictor para el aprendizaje y en cuanto a la proficiencia de una L2. Por último, Swain (2005) menciona que la reflexión metalingüística que los estudiantes de una L2 llevan a cabo mientras comprenden y producen una lengua es la mayor fuente de aprendizaje de una L2. Aunado a ello, investigaciones relacionadas con la reflexión metalingüística y la mejora del input sostienen que el dirigir la a la forma en la que se estructuran las oraciones (ya sea iniciada por el instructor o por los mismos estudiantes) puede guiar a un mejor desarrollo de la L2 (Alanen, 1995; Robinson, 1996; Rosa y O'Neill, 1999; Scott, 1989, Swain y Lapkin, 1998).

3.2.5 Metalenguaje y la enseñanza de cláusulas relativas en inglés (L2)

Como se vio en el Capítulo 2 (Antecedentes) en los estudios seleccionados en el campo de la reflexión metalingüística, la investigación de la consciencia metalingüística varía tanto en el énfasis de diferentes componentes cognitivos, como en el tipo de habilidad metalingüística y el alcance del conocimiento metalingüístico. De lo anterior, algunas líneas de investigación ponen mayor énfasis en la habilidad de identificar y manipular unidades lingüísticas, mientras que otras se enfocan mayormente en la sensibilidad de los patrones de distribución de dichas unidades lingüísticas.

En este sentido, “el conocimiento metalingüístico necesita incluir mínimo una estructura abstracta del lenguaje que organice un conjunto de reglas gramaticales sin que haya una ejemplificación directa de estas como tal” (Bialystok, 2001, p. 123). A pesar de ello, la visión del conocimiento metalingüístico puede ser universal y este puede aportar para este campo de investigación. Tal es el caso de investigaciones en las que se articula la reflexión metalingüística y la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2), mismas que evidencian el impacto que tiene el metalenguaje para el aprendizaje de dicha estructura.

Primeramente, Abadikhah (2012) examinó la eficiencia de dos contextos para el aprendizaje de las cláusulas subordinadas relativas. En un contexto utilizó la producción mecánica (forma tradicional) de las relativas en inglés con actividades enfocadas en la estructura más que la conceptualización del significado del mensaje que se quería transmitir. En este contexto se tuvo un control total sobre las respuestas de los estudiantes y debido a su enfoque estructural, la comprensión no fue necesaria para producir cláusulas relativas de forma correcta. En el otro contexto, este autor usó la producción significativa de las relativas en inglés y para ello se requirió la comprensión del estímulo para obtener una producción correcta de la estructura gramatical. Este tipo de actividades promovieron una producción de relativas orientada al significado y no hubo tanto control sobre sus respuestas. En ambos contextos se trabajó en parejas por lo que se dio un diálogo colaborativo y una reflexión del lenguaje. Para obtener resultados de este estudio, de ambos contextos se analizaron tanto las respuestas de las producciones de cláusulas subordinadas relativas en como las partes del diálogo (*Language-related episodes*) en donde los aprendices hablaban acerca del lenguaje producido, cuestionando su uso y, a partir de ello, se autocorregían (Swain y Watanabe, 2019). La hipótesis era que existía una relación entre el aprendizaje de las cláusulas relativas en inglés como lengua extranjera y el diálogo colaborativo que promovía reflexiones del lenguaje en actividades de producción dirigida.

Los participantes de este estudio fueron 36 y se dividieron en dos grupos (un grupo en el contexto de producción mecánica y el otro en el de producción significativa) para trabajar en parejas. Su edad oscilaba entre los 15 y 28 años y tenían el farsi como lengua materna (L1) y el inglés como segunda lengua (L2). El nivel de proficiencia de ambos grupos era nivel intermedio-bajo y en ambos se aplicó un pre-test, una práctica de intervención de tres sesiones y un post-test.

Los resultados mostraron que ambos contextos fueron efectivos para facilitar el aprendizaje de cláusulas relativas, debido a que se dio un diálogo colaborativo y una reflexión sobre el lenguaje por lo que si hubo un progreso en el aprendizaje de esta estructura gramatical a partir de ello. En el contexto con actividades mecánicas, donde no es necesario el procesamiento del lenguaje de forma significativa, fue gracias a la reflexión que los aprendices lograron generar oportunidades para un aprendizaje significativo de esta estructura. Finalmente, algo relevante de este estudio fue que en el contexto donde hubo actividades significativas, se generaron más reflexiones que las actividades de producción mecánica.

En un segundo estudio donde el también el inglés era la L2, Nezakat-Alhossani *et al.* (2014) tuvieron como objetivo investigar el efecto de la instrucción proactiva enfocada a la forma en el conocimiento implícito y explícito de las cláusulas relativas reducidas pasivas en inglés entre estudiantes de nivel intermedio y tener una comparación entre un grupo instruido y un grupo de estudiantes avanzados. Para este estudio se utilizó la instrucción proactiva explícita, misma que se utiliza cuando una estructura es explicada de forma metalingüística antes de realizar cualquier actividad y, en la forma implícita, el maestro permite que los aprendices descubran las reglas por sí mismos basados en la información que se les provee. Los participantes tenían el persa como L1 y se dividieron en tres grupos siendo uno de ellos un experimental con estudiantes con nivel avanzado de inglés (n=16), otro experimental con participantes de nivel intermedio de inglés (n=37) y un grupo

control (n= 15). La edad de los participantes en un rango de 18 a 35 años y eran estudiantes de doctorado para la enseñanza del inglés como LE.

Para este estudio, en todos los grupos se aplicó un pre-test y un post-test donde se pedía corregir las oraciones incorrectas dando su versión correcta. Únicamente se llevó a cabo una intervención en dos grupos: el control y en el grupo experimental con nivel intermedio. Para el grupo control, dicha intervención consistió en varias sesiones de escritura de rutina; en cambio, para el otro grupo se tuvieron clases de escritura con una instrucción sobre las cláusulas relativas pasivas. Los resultados permiten evidenciar que la instrucción explícita tiene un efecto positivo tanto en el conocimiento implícito como en el explícito al acelerar el aprendizaje de la lengua. Asimismo, los participantes mostraron la necesidad de una instrucción explícita para que ciertas formas del lenguaje sean adquiridas en el contexto de la enseñanza del inglés como LE.

Por último, cabe destacar que estos estudios en los que se articula la reflexión metalingüística y la adquisición de cláusulas relativas son de mucha utilidad para el desarrollo de esta investigación. En ambos artículos se muestra cómo esta reflexión ha sido una estrategia efectiva para la adquisición de dicha estructura gramatical en inglés como L2 a partir de tareas y pruebas que potencian en los estudiantes una conciencia y un uso correcto de la lengua con un aprendizaje significativo. Además, se resalta la importancia de una enseñanza enfocada en la forma lingüística y en los procesos cognitivos para eficientar el aprendizaje de la lengua.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Hipótesis

A partir de los estudios que se han realizado sobre la reflexión metalingüística, la adquisición de cláusulas subordinadas relativas, y otros relacionados, se espera que los resultados de este trabajo de investigación permitan evidenciar que:

1. Una secuencia didáctica que integra actividades de reflexión metalingüística favorece la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en discurso escrito.
2. Una secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística favorece la identificación, comprensión y producción de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2).

4.2 Objetivo General

Diseñar, implementar y evaluar una secuencia didáctica de integración de la reflexión metalingüística para favorecer la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el nivel medio superior.

4.2.1 Objetivos Específicos

- a) Diseñar e implementar una secuencia didáctica que integre actividades de reflexión metalingüística para favorecer la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en discurso escrito.
- b) Analizar si de la secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística favorece la identificación, comprensión y producción de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) por parte de los participantes.

4.3 Preguntas de Investigación

¿Una secuencia didáctica que integra actividades de reflexión metalingüística favorece la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en discurso escrito?

¿Una secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística favorece la identificación, comprensión y producción de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2)?

5. METODOLOGÍA

Este capítulo describe el proceso llevado a cabo en esta investigación, la cual consistió en un experimento controlado donde se tuvo una intervención didáctica con actividades de reflexión metalingüística para favorecer la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés como segunda lengua (L2).

En un primer momento, se presenta un pilotaje de las actividades de reflexión metalingüística para observar el grado de conocimiento de la estructura de las cláusulas relativas, evidenciar las problemáticas a las que los aprendices se enfrentaron, y, verificar que las preguntas de reflexión metalingüística eran claras y suficientes, además de probar los ejercicios que se incluirían en la secuencia final.

Posteriormente, partiendo de lo observado en la prueba piloto, en un segundo momento, se muestra el diseño de la secuencia didáctica aplicada incluyendo los objetivos, los enfoques y teorías consideradas, la estructura gramatical seleccionada, los contenidos de aprendizaje, las etapas, la estructura del trabajo en las sesiones y los roles del docente que fueron adoptados.

En un tercer momento, se muestra la aplicación de la secuencia didáctica explicando el contexto y los participantes de los grupos experimental y el control.

Finalmente, en un último apartado se presenta el procedimiento para la evaluación de la secuencia a partir de los instrumentos de evaluación de las pruebas pre y post y de un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

5.1 Diseño general

A continuación, se enumeran las 7 etapas generales en las que se inserta la secuencia didáctica propuesta:

1. Selección de una estructura

2. Elaboración de los materiales y actividades de reflexión metalingüística de la secuencia de pilotaje
3. Piloteo y reestructuración
4. Elaboración de las pruebas de evaluación: pre y post intervención
5. Aplicación de las pruebas diagnósticas pre intervención
6. Aplicación de la secuencia al grupo experimental y control (para el grupo control sin la Parte III de Reflexión Metalingüística)
7. Aplicación de las pruebas de evaluación post intervención a los grupos experimental y control
8. Evaluación de la secuencia para ambos grupos

5.2 Pilotaje

5.2.1 Objetivos del pilotaje

Uno de los objetivos de esta prueba piloto era, a partir de una secuencia didáctica de pilotaje, corroborar si las preguntas de reflexión metalingüística incluidas eran claras y suficientes. De igual forma, se quiso probar si los ejercicios mecánicos y de producción, mismos que fueron utilizados en estudios previos y tomados de libros de gramática para una práctica controlada y libre de la estructura, eran acordes con el nivel de los participantes. Finalmente, se quería verificar que los textos e imágenes utilizados en la secuencia, promovían la comprensión de los usos y significado de las cláusulas relativas reflejando respuestas correctas en los reactivos de esta estructura gramatical en el examen parcial de inglés.

5.2.2 Diseño de la secuencia didáctica de pilotaje

5.2.2.1 Objetivos de la secuencia didáctica de pilotaje

Uno de los objetivos de esta secuencia didáctica de pilotaje era que, a partir de su diseño, implementación y evaluación, en la clase de inglés que impartía la docente investigadora se pudiera observar el grado de conocimiento de la estructura de cláusulas subordinadas relativas en inglés de estudiantes de nivel medio superior

evidenciando las dificultades tanto lingüísticas como cognitivas. De igual forma, se buscó promover la reflexión metalingüística y dosificar la enseñanza de las cláusulas subordinadas relativas con el objetivo de que los estudiantes tuvieran un mejor dominio reflejado en su uso correcto con ejercicios de práctica controlada y libre.

5.2.2.2 Enfoque y metodología de la secuencia didáctica de pilotaje

En el diseño de la secuencia pilotaje se seleccionaron las estructuras de sujeto y objeto ya que estas son las primeras en ser adquiridas de acuerdo con la Jerarquía de la Accesibilidad de la Frase Nominal (NPAH) de Comrie y Kennan (1977) que es la consideración universal más prominente argumentando que en el campo interlingüístico, el grado en la relativización en una frase nominal es de la siguiente forma: Sujeto > Objeto Directo > Objeto Indirecto > Oblicuo > Genitivo > Objeto de Comparación, como se mencionó en el capítulo 3 del Marco Teórico.

Cada una de las sesiones de esta secuencia, estuvo conformada por tres etapas principales: presentación, práctica y producción (Byrne, 1992). En estas etapas, a partir de imágenes o textos en inglés (L2), los participantes de esta secuencia fueron introducidos a la estructura gramatical de cláusulas subordinadas relativas para promover tanto su identificación como la comprensión y producción de estas.

Sumado a lo anterior, se incorporaron actividades de reflexión metalingüística donde se buscó promover una conciencia de las reglas gramaticales a partir del análisis y el control de diferentes aspectos del lenguaje, en este caso, en el uso correcto de las cláusulas subordinadas relativas (Gombert, 1992, Kurvers *et al*, 2006; y Roehr-Brackin, 2018).

5.2.2.3 Actividades de la secuencia didáctica de pilotaje

Previo a las sesiones de la secuencia didáctica de pilotaje, los participantes ya habían trabajado en la producción de oraciones simples desde el inicio del semestre por lo que estaban familiarizados con la estructura de estas; por ejemplo: *Jessica loves pizza. She also loves chocolate and ice creams. She is my best friend.* Sin embargo, la mayoría de ellos no había trabajado con oraciones complejas, como las cláusulas subordinadas relativas. Es así como, tomando los conocimientos previos de los participantes, esta secuencia didáctica de pilotaje se conformó a partir de una selección cuidadosa de técnicas para desarrollar habilidades lingüísticas propuestas por Byrne (1992); Doff (1990); Williams (2001) y Harmer (2007), y siguiendo la tendencia comunicativa que dichos autores sugieren, se incluyeron diversas actividades constructivistas de corte audiolingual para promover la reflexión metalingüística.

Dicha secuencia consistió en seis sesiones llevadas a cabo durante dos semanas donde los jóvenes realizaron diversas actividades con el fin de desarrollar sus habilidades lingüísticas y de reflexión para crear una consciencia en la aplicación de reglas gramaticales de cláusulas subordinadas relativas, enfocándose en las estructuras de sujeto y objeto. Cada sesión estuvo conformada por las tres etapas previamente mencionadas (presentación, práctica y producción), y en cada una de ellas se incluyeron algunas actividades que se llevaron a cabo de forma individual y con una interacción de maestro-alumno. Las seis sesiones de la secuencia didáctica se llevaron a cabo en la modalidad virtual a través de *Zoom* con una duración de sesenta minutos debido a que nos encontrábamos en el período de la pandemia COVID-19 y no había sesiones presenciales.

En la etapa de presentación de las seis sesiones, se explicó de forma tradicional el uso y estructura de las cláusulas subordinadas relativas y el uso de los pronombres relativos a partir de una presentación de *Power Point* elaborada por el área de inglés

de la Escuela de Bachilleres de una universidad pública que mostraba fórmulas sobre las estructuras, usos y ejemplos. Posterior a esta presentación, se incluyeron en esta etapa, preguntas de reflexión metalingüística donde los estudiantes a partir del uso y estructura de esta estructura gramatical identificaron las diversas problemáticas para su adquisición.

Posteriormente, durante las etapas de práctica y producción de cada una de las seis sesiones, los estudiantes resolvieron actividades con ejercicios mecánicos utilizados en los estudios en los que se articula la reflexión metalingüística y la adquisición de cláusulas subordinadas relativas (Abadikhah, 2012 y Nezakat-Alhossaini *et al*, 2014). Estos ejercicios permitieron verificar la comprensión y producción escrita controlada de estas cláusulas a partir de textos e imágenes que representaban dicha estructura con una reflexión metalingüística. Cada ejercicio incluía sus propias instrucciones con un ejemplo de cómo debía contestarse y el docente únicamente orientaba a los estudiantes indicando el tiempo para contestar cada ejercicio. Algunos ejemplos de las actividades que se debieron realizar eran el incluir un pronombre relativo en una cláusula relativa, juntar dos oraciones en una creando una cláusula relativa, subrayar la cláusula relativa circulando el pronombre relativo y/o la cláusula principal, completar una cláusula principal con una cláusula relativa con ideas propias de los estudiantes, conjugar verbos de la cláusula principal y relativa, separar una cláusula relativa en dos oraciones simples, agregar comas en la cláusula relativa, entre otros.

5.2.2.4 Preguntas de reflexión incluidas en la secuencia didáctica de pilotaje

Para promover la reflexión de los estudiantes con respecto a las reglas gramaticales para la adquisición de la estructura de cláusulas subordinadas relativas se utilizaron algunas preguntas. Para realizar estas, se tomaron como punto de partida aquellas que se hicieron en los estudios en los que se articula la reflexión metalingüística y la adquisición de cláusulas subordinadas relativas (Abadikhah, 2012; Nezakat-

Alhossaini, 2014), sumadas a otras preguntas de estudios del campo de la reflexión metalingüística (Chi, 2000; Hess, 2000; Suzuki y Itagaki, 2007; Chen y Myhill, 2016; Van Rijit *et al*, 2019). Además, se consideró incluir algunas preguntas que han funcionado desde la práctica docente del investigador y de algunos libros de gramática, *Teaching English Grammar* (Scrivener, 2010) por ejemplo.

Las preguntas de reflexión fueron incluidas en las diapositivas de las seis sesiones de la secuencia didáctica de pilotaje en la etapa de Presentación una vez que se presentaban las reglas gramaticales de la estructura en cada una sesión. Para contestarlas, los participantes fueron instruidos para anotar sus respuestas y después de forma oral con todo el grupo se revisaron sus respuestas aclarando las dudas que surgieran. Estas preguntas iban acumulándose en cada sesión, haciéndose en el siguiente orden:

1. *Which is the main clause, and which is the relative clause?*
2. *Focus on the structure where the relative clause is in the middle or at the end of the main clause. Focus on the structure of the main clause and of the relative clause: Do both clauses have subject + verb + complement in their structure?*
3. *Focus on the verb conjugation in both clauses: which verb tense is being used in each?*
4. *Which is the noun reference in the main clause to introduce the relative clause?*
5. *Which is the relative pronoun in this sentence? Why is that relative pronoun being used?*
6. *Is the information given by the relative clause extra or essential to understand the meaning of the sentence?*
7. *Compare these two sentences (OO y SO one example with omission of the relative pronoun), and these two sentences (SS y OS one example with omission of the relative pronoun). Which ones are correct and why?*

8. *Which is the function of the relative pronoun: subject or object?*
9. *Why the SS and OS sentences with the omission of the relative pronoun are correct?*

Por último, en las etapas de Práctica y Producción, a partir de las diapositivas de cada una de las seis sesiones, se mostraron las actividades de práctica y producción controlada. Cada actividad contaba con instrucciones con ejemplos y se les solicitaba a los estudiantes anotar sus respuestas haciéndose énfasis en que sobre las diversas reglas gramaticales para que las consideraran al momento de redactar y de autoevaluar las oraciones producidas, además de poner atención en el uso de mayúsculas y signos de puntuación. Posterior a la realización de las actividades de práctica y producción de las seis sesiones se mostraban las respuestas correctas y se daba retroalimentación de forma y fondo, así como aclaraciones de dudas.

5.2.3 Aplicación de la secuencia didáctica de pilotaje

5.2.3.1 Contexto del pilotaje

Tanto el pilotaje de la primera como el de la segunda versión de la secuencia didáctica fue aplicada a grupos de cuarto semestre de nivel medio superior de una universidad pública del estado de Querétaro durante los meses de febrero y marzo 2021. Casi en su totalidad, los estudiantes de esta institución habían cursado la asignatura de inglés desde el nivel básico y muy pocos han llevado clases de inglés. Por último, desde que los participantes ingresaron a esa institución, los aprendices llevaron clases de inglés desde el primer semestre una hora diaria de lunes a viernes.

El total de sesiones de la secuencia didáctica de pilotaje fueron seis y cada una tuvo una duración de sesenta minutos las cuales se impartieron de forma virtual vía *Zoom* debido a que en esos meses la pandemia por COVID-19 no permitía que hubiera sesiones presenciales, desarrollando las cuatro habilidades del inglés:

comprensión/producción oral/escrita y la estructura gramatical de cláusulas subordinadas relativas en inglés.

5.2.3.2 Participantes del pilotaje

Los participantes del pilotaje eran estudiantes de cuarto semestre (15 y 16 años de edad) y como parte de la asignatura de Inglés IV la docente investigadora aplicó las seis sesiones de la secuencia. Se seleccionaron cuatro grupos y en cada uno había un promedio de 40 estudiantes, dando un aproximado de 160 participantes en total.

Ahora bien, el nivel de inglés de los grupos participantes era heterogéneo, por ello, al inicio del semestre, la docente aplicó una prueba gramatical (*Cambridge Assessment English*) a manera de diagnóstico para ubicar su nivel de inglés evaluando su uso en general (<https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>). Esta prueba tuvo una duración máxima de una hora, dependiendo de cada participante, y a partir de los resultados obtenidos, se observó que los niveles de inglés de los participantes eran A1, A2, y B1 de acuerdo con el MCERL. De estos tres niveles, el 23% de los estudiantes eran del nivel A1, el 60% eran nivel A2 y el 17% del nivel B1.

5.2.4 Evaluación de la secuencia didáctica de pilotaje

Durante las seis sesiones, los estudiantes recibieron una retroalimentación de los ejercicios de práctica que se contestaron durante la secuencia y a partir de ello, se tomó nota de las problemáticas a las cuales se enfrentaron mismas que se jerarquizaron para el diseño de la secuencia didáctica a aplicar en esta investigación.

De igual forma, se dio una retroalimentación sobre las respuestas de las preguntas de reflexión metalingüística en inglés y se analizaron para verificar su claridad,

comprensión y si estas eran suficientes para lograr un aprendizaje de la estructura gramatical. En una segunda versión, las preguntas de reflexión se hicieron en español para que estas tuvieran una mejor comprensión por parte de los participantes.

Al finalizar las seis sesiones, se aplicó el examen parcial de la asignatura de Inglés IV y se contabilizaron las respuestas correctas de los ejercicios de práctica que incluían para evaluar la estructura de las cláusulas relativas (Anexo 1), y, en la Tabla 16 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 16

Resultados de los reactivos de cláusulas relativas del examen parcial de Inglés IV

Reactivos	Respuestas correctas	Porcentaje
Reactivo 1	142	89%
Reactivo 2	133	83%
Reactivo 3	112	70%
Reactivo 4	146	91%
Total de respuestas correctas	533	83%
Total de respuestas del examen	640	100%

Nota. Elaboración propia

Gracias a los resultados de los reactivos, se mostró que al promover la reflexión y dosificar la enseñanza de las cláusulas subordinadas relativas, los estudiantes tuvieron un mejor dominio en el uso correcto de esta estructura gramatical que se reflejó en su identificación y comprensión en el examen parcial de la asignatura de Inglés IV. En dicho instrumento de evaluación se incluyeron cuatro preguntas de esta estructura mostrando un 83% de respuestas correctas.

5.2.5 Comentarios finales del pilotaje

La aplicación de las seis sesiones de la secuencia didáctica de pilotaje permitió una reflexión sobre diversos aspectos en la organización y elaboración de los materiales y actividades para la versión definitiva de la secuencia didáctica de esta investigación.

1. Se reconocieron las diferentes problemáticas lingüísticas y cognitivas de las cláusulas subordinadas relativas en inglés a las que se enfrentaron los participantes del pilotaje durante el proceso de adquisición de esta estructura, mismas que se observan en la Tabla 17. Dichas problemáticas se contrastaron con las expuestas en libros de texto de gramática y con hipótesis que evidencian la complejidad sintáctica y los patrones lingüísticos relacionados con la adquisición de cláusulas subordinadas relativas (incluidas en el capítulo 2 de Antecedentes y capítulo 3 de Marco Teórico). Debido al nivel de inglés de los participantes de la investigación, se decidió excluir las problemáticas ocho y nueve de la secuencia didáctica definitiva y seguir el orden aquí presentado.

Tabla 17

Tipo de problemáticas gramaticales presentadas en el uso de cláusulas subordinadas relativas

Problemática	Ejemplos
1. La identificación de la cláusula principal y subordinada relativa	sujeto: 1. <u>An artist is someone who loves art.</u> 2. <u>The students who walked to the top of the mountain saw a large eagle.</u>

objeto:

1. I know the **girl** **who** speaks Basque.

La cláusula relativa se adhiere a la cláusula principal y se introduce con un elemento relativizador.

2. La movilidad de la cláusula subordinada relativa: cláusulas de OO y OS vs SS y SO donde en las dos primeras, la posición de la cláusula relativa es al final de la cláusula principal vs las terceras y cuartas donde la posición de la cláusula relativa es después de la cláusula principal

sujeto:

1. An **artist** is someone **who** loves art.

2. The **students** **who** walked to the top of the mountain saw a large eagle.

objeto:

1. I know the **girl** **who** speaks Basque.

Posición de la cláusula relativa: derecha y central

3. La estructura interna de la cláusula principal y de la

sujeto:

1.

Mary Seacole was a Jamaican **who** worked as a nurse and saved many lives.

subject verb complement R.P. verb complement

subordinada
relativa

2.

*The girl **who** is talking to Sam is from London.*

subject R.P. verb complement verb complement

objeto:

1.

*I know the girl **who** speaks Spanish.*

subject verb complement R.P. verb complement

4. La
agramaticalidad
de las cláusulas
subordinadas
relativas
duplicando el
sujeto u objeto en
estas

sujeto:

1. The '**Pico de Orizaba**' is a volcano, which **#** is the third largest in North America.

2. **Kobe Bryant**, who **he** was a famous basketball player, died last year.

objeto:

1. I know the **girl** who **she** speaks Basque.

5. La conjugación
y tiempos de los
verbos en la
cláusula principal
y la subordinada
relativa

sujeto:

1.

*My mom is a person who never **gives** up.*

2.

*A **book** which **has** meanings of words is called a dictionary.*

objeto:

1.

My mother bought (to buy) a pizza yesterday which was (to be) of pepperoni.

6. La identificación del encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal

sujeto:

1.

Naomi is my sister who is only two.

Noun reference: subject relative pronoun: subject

2.

My son who loves pizza is fan of The Roma Restaurant.

Noun reference: subject relative pronoun: subject

objeto:

1.

I ate in the restaurant of The Taj Mahal which is Indian.

Noun reference: direct object relative pronoun: subject

7. El rol sintáctico del encabezado nominal y la función del

sujeto:

1. Naomi – who (subject) – person

pronombre relativo 2. **son** – **who** (subject) – person

objeto:

1. **restaurant** – **which** (subject) – things or animals

8. La función del **sujeto:**

discurso de la 1.

cláusula

a. The students who arrived late, couldn't get in (All students arrived late: extra non-crucial information).

subordinada

b. The students who arrived late couldn't get it (Only some students arrived, the others didn't – essential crucial information).

relativa: dar un antecedente o dar información

nueva

2.

a. The students, who walked to the top of the hill, saw a large eagle (All students went to the top of the hill: extra non-crucial information).

b. The students who walked to the top of the hill saw a large eagle (Only some students went to the top of the hill, the others didn't – essential crucial information).

objeto:

1.

a. I didn't eat the chocolate, which was on his plate (Someone might have eaten some other chocolate, it's just the chocolate on the plate that he/she denies eating – essential crucial information).

b. I didn't eat the chocolate which was on his plate (The fact that the chocolate was on the plate is just extra information).

9. La omisión del **sujeto:**

pronombre

relativo en las 1. The man (who) you met is my brother.

cláusulas de SO y

OO

objeto:

1. I know the place (that) you mentioned.

Nota. Elaboración propia. S: sujeto, O: objeto

2. Gracias a los resultados de los reactivos evaluados, se pudo mostrar que los ejercicios mecánicos y de producción mencionados con anterioridad y utilizados en estudios previos para una práctica controlada y libre de la estructura, y los textos e imágenes utilizados, promovieron la comprensión de los usos y significado de las cláusulas relativas. Debido a ello, este tipo de ejercicios textos e imágenes fueron incluidos en la secuencia didáctica definitiva.

3. Finalmente, las preguntas de reflexión utilizadas en la etapa de Presentación de la secuencia de pilotaje fueron claras y suficientes. Sin embargo, se consideró que, para la secuencia didáctica definitiva estas se realizarían en español debido al nivel de inglés de los participantes y la falta de práctica en el manejo de lenguaje y terminología para explicar reglas gramaticales en una segunda lengua.

5.3 Diseño de la secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2)

En este apartado en un inicio se muestra el objetivo de secuencia aplicada en esta investigación, el enfoque y la metodología, la estructura gramatical utilizada, los contenidos de aprendizaje, así como las etapas generales de esta. De igual forma,

se presentan los materiales y actividades para su implementación y finalmente se describe el trabajo en clase que se llevó a cabo y los rol del maestro adoptados a lo largo de las sesiones.

5.3.1 Objetivo general de la secuencia didáctica

Elaborar, aplicar y evaluar una secuencia didáctica que promueva la integración de la reflexión metalingüística para favorecer la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en el nivel medio superior (NMS). Sumado a ello, se busca que dicha secuencia sea coherente con los actuales Planes y Programas del nivel medio superior (SEP, 2022) y del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

5.3.2 Enfoque y metodología de la secuencia didáctica

Existen tres condiciones necesarias para la enseñanza y aprendizaje de una L2: exposición, motivación y uso (Willis, 1996). De ahí que la competencia comunicativa que los estudiantes deben desarrollar es a partir del uso de la lengua de manera adecuada en diferentes contextos sociales. Para lograr lo anterior, los aprendices deben conocer las formas lingüísticas, su significado y sus funciones, además, aprender las diferentes funciones comunicativas que pueden ser expresadas por una sola estructura gramatical y conocer que, una función puede expresarse de diferentes formas. También, esta competencia, implica el desarrollo de la habilidad de negociar el significado y, además, lleva a comprender que existen variaciones dialectales de la lengua, lo que es un reflejo de la cultura de las sociedades y motiva al aprendizaje de formas que permitan comunicarse en diferentes contextos, así como con diferentes interlocutores (Littlewood, 1981; Larsen-Freeman, 1986).

De igual manera, es relevante mencionar que otros factores como instrucción, clarificación, corrección y práctica son de gran ayuda, pero no indispensables. Por ello, los docentes deben enfocarse y esforzarse en exponer a los estudiantes a un

lenguaje que es útil, interesante y comprensible con un balance entre el lenguaje conocido y el nuevo. También se debe buscar una motivación creando un ambiente de clase relajado, proveyendo materiales y actividades manejables y retadoras que los ayuden a comunicarse con éxito, y que estas sean atractivas involucrándolos de forma intelectual y personal. Finalmente, el docente se debe asegurar de que los estudiantes tengan la oportunidad y necesidad de usar la lengua para lograr una comunicación auténtica, de ahí que, todas las clases para el aprendizaje de una L2 deben considerar estas condiciones previamente mencionadas.

Ahora bien, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el marco de la Reforma y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, incluye el enfoque comunicativo en los Programas de Estudio de Referencia con base en el Marco Curricular Común para la Educación Media Superior. En estos programas se busca desarrollar los aprendizajes clave que los estudiantes deben lograr al cursar la formación básica de este nivel educativo (SEP, 2022). Dichos aprendizajes son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y estos se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI (SEP, 2017, p.22).

Aunado a ello, el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escuchar, escribir y hablar) a partir de sus funciones comunicativas es de suma importancia ya que una persona aprende a comunicarse a partir de la comprensión y la producción oral y/o escrita. Por eso, las actividades del salón de clases deben tener un fin comunicativo que promueva diferentes tipos de interacción y contextos para crear una necesidad de utilizar la lengua para comunicarse (Larsen-Freeman, 1986), permitiendo una formación integral que proporcione las herramientas lingüísticas para lograr la comunicación y el entendimiento de una L2. Finalmente, la competencia lingüística adquirida por el usuario de la lengua se materializa con

la realización de distintas actividades, mismas que abarcan la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación con textos en forma oral o escrita, o ambas.

Es así como, considerando todo lo previamente mencionado, el diseño de esta secuencia didáctica se ha conformado a partir de propuestas con una tendencia comunicativa de autores como Byrne (1992), Williams (2001) y Harmer (2007) incluyendo actividades de corte estructural y audiolingual, que pueden considerarse constructivistas. Asimismo, se incluyen las teorías y enfoques Comunicativos y por Tareas dando como resultado una metodología ecléctica que toma en cuenta las necesidades metodológicas del maestro y las necesidades de los estudiantes, brindando oportunidades del uso de la lengua meta en diferentes contextos, despertando su interés y motivación durante el aprendizaje. De igual forma, además de considerar las necesidades individuales, lo que es muy relevante, se promueve el desarrollo de practicantes eficaces en el salón de clases, los cuales son capaces de abastecerse de las necesidades del grupo como un todo (Scott, 1984). Para más información sobre estas teorías y enfoques ver a Littlewood (1981), Nunan (2004), Branden (2006) y Long (2015).

En cuanto a la administración de las clases de los tres módulos establecidos en la secuencia didáctica, se promueve que los aprendices tengan la mayor interacción posible con la lengua meta, y esto se logra a partir del input que reciben en cada sesión. Por ello, durante la intervención, la docente evita al máximo el uso de la lengua materna (L1) y a la vez verifica constantemente que se está comprendiendo todo lo que se dice en la sesión (Ellis, 1986; Krashen y Terrell, 1983; Larsen-Freeman, 1986 y Long, 2015). Además, otro aspecto importante del input que fue considerado es la inclusión de materiales auténticos para las actividades de la secuencia, mismos que le permiten a la docente crear oportunidades de aprendizaje en el salón con un lenguaje sin restricción, y, transforma las tareas del mundo real a tareas pedagógicas (Nunan, 2004). Finalmente, a partir de estos materiales, los estudiantes pueden hacer uso de la lengua como lo harían en la realidad.

Al mismo tiempo, para lograr que los estudiantes se involucren con el contenido de las sesiones de la secuencia didáctica, al finalizar las actividades de cada etapa, los mismos reciben una retroalimentación del contenido de los ejercicios realizados y de sus textos producidos. Lo anterior responde al principio de aprendizaje activo donde se aprende mejor activando el uso y función del lenguaje utilizado y construyen su propio conocimiento, en vez de que estos factores sean transmitidos únicamente por el maestro. Cuando esta retroalimentación es aplicada en la enseñanza de una lengua se brindan más oportunidades para que los aprendices usen el lenguaje la mayor parte del tiempo (Nunan, 2004). Por ello, existen ciertas bases para creer que la retroalimentación más efectiva es aquella que ocurre en lo que se conoce como condiciones de operación reales, esto es, cuando el estudiante está usando el lenguaje de forma comunicativa (Thornbury, 2012). Del mismo modo, esto permite darle un enfoque diferente al error, el cual, en lugar de ser penalizado o expuesto a la persona que lo comete, fomenta el aprendizaje de a partir de él.

Finalmente, se consideran diferentes patrones de interacción a lo largo de la secuencia, donde durante las actividades de las sesiones, los estudiantes trabajaron en parejas, con todo el grupo, y, con la docente, lo cual los motivó a aprender comunicándose y personalizando la lengua. Del mismo modo, la docente adoptó diferentes roles en las diferentes etapas de la secuencia que de manera general son: a. experto/controlador, b. gerente/organizador, c. monitor/observador, d. apuntador/involucrador, e. asesor/diagnosticador (Para conocer a detalle los roles adoptados en las etapas de la secuencia, ver el apartado 5.3.7).

5.3.3 Estructura gramatical en inglés (L2) seleccionada para el diseño de la secuencia

Como se mencionó previamente en el Capítulo 3 de Marco Teórico, la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas, tanto en la L1 como en la L2 y L3, ha sido muy estudiada debido a su universalidad en las lenguas del mundo ya que tiene

propiedades sintácticas únicas además de tener una alta frecuencia de uso en el lenguaje del día a día. Debido a estos factores se seleccionó como estructura gramatical a las cláusulas subordinadas relativas pues estas son particularmente interesantes para el estudio de las implicaciones que sostienen para la adquisición de una lengua y para la investigación en la enseñanza de las lenguas.

Debido al nivel de inglés de los participantes de este estudio (B1 de acuerdo con el MCERL), para esta secuencia se seleccionaron las estructuras de sujeto y objeto, que de igual forma en el Capítulo 3, se menciona que de acuerdo con la *NPAH* de Comrie y Kennan (1977) son las primeras en ser adquiridas. Asimismo, se abordaron únicamente las primeras siete de las diez reglas gramaticales que fueron detectadas y jerarquizadas en la prueba piloto pues se consideraron que las dos restantes son adquiridas en niveles más altos.

5.3.4 Contenidos de aprendizaje de la secuencia didáctica

El contenido programático de esta secuencia didáctica se basa en la propuesta de los planes y programas de estudio del Nivel Medio Superior (NMS) creados por la Secretaría de Educación Pública (2022) para las asignaturas de inglés (Inglés I-VI). Dichas asignaturas que se llevan desde el primer hasta el sexto semestre toman como base el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), en el cual el vocabulario, los elementos gramaticales y la secuencia de los contenidos, están determinados por las necesidades comunicativas de los niveles A1 al B1.

Aunado a ello, para conformar el contenido de las sesiones, se tomó la estructura gramatical de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2), y, el orden propuesto de su diseño fue a partir la jerarquización de las problemáticas lingüísticas y cognitivas de dicha estructura detectadas en las sesiones de pilotaje.

Asimismo, dicho orden responde a que existe una relación y conexión entre los contenidos de manera que den lugar a la presentación de otras problemáticas y se logre aumentar la capacidad comunicativa de los participantes. En este sentido, se pretende que haya una comprensión y un análisis de las reglas gramaticales de las cláusulas relativas a partir de las preguntas de reflexión de la Parte III Reflexión Metalingüística de la secuencia didáctica permitiendo una fijación a través de la utilización de los conocimientos y reflexiones. En la Tabla 18, se muestran los contenidos programáticos de la secuencia.

Tabla 18

Macro planeación de la Secuencia Didáctica a partir de las problemáticas para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas

Módulos	Estructura del lenguaje	Estructura gramatical	Objetivo metalingüístico por desarrollar	Problemática para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas	Duración	Número de sesiones
1	Cláusula principal y cláusula subordinada relativa	Cláusulas SS, OS Pronombres relativos: <i>who, which</i>	Identificar las cláusulas principales y las relativas en oraciones a partir de un texto escrito. Identificar la movilidad con las diferentes posiciones de la	1. La identificación de la cláusula principal y subordinada relativa 2. La movilidad de la cláusula subordinada relativa: OO y OS vs SS y	40-50 minutos	4 sesiones

			cláusula relativa con respecto a la principal a partir de un texto escrito. (Ver Anexo 2 Actividades de la secuencia didáctica: Módulo 1 sesiones: 1.1; 1.2; 2.1; y 2.2).	SO donde en las dos primeras, la posición de la cláusula relativa es al final de la cláusula principal vs las terceras y cuartas donde la posición de la cláusula relativa es después de la cláusula principal		
2	Estructura interna	Cláusulas SS, OS Pronombres relativos: <i>who, which</i>	Identificar la estructura interna de la cláusula principal y de la subordinada relativa a partir de un texto escrito Identificar la movilidad con	3. La estructura interna de la cláusula principal y de la subordinada relativa 4. La agramaticalidad	40-50 minutos	3 sesiones

las diferentes ad de las
posiciones de cláusulas
la cláusula subordinadas
relativa con relativas
respecto a la duplicando el
principal sujeto u
partir de un objeto en
texto escrito. estas

Identificar 5. La
agramaticalid conjugación
ad: el y tiempos de
pronombre los verbos en
relativo es el la cláusula
sujeto u principal y la
objeto de las subordinada
cláusulas relativa
relativas por
lo que no
debe
repetirse el
sujeto u
objeto en
estas lo que
sucede más
comúnmente
en las
cláusulas de
SS y OS.

(Ver Anexo 2
Actividades
de la

			secuencia didáctica: Módulo 2 sesiones: 1.1; 1.2; y 2).			
3	Rol sintáctico del encabezado nominal y la función sintáctica del pronombre relativo	Cláusulas SS, OS Pronombres relativos: <i>who, which</i>	Identificar el encabezado nominal en la cláusula principal como antecedente de la cláusula relativa y la función sintáctica del pronombre relativo a partir de un texto escrito (Ver Anexo 2 Actividades de la secuencia didáctica: Módulo 3 sesiones: 1.1; 1.2; y 2)	6. La identificación del encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal 7. El rol sintáctico del encabezado nominal y la función del pronombre relativo	40-50 minutos	3 sesiones

4	La función del discurso de la cláusula relativa	Cláusulas SS, OS Pronombres relativos: <i>who, which</i>	Identificar la función de la cláusula relativa en el discurso para dar un antecedente o dar información nueva a partir de un texto escrito.	8. La función del discurso de la cláusula subordinada relativa: dar un antecedente o dar información nueva	Nota: Debido al nivel B1 de los estudiantes, no se implementaron estas sesiones.
5	Omisión del pronombre relativo	Cláusulas OS, OO vs SS, SO Pronombres relativos: <i>who, which</i>	Identificar la omisión del pronombre relativo en las cláusulas SO y OO partir de un texto escrito.	9. La omisión del pronombre relativo en las cláusulas SO y OO	Nota: Debido al nivel B1 de los estudiantes, no se implementaron estas sesiones.

Nota. Elaboración propia. S: sujeto, O: objeto

5.3.5 Elaboración de los materiales y actividades de reflexión metalingüística de la secuencia

Para la planeación y diseño de los módulos y sesiones de la secuencia didáctica, se tomaron como punto de partida algunas secuencias didácticas de estructuras gramaticales, por ejemplo, las elaboradas por Camps, 2006 y Gutiérrez, 2006. Asimismo, se incluyeron ejercicios mecánicos y de producción controlada y libre, utilizados en estudios previamente mencionados en el Capítulo 3 de Marco Teórico, donde se articula la adquisición de cláusulas subordinadas relativas y la reflexión metalingüística como una estrategia eficaz. Dichos ejercicios fueron probados en la secuencia didáctica de pilotaje, y, fueron incluidos en las etapas de la secuencia (Tabla 19).

Tabla 19

Micro planeación de la Secuencia Didáctica a partir de las problemáticas para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas

Módulo	Sesión	Duración	Título	Estructura del lenguaje	Función del lenguaje	Objetivo metalingüístico por desarrollar	Contexto comunicativo	Recursos
ETAPAS								
I. Sensibilización			II. Comprensión del contenido del texto		III. Reflexión metalingüística		IV. Producción	
Introducción al tema			Analizar el contenido del texto y la temática			Se analiza la etapa lingüística trabajando la RM a partir de ejercicios mecánicos y actividades de		Elaboración de textos escritos

RM con estructuras adaptadas al contexto.	breves, es la aplicación del conocimiento de la secuencia Esta etapa tiene el propósito de brindar a los estudiantes oportunidad es para que usen la lengua por sí mismos (Byrne, 1992:74).
---	--

Nota. Elaboración propia. RM: reflexión metalingüística

Los materiales de la secuencia fueron seleccionados y adaptados a partir de la valoración de las diferentes etapas y de la evaluación de lo que los estudiantes obtendrían a partir de los mismos. Esto se fundamenta en la forma *ARC*, la cual proviene de las siglas *authentic, restricted and clarification* (Scrivener, 2010). Este medio fue desarrollado por Scrivener (2010) con la idea de tener un balance apropiado de las actividades de tal suerte que algunas son auténticas, otras restringidas y otras de clarificación, mismas que se describen a continuación.

En este sentido, las actividades auténticas son aquellas donde el uso del lenguaje no es restringido y para la secuencia, las etapas auténticas, son la de Sensibilización, Comprensión y Producción. Ahora bien, las actividades restringidas son aquellas que limitan al estudiante a utilizar elementos lingüísticos específicos, tales como léxico específico o estructuras gramaticales. Para la secuencia, las etapas restringidas son la de Comprensión, Reflexión Metalingüística y Producción. Finalmente, las actividades de clarificación se refieren a cualquier actividad en la cual el lenguaje es explicado a los estudiantes. Puede ser desde una simple explicación de la gramática o léxico por parte del maestro o puede ser que los estudiantes descubran el significado de las reglas por ellos mismos por un descubrimiento guiado. Para la secuencia, la etapa de clarificación se acompaña con la de Reflexión Metalingüística.

En cuanto a los ejercicios de la secuencia, estos son de *schema building* los cuales sirven para introducir el contexto de la sesión, establecerlo para la actividad, e introducir algunas palabras claves de vocabulario y expresiones que los estudiantes necesitarán para completarla (Nunan, 2004). Lo anterior con el fin de activar el vocabulario de la vida cotidiana relacionado con la escuela, amigos, familia, tecnología etc. contenido en los textos utilizados. El objetivo de esto es proveer al estudiante con una práctica controlada usando el vocabulario, estructuras y funciones de la lengua (Nunan, 2004). Este tipo de práctica controlada extiende el andamiaje en el aprendizaje que fue iniciado en la etapa de Sensibilización (Nunan, 2004).

Por lo anterior, las cláusulas relativas son introducidas a partir de un texto que contextualiza al estudiante para posteriormente reflexionar metalingüísticamente sobre la estructura y tener una oportunidad de práctica en donde estos logran una personalización del lenguaje. De igual forma, algunas de las actividades son socializadas para que el docente haga una retroalimentación de la precisión en el uso del lenguaje, donde se discuten los errores y dudas.

5.3.6 El trabajo en las sesiones de la secuencia didáctica

Como se mencionó previamente en este capítulo, el diseño de esta es a partir de una metodología ecléctica, y, el trabajo de la secuencia se organiza en tres módulos con dos sesiones cada uno.

De ahí que, cada módulo inicia con la etapa de I Sensibilización donde se presenta un texto escrito que contextualiza las etapas siguientes: II Comprensión. Posteriormente, III Reflexión Metalingüística y IV Producción, donde el estudiante practica de forma controlada y libre.

De igual forma, cada módulo tiene como objetivo abordar las primeras siete problemáticas cognitivas o lingüísticas que también fueron mostradas previamente, donde se analizan y reflexiona sobre una o varias de las problemáticas. Por último, es importante mencionar que para el grupo control, se eliminó la etapa de Reflexión Metalingüística, por ello la secuencia tuvo una menor duración de 8 sesiones en contraste con las 10 sesiones que se impartieron al grupo experimental.

Finalmente, para observar visualmente la secuencia didáctica, ver el Anexo 2 y además se puede encontrar una bitácora de las sesiones de la secuencia en el Anexo 3.

5.3.7 El rol del maestro de la secuencia didáctica

Como se mencionó anteriormente, la metodología y enfoques utilizados para esta secuencia implicó un cambio de roles por parte de la docente dejando de lado el rol tradicional. No se puede actuar siempre como un controlador si se quiere que el estudiante manipule, comprenda e interactúe con una tarea (Harmer, 2007). Por lo anterior, para esta secuencia, hubo varios roles a tomar en cuenta a lo largo de la misma, los cuales justifican el desplazamiento y manejo del escenario por parte del docente.

Uno de los roles adoptado en esta secuencia por la docente fue el de experto/controlador, el cual implica dar información acerca de aspectos de la lengua en general y modelar el lenguaje que está siendo usado en la clase. Este rol se toma cuando durante una sesión le implica el docente estar frente al grupo y en el pizarrón explicar y analizar el lenguaje.

Otro rol fue el del gerente/organizador, el cual implica decidir la forma de trabajo en la clase: parejas, grupos, individual, etc. para crear el entorno apropiado o el espacio físico necesario para ciertas actividades, empezándolas y terminándolas, estableciendo el tiempo y los materiales. Este rol implica que en ciertos momentos se esté al frente organizando la forma de interacción de los estudiantes y dando instrucciones para las actividades a realizar en todas las etapas de la sesión.

Aunado a lo anterior, se tomó el rol de monitor/observador. Discretamente, en las actividades enfocadas en la fluidez, o de forma más proactiva, en las actividades enfocadas en precisión, el monitor/observador se movió alrededor de los estudiantes mientras ellos completaban estas actividades, tomando nota de cómo van progresando dichas actividades, las estrategias de comunicación y el lenguaje utilizado, tomando decisiones sobre cómo la retroalimentación será conducida y qué puntos serán resaltados. Este rol implica que la docente se desplazaba por todo el salón observando el desarrollo de las actividades ya sea que estas se contestaron de manera individual, en parejas, en grupos, etc.

De igual forma, se adoptó el rol de apuntador/involucrador, el cual implica ofrecer ayuda discreta o el input necesario durante una actividad si es que el estudiante lo necesita. Principalmente, en la etapa de Reflexión Metalingüística algunos estudiantes solicitaron ayuda en las primeras sesiones ya que varios de ellos no estaban familiarizados con este tipo de análisis y reflexión. En varias ocasiones esto implicó un desplazamiento de la docente hasta a su lugar de trabajo y otras una explicación para todo el grupo en el pizarrón.

También se siguió el rol de asesor/diagnosticador ya que se proveyó retroalimentación del lenguaje usado, corrigiendo o reformulando el lenguaje, dando retroalimentación del logro de una actividad e identificando las razones de los errores cometidos por los estudiantes. Este rol lo adoptó principalmente en las etapas de Sensibilización, Reflexión Metalingüística y Producción. Específicamente en la etapa de Sensibilización se dio una retroalimentación sobre el contenido de las actividades a través de comentarios y la opinión del maestro. Así mismo, después de la etapa de Reflexión Metalingüística, se retroalimentó sobre las estructuras de cláusulas relativas a partir de las dudas y errores reportados por los estudiantes. Este rol implicó estar al frente del grupo y caminar a lo largo del pizarrón.

Por último, el rol de fuente estuvo presente, ya que en varias ocasiones la docente se hizo a un lado dejando abierta la oportunidad para que los estudiantes lo consultaran cuando ellos lo consideren necesario, a menudo con preguntas acerca del lenguaje o posiblemente por dirección en como completar las tareas o encontrar información adicional. Este rol en algunos momentos implicó el desplazamiento hasta sus lugares y otros momentos el estar frente al grupo en las diferentes etapas de las sesiones de la secuencia.

5.4 Aplicación de la secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para la adquisición de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2)

Para la aplicación de la secuencia didáctica se solicitó una autorización a la directora de una institución privada de nivel medio superior en la ciudad de Querétaro para que sus estudiantes pudieran participar en esta intervención. Lo anterior se hizo a partir de una carta donde se establecían los objetivos y duración de la investigación, los datos de la investigadora y se garantizaba la confidencialidad de la información obtenida mencionando que no se utilizarían ni el nombre de la preparatoria ni el de

los estudiantes. También se solicitó que las sesiones de trabajo fueran en el horario de las clases de inglés y en los salones establecidos para no afectar horarios y actividades durante los meses de octubre-noviembre y febrero-marzo.

De igual forma, por medio de una carta de consentimiento, se les solicitó a las madres/padres de familia la autorización de la participación de sus hijos, y, a los estudiantes, su autorización para participar en la investigación, resaltando que esta era voluntaria y no tendría afectación en su calificación de la asignatura de inglés además de informar sobre sus derechos y que, en caso de considerar necesario, se brindaría una retroalimentación de las pruebas realizadas y el desempeño de los estudiantes.

5.4.1 Contexto

La intervención se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2021 para el grupo experimental (diez sesiones) y en febrero y marzo de 2022 para el grupo control (siete sesiones ya que se eliminó la parte III de Reflexión Metalingüística) en una preparatoria privada en la ciudad de Querétaro.

Las sesiones de la intervención se llevaron a cabo en la clase de inglés, la cual se impartía tres veces a la semana, con una duración de 50 minutos cada una. Debido a que estudiantes del grupo experimental eran de primer y tercer semestre, se replicaba la sesión pues los horarios eran diferentes. Previo y posterior a la intervención, los estudiantes continuaron con la asignatura de inglés con su docente, mismo que por políticas de la escuela estuvo presente durante las sesiones de intervención como oyente.

Es importante mencionar que esta preparatoria tenía una modalidad mixta debido a la pandemia COVID-19, donde algunos estudiantes acudían de forma presencial a todas las sesiones, otros iban una semana presencial y otra virtual y finalmente, otros estudiantes solo asistían de forma virtual. Por ello, únicamente se

consideraron a los resultados de las pruebas pre y post de los estudiantes que asistieron de forma presencial a todas las sesiones sin faltar a ninguna.

5.4.2 Participantes: grupo experimental y grupo control

La aplicación de la secuencia didáctica se llevó a cabo en dos grupos: el experimental y el control en una preparatoria privada en la ciudad de Querétaro.

En ambos grupos, los estudiantes fueron seleccionados a partir del nivel de inglés, B1 de acuerdo con el MCERL, y en esta preparatoria al entrar, se les aplica una prueba que mide su nivel de inglés. Los aprendices del nivel previamente mencionado son ubicados en los grupos B de primer, tercer y sexto semestre. Aunado a lo anterior, el docente de inglés realiza una prueba diagnóstica, a la cual tuvo acceso para corroborar que el nivel de los participantes correspondía al previamente mencionado.

La edad de los participantes de ambos grupos era entre 15 y 17 años. En el grupo experimental había un total de 18 participantes y en el control 14 (Tabla 20). Como se mencionó previamente, ambos grupos tuvieron la intervención desarrollada previamente en el apartado 5.3 siendo la única diferencia que el grupo control no recibió la etapa III que era la que incluía las actividades de reflexión metalingüística.

Tabla 20

Grupos participantes en la investigación

	Mujeres	Hombres	Total	Edad (MD)	Edad (DE)
Grupo Experimental	11	7	18	16.045	0.6382
Grupo Control	6	8	14	17.301	0.425

5.5 Instrumentos de evaluación: pruebas pre y post intervención

5.5.1 Elaboración de las pruebas pre y post

Para elaborar los materiales para las evaluaciones iniciales y finales, se tomó como punto de partida algunos de los que se han utilizado en estudios seleccionados relacionados con la adquisición de cláusulas subordinadas relativas como Warren, y Gibson (2002); Flynn *et al* (2004); Shirai y Ozeki (2007); Diessel y Tomasello (2005) y Peripiñan (2008). La adaptación de los ejercicios seleccionados para estas pruebas se enfoca en que se evidencie el nivel de adquisición de las cláusulas relativas de sujeto y objeto enfocándose en las primeras siete problemáticas detectadas de esta estructura que son incluidas en esta secuencia, quedando su estructura de la siguiente forma:

PRUEBA 1 (NIVEL DE DIFICULTAD I): Los estudiantes identifican las cláusulas subordinadas relativas.

PRUEBA 2 (NIVEL DE DIFICULTAD II): Los estudiantes identifican la función del pronombre relativo y de las cláusulas relativas, además de comprender y producir de forma controlada y correcta dichas cláusulas.

PRUEBA 3 (NIVEL DE DIFICULTAD III): Los estudiantes producen de forma controlada y libre las cláusulas subordinadas relativas de forma correcta.

El tipo de ejercicios que se seleccionaron para las tres partes de las pruebas son:

1. A partir de un texto los estudiantes identifican la cláusula relativa en posición central o derecha y el pronombre relativo.
2. A partir de una serie de oraciones, los estudiantes identifican la cláusula principal, la cláusula relativa en posición central o derecha y el pronombre relativo.

3. A partir de una serie de oraciones, los estudiantes identifican el encabezado nominal de la cláusula principal como antecedente para decidir, de acuerdo con su rol sintáctico, qué pronombre relativo usar de acuerdo con su función. El encabezado nominal puede estar en posición de sujeto o de objeto y la cláusula relativa en posición central o derecha.

4. A partir de dos oraciones simples, los estudiantes las unen para producir de forma controlada una cláusula relativa. Estos deben enfocarse en la estructura interna de la cláusula principal y de la relativa e identificar el encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal. Lo anterior es para decidir, a partir del rol sintáctico del encabezado y la función del pronombre relativo, cuál debe usarse. Así mismo, los aprendices deben ubicar a la cláusula relativa en posición central o a la derecha y evitar que se duplique el sujeto u objeto en estas.

5. A partir de una cláusula principal dada, los estudiantes producen de forma libre una cláusula relativa. Estos deben enfocarse en la estructura interna de la cláusula principal y de la relativa e identificar el encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal. Lo anterior es para decidir, a partir del rol sintáctico del encabezado y la función del pronombre relativo, cuál debe usarse. Así mismo, los aprendices deben ubicar a la cláusula relativa en posición central o a la derecha y evitar que se duplique el sujeto u objeto en estas. Por último, los verbos utilizados en la cláusula relativa deben ser conjugados correctamente con el encabezado nominal con el tiempo correcto para que la idea de toda la oración sea coherente.

6. A partir de la producción libre de un texto de 80-100 palabras, los estudiantes producen 3 cláusulas relativas mismas que deberán subrayar y circular el pronombre relativo para evidenciar su identificación. De igual forma, deben enfocarse en la estructura interna de la cláusula principal y de la relativa e identificar el encabezado nominal como antecedente en la cláusula principal. Lo anterior es para decidir, a partir del rol sintáctico del encabezado y la función del pronombre relativo, cuál debe usarse. Así mismo, los aprendices deben ubicar a la cláusula

relativa en posición central o a la derecha y evitar que se duplique el sujeto u objeto en estas. Por último, los verbos utilizados en la cláusula relativa deben ser conjugados correctamente con el encabezado nominal con el tiempo correcto para que la idea de toda la oración sea coherente.

Todo lo anterior, reflejará en las respuestas correctas de las pruebas con los tres niveles de dificultad, el uso correcto de las cláusulas relativas y cuántas de las siete reglas gramaticales para la adquisición de esta estructura se han logrado aprender.

Finalmente, la prueba usada se puede observar en el Anexo 4.

5.5.2 Aplicación de las pruebas pre y post

Para obtener datos y evidenciar el dominio de identificación, comprensión y producción que los participantes de los grupos experimental y control tenían de las cláusulas subordinadas relativas se aplicó una prueba antes y después de la intervención con una duración de 50 minutos.

La aplicación de la prueba diagnóstico se realizó en la primera sesión y la de evaluación una vez terminada la intervención. Cada instrumento tenía diferentes objetivos buscando evidencias el dominio de las primeras siete de las diez reglas gramaticales y jerarquizadas en la prueba piloto debido al nivel de inglés de los participantes.

Como se mencionó anteriormente, la estructura de las pruebas contaba con tres niveles de dificultad y cada nivel contaba con dos actividades con un, dos o tres instrucciones. El nivel de dificultad I se enfocaba en la identificación de las cláusulas relativas de sujeto y objeto; el nivel de dificultad II incluía la comprensión y producción controlada de estas estructuras y, por último, el nivel de dificultad III era sobre la producción libre de estas en un texto de 80-100 palabras.

Y, en cuanto al contenido y estructura de las pruebas de pre y post, este es:

Prueba 1 con Nivel de Dificultad I

Actividad 1 (Instrucción A y B), Actividad 2 (Instrucción A, B y C)

Prueba 2 con Nivel de Dificultad II

Actividad 1 (Instrucción A), Actividad 2 (Instrucción A y B)

Prueba 3 Nivel de Dificultad III

Actividad 1 (Instrucción A y B), Actividad 2 (Instrucción A)

5.6 Diseño del análisis estadístico

Para determinar si la intervención con actividades de reflexión metalingüística tuvo un efecto sobre la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) de los participantes en cuanto a la identificación, comprensión y producción de estas, se realizó un análisis estadístico paramétrico de ANOVA de medidas repetidas para determinar si la secuencia didáctica tenía un efecto y si dicho efecto era mayor en el grupo experimental que en el control.

A continuación, se presentan las variables, las hipótesis estadísticas y la metodología para los análisis de los resultados obtenidos en la prueba estadística.

5.6.1 Variables y forma de medición

Las variables para considerar para esta investigación fueron la intervención (pre y post) y dos grupos, uno experimental (intervención con reflexión metalingüística) y control (intervención sin reflexión metalingüística), y, el uso correcto evidenciado en la identificación, comprensión y producción de las cláusulas relativas en inglés (L2) como variable dependiente (nivel de dificultad I, II y III).

Por otro lado, las hipótesis estadísticas fueron:

H₀: La secuencia didáctica de actividades de reflexión metalingüística no influye de forma significativa en el uso correcto de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) (Es decir, H₀: $\mu_1 = \mu_2$).

H₁: La secuencia didáctica de actividades de reflexión metalingüística influye de forma significativa en el uso correcto de las cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) (Es decir, H₁: $\mu_1 \neq \mu_2$).

5.6.2 Análisis de los datos de las pruebas pre y post

5.6.2.1 Prueba 1 de Nivel de Dificultad I

En esta prueba, el número de respuestas esperadas incluía la actividad 1 con dos instrucciones (A y B) siendo cuatro reactivos por cada instrucción, y, la actividad 2 con tres instrucciones (A, B y C) incluyendo cinco reactivos cada instrucción. Por ello, el máximo puntaje en esta prueba era de 23 respuestas correctas y en la Tabla 21, se muestra la estructura de este nivel y las instrucciones de cada actividad.

Tabla 21

Estructura del instrumento pruebas pre y post para medir el efecto de la intervención en la adquisición de las cláusulas relativas de la Prueba 1

	Acti- vidad	Tipo de instru- cción	Instrucción
	1	A	Identificar la cláusula relativa en el texto: <i>Text Messaging</i> .
Nivel de Dificultad I		B	Identificar el pronombre relativo en el texto: <i>Text Messaging</i> .

2	A	Identificar la cláusula principal en las oraciones.
	B	Identificar la cláusula relativa en las oraciones.
	C	Identificar el pronombre relativo en las oraciones.

Nota. Elaboración propia

Los criterios de evaluación para determinar si las respuestas de las actividades 1 y 2 con sus respectivas instrucciones eran correctas o incorrectas se basaron en las reglas de las cláusulas relativas de sujeto y de objeto en inglés (L2). Para ello, en este nivel y en ambas actividades, se debía evidenciar claramente que los estudiantes identificaban correctamente el pronombre relativo, la cláusula principal y la cláusula relativa en cada actividad tanto en la preprueba como en la post prueba.

Posteriormente, para cada grupo y por cada participante se calculó el total de respuestas correctas y se multiplicó por 100 para después dividirlo entre 23 en los resultados obtenidos en las pruebas pre y post.

5.6.2.2 Prueba 2 de Nivel de Dificultad II

En la Tabla 22, se puede observar la estructura de esta prueba mostrando las actividades y las instrucciones que la contenían tanto en las pruebas pre y post. El número de respuestas correctas esperadas en este nivel eran, un total de ocho en la actividad 1 con la instrucción A y para la actividad 2 eran cinco respuestas por cada instrucción (A y B) dando un total de diez respuestas en esta sección y un máximo de 18 respuestas correctas totales para la prueba 2.

Tabla 22

Estructura del instrumento pruebas pre y post para medir el efecto de la intervención en la adquisición de las cláusulas relativas de la Prueba 2

	Acti- vidad	Tipo de instru- cción	Instrucción
	1	A	Comprender el uso de "who" y "which" acorde con el encabezado nominal en la cláusula principal.
Nivel de Dificultad II	2	A	Comprender el uso de "who" y "which" acorde con el encabezado nominal en la cláusula principal.
		B	Unir dos oraciones en una: una cláusula principal y una cláusula relativa.

Nota. Elaboración propia

Los criterios de evaluación para determinar si las respuestas de las actividades 1 y 2 con sus respectivas instrucciones eran correctas o incorrectas se basaron en las reglas de las cláusulas relativas de sujeto y de objeto en inglés (L2). En este nivel, en la actividad 1, los participantes debían evidenciar que identificaban el encabezado nominal en una cláusula principal dada y que comprendían correctamente la función de los pronombres relativos para elegir el indicado para completar de forma correcta la cláusula relativa dada. En cuanto a la actividad 2, debía producir de forma correcta una cláusula relativa a partir de dos oraciones simples dadas.

Una vez obtenidos los resultados de las respuestas correctas de ambos grupos y de ambas pruebas (pre y post), se normalizaron los datos dividiendo los totales de respuestas correctas esperadas de cada grupo entre el número de participantes se obtuvo el resultado de 18 en ambos casos.

Luego entonces, para cada grupo y por cada participante se calculó el total de respuestas correctas y se multiplicó por 100 y se dividió entre 18.

5.6.2.3 Prueba 3 de Nivel de Dificultad III

Finalmente, para esta prueba, el número de respuestas correctas esperadas eran, en la actividad 1 eran cinco respuestas correctas por instrucción (A y B) dando un total de 10. Y para la actividad 2, tres respuestas correctas para la instrucción A. Lo anterior daba como puntaje máximo 13 respuestas correctas totales en esta prueba y para para conocer las instrucciones de cada actividad ver la Tabla 23.

Tabla 23

Estructura del instrumento pruebas pre y post para medir el efecto de la intervención en la adquisición de las cláusulas relativas de la Prueba 3

	Acti- vidad	Tipo de instru- cción	Instrucción
Nivel de Dificultad III	1	A	Producir oraciones utilizando los pronombres relativos "who" y "which" acordes con el encabezado nominal de la cláusula principal.
		B	Producir una cláusula relativa acorde con el contexto establecido en la cláusula principal dada.
	2	A	Incluir 3 cláusulas relativas y en un texto de acuerdo con el contexto (miembro de la familia/persona que admirada).

Nota. Elaboración propia

En cuanto a los criterios de evaluación que en este nivel determinaron si las respuestas de las actividades 1 y 2 con sus respectivas instrucciones eran correctas o incorrectas se basaron en las reglas de las cláusulas relativas de sujeto y de objeto

en inglés (L2). En la actividad 1, los participantes debían identificar correctamente el encabezado nominal de una cláusula principal dada para evidenciar la comprensión de la función de los pronombres relativos y producir correctamente una cláusula relativa acorde con el contexto establecido por la cláusula principal. En cuanto a la actividad 2, se debía producir de forma correcta tres cláusulas relativas en un texto de 80-100 palabras.

De igual forma para esta prueba, para cada grupo y por cada participante se calculó el total de respuestas correctas y se multiplicó por 100 para después dividirlo entre 13.

5.6.2.4 Prueba estadística

Una vez calculados y normalizados los porcentajes totales de respuestas correctas de las pruebas 1, 2 y 3 de los niveles de dificultad I, II y III de los instrumentos pre y post de cada participante de cada grupo, se calcularon las medias y desviaciones estándar por grupo tanto para la pre como para la post prueba.

Para determinar si se cumplían las hipótesis del estudio, se aplicó la prueba estadística ANOVA de medidas repetidas con un factor de grupo (experimental y control) y dos variables de medidas repetidas: intervención con dos niveles (antes vs después) y nivel de dificultad con tres niveles (I, II y III) utilizando el software estadístico JASP. Dicha prueba permitió comprobar el efecto general de intervención antes y después, y el efecto entre los niveles de dificultad. Los resultados se muestran en el capítulo 6.

5.6.3 Análisis cualitativo de los errores de la Prueba 3 Nivel de Dificultad III de las pruebas pre y post

La idea de transferencia en la adquisición de una segunda lengua puede ser basada en el Método de Análisis Contrastivo (Lado, 1957; para una revisión más extensa ver Gass y Selinker, 2001). Este análisis asume que los errores tienen únicamente una causa, la cual es influenciada por la lengua materna (L1). Sin embargo, existen también factores intralingüísticos e interlingüísticos, los cuales se combinan para lograr la producción de errores. Lo anterior es debido a que el hablante de dos lenguas va a tender a identificar sonidos, palabras, estructuras y significados de una lengua con los elementos correspondientes a la otra, por ello estos hablantes son propensos a hacer identificaciones interlingüísticas (Weinreich, 1953).

Ahora bien, una visión teorizada por Cummins (1979) llamada la hipótesis de interdependencia, la cual se basa en que estudiantes de una segunda lengua en un papel más activo, estos utilizan su conocimiento y experiencia obtenidos en el proceso de aprendizaje de una lengua y de otra. De esta forma, si la instrucción de cierta lengua es efectiva en promover la proficiencia en ella, “la transferencia de dicha proficiencia ocurrirá para otra lengua, siempre y cuando haya una exposición adecuada para esa lengua y una motivación adecuada para aprenderla” (Cummins, 1981, p.29).

Por ello, para poder observar, analizar y evidenciar los errores de producción escrita de la estructura gramatical seleccionada en este estudio, tanto antes como después de la intervención, se tomaron las respuestas incorrectas obtenidas en la Prueba 3 de Nivel de Dificultad III para ambos grupos pues fue en esta prueba hubo una producción controlada y libre de las cláusulas relativas (Tabla 24). Lo anterior se hizo con el objetivo de evidenciar los errores cometidos más frecuentes y considerarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta estructura, en el diseño de materiales, el diseño de ejercicios de práctica, el diseño de reactivos para exámenes, etc.

Tabla 24

Errores de las cláusulas relativas producidas en la Prueba 3 del instrumento pre y post

1. Sujeto/objeto duplicado de la CR (agramaticalidad)	6. Función incorrecta de la CR de dar información extra o información esencial.	11. La CR no aporta información extra a la CP.
2. Estructura interna de la CR incorrecta/incompleta	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	12. Otra estructura que no contiene CR.
3. Estructura interna de la CP incorrecta/incompleta	8. Tiempo del verbo incorrecto de la CR	13. Se usaron palabras que no existen similares al español.
4. Posición incorrecta de la CR con respecto al encabezado nominal de la CP	9. Conjugación de verbo incorrecto de la CP	14. Se usaron palabras en español.
5. Función del pronombre relativo no acorde con el encabezado nominal de la CP	10. Tiempo del verbo incorrecto de la CP	15. Se usó un <i>false friend</i> .

Nota. Elaboración propia. CP: cláusula principal, CR: cláusula relativa

Como se mencionó previamente, en la actividad 1 se debía producir de forma escrita y controlada cinco cláusulas relativas de sujeto y de objeto a partir una cláusula principal dada. A partir de las cláusulas relativas producidas de forma incorrecta, se contabilizaron y mostraron los errores de mayor frecuencia en las cláusulas relativas producidas. En cuanto a la actividad 2, la producción de cláusulas relativas era libre y por ello se pudieron contabilizar los tipos de estructuras, tanto de forma correcta como incorrecta y de estas últimas, sus errores correspondientes.

Entonces, debido los errores cometidos no permitieron la adquisición de esta estructura gramatical para los participantes de esta investigación, de las respuestas incorrectas de las actividades 1 y 2 de este nivel, se contabilizaron los tipos de errores en las pruebas pre y post para mostrar aquellos de mayor frecuencia para la primera actividad, y, en la segunda, los tipos de estructuras (de sujeto o de objeto de más frecuente producción al igual que los tipos errores de mayor frecuencia correspondientes para explicar su origen a partir del análisis contrastivo, el análisis de error y de interlengua.

6. RESULTADOS

En un primer apartado de este capítulo, se muestran los resultados descriptivos para que a partir de las respuestas correctas obtenidas en las pruebas pre y post se puedan evidenciar los promedios y las desviaciones estándar en las pruebas pre y post. En un segundo momento, se presentan los resultados de la prueba estadística de ANOVA de medidas repetidas para determinar si la secuencia didáctica tenía un efecto y si dicho efecto era mayor en el grupo experimental que en el control y probar las hipótesis de este estudio. Además, en un tercer momento, se muestran los resultados de una prueba *Post Hoc* (grupo* intervención *nivel) para determinar de dónde provienen realmente las diferencias en dichas variables y cuál grupo fue el que más se benefició por la intervención. Finalmente, se incluyen gráficos de interacción para que, a partir de las respuestas correctas obtenidas en las pruebas pre y post, se puedan evidenciar las diferencias de los grupos (experimental vs control) en los niveles de dificultad (I, II y III) antes y después de la intervención (con y sin reflexión metalingüística).

En un segundo apartado de este capítulo, se incluyen los resultados obtenidos de los errores de las cláusulas relativas producidas de forma controlada y libre de la Prueba 3 para un análisis cualitativo. Este análisis permite visualizar los tipos errores de mayor frecuencia y explicar su origen a partir del análisis contrastivo, el análisis de error y de interlengua. Lo anterior se realizó con la finalidad de brindar una visión sobre los errores más comunes de esta estructura y anticipar estrategias y/o actividades que impacten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.1 Resultados obtenidos de la aplicación de las pruebas pre y post

6.1.1 Pruebas 1, 2 y 3 de nivel de dificultad I, II y III

En la Prueba 1 de nivel de dificultad I se evidenció si los participantes identificaban una cláusula relativa en inglés (L2) utilizando las estructuras de sujeto y de objeto. Los resultados obtenidos en las pruebas pre y post de este nivel fueron evaluados de forma correcta o incorrecta a partir de los criterios establecidos en las reglas gramaticales de dicha estructura. Ahora bien, debido a que el número de reactivos en las tres pruebas no era igual, los datos obtenidos en las pruebas fueron normalizados.

Posteriormente y en un primer momento, con base a las respuestas correctas obtenidas, se procedió a calcular los promedios de los datos para ambos grupos de las pruebas pre y post (Tabla 25).

Tabla 25

Promedios de las respuestas correctas de la Prueba I antes y después de la intervención

Grupo	Promedio antes	DE antes	Promedio después	DE después
Experimental	15.111	15.665	56.056	23.999
Control	26.929	19.221	39.357	27.253

Nota. Elaboración propia

Estos resultados nos muestran que, en las diferencias en los promedios de los grupos, el experimental inició con un promedio menor al control, y, terminó con un promedio mayor. Esto nos lleva a pensar que gracias a la reflexión metalingüística los estudiantes pudieron identificar mejor las partes que componen a las cláusulas relativas. Aunado a ello, un aspecto interesante de los datos es que, la identificación de las cláusulas relativas sigue siendo un gran reto puesto que únicamente pudieron lograrlo en promedio, en un 50% de las

cláusulas del instrumento. Es importante resaltar que muchas veces los estudiantes no siguen instrucciones, y por ello, varias de las respuestas fueron evaluadas como incorrectas.

La Prueba 2 permitió evidenciar si los participantes identificaban las funciones del pronombre relativo y de la cláusula relativa, y, comprendían y producían de forma muy controlada (a partir de dos oraciones simples dadas) una cláusula relativa en inglés (L2) utilizando las estructuras de sujeto y de objeto. De igual forma como en los resultados del nivel I, estos fueron obtenidos en las pruebas pre y post y evaluados de forma correcta o incorrecta a partir de los criterios establecidos en las reglas gramaticales. Asimismo, los datos fueron normalizados debido a la diferencia de número de participantes en cada grupo.

Como se hizo en el nivel I, con base a las respuestas correctas obtenidas, se procedió a ver si existían diferencias en los grupos a partir de los promedios de los datos de las pruebas pre y post mismos que se graficaron (Tabla 26).

Tabla 26

Promedios de las respuestas correctas de la Prueba 2 antes y después de la intervención

Grupo	Promedio antes	DE antes	Promedio después	DE después
Experimental	69.167	23.488	83.61	16.493
Control	67.5	14.685	78.786	17.629

Nota. Elaboración propia

En este nivel es importante resaltar que los porcentajes comenzaron mucho más altos (67-69%) en comparación con los del nivel de dificultad I. E igualmente, en la prueba post, los promedios de ambos grupos alcanzaron porcentajes mucho más altos que el nivel anterior (alrededor del 80%). Esto puede ser debido a la naturaleza de los ejercicios en esta prueba pues son muy similares y recurrentes

a los de los libros de texto, por ello pudieran tener un mayor conocimiento previo para resolverlos. Sumado a ello, en la primera prueba donde había que elegir el pronombre relativo a partir de su función (*who/which*), al haber únicamente dos opciones, varios participantes pudieron haber adivinado y atinado la respuesta correcta.

Asimismo, es importante resaltar que, el grupo experimental tuvo un porcentaje mayor de respuestas correctas tanto antes como después, pero aun así su avance en promedio fue mayor que el control. Esto nos lleva a pensar nuevamente que gracias a la reflexión metalingüística los estudiantes pudieron identificar y comprender un poco mejor las partes que componen a las cláusulas relativas para producirlas de forma controlada.

Finalmente, gracias a los resultados de la Prueba 3 se pudo mostrar que los participantes producían, tanto de forma muy controlada (a partir de una cláusula principal) como libre en un texto, una cláusula relativa en inglés (L2) de sujeto y de objeto. Al igual que los resultados del nivel I y II, se obtuvieron los datos en las pruebas pre y post y se evaluaron de forma correcta o incorrecta a partir de las reglas gramaticales para posteriormente normalizarlos debido a las diferencias del número de integrantes en los grupos.

También como se hizo en los niveles anteriores, con base a las respuestas correctas obtenidas y sus promedios observar las diferencias en los grupos (Tabla 27).

Tabla 27

Promedios de las respuestas correctas de la Prueba 3 antes y después de la intervención

Grupo	Promedio antes	SD antes	Promedio después	SD después
Experimental	61.944	24.95	80.722	17.546

Control	56.071	20.544	61.571	25.028
---------	--------	--------	--------	--------

Nota. Elaboración propia

En este nivel es importante resaltar que los porcentajes también comenzaron arriba del 50% como los del nivel de dificultad II. Sin embargo, en la prueba post, el promedio del grupo experimental alcanzó el 80% y el control el 60% de respuestas correctas. Esto nos lleva a pensar nuevamente que gracias a la reflexión metalingüística los estudiantes pudieron producir un alto porcentaje de cláusulas relativas correctas y que a su vez fue un porcentaje mayor que las cláusulas correctas del grupo control.

Esto puede ser debido a pesar de la complejidad de la producción escrita de textos ya que esta habilidad implica tener un nivel de abstracción y de elaboración alto. Por ello, se puede decir que la reflexión metalingüística propició la manipulación de aspectos estructurales y funcionales de las cláusulas relativas en inglés (L2) producidas de forma escrita. De igual forma, desarrollaron una consciencia metalingüística con un mejor control intencional y un monitoreo del proceso de escritura de los participantes.

Aunado a lo anterior, es importante resaltar que, en este nivel, debido al alto porcentaje de cláusulas relativas en inglés (L2) producidas de forma correcta, el grupo experimental muestra cierta adquisición de una consciencia metalingüística para esta estructura gramatical (Gombert, 1990), pues los participantes han sido más conscientes de los aspectos del lenguaje y han reflexionado a partir de tareas lingüísticas y metalingüísticas que les fueron asignadas en la intervención. De igual forma es importante resaltar que, debido a que son estudiantes de una L2, pudieron haber tenido un conocimiento metalingüístico previo, pues su nivel de inglés era B1 de acuerdo con el MCERL, y que este fuera alcanzado de forma previa al control epilingüístico del inglés (L2).

6.1.2 Resultados de la prueba ANOVA de medidas repetidas

Por otro lado, a partir de los datos obtenidos en las pruebas pre y post, se realizó la prueba estadística ANOVA de medidas repetidas donde se encontró un efecto principal de intervención de $F(1, 30) = 64.92$, $p < .001$ y un efecto principal de nivel $F(2, 60) = 123.75$, $p < .001$ no habiendo un efecto de grupo ($F(1, 30) = 1.099$, $p = 0.303$). De igual forma, se obtuvieron las interacciones entre las variables, las cuales se muestran en la Tabla 28.

Tabla 28

Interacciones de las variables analizadas y el valor correspondiente de p de las pruebas pre y post de los grupos experimental y control

Casos	Valor de F	Valor de p
Intervención * grupo	$F(1,30) = 12.27$	$p = .001$
Intervención * nivel	$F(2, 60) = 5.67$	$p = .006$
Intervención * nivel * grupo	$F(2, 60) = 3.34$	$p = .039$

Nota. Elaboración propia

La Tabla 28 revela que existe un efecto principal de intervención en este contexto, en donde hubo una intervención (pre y post) para dos grupos, uno experimental que recibió actividades de reflexión metalingüística vs un grupo control, el cual recibió una intervención sin actividades de reflexión. Lo anterior es debido a, para ambos grupos, hubo un mejor uso de la estructura de cláusulas relativas de sujeto y de objeto en inglés (L2) reflejado en las respuestas correctas en los niveles de dificultad (I, II y III) después de la intervención que ambos recibieron.

De igual forma, se muestra que no existe una diferencia significativa entre los grupos, el experimental con una intervención de reflexión metalingüística, y el control con una intervención sin reflexión metalingüística. Por ello, se puede decir

que no hay un efecto principal de grupo, pero si hay una interacción entre la intervención (pre y post) y los grupos (experimental vs control). Lo anterior refleja que si bien, ambos grupos mejoraron, uno de ellos fue el que mejoró más.

Gracias a estos resultados se puede evidenciar que la intervención con la secuencia didáctica tuvo un efecto, y al parecer, el efecto fue mayor para uno de los grupos. Asimismo, se puede observar que ambos grupos respondieron de forma positiva a la intervención (con y sin reflexión metalingüística) teniendo una mejora en sus resultados al contestar con mayor precisión las tareas experimentales de los diferentes niveles de dificultad (I, II y III) de las pruebas pre y post.

6.1.3 Resultados de la prueba Post hoc

Para la Prueba 1, la prueba post hoc indicó que la intervención con actividades de reflexión metalingüística aplicada en el grupo experimental produjo un uso correcto de las cláusulas relativas en inglés (L2) significativamente mayor ($p < .001$) que la intervención sin reflexión metalingüística aplicada en el grupo control (.453) en las actividades de este nivel (Ver Tabla 29).

Tabla 29

Resultados de la prueba post hoc de la Prueba 1 antes y después de la intervención

Grupo	MD difference	SE	t	p
Experimental	-40.944	4.671	-8.766	<.001
Control	-12.429	5.296	-2.347	.453

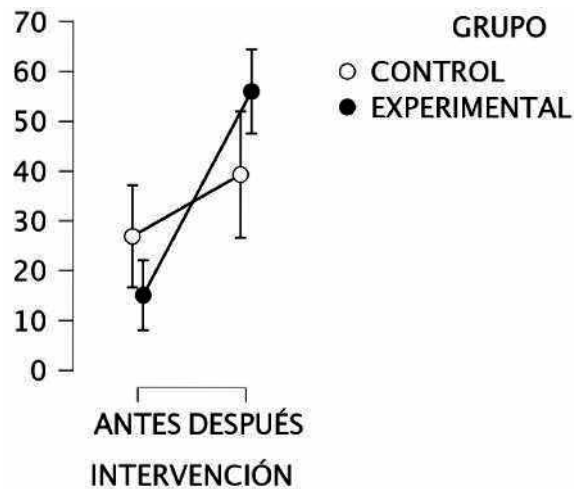
Nota. Elaboración propia

Gracias a estos resultados se puede observar que la reflexión metalingüística promovió la identificación de aspectos estructurales y funcionales de las cláusulas relativas más que la intervención control sin reflexión metalingüística. Si bien, como se mencionó previamente, las estructuras de sujeto y de objeto implican dificultades en tanto que la posición de estas cláusulas en inglés (L2) ya que siguen al encabezado nominal y su posición varía siendo central o derecha, y, además, la forma en la que éstas son marcadas por un pronombre relativo con características semánticas (Quirk et al, 1985; Shopen, 2007). De igual forma, se promovió reflexionar sobre dificultades de procesamiento, ya que ésta se aumenta en tanto la distancia lineal entre los vacíos y rellenos es mayor (Tarallo y Myhill, 1983) y su asimismo están determinadas por el número de nodos sintácticos que intervienen entre el encabezado nominal y el vacío en la cláusula relativa (O'Grady, 1996). Asimismo, hay un cambio de perspectiva en las cláusulas de sujeto y objeto, y mientras más cambios haya, habrá mayor dificultad de comprensión (MacWhinney, 1997).

De igual forma, dichos promedios se graficaron para describir el comportamiento de las variables, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Resultados de la Prueba 1 del instrumento pre y post en los dos grupos estudiados



Nota. Elaboración propia

Como puede observarse en la Figura 2, existe un incremento importante en la capacidad de identificar de manera correcta las partes de las cláusulas relativas para ambos grupos, pero mayormente para el grupo experimental.

Seguido a ello, en la prueba post hoc para las actividades de la Prueba 2, no hay evidencia de que la intervención con actividades de reflexión metalingüística aplicada en el grupo experimental (.603) y para la intervención sin reflexión metalingüística aplicada en el grupo control ($p=.100$) refleje una diferencia significativa en el uso correcto de las cláusulas relativas en inglés (L2), por lo que en este nivel de dificultad la intervención no tuvo un efecto (Tabla 30 y 31).

Tabla 29

Resultados de la prueba post hoc por grupo de la Prueba 2 antes y después de la intervención

Grupo	MD difference	SE	t	p
Experimental	-14.444	4.671	-3.092	.100
Control	-11.286	5.296	2.131	.603

Nota. Elaboración propia

Tabla 30

Resultados de la prueba post hoc de la Prueba 2 antes y después de la intervención

Grupos control y experimental	MD	SE	t	p
Antes	-1.667	7.452	-0.224	1.000
Después	-4.825	7.452	-.648	1.00

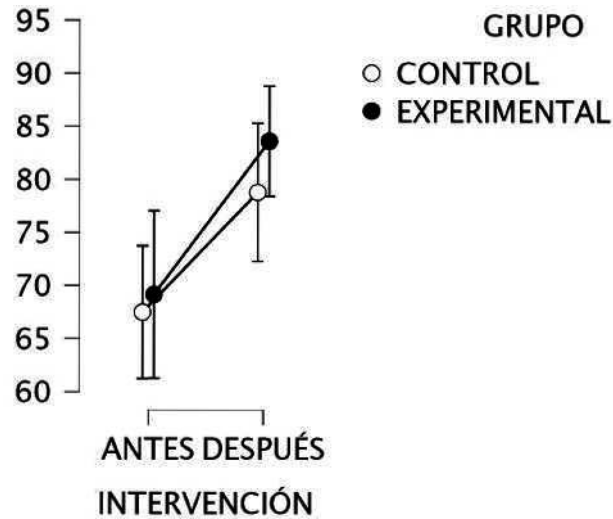
Nota. Elaboración propia

De igual forma, no se encontró una diferencia significativa entre los grupos antes ($p= 1.000$) y después de la intervención ($p=1.00$) para este nivel de dificultad como se observa en la Tabla 31. Lo anterior refleja que ambos tenían un nivel muy similar tanto en la preprueba como en la post prueba después de la intervención (con y sin actividades de reflexión metalingüística). Por ello, se puede decir que no hubo un avance significativo por parte de los grupos en las actividades del Nivel II.

De igual forma, en la Figura 3, se puede observar que si existe un incremento en las respuestas correctas demostrando una mejora en la capacidad de ambos grupos para comprender la función del pronombre relativo identificando el encabezado nominal de una cláusula principal y para producir una cláusula relativa tomando como base oraciones simples.

Figura 3

Resultados de la Prueba 2 del instrumento pre y post



Nota. Elaboración propia

Finalmente, para la prueba post hoc de la Prueba 3 se encontró que la intervención con actividades de reflexión metalingüística aplicada en el grupo experimental ($p=.006$) produjo, de una forma significativamente mayor, un uso correcto de las cláusulas relativas en inglés (L2) que la intervención sin reflexión metalingüística aplicada en el grupo control (.996) en las actividades de la Prueba 3 de Nivel de Dificultad III (Tabla 32).

Tabla 31

Resultados de la prueba post hoc de la Prueba 3 antes y después de la intervención

Grupo	MD difference	SE	t	p
Experimental	-18.778	4.671	-4.020	.006
Control	-5.500	5.296	-1.038	.996

Nota. Elaboración propia

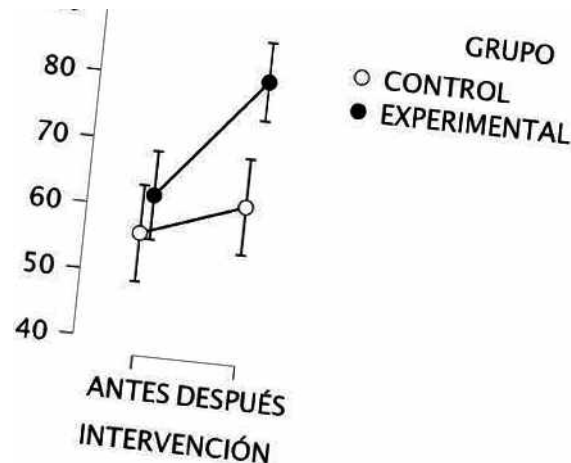
Para concluir el análisis cuantitativo, se puede decir que gracias a estos resultados se puede evidenciar que las hipótesis de este estudio se cumplieron. De igual forma ambos grupos respondieron de forma positiva a la intervención teniendo una mejora en sus resultados, sin embargo, el grupo experimental tuvo un progreso general mucho mayor por lo que se observa que hay un efecto de esta.

En cuanto a los niveles, el grupo experimental tuvo una mejoría en los tres niveles, pero fue en los niveles I y III donde esta fue muy significativa, en especial en el tercer nivel. En cuanto al grupo control, también se tuvo un avance en los niveles, pero la diferencia no es significativa entre la pre y la post prueba.

Gracias a estos resultados se puede observar nuevamente que si existe un incremento en las respuestas correctas para ambos grupos demostrando una mejora en la capacidad de ambos grupos para producir una cláusula relativa en una práctica controlada y libre.

Figura 4

Resultados de la Prueba 3 del instrumento pre y post



Nota. Elaboración propia

6.2 Resultados obtenidos de los errores de la Prueba 3 de Nivel de dificultad III para el análisis cualitativo

6.2.1 Actividad 1 (Producción controlada)

La Actividad 1 tenía un total de cinco cláusulas relativas para completar por cada participante a partir de una cláusula principal dada. Siendo el total de personas del grupo experimental 18 y del control 14, se revisaron un total de 90 cláusulas para el primer grupo y 70 para el segundo. A partir del análisis de dichas cláusulas y su clasificación de correctas e incorrectas, de estas últimas se contabilizaron los errores para mostrar aquellos de mayor frecuencia en las pruebas pre y post en ambos grupos (Tabla 33).

Tabla 32

Errores de las cláusulas relativas producidas de la Actividad 1 de la Prueba 3 del instrumento Pre y Post

	Prueba Pre		Prueba Post	
	Tipo de error con mayor frecuencia	Frecuencia de error	Tipo de error con mayor frecuencia	Frecuencia de error
Grupo Experimental	4. Función del pronombre relativo no acorde con el encabezado nominal de la CP	13	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	17
	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	13		

Grupo Control	4. Función del pronombre relativo no acorde con el encabezado nominal de la CP	12	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	19
	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	13		

Nota. Elaboración propia, CP: cláusula principal, CR: cláusula relativa

Como se puede observar en la tabla, para ambos grupos, uno de los errores evidenciados en la prueba pre fue la función del pronombre relativo no acorde con el encabezado nominal de la cláusula principal, sin embargo, la frecuencia de este error en la prueba post fue de cero para el grupo experimental y siete para el grupo control.

De igual forma, para ambos grupos, otro error de alta frecuencia fue la conjugación del verbo de la cláusula relativa evidenciado en la prueba pre. Dicho error no solo se mantuvo, sino que tuvo una frecuencia más alta en la prueba post para ambos casos.

Para explicar lo anterior, se retoma lo que mencionó Brown (2007) el cual dice que los estudiantes pueden estar en diferentes etapas en varios dominios del lenguaje en ciertos momentos. Lo anterior, que contradice al modelo interlingüístico, en donde el estudiante es visto como alguien que desarrolla una competencia de forma unitaria, sin embargo, se ha observado que los estudiantes se desempeñan de forma diferente dependiendo de las situaciones, con interlocutores diversos, dependiendo de la tarea que deben realizar, ya sea en el salón de clases o en una

comunidad de miembros que tienen la L2 como lengua materna, y así sucesivamente. “La competencia comunicativa se ha demostrado que no es algo monolítico, y este consiste en varias sub-competencias, incluyendo las lingüísticas, las sociolingüísticas, pragmáticas, paralingüísticas y competencias estratégicas al menos” (Brown, 2007, p.218-222).

Por ello, se puede concluir que, con el grupo experimental, al cual se le promovió la reflexión metalingüística, logró desarrollar su consciencia metalingüística en donde los participantes de este grupo pudieron observar y comprender la regla para poder utilizar el pronombre relativo acorde con el encabezado nominal de la cláusula principal. Y en cuanto, al error sobre la conjugación del verbo se puede decir que, para ambos grupos, esta regla aún está en una etapa pre-sistemática de aprendizaje y aunado a ello se está creando una consciencia metalingüística la cual está desarrollándose a partir del control del epilingüístico del inglés (L2).

6.2.2 Actividad 2 (Producción Libre)

En cuanto a la Actividad 2, en esta se solicitaba la producción de un texto donde debía haber tres cláusulas relativas por participante, y como se mencionó previamente, el total del grupo experimental eran 18 y del control 14. Por ello, de manera general se esperaban para esta prueba un total de 54 cláusulas del primer grupo y 42 por el segundo en las pruebas pre y post.

En el caso de las cláusulas relativas, como se ha analizado en el capítulo 3 del Marco Teórico, es una estructura compleja en el sentido lingüístico y cognitivo. Por ello, su aprendizaje en una hipótesis contrastiva se podría predecir que la mayoría de los estudiantes van a evitarlas, y es por ello por lo que no se pueden observar los errores en su totalidad. Corder (1967) menciona que lo anterior es debido a que hay varias estructuras que son una alternativa más sencilla y hay una simplificación de los subsistemas de la L2 de los aprendices. De igual forma, los estudiantes pueden hacer inferencias más acertadas, pero esto no significa que la estructura ya

ha sido adquirida, y en este caso estas inferencias, se ponen a prueba en el uso de la L2. De esta forma, dichas hipótesis ya están basadas en el conocimiento por parte de los participantes de la L2 y la L1, e igualmente en todas las lenguas que pudieran conocer.

En el caso del grupo experimental, donde se esperaban un total de 54 cláusulas, en la prueba pre solamente se produjeron 29 cláusulas relativas y en la prueba post 51. Por otro lado, en el grupo control de las 42 cláusulas esperadas, en la prueba pre hubo 18 cláusulas y en la prueba post 31. Es importante resaltar que no todas las cláusulas producidas fueron correctas sin embargo su producción si se incrementó después de la intervención. En las Tablas 34 y 35 se muestran los totales de esta estructura gramatical producidas y los tipos de forma correcta.

Tabla 33

Estructuras de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo experimental

Tipo de estructura	Prueba Pre		Prueba Post	
	Total de cláusulas relativas producidas	Cláusulas relativas producidas de forma correcta	Total de cláusulas relativas producidas	Cláusulas relativas producidas de forma correcta
SS	7	2	9	3
SO	1	1	3	3
OS	15	9	34	25
OO	6	3	5	3
Total	29	15	51	34

Nota. Elaboración propia, S: sujeto, O: objeto

Tabla 34

Estructuras de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo control

Tipo de estructura	Prueba Pre		Prueba Post	
	Total de cláusulas relativas producidas	Cláusulas relativas producidas de forma correcta	Total de cláusulas relativas producidas	Cláusulas relativas producidas de forma correcta
SS	5	2	6	4
SO	0	0	0	0
OS	10	6	24	11
OO	3	2	1	0
Total	18	10	31	15

Nota. Elaboración propia, S: sujeto, O: objeto

Para ambos grupos, la estructura de mayor producción fue la de OS, y esto se puede explicar a partir de que debido a la posición de la cláusula relativa en el lado derecho, se facilita la producción de estas ya que el relleno de esta estructura requiere un menor tiempo en la memoria de trabajo, únicamente involucra dos nodos durante la formulación de la estructura sintáctica y tienen un menor cambio de perspectiva (Tarallo y Myhill, 1983; Wanner y Maratsos, 1978; O'Grady, 1996; MacWhinney, 1997) y que así mismo coincide con la Jerarquía de Adquisición de la Frase Nominal de Comrie y Kennan. Sin embargo, el grupo experimental al desarrollar una reflexión metalingüística que en la prueba post produjo más de estas cláusulas de forma correcta, siendo 25 en comparación de 11 del grupo control.

Sin embargo, para ambos grupos, aun se presentaron errores en la producción de estas estructuras. Es importante resaltar que para determinar si un error es causado por la transferencia de la L1 o no es bastante complicado ya que varios factores interactúan al momento de que este se produce: influencia de la L1, dificultad

intrínseca del sub-sistema de la L2, factores relacionados con estrategias comunicativas, etc.

De igual forma, debido a que las cláusulas relativas tanto en español como en inglés son una estructura compleja y de adquisición tardía, y, además, a pesar de tener similitudes en su construcción también hay diferencias como se mostró previamente en el Capítulo III del Marco Teórico. Por ello, se esperaba que en las similitudes no hubiese dificultades en su aprendizaje y viceversa (Ver Tablas 36 y 37).

Tabla 35

Errores de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo experimental

Tipo de estructura	Prueba Pre		Prueba Post	
	Tipo de error con mayor frecuencia	Frecuencia de error	Tipo de error con mayor frecuencia	Frecuencia de error
SS	3. Estructura interna de la CP incorrecta/incompleta	3	3. Estructura interna de la CP incorrecta/incompleta	2
			8. Conjugación de verbo incorrecto de la CP	2
SO	No hubo cláusulas de esta estructura	0	No hubo cláusulas de esta estructura	0

OS	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	3	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	4
OO	3. Estructura interna de la CP incorrecta/incompleta	2	1. Sujeto/objeto duplicado de la CR (agramaticalidad)	1
			3. Estructura interna de la CP incorrecta/incompleta	1
			4. Función del pronombre relativo no acorde con el encabezado nominal de la CP	1

Nota. Elaboración propia, S: sujeto, O: objeto, CP: cláusula principal, CR: cláusula relativa

Tabla 36

Errores de las cláusulas relativas producidas en la Actividad 2 de la Prueba 3 del instrumento pre y post del grupo control

Tipo de estructura	Prueba Pre		Prueba Post	
	Tipo de error con mayor frecuencia	Frecuencia de error	Tipo de error con mayor frecuencia	Frecuencia de error
SS	1. Sujeto/objeto duplicado de la	2	1. Sujeto/objeto duplicado de la	1

	CR (agramaticalidad)		CR (agramaticalidad)	
SO	No hubo cláusulas de esta estructura	0	No hubo cláusulas de esta estructura	0
OS	4. Función del pronombre relativo no acorde con el encabezado nominal de la CP	2	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	6
	8. Conjugación de verbo incorrecto de la CP	2		
OO	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	1	7. Conjugación de verbo incorrecto de la CR	1

Nota. Elaboración propia, S: sujeto, O: objeto, CP: cláusula principal, CR: cláusula relativa

Para ambos grupos, la estructura de mayor producción que fue la de OS tuvo el mismo el tipo de error en su producción en la prueba pre y que persiste en la prueba post: la conjugación incorrecta del verbo en la cláusula relativa. Esto se puede explicar a partir de que el sujeto de la oración incrustada es idéntico al objeto de la cláusula principal y al estar separados por el pronombre relativo y del vacío en la cláusula relativa se pierda la conjugación de ese verbo, el cual debe hacerse con el

encabezado nominal que es el objeto directo. Para el grupo experimental dicho error aumentó, pero el grupo control tuvo en un inicio problemas en la conjugación del verbo en la cláusula principal y en la post en el verbo de la cláusula relativa.

A partir de este análisis se puede contemplar que, para la elaboración de materiales de enseñanza, estos se diseñen de acuerdo con las necesidades de estos grupos y, de igual forma, diseñar actividades metalingüísticas que dirijan su atención y acceder a su conocimiento metalingüístico de forma consciente, tal como sucedió con el grupo experimental. No obstante, se debe considerar que se ha comprobado que el lenguaje de los aprendices es sistemático, dinámico, variable y simplificado, tanto en su formalidad como en su funcionalidad con respecto a la L2 y su L1 (Saville-Troike, 2016).

De igual forma, en cualquier momento, la interlengua podría mostrar una etapa temprana la cual no ha desaparecido completamente, así como formas emergentes que están apenas apareciendo, y que al mismo tiempo estas formas se están reemplazando con las que el aprendiz se encuentra adquiriendo (Selinker y Lamendella, 1981; y Brown, 2007: 268). Aunado a ello, los aprendices pueden encontrarse bajo algunas circunstancias que incluyan el estrés, ansiedad, cansancio, miedo, o estar muy relajados, y esto puede mantener una guardia baja o poca atención, sobre todo en las etapas tempranas de su interlengua (Selinker, 1972).

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El objetivo principal de esta investigación fue el diseño, la implementación y la evaluación de una secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para evaluar posteriormente el impacto de ésta en la adquisición de la estructura gramatical de cláusulas subordinadas relativas en inglés (L2) en estudiantes mexicanos del nivel medio superior (entre 15 y 17 años), de lengua materna español. De manera general, respondiendo a este objetivo, los resultados reflejaron un efecto favorable y esto se desglosa a continuación.

El primer objetivo específico de este estudio fue diseñar e implementar la secuencia didáctica con actividades de reflexión metalingüística para favorecer el proceso de adquisición de dicha estructura gramatical. Es importante recordar que la parte de actividades de reflexión metalingüística (etapa III de la secuencia didáctica) solo se integró en la versión de la secuencia didáctica que se aplicó al grupo experimental. En la versión de la secuencia aplicada al grupo control, no se integró la parte de actividades de reflexión metalingüística. Los resultados de las pruebas pre y post mostraron que, en base a dicho diseño e intervención de la secuencia, ambos grupos respondieron de forma positiva teniendo una mejora en sus resultados. Sin embargo, el grupo experimental, que fue el único que desempeñó las actividades de reflexión metalingüística (etapa III de la secuencia didáctica), tuvo un progreso general significativamente mayor con respecto a la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas. Esto mostró que la estrategia pedagógica implementada tuvo un efecto favorable.

Por ello se considera, primeramente, que el hecho de que ambos grupos hayan tenido un avance con respecto a la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas evidencia el efecto positivo de la secuencia didáctica implementada (con y sin integración de reflexión metalingüística). Lo anterior puede deberse a diversos aspectos, tales como: una metodología ecléctica que incluyó actividades de corte estructural, audiolingual y comunicativo en las sesiones de la

intervención (Littlewood, 1981; Larsen-Freeman, 1986; Byrne, 1992; Harmer, 1983; Williams, 1993; Nunan, 2004; Van den Branden, 2006; Long, 2015); el desarrollo de las cuatro habilidades del inglés a partir de las actividades incluidas en las etapas de cada sesión de la secuencia; la utilización de materiales auténticos como *input*; la retroalimentación de las actividades en cada sesión por parte de la docente; los diferentes tipos de interacción y diversos roles adoptados por la docente. Todo ello promovió un aprendizaje que se vio reflejado en un avance en las pruebas post para ambos grupos.

En segundo lugar, se considera que la parte de la reflexión metalingüística, que solo se aplicó al grupo experimental, sí tuvo un efecto estadísticamente significativo en los resultados observados en este grupo, reflejados en la identificación, comprensión y producción de las cláusulas subordinadas relativas. En el caso del grupo control, al que no se le aplicó la etapa de reflexión metalingüística dentro de la secuencia, se observó un avance en la identificación, comprensión y producción de las relativas, pero este no fue estadísticamente significativo.

Por otro lado, si bien es cierto que solamente el grupo experimental tuvo un avance estadísticamente significativo, es importante mencionar que el grupo control también se benefició del diseño y la implementación de la secuencia didáctica (sin la etapa de reflexión metalingüística), ya que dicha secuencia creó un ambiente de aprendizaje con espacios en donde se dieron las condiciones para que los participantes se apropiaran de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que les generaron procesos de análisis, reflexión y apropiación (Ávila y Bosco, 2001). Además, al considerar todas las variables mencionadas, se propició la creación de una situación educativa centrada en el alumno fomentando su auto aprendizaje y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo (Gravié, 2005).

El segundo objetivo fue analizar si la reflexión metalingüística favoreció la identificación, comprensión y producción de las cláusulas subordinadas relativas en inglés L2 en los participantes. Para esto, las pruebas pre y post fueron divididas en tres niveles de dificultad, incluyendo las habilidades previamente mencionadas con el fin de mostrar con profundidad en cuál de estas partes de la prueba se observó un mayor avance con respecto a la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas. En el Nivel I se presentaron actividades de identificación y comprensión; en el Nivel II se incluyeron actividades de identificación, comprensión y producción controlada; y en el Nivel III se propusieron actividades de identificación, comprensión y producción controlada y libre.

Los resultados estadísticos, obtenidos en la prueba Post hoc que se utilizó, evidenciaron que el grupo experimental tuvo una mejoría en los tres niveles, pero fue en los Niveles I y III donde esta fue significativa. En cuanto al grupo control, también se tuvo un avance en estos niveles, pero dicho avance no fue estadísticamente significativo.

Con respecto a los resultados arrojados por la prueba Post hoc del Nivel II, ninguno de los dos grupos, ni el experimental ni el control, incrementó de forma significativa su desempeño. Este resultado puede deberse a que los estudiantes de ambos grupos estaban familiarizados con el tipo de actividades que se incluyeron en la prueba del Nivel II, ya que dichas actividades se proponen de forma recurrente en los libros de texto de inglés que se utilizan en el nivel medio superior en México para evaluar el progreso de los estudiantes con respecto a la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas.

Sumado a lo anterior, es importante mencionar que las actividades de reflexión metalingüística implementadas en el grupo experimental propiciaron que los estudiantes direccionaran mayormente su atención a aspectos centrales de la organización y distribución de las cláusulas subordinadas relativas en inglés, haciéndolos reflexionar con mayor atención y profundidad sobre dichos aspectos. Esto se pudo ver reflejado en que este grupo tuvo un desempeño significativo en las pruebas de Nivel I y III, mostrando una consciencia metalingüística y sintáctica que les permitió la identificación, la comprensión y la producción controlada y libre de estas cláusulas. Lo dicho previamente coincide con los resultados obtenidos en los estudios sobre reflexión metalingüística seleccionados e incluidos en el Capítulo 2, en el que se exponen los Antecedentes del presente trabajo (Chi, 2000; Chen y Myhill, 2016; Hess, 2016; Suzuki e Itagaki, 2007; Van Rijt *et al.*, 2019). En todos estos estudios se confirmó la eficacia de esta estrategia en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de forma significativa, a partir de una consciencia que genera conocimientos nuevos. Asimismo, esta estrategia permitió a los participantes del grupo experimental hacer un uso preciso de la lengua con un mayor nivel de desarrollo de sus procesos cognitivos y de sus competencias lingüísticas (Swain y Lapkin, 1982; Gombert, 1992; Roehr-Brackin, 2018).

De igual forma, para lograr un desarrollo metalingüístico en el aprendizaje de las subordinadas relativas en inglés, es necesario considerar que dicho desarrollo está influenciado por diversos factores, tales como: la motivación y el interés del aprendiz con respecto a un tema o una actividad pedagógica; el grado de atención del aprendiz frente a las explicaciones del docente y con respecto a las tareas a realizar; el *input* lingüístico que se le transmite al aprendiz y su capacidad de análisis con relación a los temas o estructuras gramaticales que se le proponen. Estos factores fueron considerados en el diseño e implementación de la secuencia didáctica. Por ende, se infiere que, gracias a esto, los datos obtenidos en el estudio mostraron que en ambos grupos hubo tendencias generales favorables en el uso adecuado de las cláusulas subordinadas relativas en las pruebas de Nivel I y III. Lo anterior se dio

principalmente a partir de un texto proporcionado en la prueba de Nivel I. Después de analizar el contenido del texto, los participantes hicieron una reflexión metalingüística sobre la estructura de las cláusulas subordinadas relativas incluidas en dicho texto, identificando y comprendiendo su forma y función. Es decir, lograron identificar y entender lo que son las subordinadas relativas; su estructuración interna, el rol sintáctico del encabezado nominal, la función del pronombre relativo y la posición o localización de este tipo de subordinadas con respecto a la cláusula principal.

En el caso de la prueba del Nivel III, en la que también hubo identificación y comprensión de cláusulas relativas por parte de los participantes, se agregaron además actividades de producción controlada y libre. En esta prueba se observaron diferencias significativas con respecto a los resultados observados en el grupo control. Es decir, hubo una mayor adquisición de la estructura gramatical de sujeto, en el grupo experimental (estructuras: SS y OS). Eso pudo deberse a razones expuestas en el Capítulo 3 (Marco Teórico): el grado de dificultad con respecto al procesamiento de una oración incrementa a partir de: la distancia lineal entre los vacíos y rellenos del encabezado nominal y la referencia en la relativa (Tarallo y Myhill, 1983); el número de nodos sintácticos que intervienen entre el encabezado de la frase nominal y el vacío sintáctico (O'Grady, 1996); y el hecho de contar con un mayor número de cambios de perspectiva del encabezado nominal de la cláusula principal con respecto a la cláusula relativa (MacWhinney, 1997). Aunado a ello, es de suma importancia resaltar que los resultados del Nivel III respaldan la Jerarquía de Accesibilidad de la Frase Nominal (NPAH) de Comrie y Keenan (1977), pues las cláusulas de sujeto fueron las de mayor producción de forma correcta.

Por otro lado, en los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a ambos grupos se pudo observar un mayor manejo de la estructura gramatical en cuestión. Es posible que la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre las cláusulas

subordinadas relativas haya aumentado, gracias a la intervención y a las actividades de la secuencia didáctica (ya sea con o sin reflexión metalingüística). Asimismo, es posible que haya habido una transferencia positiva de los aspectos metalingüísticos de la L1 hacia la L2. También es posible que los estudiantes hayan aprendido la estructura gramatical de manera inconsciente.

De igual modo, se podría considerar que el hecho de contextualizar las cláusulas subordinadas relativas dentro de un texto auténtico, incluido en el Nivel I de las pruebas pre y post, haya favorecido la adquisición de dicha estructura gramatical.

Otra posible explicación con relación a los resultados favorables obtenidos en el Nivel III de la prueba, en el grupo experimental, es que los estudiantes hayan monitoreado y analizado por separado la forma y la función de las cláusulas subordinadas relativas con la finalidad de reflexionar sobre su utilización en los textos producidos por ellos (Swain y Lapkin, 1982; Gombert, 1992; Roehr-Brackin, 2018).

A lo anterior se puede agregar que la aplicación de una tarea pedagógica significativa para los aprendices pudo también haber favorecido el desarrollo de la estructura gramatical abordada en el presente trabajo. Por ejemplo, en el Nivel III de la pre y la post pruebas se solicitó a los participantes escribir sobre una persona que admiraran, explicando sus razones a partir de información extra proporcionada por dicha estructura. Este tipo de tarea es significativa puesto que conecta directamente a los estudiantes con su propio contexto y sus intereses personales.

Sin embargo, como se mencionó en el Capítulo 2 de Antecedentes, con relación a los estudios seleccionados en el campo de la adquisición de cláusulas subordinadas relativas, para los aprendices de una L2, esta estructura constituye un gran desafío, ya que existen diferencias importantes entre la L1 (español) y la L2 (inglés), las

cuales implican una mayor complejidad a nivel cognitivo y sintáctico (Gibson, 1998, 2000; Warren y Gibson, 2002; Flynn et al., 2004; Peripiñán, 2008). Los datos obtenidos en las pruebas pre y post mostraron que el grupo experimental identificó, comprendió y produjo de manera más adecuada las cláusulas subordinadas relativas.

Cabe subrayar que, en las pruebas de Nivel I, los participantes lograron identificar los elementos lingüísticos de las cláusulas relativas a partir de sus reflexiones sobre los aspectos internos de éstas. Posteriormente, en las pruebas de Nivel III, dichas reflexiones las encaminaron a un análisis lingüístico con respecto a la forma y función de las cláusulas (elementos cognitivos). Estas diferencias parecen indicar que los estudiantes del grupo experimental estaban más preparados para identificar, comprender y producir cláusulas relativas en inglés (L2). Además, se debe subrayar que los participantes mostraron una mayor capacidad para producir dichas cláusulas a partir de textos narrativos.

Lo anteriormente mencionado coincide con los resultados de dos estudios presentados en el Capítulo 3 de Marco Teórico, mismos que evidencian cómo la reflexión metalingüística ha sido una estrategia efectiva para la adquisición de dicha estructura gramatical en inglés como L2, a partir de tareas y pruebas que potencian en los estudiantes una conciencia y un uso correcto de la lengua, a partir de un aprendizaje significativo. Igualmente, se comprueba la importancia de una enseñanza enfocada en la forma lingüística y en los procesos cognitivos para eficientar el aprendizaje de la lengua (Abasikhah, 2012; Nezakat-Alhossani *et al.*, 2014).

Aunado a ello, si se considera que dichas habilidades se desarrollan debido al contacto con la lengua escrita, y, sobre todo, con la enseñanza formal de estas

cláusulas, se puede concluir que las actividades de la Parte III de Reflexión Metalingüística contenidas en la secuencia didáctica a las que se enfrentaron los estudiantes del grupo experimental, favorecieron mayormente el desarrollo lingüístico y metalingüístico en estos participantes. No se observó el mismo resultado en el caso de los estudiantes del grupo control, quienes no contaron con la parte de reflexión metalingüística en la intervención. Por ello se concluye que las tareas centradas en la reflexión y en el uso comunicativo de la lengua fomentan una mayor adquisición de la estructura gramatical abordada. En cambio, las tareas centradas en su mero manejo mecánico limitan dicha adquisición. Además, se debe reafirmar que el desarrollo lingüístico y la reflexión metalingüística se da gracias tanto a factores internos propios de los estudiantes (motivación, interés, atención, autonomía) como a factores externos relacionados con el contexto escolar (enseñanza del docente, utilización de materiales auténticos, *input* y tareas a desarrollar, interacción).

Por otro lado, es importante señalar enseguida las implicaciones y la utilidad pedagógica de la presente investigación: se considera que este trabajo puede contribuir al campo de la investigación sobre la reflexión metalingüística como estrategia didáctica eficaz para favorecer la adquisición de la gramática de manera general, y para desarrollar la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas en inglés L2, de manera particular. En los resultados sí se vio reflejado un logro didáctico por parte de los participantes, en cuanto a la identificación, comprensión y producción de las relativas. Y, asimismo, esta investigación mostró que las actividades propuestas en la secuencia didáctica promovieron reflexiones metalingüísticas que favorecieron la adquisición eficaz de la estructura lingüística abordada. Aunado a ello, es preciso mencionar que la consciencia sintáctica ha sido poco estudiada y la mayoría de los estudios realizados en este campo se han enfocado en niños. La presente investigación amplía el rango de edad al enfocarse en participantes jóvenes de 15-17 años.

Otro aspecto importante que debe resaltarse con respecto a esta investigación es que la etapa de la secuencia de Reflexión Metalingüística para el grupo experimental fue en español, la lengua materna (L1) de los participantes. Esto fue debido a que los estudiantes mexicanos en general no están acostumbrados a analizar con detenimiento como están estructuradas las oraciones, cómo funcionan las estructuras, etc. y hacerlo en inglés (L2) implica un mayor nivel de complejidad. De ahí que al hacer las reflexiones en español (L1) se logró empujar, motivar y conducir al estudiante a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua en general y de las estructuras gramaticales en particular en una clase de L2. Lo anterior fue logrado a partir de la construcción de una secuencia didáctica donde se contextualizaron actividades gramaticales y de reflexión metalingüística en documentos auténticos y materiales pedagógicos originales donde las cláusulas subordinadas relativas estaban insertas y esto permitió un análisis profundo de esta estructura gramatical. Aunado a ello, la organización, la división de etapas, la variedad de actividades, la articulación entre todas las partes, de la secuencia didáctica, etc. permitió la articulación de esta con la reflexión metalingüística para la adquisición de las cláusulas subordinadas relativas.

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, se observó que, al igual que otras investigaciones en el campo de la reflexión metalingüística, realizadas previamente, los niveles o variaciones de esta no están claramente diferenciados. Además, el concepto de reflexión (sinónimos o conceptos relacionados, como representación explícita, consciencia, control consciente, etc.) es débil y algunas preguntas sobre la reflexión metalingüística aún no han sido contestadas. Por ello, es posible decir que, de cierta forma, la mayoría de las investigaciones han aportado para la explicación de dicho concepto. Sin embargo, la reflexión metalingüística, al ser desarrollada en los estudiantes, puede incrementar una ventaja potencial para aprender otra lengua y durante el proceso de aprendizaje de otras lenguas adicionales (Thomas, 1988), y así mismo, juega un papel

sumamente importante para determinar si un estudiante bilingüe o monolingüe se beneficie de sus experiencias de aprendizaje sobre una lengua y el conocimiento de una lengua en general (e.g. Bialystok, 1991; Thomas & Harris, 1992).

Otra limitante en esta investigación y que siempre está presente en los cursos de lengua extranjera es el nivel de inglés de los estudiantes. Es decir, en este contexto, es muy difícil encontrar grupos homogéneos sin importar el semestre que están cursando los aprendices. Si bien los participantes de esta investigación presentaban un nivel B1 del MCERL en el momento de la experimentación, los grupos eran heterogéneos en muchos aspectos, lo cual es un reto al que se enfrentan constantemente los docentes de una L2. Además, cabe señalar que, en el momento de llevar a cabo la intervención, la pandemia de COVID-19 cambió todas las circunstancias para llevarla a cabo de forma presencial, y esto fue un gran desafío pues tuvo que aplicarse únicamente a los estudiantes que hubiesen aceptado incorporarse a clases en la modalidad presencial en la institución de nivel medio superior en donde se llevó a cabo la aplicación de la secuencia didáctica.

Finalmente, para futuras investigaciones, diversos autores sostienen que “existe una gran necesidad de investigación en ambientes escolares que permitan clarificar la correlación de los procesos cognitivos de los estudiantes, incluida la reflexión metalingüística, para evidenciar el cómo tanto los estudiantes y sus docentes pudieran beneficiarse de las ventajas cognitivas identificadas en estudios previos” (Adesope *et al.*, 2010, p.231). La reflexión metalingüística podría ayudar de manera potencial a los estudiantes a tener un mejor desempeño en temas relacionados con el lenguaje y posiblemente en otros campos, ya que el lenguaje es el medio de instrucción en todas las asignaturas. Lo anterior se refiere a que la reflexión metalingüística, trabajada en el contexto escolar en todas

las asignaturas podría elevar el nivel de estas reflexiones y podría aumentar el desempeño académico de los estudiantes.

8. REFERENCIAS

- Abadikhah, S. (2012). The effect of mechanical and meaningful production of output on learning English relative clauses. *System*, 40(1), 129–143. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.01.001>
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., y Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Avila, P. y Bosco, M. (2001). Ambientes Virtuales de Aprendizaje una Nueva Experiencia. *20th International Council for Open and Distance Education*, 1510.
- Branden, K. van den (Ed.). (2006). *Task-Based Language Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>
- Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery. The long developmental route of language acquisition. En R. A. Berman (Ed.). *Language development across childhood and adolescence* (pp. 9-34). John Benjamins.
- Berman, R. y Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- Bialystok, E. y Ryan, E.B. (1985). Toward a Definition of Metalinguistic Skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3 (1), 229-251.

- Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 3(2), 154-166.
<https://doi.org/10.1177/026765838700300205>
- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency. En E. Bialystok (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 157–168.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 169–181.
<https://doi.org/10.1017/S0267190501000101>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G. N., Conrad, S., & Finegan, E. (2021). *Grammar of Spoken and Written English*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.232>
- Brown, H. D. (1971). Children's Comprehension of Relativized English Sentences. *Child Development*, 42(6), 1923.
<https://doi.org/10.2307/1127595>
- Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman
- Brucart, J. (1999). La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 395-522). Espasa Calpe.

- Byrne, D. (1992). *Teaching oral English*. Longman.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. En *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. (pp. 1-28). Amsterdam University Press.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Grao.
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. *Carabela*, 46, 5–22.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_005.pdf
- Cazden, C.B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. En J.S. Bruner, A. Jolly y K. Sylva (eds.). *Play: Its role in development and evolution* (pp. 603- 608). Penguin.
- Celce-Murcia, M., y Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Heinle and Heinle.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, (15). 371-394.
- Chen, H., y Myhill, D. (2016). Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 35, 100–108.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>

- Chi, M. (2000). Self-explaining expository texts: The dual processes of generating inferences and repairing mental models. En R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (pp. 161–238). Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Clancy, P., Lee, H., y Zoh, M. (1986). Processing strategies in the acquisition of relative clauses: Universal principles and language-specific realizations. *Cognition*, 24(3), 225–262. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(86\)80003-8](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(86)80003-8)
- Comrie, B., y Keenan, E. L. (1979). Noun Phrase Accessibility Revisited. *Language*, 55(3), 649. <https://doi.org/10.2307/413321>
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 12, 328-344.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4). <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cuenca, M. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Tàndem, D.L.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 221-251.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. En California State

- Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale* (pp. 3-49). California State University.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70, 70-89.
- de Villiers, J. G., Tager Flusberg, H. B., Hakuta, K., y Cohen, M. (1979). Children's comprehension of relative clauses. *Journal of Psycholinguistic Research*, 8(5), 499–518. <https://doi.org/10.1007/BF01067332>
- Diessel, H., y Tomasello, M. (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), 882-906. <https://doi.org/10.1353/lan.2005.0169>
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de Gramática del Español*. Waldhuter.
- Doff, A. (1990). *Teach English: A Training Course for Teachers*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Prentice-Hall.
- Flavell, J.H. y Wellman, H.M. (1977). Metamemory. En R.V. Kail, y J.W. Hagen (Eds.) *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Erlbaum.
- Flynn, S., Foley, C., y Vinnitskaya, I. (2004). The Cumulative-Enhancement Model for Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative

Clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3–16.

<https://doi.org/10.1080/14790710408668175>

Gass, S., y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gibson, E. (1998). Syntactic complexity: locality of syntactic dependencies.

Cognition, 68 (1), 1–76.

Gibson, E. (2000). The dependency locality theory: a distance-based theory of linguistic complexity. En Y. Miyashita, A. P. Marantz y W. O'Neil (Eds.), *Image, language, brain* (pp. 95–126). MIT Press.

Gutiérrez, X. (2006). ¿Cómo funcionan los relativos? Aprender gramática investigando. En A. Camps y F. Zayas (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.113-122). Grao.

Goodluck, H. y Tavakolian, S. (1982). Competence and processing in children's grammar of relative clauses. *Cognition*, 11, 1–27.

Gombert, E. (1992). *Metalinguistic development*. University of Chicago Press.

Gravié, R. (2005). El papel del grupo en la creatividad. En S. de la Torre (Ed.), *Comprender y evaluar la creatividad: un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza vol. 1* (pp. 521-530). Aljibe.

Hakes, D. T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children* (Vol. 9). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-67761-8>

Hamburguer, H. y Crain, S. (1982). Relative acquisition. *Language development, vol.1: Syntax and semantics*, 245–74.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

- Hawkins, J. A. (1987). Implicational universals as predictors of language acquisition. *Linguistics*, 25(3). <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.3.453>
- Herriman, M. (1986). Metalinguistic awareness and the growth of literacy. En S. de Castell, A. Luke y K. Egan (Eds.), *Literacy, society, and schooling: A reader* (pp. 159-74). Cambridge University Press.
- Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México.
- Hess, K. (2011a). ¿Por qué es o no narración? En R. Barriga (Ed.). *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela* (pp. 105-133). El Colegio de México.
- Hess, K. (2011b). El papel que juega la cultura escrita en la reflexión metalingüística: Reflexiones de adolescentes de dos entornos diferentes. En K. Hess, G. Calderón, S.A. Vernon y M. Alvarado (Eds.). *Desarrollo lingüístico y cultura escrita: puntos, acentos, historias, metáforas y argumentos* (pp. 191-210). Porrúa.
- Hess, K. (2016). Is this a joke? Metalinguistic reflections on verbal jokes during the school years. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 3(2), 3–21. <https://doi.org/10.21283/2376905X.5.33>
- Izumi, S. (2003). Processing Difficulty in Comprehension and Production of Relative Clauses by Learners of English as a Second Language. *Language Learning*, 53(2), 285–323. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00218>
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral S.A.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Karmiloff-Smith, A. (1986a). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23(2), 95-147. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90040-5](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90040-5)
- Karmiloff-Smith, A. (1986b). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.). *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 455-474). Cambridge University Press
- Karmiloff-Smith, A. (1986c). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- Keenan, E., y Hawkins, S. (1987). The psychological validity of the accessibility hierarchy. En E. Keenan (Eds.). *Universal grammar: 15 essays* (pp. 60-85). Croom Helm.
- Kemper, R. L. y Vernooij, A.R. (1993). Metalinguistic awareness in first graders: A qualitative perspective. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(1), 41-57.
- Kidd, E., y Bavin, E. (2002). English-speaking children's comprehension of relative clauses: Evidence for general-cognitive and language-specific constraints on development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 31, 599-617.

- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice Hall International.
- Kurvers, J., Vallen, T., y van Ilout, R. (2006). Discovering Language: Metalinguistic Awareness of Adult Illiterates. *LESLLA Symposium Proceedings*, 1(1), 69–88.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across cultures: applied linguistics and language teachers*. University of Michigan Press.
- Larsen-Freeman (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(5), 310–331.
- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis*, 20(2), 69–70.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell.
- MacWhinney, B. (1997). Second language acquisition and the Competition Model. En A. M. B. de Groot y J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 113–142). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- MacWhinney, B. (2008). *How mental models encode embodied linguistic perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Mckee, C., y McDaniel, D. (2001). Resumptive pronouns in English relative clauses. *Language Acquisition*, 9, 113–56.
- Menyuk, P. (1988). *Language Development: Knowledge and Use*. Scott Foresman.
- Mitsugi, S., y MacWhinney, B. (2010). *Second language processing in Japanese scrambled sentences* (pp. 159–176). <https://doi.org/10.1075/lald.53.07mit>
- Nezakat-Alhossaini, M., Youhanaee, M., y Moinzadeh, A. (2014). Impact of explicit instruction on EFL learners' implicit and explicit knowledge: A case of English relative clauses. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10, 183-199.
- Nippold, M. (2004). *Language Development across Childhood and Adolescence* (R. A. Berman, Ed.; Vol. 3). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.3>
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development. School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Pro-Ed.
- Nippold, M. A. (2014). *Language sampling with adolescents: Implications for intervention*. Plural Publishing.

- Nippold, M. A., Frantz-Kaspar, M. W., Cramond, P. M., Kirk, C., Hayward-Mayhew, C., y MacKinnon, M. (2014). Conversational and Narrative Speaking in Adolescents: Examining the Use of Complex Syntax. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(3), 876–886. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/13-0097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/13-0097))
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- O’Grady, W. (1996). Language acquisition without Universal Grammar: a general nativist proposal for L2 learning. *Second Language Research*, 12(4), 374–397. <https://doi.org/10.1177/026765839601200403>
- Olson, D. (2002). What writing does to the mind. En E. Amsel y J. Byrnes (Eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication* (pp. 153-165). Mahwah.
- Olson, D. y Torrance, N. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa
- Pratt, C., y Grieve, R. (1984). The Development of Metalinguistic Awareness: An Introduction. En W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (Eds) *Metalinguistic Awareness in Children. Springer Series in Language and Communication*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3_1
- Perales, J. (2004). La consciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato y J. Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 339-349). SGEL.

- Perales, J. y Cenoz, J. (2002). The effect of individual and contextual factors in adult second-language acquisition in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum* 15, 1-15.
- Peripiñán, S. (2008). Acquisition of Prepositional Relative Clauses in Two Types of Spanish-English Bilinguals, *10th Hispanic Linguistics Symposium*.
- Perera, K. (1986). Language acquisition and writing. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition: Studies in first language acquisition* (2nd ed., pp. 494-519). Cambridge University Press.
- Quirk, R. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Pearson Longman.
- Ravid, D. (2011). *Spelling morphology: The psycholinguistics of Hebrew spelling*. Springer Science y Business Media.
- Robinson, P. (2017). Attention and Awareness. En *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 125–134). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_8
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. Routledge.
- Rosa, E., y O'Neill, M. D. (1999). Explicitness, intake, and the issue of awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511–556. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004015>
- Saville-Troike, M. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316569832>

- Scott, C. M. (1984). Scott, C.M. (1984). Spoken and written syntax. En *Later language development: Ages nine through nineteen* (pp. 49–95). PRO-ED.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis . *Language Learning*, 24(2), 205–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00502.x>
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 4(16), 49–59. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821049>
- Scrivener, J. (2010). *Teaching English Grammar*. Macmillan.
- Secretaria de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación obligatoria*. SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Secretaria de Educación Pública (2022). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>.
- Selinker, L. y Lamandella, J. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning, *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shirai, Y., y Ozeki, H. (2007). The acquisition of relative clauses and the noun phrase accessibility hierarchy. A universal in SLA? Introduction. *Studies in*

<https://doi.org/10.1017/S027226310707009X>

Sheldon, A. (1974). The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 13(3), 272–281. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(74\)80064-2](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(74)80064-2)

Smith, M. D. (1974). Relative clause formation between 29–36 months: A preliminary report. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development*, 8, 104–110.

Shopen, T. (2007). *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge University Press.

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, pp 73–87.

Suzuki, W., y Itagaki, N. (2007). Learner Metalinguistic Reflections Following Output-oriented and Reflective Activities. *Language Awareness*, 16(2), 131–146. <https://doi.org/10.2167/la392.0>

Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158–164. <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>

Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. En *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 495–508). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410612700-38>

- Swain, M., y Lapkin, S. (1983). Evaluating bilingual education: a Canadian case study. *RELC Journal*, 14(2), 120–121.
<https://doi.org/10.1177/003368828301400215>
- Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320–337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Swain, M., y Watanabe, Y. (2019). Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–8). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664.pub2>
- Tager-Flusberg, H. (1982). The development of relative clauses in child speech. *Papers and Reports on Child Language Development*, 21, 104–110.
- Tarallo, F., y Myhill, J. (1983). Interference and natural language processing in second language acquisition. *Language Learning*, 33(1), 55–76.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00986.x>
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235–246.
- Thomas, J., y Harris, R. J. (1992). Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. En *Cognitive processing in bilinguals*, 531–545.
- Thornbury, S. (2012). *Uncovering Grammar*. Macmillan ELT.

- Tunmer, W. E. y Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children* (pp. 12-35). Springer-Verlag.
- Usó, L. (2014). De la enseñanza tradicional de la gramática a la reflexión metalingüística en primeras lenguas. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura*, *Educación*, *10*, 49–64.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5385985>
- van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: a cognitive framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, *28*(2), 237–265.
- van Rijt, J. H. M., de Swart, P. J. F., Wijnands, A., y Coppens, P.-A. J. M. (2019). When students tackle grammatical problems: Exploring linguistic reasoning with linguistic metaconcepts in L1 grammar education. *Linguistics and Education*, *52*, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.004>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wanner, E. y Maratsos, M. (1978). An ATN approach to comprehension. En M. Halle, J. Bresnan y G. A. Miller (ed.), *Linguistic Theory and Psychological Reality* (pp. 119--161). MIT Press.
- Warren, T., y Gibson, E. (2002). The influence of referential processing on sentence complexity. *Cognition*, *85*(1), 79–112.
[https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00087-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00087-2)

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. Mouton.

Williams, J. (2001). Learner-Generated Attention to Form. *Language Learning*, 51(s1), 303–346. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00020.x>

Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. Longman.

9. ANEXOS

Anexo 1 Preguntas incluidas en el examen de la asignatura de Inglés IV

1. *The girl _____ sits next to me in class is very clever. a) which b) whose c) where d) who*
 2. *Miami is in the U.S. It has a lot of beautiful beaches. (which)*
 3. *Penny met a boy at the bus station today. His sister is a famous actress. (whose)*
 4. *Analyze the sentences and choose the best option that describes the meaning of both sentences correctly.*
 - (1a) My daughter, who is 25 years old, spent her holiday in France.*
 - (1b) My daughter who is 25 years old spent her holiday in France.*
-
- a) (1a) I have many daughters. (1b) I have 1 daughter.*
 - b) (1a) I have 1 daughter. (1b) I have many daughters.*
 - c) (1a) I have many daughters but only 1 went to France. (1b) My only daughter went to France.*
 - d) (1a) I have many daughters. (1b) I have one 25-year-old daughter.*

Anexo 2 ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Module: 1

Session: 1.1

MEDICAL TECHNOLOGY

Time: 45-50 minutes

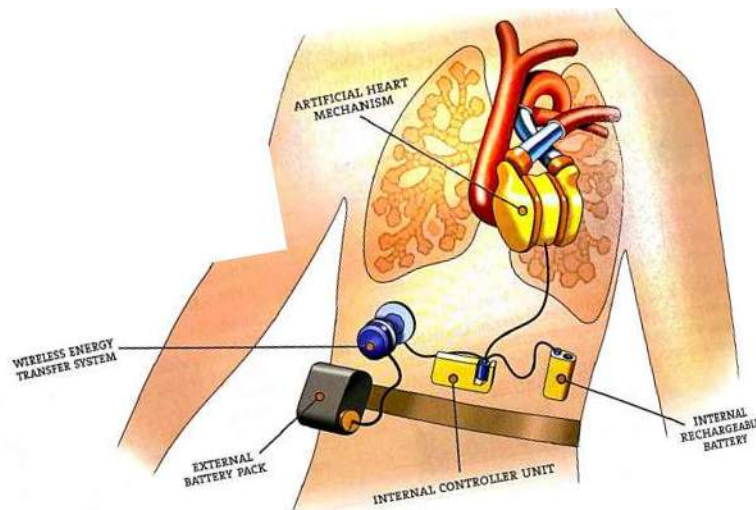
Date: _____

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text.

PARTE I Sensibilización

ACTIVITY 1 Look at the diagram of an artificial heart system and answer the questions.





1. *What does an artificial heart contain?*
1. *Do you think that a patient can benefit from an artificial heart? Why?*
2. *Do you think medical technology is helpful to improve people's lifestyles? Why?*
3. *Which are the disadvantages of having an artificial heart?*

PARTE II Comprensión del Texto

ACTIVITY 1 Look at these words and if you don't know their meaning, check them in the dictionary.

pump (n./v.), valve (n.), lungs(n.), last (v.), coil (n.), heart rate (n.)

ACTIVITY 2 Read the following text about an artificial heart and see how it works.

AbioCor artificial heart

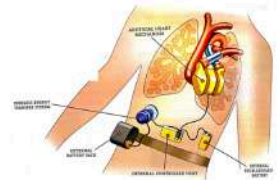
The AbioCor is an artificial heart made of titanium and plastic. **It is for patients with very serious heart problems who are waiting for a heart transplant.**

It contains a hydraulic pump and a valve which lets the hydraulic fluid move from one side of the heart to the other. When the fluid moves to the right, blood is pumped to the lungs. When the fluid moves to the left, blood is pumped to the rest of the body.

The system has two batteries: one internal, inside the patient's body, and one external. The internal battery lasts up to forty minutes. This is long enough for the patient to have a shower or to change the external battery. The external battery lasts four to five hours.

The external battery provides power using a wireless energy transfer system. A coil on the patient's skin induces power in a coil inside the body. This operates the controller and charges the internal battery.

The controller contains a microprocessor which decides the best heart rate for the patient at any time.



ACTIVITY 3 After reading the text in Activity 2, answer the following questions.



1. *What is an AbioCor?*
2. *What kind of patients is the AbioCor for?*
3. *What does the AbioCor contain to move the fluid from one place to the other?*
4. *What kind of batteries does the AbioCor have?*
5. *What element decides the best heart rate?*

Module: 1

Session: 1.2

MEDICAL TECHNOLOGY

Time: 45-50 minutes

Date: _____

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To reflect on the use and form of relative clauses in an informative text.

PARTE III Reflexión

ACTIVITY 1 Read the following examples in **Charts 1 and 2**. First, EACH Chart shows 2 sentences and then 1 sentence (taken from the text **AbioCor artificial heart**) with 2 clauses and the same idea. Read both squares in the charts and compare them, focus on their structure and how the ideas are connected.

Chart 1

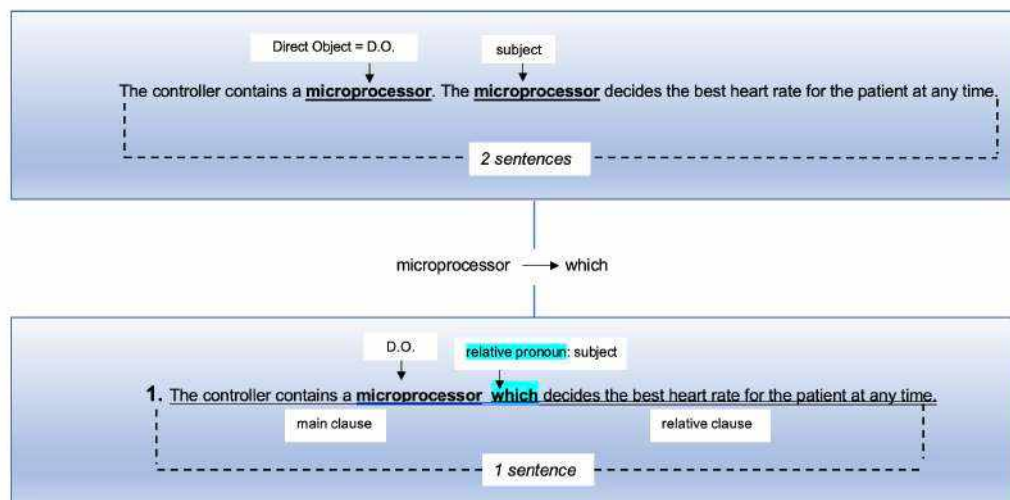
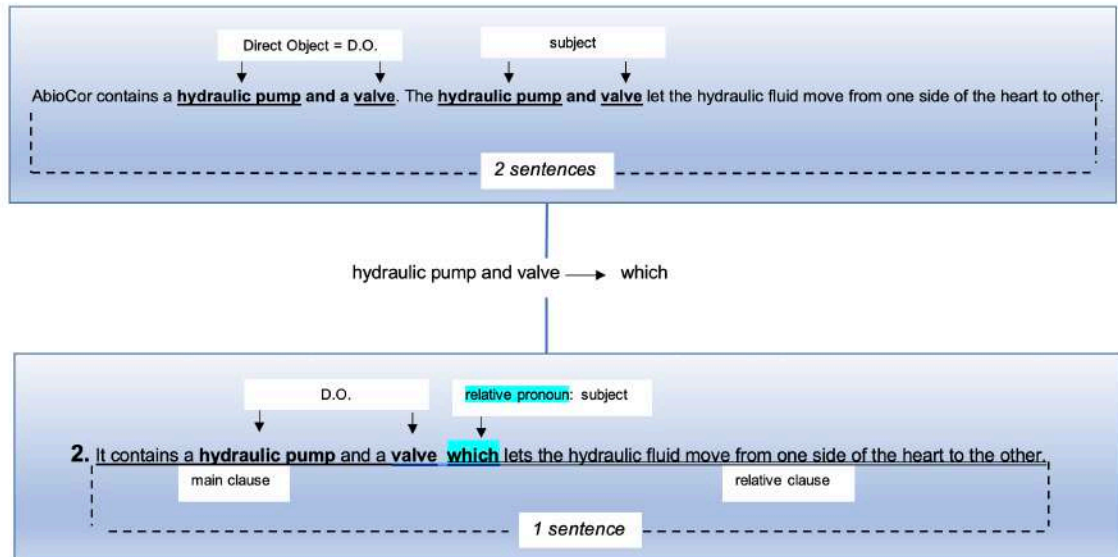
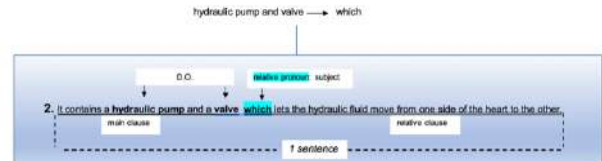
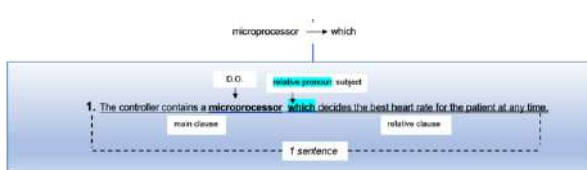


Chart 2



ACTIVITY 2 Analiza los ejemplos de 1 oración en los 2 cuadros y responde las siguientes preguntas.



1. En ambos ejemplos, ¿cuántas cláusulas hay dentro de la oración formada? **a. 3** **b. 1** **c. 2**

2. En ambos ejemplos, ¿cuáles son estas cláusulas que se incluyen en la oración formada? **a. oración y cláusula principal** **b. cláusula principal y cláusula relativa**

c. cláusula principal y pronombre relativo

3. En ambos ejemplos, ¿Cuál es la posición de la cláusula relativa en las oraciones?

a. a la derecha de la cláusula principal b. entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal c. del lado izquierdo de la cláusula principal

4. En el ejemplo 1, la cláusula relativa se refiere o da información sobre:

a. el objeto directo de la cláusula principal b. el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula relativa c. el sujeto de la cláusula principal

5. En el ejemplo 2, la cláusula relativa se refiere o da información sobre:

a. el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal b. el sujeto de la cláusula relativa. c. el objeto directo de la cláusula principal

6. ¿Todas las cláusulas relativas de los ejemplos comienzan con un pronombre relativo? _____

7. ¿Cuáles son los pronombres relativos utilizados en los ejemplos?

8. Los pronombres relativos están sustituyendo palabras en la cláusula principal, ¿qué tipo de palabras son? a. verbos b. sustantivos c. adjetivos d. preposiciones

9. Los pronombres relativos se relacionan con un referente o un antecedente. Y también tienen funciones gramaticales propias de los sustantivos. En los ejemplos 1 y 2 de los recuadros de la actividad 1 (chart 1 y chart 2), ¿cuál es esa función?
a. de sujeto b. de objeto directo c. de complemento

ACTIVITY 3 From the following sentences, underline the main clause once with blue color, the relative clause twice with red color and circle the relative pronoun.

Example: An artist is someone who loves art.



1. Peter is wearing a **hat which** is too big for him.
2. A **thief** is a person **who** steals things.
3. An **airplane** is a machine **which** flies in the sky.
4. Pam lives in a **house which** is 100 years old.
5. Correct the **sentences which** are wrong.
6. You always ask **questions which** are difficult to answer.
7. A **patient** is a person **who** is ill in a hospital.
8. **Going to the dentist** is something **which** frightens me.
9. A **butcher** is someone **who** sells meat.
10. A **dictionary** is a book **which** gives you the meanings of words.

ACTIVITY 4 After underlining the clauses in Activity 3, mark subject (Subj.) or direct object (D.O.) to the words in bold. Also, mark the relative pronoun.

Example: An artist is someone who loves art.

↓
subject

↓
relative pronoun: Subj.

PARTE IV Producción

ACTIVITY 1 Make one sentence from two.

Example: (*Ana is a friend. She loves rock and jazz.*) Ana is a friend who loves rock and jazz.



1. (I met a **woman**. The **woman** can speak six languages.) I met a **woman who** _____ .
2. (An **airplane** is a machine. An **airplane** flies.) An **airplane** is a machine **which** _____ .
3. (I have a **friend**. My **friend** is good at repairing cars.) I have a **friend who** _____ .
4. (A **coffee maker** is a machine. The **coffee maker** makes coffee.) A **coffee maker** is a machine **which** _____ .
5. (My neighbor bought a **car**. The **car** cost \$40,000.) My neighbor bought a **car which** _____ .

ACTIVITY 2 Make two sentences from one. Underline the part of the sentence that is repeated: subject or direct object.

Example: *Julia is a sweet girl who loves candies and chocolate.* = Julia is a sweet girl. She loves candies and chocolate.



1. **Alexander Bell** was a scientist **who** invented the telephone.
2. **Kim** is my sister **who** lives next door.
3. I didn't eat the **chocolate which** was on his plate.
4. I dropped a **glass which** was new.

5. He is engaged to a **ballerina who** is very talented.

ACTIVITY 3 From Activity 2, underline the clauses: the **main clause** with blue color once and the **relative clause** with red color twice. After that, mark the subject (Subj.) or direct object (D.O.) and circle the relative pronoun.

Example: Ana is a friend who loves rock and jazz.

↓ Subj. ↓ relative pronoun: Subj.

ACTIVITY 4 Write about another technological advance as in the text of **Abiocor Artificial Heart**. Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them. Pay attention to the use of capital letters, punctuation marks, verb conjugation, and sentence structure (subject + verb + complement).

Module: 1

Session: 2.1

CIRCLE OF FRIENDS

Time: 45-50 minutes

Date: _____

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text about friendship.

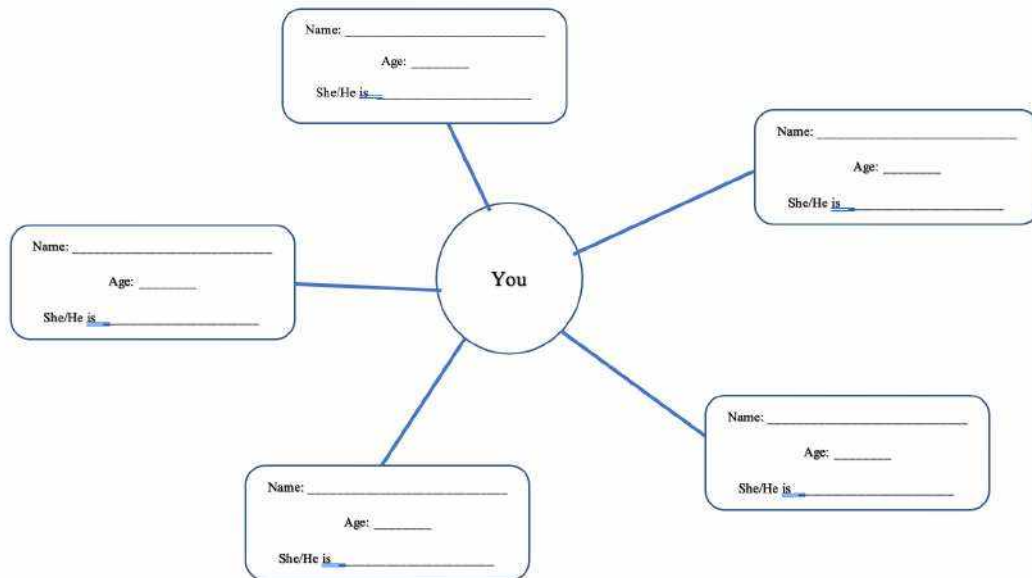
PARTE I Sensibilización

ACTIVITY 1 Look at the picture of Friends on the board and think of your circle of friends and answer the following questions: *Where do people make friends? How many places can you think of?* Make a list.



- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 8. _____ |
| 2. _____ | 9. _____ |
| 3. _____ | 10. _____ |
| 4. _____ | 11. _____ |
| 5. _____ | 12. _____ |
| 6. _____ | 13. _____ |
| 7. _____ | 14. _____ |

ACTIVITY 2 Complete the diagram with your closest friends: name, age, and a characteristic of how you met your friend: *a childhood friend, a neighbor, my oldest friend, a friend from work, a classmate, etc.*



PARTE II Comprensi3n del Texto

ACTIVITY 1 Look at these words and if you don't know their meaning, check them in the dictionary. Convenient (adj.), buddy (n.), roommate (n.)

ACTIVITY 2 Read the following text about Christopher Owen and his circle of friends.

CHRISTOPHER OWEN
talks about his circle of friends.

1 My running buddy ...
"Well, Mike who is a friend from college runs with me every morning. He is the one who got me started running. It's convenient because he lives right down the street."

2 My most exciting friend ...
"Jennifer is a friend from college. Jen who is a rock star plays in a hot rock band. Her life is very different from mine. She still calls a lot to talk about the things she's doing. That's kind of fun."

3 My roommate ...
"Yuya who is an Asian guy was looking for an apartment. Jen introduced us and he is great because he is a 'clean freak'. I've never lived in a place that is so clean."

4 A friend from work ...
"Nina who sits across from me at work is an interesting woman. She used to have a company which planned weddings for people. She has some funny stories to tell."

5 A new friend ...
"Then there's Angela. She who is a new friend is very cool. She's the kind of person that is always there for you and never lets you down. You can just call her and say, 'You want to go and see a movie tonight?'"

6 My oldest friend ...
"Charlie who is my childhood friend is very special to me. We've been through a lot together. I can tell him just about anything. He's just someone who is always there for me."

ACTIVITY 3 After reading the text, in Activity 2 read the following sentences and mark (T) if the sentence is true or (F) if the sentence is false.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Mike introduced Christopher to running. | T | F |
| 2. Jennifer has a similar lifestyle as Christopher's. | T | F |
| 3. Yuya is a friend who loves to live in tidied up places. | T | F |
| 4. Nina works as a wedding planner. | T | F |
| 5. Angela is a friend that you can always count on her. | T | F |
| 6. Charlie is Christopher's high school friend. | T | F |

ACTIVITY 4 Underline the sentences that express the following ideas in the article.

1. Mike is a friend from college. He runs with me every morning.
2. Jen is a rock star. She plays in a hot rock band.
3. Yuya is an Asian guy. He was looking for an apartment.

4. Nina sits across from me at work. She is an interesting woman.
5. Charlie is my childhood friend. He is very special to me.

Module: 1

Session: 2.2

CIRCLE OF FRIENDS

Time: 45-50 minutes

Date: _____

Grammatical aim: To locate the central position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To reflect on the use and form of relative clauses in an informative text.

PARTE III Reflexión

ACTIVITY 1 Now compare the underlined sentences in Activity 2 in the text *Christopher Owen talks about his circle of Friends* with other relative clauses that are in the text in **Chart 1** and **Chart 2**.

Chart 1

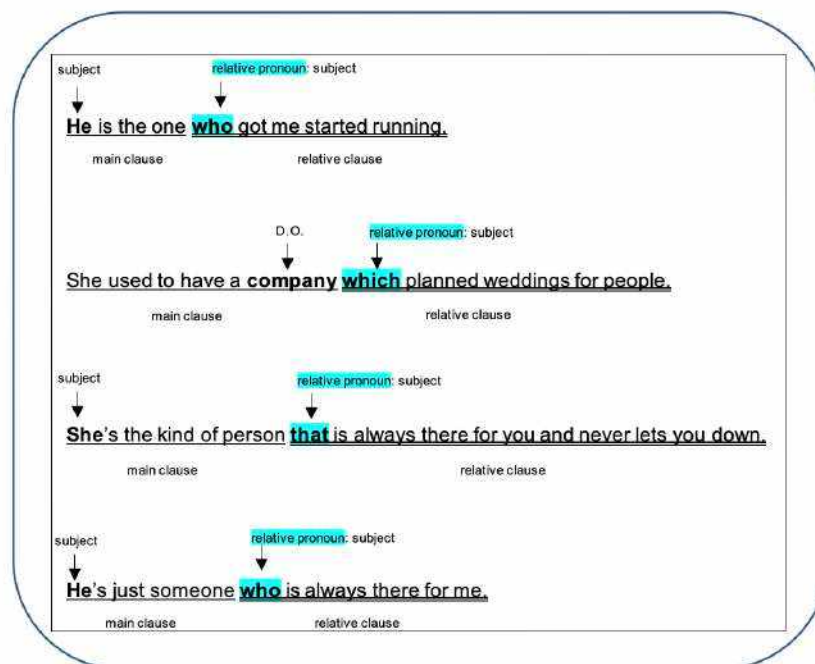
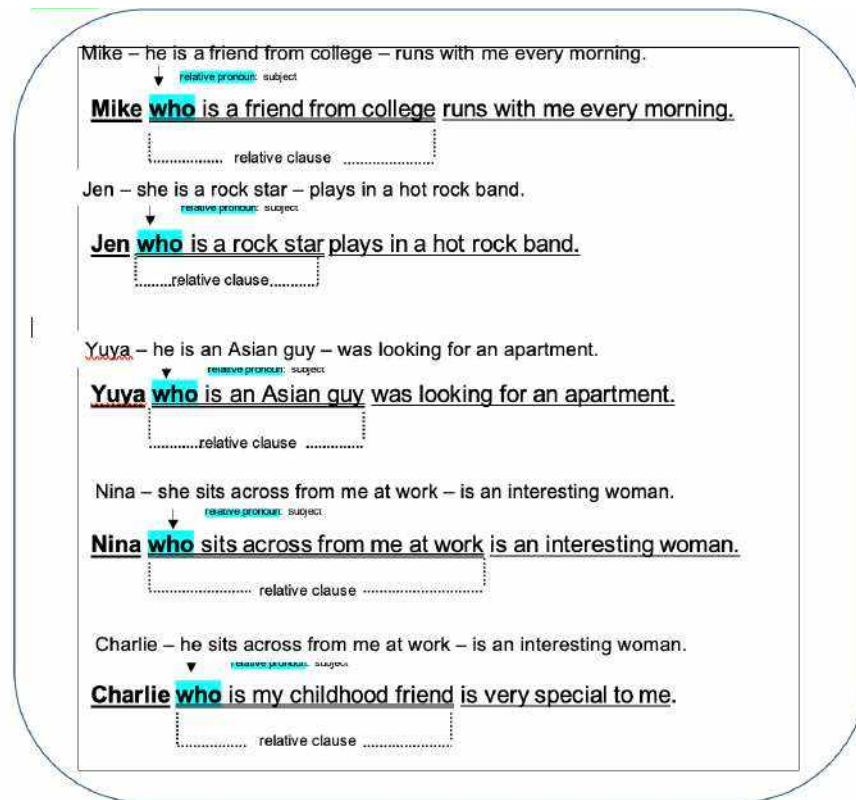


Chart 2



ACTIVITY 2 Analiza los **ejemplos de los 2 cuadros** en la Actividad 1 y responde las siguientes preguntas.

1. En todos los ejemplos, ¿cuántas cláusulas hay dentro de la oración formada? **a. 3 b. 1 c. 2**
2. En todos los ejemplos, ¿cuáles son estas cláusulas que se incluyen en la oración formada? **a. oración y cláusula principal b. cláusula principal y pronombre relativo c. cláusula principal y cláusula relativa**

3. En los ejemplos del cuadro 1, ¿cuál es la posición de la cláusula relativa en las oraciones? **a.** a la derecha de la cláusula principal **b.** entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal **c.** del lado izquierdo de la cláusula principal
4. En los ejemplos del cuadro 2, ¿cuál es la posición de la cláusula relativa en las oraciones? **a.** a la derecha de la cláusula principal **b.** entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal **c.** del lado izquierdo de la cláusula principal
5. En los ejemplos del cuadro 1, la cláusula relativa se refiere o da información sobre: **a.** el objeto directo de la cláusula principal **b.** el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal
6. En los ejemplos del cuadro 2, la cláusula relativa se refiere o da información sobre: **a.** el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal **b.** el sujeto de la cláusula principal **c.** el objeto directo de la cláusula principal
7. ¿Todas las cláusulas relativas de los ejemplos de ambos cuadros comienzan con un pronombre relativo? _____
8. ¿Cuáles son los pronombres relativos utilizados en los ejemplos de ambos cuadros? _____
9. Los pronombres relativos de los ejemplos de ambos cuadros están sustituyendo palabras en la cláusula principal, ¿qué tipo de palabras son? **a.** verbos **b.** sustantivos **c.** adjetivos **d.** preposiciones
10. Los pronombres relativos se relacionan con un referente o un antecedente. Y también tienen funciones gramaticales propias de los sustantivos. En los ejemplos de los recuadros de la actividad 1 (chart 1 y chart 2), ¿cuál es esa función? **a.** sujeto **b.** objeto directo **c.** complemento

11. Decide si la parte subrayada está sustituyendo al sujeto o al objeto directo de la cláusula principal y explica el por qué.

a. She has a car which is red. _____

b. Jessica is someone who always listens to me.

c. The man who opened the door is my father.

ACTIVITY 3 From the following sentences, underline the main clause once with **blue color** and the relative clause twice with **red color**, and circle the relative pronoun.

Example: My teacher who is very funny is from Japan.



1. The woman who lives next door is a doctor.

2. An architect is someone who designs buildings.

3. The machine which broke down is working again now.

4. The girl who was injured in the accident is now in the hospital.

5. We know a lot of people who live in the country.

6. The waitress who served us was polite and impatient.

7. I don't like stories which have unhappy endings.

8. The book is about a girl who runs away from home.

9. The people who were arrested have now been released.

10. A mystery is something which cannot be explained.

ACTIVITY 4 From the sentences in Activity 3, mark the words that are the same in the main clause and relative clause and mark them as in the example.

Example: My teacher who is very funny is from Japan.

subject relative pronoun subject

PARTE IV Producción

ACTIVITY 1 Make one sentence from two. Then, underline the main clause once, the relative clause twice and circle the relative pronoun as in the example.

Example: (My **teacher** is very funny. **She** is from Japan.) My teacher who is very funny is from Japan.



1. (A **man** phoned. **He** didn't give his name.) The man who _____ didn't give his name.

2. (A **woman** opened the door. **She** was wearing a yellow dress.) The woman who _____ was wearing a yellow dress.

3. (A **policeman** stopped our car. **He** wasn't very friendly.) The policemen who _____ wasn't _____.

4. (**Ana** is my new friend. **She** works at a coffee place.) Ana who _____ place.

5. (A **bus** goes to the airport. **It** runs every half hour.) The bus which _____ hour.

6. (Some **students** took the exam. **Most of them** passed.) Most of the students who _____ passed.

ACTIVITY 2 Write about your circle of friends as in the text of **Christopher Owen and his circle of friends**. Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them. Pay attention to the use of capital letters, punctuation marks, verb conjugation, and sentence structure (subject + verb + complement).

Module: 2

Session: 1.1

FAMOUS PEOPLE

Time: 45-50 minutes

Date: _____







Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text about famous people.

PARTE I Sensibilización

ACTIVITY 1 Look at the following pictures about these **famous people** and try to answer the questions:

A.

1. Who was Mary Seacole?	2. Who was Antonio Stradivari?	3. Who was Ibn Battuta?
		
4. Who was Marie Tussaud?	5. Who was Valentina Tereshkova?	
		
6. Who was Katsushika Hokusai?	7. Who was Mahatma Gandhi?	
		

ACTIVITY 2 After looking at the pictures of famous people in Activity 1, answer the following questions.

1. Do you know the people in the pictures?
2. Do you think they have influenced other people's lives?
3. Would you like to influence other people's lives? If so, how?

ACTIVITY 3 Can you answer the questions about the people in Box A? Use the information from Boxes B and C to create the text of Famous People!

B.

Japanese man	Moroccan	Russian	French	Italian	Indian man
Jamaican					

She was the first female astronaut. She worked as a nurse and saved many lives. He had a doctrine of nonviolent protest to achieve political and social progress. She opened a waxworks museum. He made the famous print <i>The Great Wave off Kanagawa</i> .
--

FAMOUS PEOPLE!

Example: 1. Mary Seacole was a Jamaican who worked as a nurse and saved many lives.

2. **Antonio Stradivari** was an _____ who _____.

3. **Ibn Battuta** was a _____ who _____.

4. **Marie Tussaud** was a _____ who _____.

5. **Valentina Tereshkova** was a _____ who _____.

6. **Katsushika Hokusai** was _____.

7. **Mahatma Gandhi** was _____.

ACTIVITY 4 From the text Famous People in Activity 3, underline the clauses: the **main clause** with blue color once and the **relative clause** with red color twice. After that, mark the subject (Subj.) or direct object (D.O.) and circle the relative pronoun.

Example: Mary Seacole was a Jamaican, who worked as a nurse and saved many lives.

↓
subject

↓
relative pronoun: Subj.

PARTE II Comprensión del Texto

ACTIVITY 1 Look at these words and if you don't know their meaning, check them in the dictionary and match them with their best meaning.

_____ aim (n.)

_____ announcement (n.)

_____ annual (adj.)

_____ category (n.)

_____ explosive (adj.)

_____ (to) found (something) (phr.)

_____ individual (adj.)

_____ interest (n.)

a. one person

b. start a building or organization

c. happening every year

d. a group or type of thing

e. a percentage paid on an amount of money

f. a material used to blow up things

g. something that is made public,
or said to many people

h. purpose; goal

ACTIVITY 2 Read the following text about **The History of the Nobel Prize** and see all the famous people that had won one.

The History of the Nobel Prize

Each year on December 10, the world's attention turns to Sweden for the **announcement** of the Nobel Prize winners. The Nobel Prize which includes six prizes for groups or individuals who really stand out in their fields¹, were **founded** by a Swedish inventor, Alfred Nobel.

Alfred Nobel was the man who invented dynamite, a powerful explosive. During his life, Nobel made a lot of money from his invention, and he decided that he wanted to use his money to help scientists, artists, and people who worked to help others around the world. When he died, his will² said that the money would be placed in a bank, and the **interest** the money earned would be given out as five **annual** cash prizes.



Kim Jong-il receiving the Nobel Peace Prize Award in 2000

Each person who receives a Nobel Prize receives a cash prize, a medal, and a certificate. The prize money for each **category** is currently worth about a million dollars, and the **aim** of the prize is to allow the winner to continue working or researching without having to worry about raising money.

The prizes can be given to either individuals or groups. Prize winners include Albert Einstein (physics, 1921), Kenzaburo Oe (literature, 1994), Kim Dae Jung (peace, 2001), Nelson Mandela (peace, 1993), and Marie Curie who was the first woman to win this prize. She won for physics in 1903 and she won again in 1911 for chemistry. Jean Henri Dunant was awarded the first Nobel Peace Prize in 1901.

¹ field (n.) an area of study or interest; a specialty

² will (n.) a letter saying who will inherit your money and property when you die

ACTIVITY 3 Circle the best answer.

1. How did Alfred Nobel become rich?

- a. by winning a Nobel Prize
- b. through his inventions
- c. through the interest on his savings
- d. by receiving money from the Bank of Sweden

2. What statement about the Nobel Prize is NOT true?

- a. They are given out every year.
- b. They can't be given to the same winner more than once.
- c. They are worth about a million dollars each.
- d. They are given to both individuals and groups.

3. Who or what was the first Nobel Prize Winner?

a. Alfred Nobel

c. Jean Henri Dunant

b. Albert Einstein

d. the International Committee of the Red Cross

4. Who was a double Nobel Prize Winner?

a. Alfred Nobel

c. Kim Dae Jung

b. Marie Curie

d. Albert Einstein

Module: 2

Session: 1.2

FAMOUS PEOPLE

Time: 45-50 minutes

Date: _____

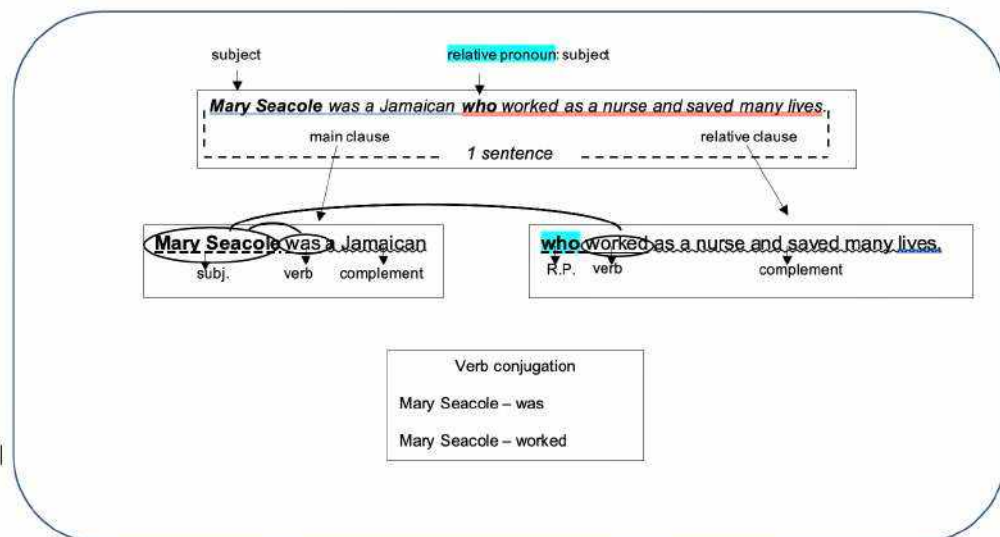
Grammatical aim: To locate the central position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To produce an informative text.

PARTE III Reflexión

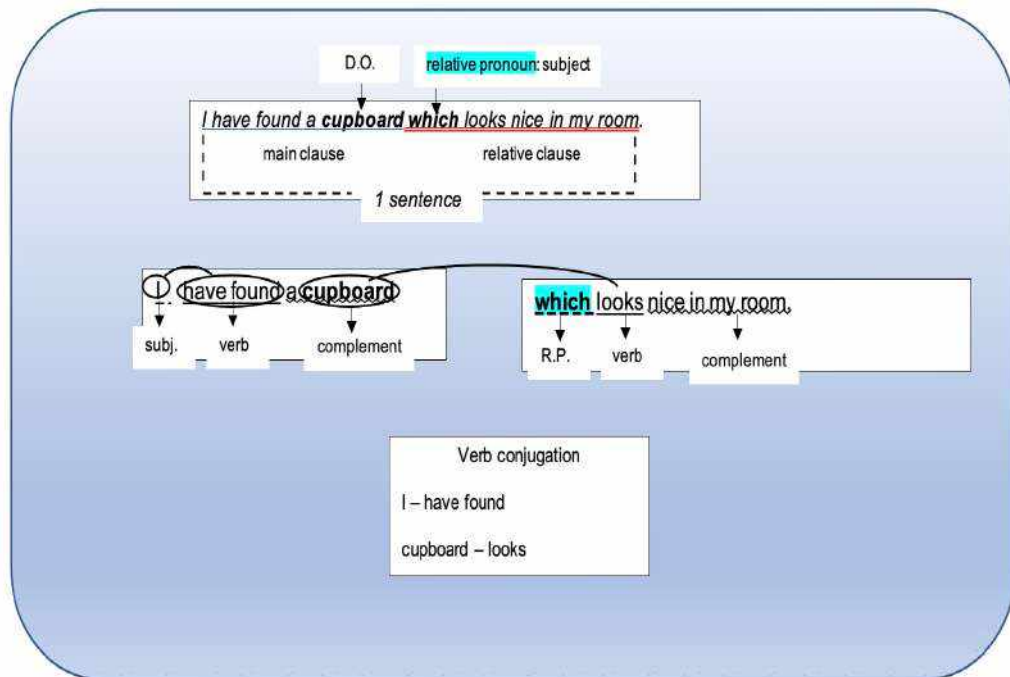
ACTIVITY 1 Now compare the underlined sentences that are in the text of Famous People in **Chart 1** and **Chart 2**. Focus on the **structure**, the **verb conjugation** and **verb tense** of each sentence. After that, answer the questions below each Chart.

Chart 1



Question: 1. Is this sentence referring to the present, past, or future? Why?

Chart 2



Question: 2. Is this sentence referring to the present, past, or future? Why?

ACTIVITY 2 Analiza los **ejemplos de los 2 cuadros** en la Actividad 1 y responde las siguientes preguntas.

1. En ambos cuadros, ¿cuáles son estas cláusulas que se incluyen en la oración formada? **a.** oración principal y pronombre relativo **b.** oración y oración principal **c.** oración principal y cláusula subordinada relativa
2. En ambos cuadros, ¿cuál es la posición de la cláusula subordinada relativa en la oración? **a.** del lado izquierdo de la cláusula principal **b.** entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal **c.** a la derecha de la cláusula principal
3. En ambos cuadros, las cláusulas relativas se refieren o dan información sobre:

a. el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula subordinada relativa **b.** el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

4. En ambos cuadros, ¿todas las cláusulas relativas comienzan con un pronombre relativo? _____

5. ¿Cuáles son los pronombres relativos se utilizados en ambos cuadros?

6. En las cláusulas subordinadas relativas de ambos cuadros, los pronombres relativos funcionan como: **a.** sujeto y objeto directo **b.** objeto directo **c.** sujeto.

7. En ambos cuadros, los pronombres relativos están sustituyendo palabras en la cláusula principal, ¿qué tipo de palabras son? **a.** preposiciones **b.** adjetivos **c.** verbos **d.** sustantivos

8. En el cuadro 1, el verbo de la cláusula subordinada relativa se conjuga de acuerdo con: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula relativa **b.** el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

9. En el cuadro 2, el verbo de la cláusula subordinada relativa se conjuga de acuerdo con: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula relativa **b.** el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

10. Decide si la parte subrayada es un verbo que está siendo conjugado con el sujeto o con el objeto directo de la cláusula principal y especifica en qué tiempo tiene el verbo subrayado: pasado, presente o futuro.

a. I left my notebook which has all my notes of chemistry.

b. Albert Einstein was a German physicist who developed the theory of relativism.

c. A scientist is a person who studies all his/her life.

ACTIVITY 3 Underline the clauses: the **main clause** with blue color once and the **relative clause** with red color twice. After that, mark the subject (Subj.), verb (v.), and/or complement in the main clause and in the relative clause. Finally, circle the relative pronoun.

Examples: Mary Seacole was a Jamaican who worked as a nurse and saved many lives.

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
subject verb complement R.P. verb complement

I know the girl who speaks Spanish.

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
subject verb complement R.P. verb complement

1. **Paula** is the girl who is talking to Peter.
2. A **camel** is an animal which can go without food for weeks.
3. **Jane** is a person who loves action movies.
4. A **lion** is an animal which lives in Africa.
5. Sam shouted at a **man** who was blocking the street.
6. My **brother** is someone who takes care of the environment.

ACTIVITY 4 Complete the sentences with the correct verb; focus on verb conjugation and tense.

Example: My **mother** bought (to buy) a **pizza** yesterday which was (to be) of pepperoni.

1. I _____ (to know) a **woman** who _____ (to be) a doctor.
2. A **dog** _____ (to be) an **animal** which _____ (to be) very intelligent and friendly.
3. **Andrea** _____ (to be) a girl who _____ (to love) pizza.
4. Right now, I _____ (to wear) a **ring** which _____ (to be) my aunt's.
5. A **dictionary** _____ (to be) a book which _____ (to list) words and _____ (to tell) what they mean.
6. I _____ (to see) **Alexa** who _____ (to be) here a few minutes ago.
7. My **teacher** _____ (to be) a person who _____ (to love) speaking other languages.
8. I _____ (to wear) the **dress** which _____ (to be) my favorite one.
9. A **waiter** _____ (to be) someone who _____ (to serve) food.
10. My **father** _____ (to tell) a **joke** which _____ very funny (to be).

PARTE IV Producción

ACTIVITY 1 Complete the sentences with your own ideas. Start the relative clauses with a verb focusing on its **conjugation** and **tense**.

Examples: I like **music** which helps you to relax. My **mom** is a person who never gives up.

1. I like meeting **people** who _____ .
2. **Most of my friends** are people who _____ .
3. I enjoy **parties** which _____ .
4. My **best friend** is someone who _____ .
5. I feel sorry for **students** who _____ .

ACTIVITY 2 Write about another famous person as in the texts of **Famous People!** and **The History of the Nobel Prize**. Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them. Pay attention to the use of capital letters, punctuation marks, verb conjugation, and sentence structure (subject + verb + complement).

Module: 2

Session: 2

DAILY ROUTINES

Time: 50 minutes


Date: _____


Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.


Communicative aim: To understand and produce an informative text about daily routines.


PARTE I Sensibilización

ACTIVITY 1 Look at the pictures and read. After that, correct the mistakes in the following sentences.

A.  I have an alarm clock which wake me up at 6:52.

D.  The school bus which pick me up every day arrives at 7 a.m.

B.  Every day, I read a book which make me feel relaxed.

E.  My classmates who is very funny take classes with me every day.

ACTIVITY 2 Answer the following questions about the text you read before in Activity 1.


1. *What are these pictures showing?*
2. *Which of these activities do you do every day?*
3. *Which other activities do you do every day? Write at least 5 more.*

PARTE II Comprensión del Texto

ACTIVITY 1 Look at these words and if you don't know their meanings, check them in the dictionary.

Insurance (n.), employee (n.), flu (n.), strike (n.)

ACTIVITY 2 Read the following text about a **bad day at the office** and check how routines can go out of control.



A Bad Day at the Office

Mr. Blaine is the president of the Acme Insurance Company. His company is very large and always very busy.

Mr. Blaine has a staff of energetic employees who work for him. Unfortunately, all his employees are out today, and nobody is there. As a result, Mr. Blaine is doing everybody's job, and he's having a very bad day at the office!

He's answering the telephone because the receptionist who usually answers the telephone is at the dentist's office. He's typing letters because the secretary who usually types of letters is home in bed with the flu. He's operating the computer because the computer programmer who usually operates the computer is on vacation. He's even fixing the radiator because the custodian who usually fixes the radiator is on strike.

Poor Mr. Blaine! It's a very busy day at the Acme Insurance Company, and nobody is there to help him. He's having a VERY bad day at the office!

ACTIVITY 3 After reading the text, in Activity 2 answer the following questions.

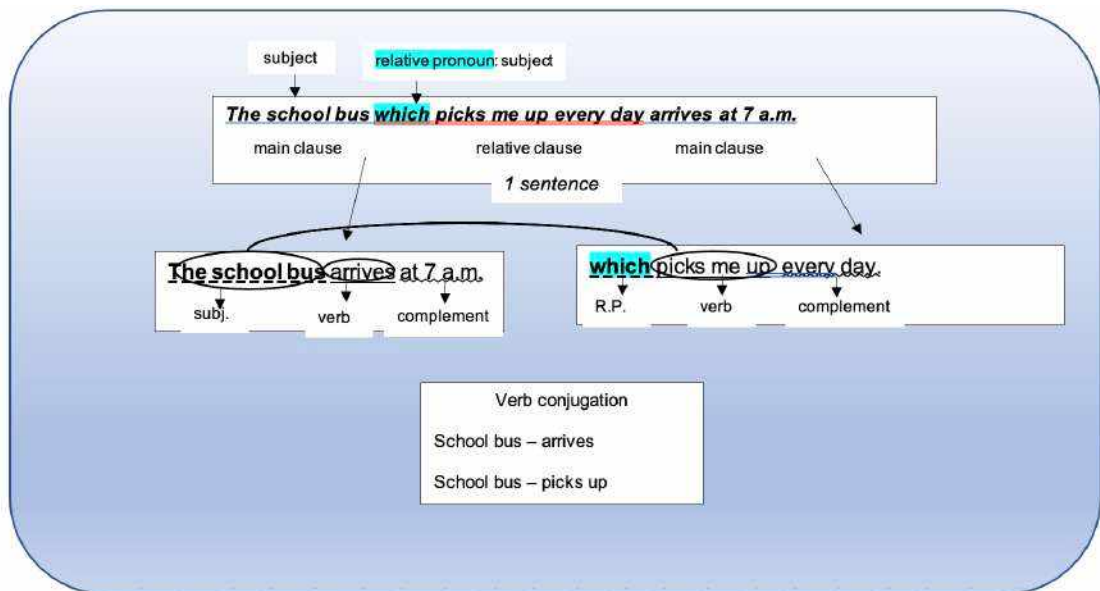
1. *What does Mr. Blaine do?*
2. *What kind of staff does he have?*

3. *Where are the employees today?*
4. *Who is there?*
5. *Why is Mr. Blaine answering the telephone?*
6. *Why is Mr. Blaine typing letters?*
7. *Why is Mr. Blaine operating the computer?*
8. *Why is Mr. Blaine fixing the radiator?*

PARTE III Reflexión

ACTIVITY 1 Now compare the underlined sentence that is in the text from Activity 1 in **Chart 1**. Focus on the **structure**, the **verb conjugation** and **verb tense** of each sentence. After that, answer the question below the Chart.

Chart 1



Question: 1. *Is this sentence referring to the present, past, or future? Why?*

ACTIVITY 2 Analiza el **ejemplo del cuadro** en la Actividad 1 y responde las siguientes preguntas.

1. ¿Cuáles son las cláusulas que se incluyen en la oración formada? **a.** oración principal y pronombre relativo **b.** oración y oración principal **c.** oración principal y cláusula relativa

2. ¿Cuál es la posición de la cláusula subordinada relativa en la oración? **a.** del lado izquierdo de la cláusula principal **b.** entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal **c.** a la derecha de la cláusula principal

3. La cláusula subordinada relativa se refiere o da información sobre: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula subordinada relativa **b.** el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

4. ¿Con qué tipo de palabra comienza la cláusula subordinada relativa? **a.** preposición **b.** adjetivo **c.** verbo **d.** sustantivo **e.** pronombre relativo

5. ¿Cuál es el pronombre relativo utilizado y a qué palabra sustituye?

6. En la cláusula relativa, el pronombre relativo funciona como: **a.** sujeto y objeto directo **b.** objeto directo **c.** sujeto.

7. El verbo de la cláusula relativa se conjuga de acuerdo con: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula subordinada relativa **b.** el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

8. Decide si el verbo subrayado está siendo conjugado con respecto al sujeto o al objeto directo de la cláusula principal. Indica en qué tiempo tiene la oración: pasado, presente o futuro.

a. The car which is in that parking lot is a Lamborghini.

b. Mr. Brown who loves punctuality arrived very late to the meeting.

c. The pencil which was on the floor is mine.

9. Decide cuál parte subrayada en la oración contiene un error en su uso. Una oración no tiene error.

a. Shrugging shoulders which is a common body signal can mean lack of knowledge.

b. Proxemics which is the study of distances people keep between themselves and others can tell us more about body language.

c. The nod which means yes in our culture mean no in some other cultures.

d. Understanding others who is a goal of human societies is aided by understanding body language.

ACTIVITY 3 Underline the clauses: the **main clause** with blue color once and the **relative clause** with red color twice. After that, mark the subject (Subj.), verb (v.), and/or complement in the main clause and in the relative clause. Finally, circle the relative pronoun as in the example.

Example: The girl who is talking to Sam is from London.

subject R.P. verb complement verb complement

1. The **party** which they held last Saturday was a lot of fun.
2. The **man** who had dinner with Ann is her uncle.

3. The **woman** who is wearing a red dress is my mother.
4. The **car** which was parking right here was a Ferrari.
5. The **dictionary** which is on the table is mine.

ACTIVITY 4 Complete the sentences with the correct verb. Focus on **verb conjugation** and **tense** and mark them with lines as in the example.

Example: Andrew who worked (to work) here before will move (to move) to Australia next month.

1. My **best friend** who _____ (to live) in Canada now _____ (to be) Italian.
2. The **waiter** who _____ (to serve) in this restaurant yesterday _____ (to be) Mexican.
3. The **pen** which _____ (to break) yesterday _____ (to be) Peter's.
4. **Ana** who _____ (to be) here a few minutes ago _____ (to love) to meet new people.
5. The **book** which _____ (to have) a lot of pages _____ (to be) in the library next week.

PARTE IV Producción

ACTIVITY 1 Complete the sentences using your own ideas. Start the relative clause with a **verb** and focus on its **conjugation** and **tense** and mark them with lines as in the example.

Example: A book which has meanings of words is called a dictionary.

I have a hat which is blue.

1. A **machine** which _____ is called dishwasher.
2. I've got the **keys** which _____.
3. I wore a **dress** which _____.
4. My **best friend** who _____ loves to play videogames.
5. A **cell phone** is a device which _____.

ACTIVITY 2 Write about your daily routine day as in the texts of **A Bad Day in the Office and the sentences in the bubbles of routines**. Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them. Pay attention to the use of capital letters, punctuation marks, verb conjugation, and sentence structure (subject + verb + complement).

Module: 3

Session: 1.1

FAMILIES

Time: 45-50 minutes

Date: _____

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text about families.

PARTE I Sensibilización

ACTIVITY 1 Look at the picture of Families and choose the one that looks more like yours and explain why.



ACTIVITY 2 Decide which of these things may not be possible in big families.

- being by yourself
- playing sport with others
- helping younger children
- living in a big house or flat
- keeping the place tidy and clean
- having a low supermarket bill
- doing lots of washing
- travelling cheaply
- annoying your older brothers and sisters

PARTE II Comprensión del Texto

ACTIVITY 1 Look at these words and if you don't know their meanings, check them in the dictionary.

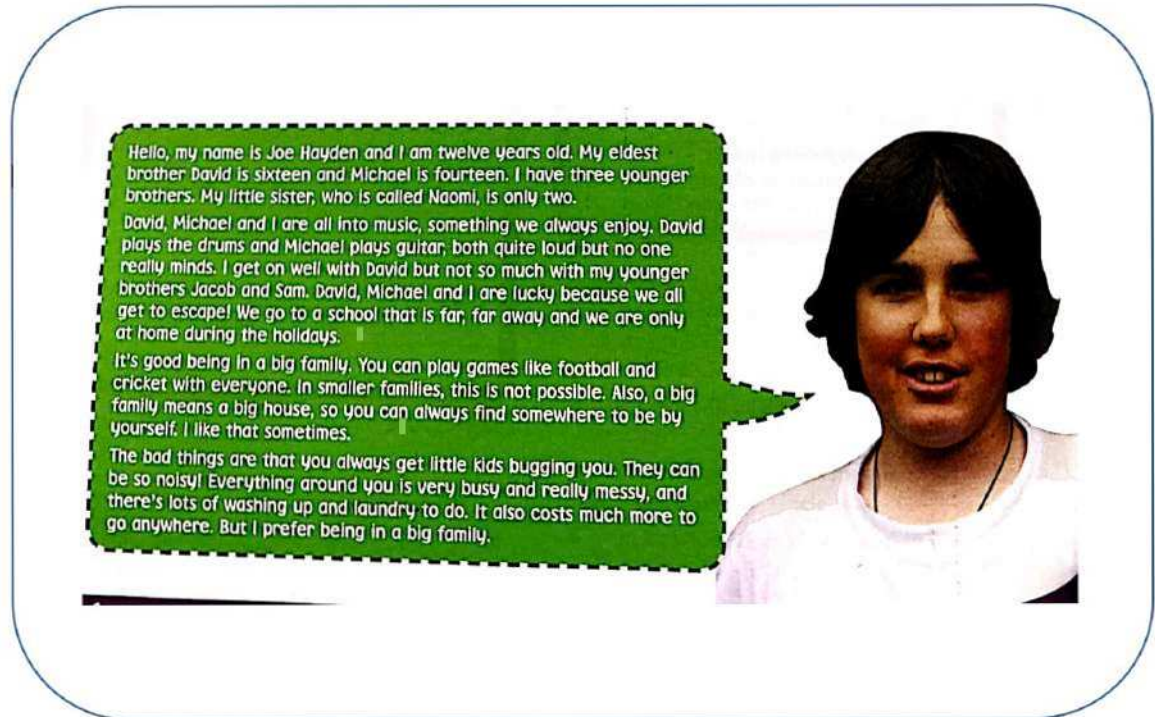
county (n.), eldest (adj.), be all into something (phr.), bug (v.), messy (adj.)

ACTIVITY 2 Read what **Sam Hayden** says about their big family and answer the following questions: Which brother is Sam close to? Which words tell you this?



Hi, my name is Sam. I am nine and I live in a family of nine. I've got five brothers and their names are David aged sixteen, Michael aged fourteen, Joe aged twelve, Jacob aged seven and Isaac aged four. I've got a little sister Naomi aged two. My mother is called Pamela and my dad is called Bernie. I live in the county of Angus which is in Scotland. I get on quite well with my brother Michael because he is kind and helps me. I don't get on so well with my brother Joe because he is a bit annoying. I like living in a big family and I wouldn't like to change anything.

ACTIVITY 3 Read what **Sam's brother Joe** says and answer the following question:
Who does he get on well with?



Hello, my name is Joe Hayden and I am twelve years old. My eldest brother David is sixteen and Michael is fourteen. I have three younger brothers. My little sister, who is called Naomi, is only two.

David, Michael and I are all into music, something we always enjoy. David plays the drums and Michael plays guitar, both quite loud but no one really minds. I get on well with David but not so much with my younger brothers Jacob and Sam. David, Michael and I are lucky because we all get to escape! We go to a school that is far, far away and we are only at home during the holidays.

It's good being in a big family. You can play games like football and cricket with everyone. In smaller families, this is not possible. Also, a big family means a big house, so you can always find somewhere to be by yourself. I like that sometimes.

The bad things are that you always get little kids bugging you. They can be so noisy! Everything around you is very busy and really messy, and there's lots of washing up and laundry to do. It also costs much more to go anywhere. But I prefer being in a big family.

ACTIVITY 4 Read what Joe says again in Activity 3. Are sentences 1-7 below 'Right' (A), 'Wrong' (B)? If Joe doesn't tell you the answer, choose 'Doesn't say' (C).

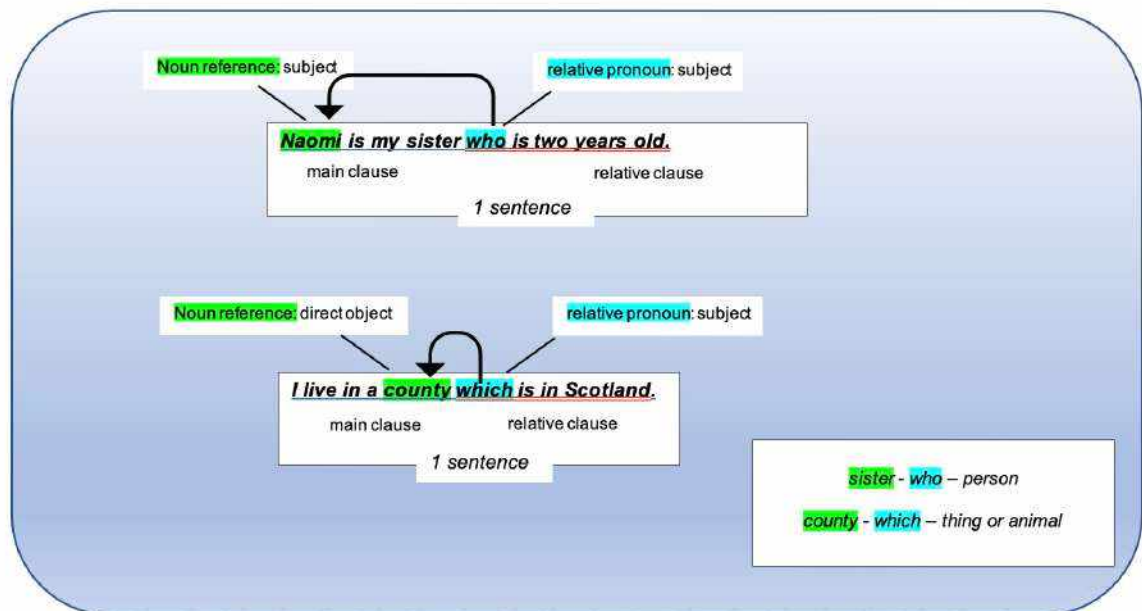
Example: 1. Michael is older than Joe. **A B C**

2. When David and Michael play music, the others think they are too noisy.
A B C
3. Joe's school is very famous. **A B C**
4. Joe comes home from school most weekends. **A B C**
5. The Hayden children play more football than cricket. **A B C**
6. Joe does all the washing up when he is at home. **A B C**

PARTE III Reflexión

ACTIVITY 1 Now compare the underlined sentences that are in the text in **Chart 1**. Focus on the **noun reference in the main clause** and the **relative pronoun in the relative clause**. After that, answer the questions below each Chart.

Chart 1



ACTIVITY 2 Analiza los **ejemplos del cuadro** en la Actividad 1 y responde las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la posición de las cláusulas subordinadas relativas en las oraciones?
 - a. del lado izquierdo de la cláusula principal
 - b. entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal
 - c. a la derecha de la cláusula principal

2. En la primera oración del cuadro, ¿cuál es el pronombre relativo utilizado y a qué palabra sustituye de la cláusula principal?

3. En la segunda oración del cuadro, ¿cuál es el pronombre relativo utilizado y a qué palabra sustituye de la cláusula principal?

4. En la primera oración, el pronombre relativo está funcionando como: **a.** sujeto u objeto directo **b.** objeto **c.** sujeto de la cláusula relativa.

5. En la segunda oración, el pronombre relativo está funcionando como: **a.** sujeto u objeto directo **b.** objeto **c.** sujeto de la cláusula relativa.

6. En la primera oración, el verbo de la cláusula relativa se conjuga de acuerdo con: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula relativa **b.** el sujeto y el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

7. En la segunda oración, el verbo de la cláusula relativa se conjuga de acuerdo con: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula relativa **b.** el sujeto de la cláusula principal **c.** el objeto directo de la cláusula principal

8. En la primera oración, el pronombre relativo 'who' se está refiriendo a: **a.** persona o **b.** animal o cosa; y en la segunda oración, el pronombre relativo 'which' se está refiriendo a: **a.** persona o **b.** animal o cosa.

9. Decide cuál parte subrayada en la oración contiene un error en su uso y explica por qué. Una oración no tiene error.

a. John is a person which loves to read poetry.

b. I live in a house which was built in 1924.

c. A volcano is a mountain who can have several eruptions.

d. A dentist is a specialist which takes cares of teeth.

10. *Escribe una oración que contenga el pronombre relativo 'who'*

11. *Escribe una oración que contenga el pronombre relativo 'which'*

Module: 3

Session: 1.2

FAMILIES

Time: 45-50 minutes

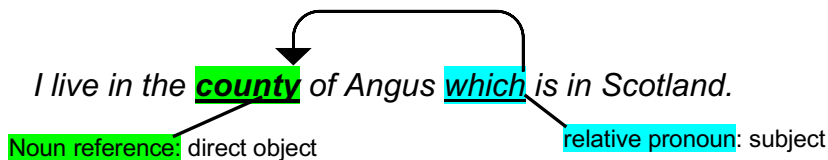
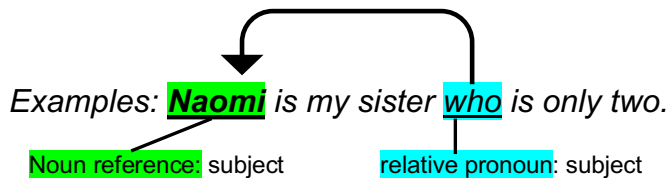
Date: _____

Grammatical aim: To identify the head noun in the main clause and the function of the relative pronoun in a written text.

Communicative aim: To produce an informative text.

PARTE III Reflexión

ACTIVITY 3 Underline the noun reference in the main clause and then complete the sentences with 'who' or 'which'.



1. Johnny, _____ is from New Zealand, has two brothers.
2. The two players _____ won all their matches last year are doing well.
3. There's some money in my bag _____ is on the kitchen table.
4. Bono _____, sings in a band, has met the Pope.

5. My sister _____ goes dancing every night is very young.
6. The party _____ will start at 9 o'clock is for my cousin's birthday.

ACTIVITY 4 Match the sentence halves.

- | | | |
|------------------------------------|-------|--|
| 1. Basketball is a sport | _____ | a. who earn a huge amount of money. |
| 2. Our team plays in a stadium, | _____ | b. which I really enjoy. |
| 3. Rafael Nadal is a tennis player | _____ | c. who plays rugby, has broken his arm. |
| 4. The Olympic Games of 1996, | _____ | d. which were in Atlanta, USA, were amazing. |
| 5. There are some footballers | _____ | e. which was built a few years ago. |
| 6. My elder brother, Jason, | _____ | f. which is an amazing place, is the |

ACTIVITY 5 Circle the correct **relative pronoun** and the **noun reference** in the main clause. After that, underline the clauses: the **main clause** with blue color once and the **relative clause** with red color twice. Then, mark the subject (subj.), verb (v.), and/or complement in the main clause and in the relative clause.

Example: I know a man who/which is very friendly.

I know a man who/which is very friendly.

subject verb complement R.P. verb complement

1. I know a woman *which/who* has sailed around the world.
2. Squash is a very fast sport *which/who/what* is played by two people.
3. One climber, *who/which* is now in hospital, fell ten meters.
4. My friend Mickey has a pair of skis *who/which* he never uses.
5. The lake in the mountains, *who/which* is very cold, is near to our county.
6. People, *who/which* always lose often seem miserable.
7. Table tennis, *which/who* is very popular in China, can be exciting to watch.
8. One driver, *who/which* has a broken car, was standing by the road.
9. Those are the hills, *which/who* are the most beautiful in Argentina.
10. Professional athletes are people *which/who* have to train every day.

PARTE IV Producción

ACTIVITY 1 Complete the sentences using your own ideas. Start the relative clause with a **verb** and focus on its **conjugation** and **tense** and mark them with lines as in the example.

Example: A **book** which has meanings of words **is** called a dictionary.

I have a **hat** which is blue.

1. I wore a **hat** which _____ .
2. My **brother** who _____ loves to watch movies.
3. A **car** is a machine which _____ .
4. I've got the **cell phone** which _____ .
5. A **tablet** is a device which _____ .

ACTIVITY 2 Write about your family as in the texts of **Sam y Joe Hayden's Family**. Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them. Pay attention to the use of capital letters, punctuation marks, verb conjugation, and sentence structure (subject + verb + complement).

Module: 3

Session: 2

BEST FRIENDS?

Time: 45-50 minutes

Date: _____

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand and produce an informative text about daily routines.

PARTE I Sensibilización

ACTIVITY 1 Answer the following questions about friendship.

1. *What's the name of your best friend?*
2. *What qualities do you love about your best friend?*
3. *What would be a perfect day with your best friend?*
4. *For how long have you been best friends?*

PARTE II Comprensión del Texto


ACTIVITY 1 Look at these words and if you don't know their meanings, check them in the dictionary.


meal (n.), pleasant (adj.), view (n.), range (n.), terrace (n.), book (v.)


ACTIVITY 2 Read the following text. On Text A, the people below all want to go out to have a meal. On Text B, there are eight places to eat. Decide which place would be the most suitable for the following group of friends. For questions 1-5 mark the correct letter (A-H).


LET'S GO OUT FOR A MEAL!


Text A

1¹  Mark is going out with some friends on Wednesday evening. They'd like to have an Indian meal. They want to go to a restaurant which they can drive to and park at easily.

2²  Ulla is meeting a friend for lunch on Friday in the town centre. She wants to eat a salad and would like to be able to sit outside.

3  Heidi and her boyfriend are going to the cinema in the town centre at 8.15 on Sunday evening. They want to have a quick meal nearby before they see the film.

4  Will is going out with his father for a meal on Monday evening. They both like fish and want to go to a restaurant which has a pleasant view.

5  Ian's grandparents are celebrating their wedding anniversary and the whole family are going out on Saturday evening. They need a restaurant which serves a range of dishes to suit everyone. It must have a car park.

Text B

A Martin's is in the town centre and is very popular with people who work in the local offices. It is open Monday-Friday lunchtime from 12-2 and in the evening from 5-10. It offers simple dishes and a fast service. Choose from hot dishes, soup or sandwiches.

C The Taj Mahal is an excellent Indian restaurant which is about 2 km from the town centre. It is on one of the main roads out of the town and has a large car park. It is open lunchtimes at weekends and every evening.

E The Rainbow is in the town centre and has a very nice terrace where you can sit and watch what's happening in the market square. It is open every day from 11-5 except Wednesday. It serves salads and sandwiches which are all specially made to order but service is fast.

G If you enjoy a good view, the Fountain is the place to go. It's the only restaurant whose windows look over a lake. It's in the middle of the park so you need to allow 15 minutes to walk there from the road where you can park. It serves a wide range of food from fish to salads to vegetarian dishes.

B The Roma Restaurant is a new restaurant by the river, owned by an Italian family. It serves pizza and pasta which the family make themselves. There is a terrace which overlooks the river so you can sit and watch the boats go by. It is open every day from 11 until 5.30 and is very close to the shops and main car parks.

D The Corner House is 50 years old and still owned by the same family. It's in the industrial part of the town. The menu offers fish or vegetarian dishes but no meat. It is open every evening from 7.30-11.30 and parking is easy as it has its own large car park at the back.

F The Star is a small Indian restaurant in the town centre. They won't take large groups and it's worth booking a table as it's very popular. It's ideal for a relaxed evening meal. There's no car park. It's open all day every day except Tuesdays.

H Bertie's Kitchen is a large restaurant just outside the town which has a wonderful selection of home-cooked dishes on the menu. It's open every evening. There's no need to book during the week as there's plenty of room but at weekends it gets busy. There's a large car park.

1. _____

2. _____

3. _____

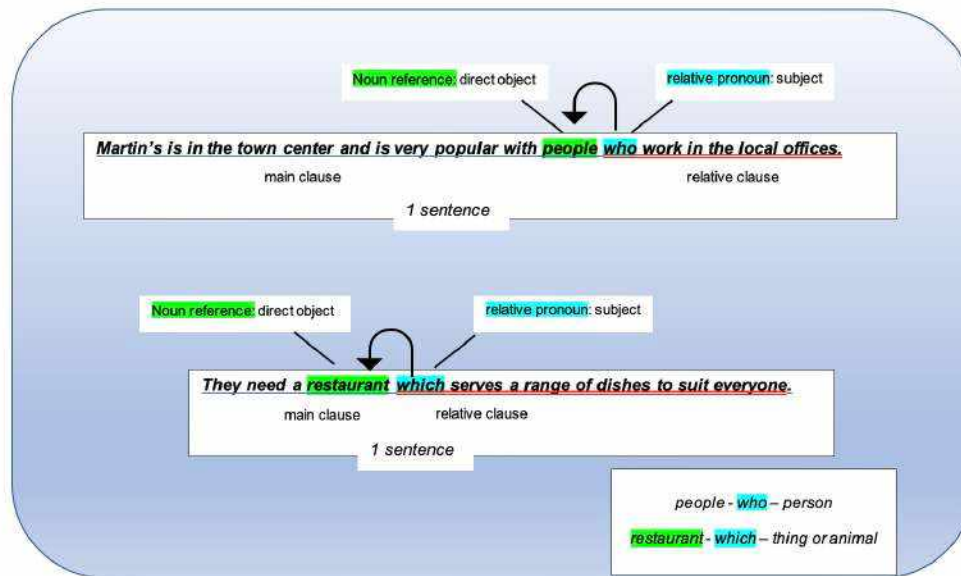
4. _____

5. _____

PARTE III Reflexión

ACTIVITY 1 Now compare the underlined sentences that are in the text in **Chart 1**. Focus on the **noun reference in the main clause** and the **relative pronoun in the relative clause**. After that, answer the questions below each Chart.

Chart 1



ACTIVITY 2 Analiza los **ejemplos del cuadro** en la Actividad 1 y responde las siguientes preguntas.

1. Al ver ambos ejemplos en el cuadro, ¿qué es una cláusula subordinada relativa?

a. Es una cláusula que se refiere o nos da información sobre un sustantivo de la cláusula principal.

b. Es una cláusula que se refiere o nos da información sobre un sustantivo de la cláusula relativa.

c. Es una oración que se refiere o nos da información sobre un pronombre relativo

2. ¿Qué es un pronombre relativo?

3. En los ejemplos del cuadro, ¿cuál es la posición de las cláusulas subordinadas relativas en las oraciones?

a. del lado izquierdo de la cláusula principal **b.** entre el sujeto y el verbo de la cláusula principal **c.** a la derecha de la cláusula principal

4. En la primera oración del cuadro, ¿cuál es el pronombre relativo utilizado y a qué palabra sustituye de la cláusula principal? _____

5. En la segunda oración del cuadro, ¿cuál es el pronombre relativo utilizado y a qué palabra sustituye de la cláusula principal? _____

6. En ambas oraciones, el pronombre relativo está funcionando como: **a.** sujeto u objeto directo **b.** objeto **c.** sujeto de la cláusula relativa.

7. En ambas oraciones, el verbo de la cláusula subordinada relativa se conjuga de acuerdo con: **a.** el sujeto de la cláusula principal y el objeto directo de la cláusula relativa **b.** el objeto directo de la cláusula principal **c.** el sujeto de la cláusula principal

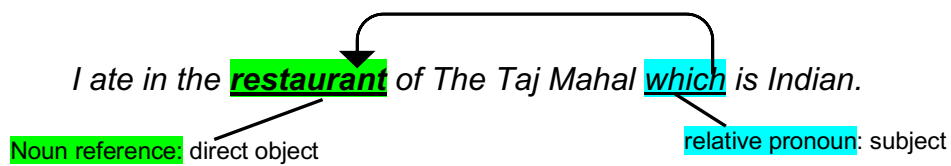
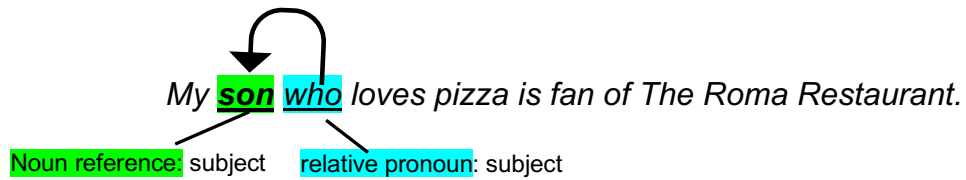
8. En la primera oración, el pronombre relativo 'who' se está refiriendo a: **a.** persona o **b.** animal o cosa; y en la segunda oración, el pronombre relativo 'which' se está refiriendo a: **a.** persona o **b.** animal o cosa.

9. Escribe una oración que contenga el pronombre relativo 'who'

10. Escribe una oración que contenga el pronombre relativo 'which'

ACTIVITY 3 Underline the noun reference in the main clause and then complete the sentences with 'who' or 'which'.

Examples:



1. They want to go to a restaurant _____ they can drive to.
2. They need a restaurant _____ serves a range of dishes to suit everyone.
3. Martin's very popular with people _____ work in the local offices.
4. It serves pizza and pasta _____ the family make themselves.
5. There is a terrace _____ overlooks the river.
6. The Taj Mahal is an excellent Indian restaurant _____ is about 2 km from the town center.
7. The Rainbow _____ has a nice terrace is an amazing restaurant.
8. It serves salads and sandwiches _____ are all specially made to order.

9. It's the only restaurant _____ has windows to look over the lake.

PARTE IV Producción

ACTIVITY 1 Complete the sentences using a **relative pronoun 'who' or 'which'** and then a **verb** in brackets. Focus on its **conjugation** and **tense** and mark them with lines as in the example.

Example: A book which has (to have) meanings of words **is** called a dictionary.

I have a hat which is (to be) blue.

1. Alice is the woman _____ (to own) the flower shop.
2. Jim Miller is the man _____ (to be) murdered yesterday.
3. The only person _____ (to be) in prison is Adam.
4. The police never found the money _____ (to be) in the bank.
5. These are the doctors _____ (to cure) many people.
6. This is the gun _____ (to have) golden lines.
7. Those are the men _____ (to steal) my car last month!
8. This is the house _____ (to be) new.

9. Alice is the woman _____ (to have) five children.

10. These are the letters _____ (to have) poems.

ACTIVITY 2 Write about going out for a meal as in the texts of **Let's go out for a meal!** Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them. Pay attention to the use of capital letters, punctuation marks, verb conjugation, and sentence structure (subject + verb + complement).

Anexo 3 BITÁCORA DE LA INTERVENCIÓN

GRUPO EXPERIMENTAL

Primeramente, a la institución se le entregó:

1. Carta de autorización a la institución para llevar a cabo la investigación de la tesis. Se solicitó su autorización para que los estudiantes de esa preparatoria puedan participar en este proyecto. Se indicó que el estudio se llevaría a cabo en una de las aulas de las instalaciones (en la que toman clase de inglés los participantes). Por último, se mencionó que se organizarán un total de sesiones y la duración de estas.
2. Carta de consentimiento a los padres de familia solicitando autorización de la participación de sus hijos. Se explica el objetivo de la presente investigación y los detalles sobre la participación de los menores y se menciona que la participación no está condicionada como parte de ninguna materia, por lo tanto, no afectará la calificación de los estudiantes. Por último, se informa que los padres de familia y maestros podrán recibir retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes en las pruebas y actividades aplicadas.

Sesión 1

1. Entrega y firma de la carta de consentimiento para dar a conocer a los participantes toda la información necesaria para decidir libremente si se desea participar en la investigación para la realización del trabajo de tesis. En esta carta se les informa sobre sus derechos y el objetivo de la investigación y se hace énfasis en que su identidad y datos personales se mantendrán confidenciales y que su participación en este estudio no conlleva ningún riesgo asociado.
2. Aplicación de la PRUEBA DIAGNÓSTICA

Sesión 2: Módulo 1, sesión 1.1, 45-50 minutos

Grammatical aim: *To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.*

Communicative aim: *To understand an informative text.*

Context: *MEDICAL TECHNOLOGY*

Parte I Sensibilización: Los estudiantes ven un diagrama de un corazón artificial y contestan 4 preguntas sobre este y de opinión mismas que discuten entre ellos y luego lo comparten con el grupo y el docente.

Parte II Comprensión: Los estudiantes revisan entre todos y el docente el significado de unas palabras de vocabulario y posteriormente de forma individual leen el texto *AbioCor artificial heart* contestan 5 preguntas de la lectura. Al finalizar, revisan sus respuestas con el docente y las discuten.

Sesión 3: Módulo 1, sesión 1.2, 45-50 minutos

Grammatical aim: *To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.*

Communicative aim: *To understand an informative text.*

Context: *MEDICAL TECHNOLOGY*

Parte III Reflexión Metalingüística: De algunas oraciones tomadas del texto *AbioCor artificial heart*, los estudiantes observan dos diagramas donde se ejemplifica la unión de dos oraciones simples para convertirse en una cláusula subordinada relativa. Ambos ejemplos muestran a la cláusula relativa en posición derecha haciendo referencia a un encabezado nominal de objeto de la cláusula principal. De igual forma, se muestra el uso del pronombre relativo *which* mostrando los sustantivos que sustituyen de la cláusula principal en la cláusula relativa indicando con subrayado de líneas donde inicia uno y donde inicia la otra.

A partir de estos diagramas se hacen 9 preguntas de reflexión metalingüística (en su mayoría de opción múltiple). Dichas preguntas promueven la reflexión sobre la estructura interna de las oraciones donde identifican una cláusula principal y una relativa. Aunado a ello, se identifica la posición de la relativa, el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto en la cláusula principal y la función del pronombre relativo.

Los estudiantes contestan las preguntas de reflexión de forma individual, y, una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando los diagramas. Por último, contestan dos ejercicios, el primero de identificación, subrayando la cláusula principal una vez y de color azul, y, la relativa dos veces de color rojo además de circular el pronombre relativo.

El segundo ejercicio consistía indicar, de las oraciones anteriores del ejercicio de identificación, si el encabezado nominal era el sujeto o el objeto de la cláusula principal y si la función del pronombre relativo era de sujeto o de objeto. Los estudiantes contestaron de forma individual los ejercicios y al finalizar, el docente muestra las respuestas correctas y aclara dudas de respuestas incorrectas.

Parte IV Producción: Los estudiantes contestan de forma individual cuatro ejercicios mecánicos y de producción.

El primero consiste en hacer de dos oraciones simples una compuesta, pero para este ejercicio ya se les da la cláusula principal y el pronombre relativo, ellos únicamente estructuran la relativa a partir de la información proporcionada por las oraciones simples.

El segundo ejercicio consistía en que los estudiantes debían hacer dos oraciones simples a partir de una compuesta subrayando la parte que se repite y es eliminada en la relativa: sujeto u objeto.

En el tercer ejercicio, los estudiantes debieron subrayar del primer ejercicio, la cláusula principal una vez y de color azul, y, la relativa dos veces de color rojo además de circular el pronombre relativo. Además, indicar si el encabezado nominal era el sujeto o el objeto de la cláusula principal y si la función del pronombre relativo era de sujeto o de objeto. Los estudiantes contestaron de forma individual los ejercicios y al finalizar, el docente muestra las respuestas correctas y aclara dudas de respuestas incorrectas.

Por último, los estudiantes debieron producir un texto similar al de *AbioCor artificial heart* de algún avance tecnológico de 80-100 palabras incluyendo tres cláusulas relativas, mismas que debieron subrayar. Se les indicó que a su vez debían poner atención en el uso de mayúsculas, de signos de puntuación, de conjugación de verbos y estructura de sus oraciones (sujeto+ verbo+ predicado).

Sesión 4: Módulo 1, sesión 2.1, 45-50 minutos

Grammatical aim: *To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.*

Communicative aim: *To understand an informative text about friendship.*

Context: *CIRCLE OF FRIENDS*

Parte I Sensibilización: Los estudiantes visualizan una foto de amigos y a partir de esa contestan la pregunta de lugares donde puedes conocer amigos para posteriormente hacer una lista de todos los lugares que se les ocurren. Posterior a ello, comparan sus listas con otro compañero y luego con el docente.

En un segundo momento, los estudiantes completan un diagrama en donde ellos son el centro y deben completarlo con sus amistades indicando su nombre, edad y

si es su amigo de la infancia, de la escuela, etc. Al finalizar lo comparten con el grupo y el docente.

Parte II Comprensión: Los estudiantes revisan entre todos y el docente el significado de unas palabras de vocabulario y posteriormente de forma individual leen el texto *Christopher Owen talks about his friends* contestan 6 preguntas de verdadero y falso de la lectura.

En un segundo ejercicio, deben encontrar en el texto una oración que incluye una cláusula relativa que expresa lo que se dice en dos oraciones simples que se les presenta.

Al finalizar, revisan sus respuestas con el docente y las discuten.

Sesión 5: Módulo 1, sesión 2.2, 45-50 minutos

Grammatical aim: *To locate the central position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.*

Communicative aim: *To reflect on the use and form of relative clauses in an informative text.*

Context: *CIRCLE OF FRIENDS*

Parte III Reflexión Metalingüística: De algunas oraciones tomadas del texto *Christopher Owen talks about his Friends*, los estudiantes observan dos diagramas donde se ejemplifica una cláusula subordinada relativa en posición derecha y en posición central. En los ejemplos del diagrama 1, se muestran a la cláusula relativa haciendo referencia a un encabezado nominal tanto de sujeto como de objeto de la cláusula principal y en posición a la derecha. En los ejemplos del diagrama 2, se muestran a la cláusula relativa haciendo referencia a un encabezado nominal de sujeto de la cláusula principal y en posición central.

A partir de estos diagramas se hacen 11 preguntas de reflexión metalingüística (en su mayoría de opción múltiple pero también algunas abiertas con respuestas breves). Dichas preguntas promueven la reflexión sobre la estructura interna de las oraciones donde identifican una cláusula principal y una relativa. Aunado a ello, se identifica la posición de la relativa, el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto en la cláusula principal y la función del pronombre relativo. Además, se incluye una pregunta en donde a partir de una oración ejemplo, el estudiante debe reflexionar y explicar la función del pronombre relativo. Todo lo anterior se reflexiona de forma individual. Una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando los diagramas.

Por último, contestan dos ejercicios, el primero de identificación, subrayando la cláusula principal una vez y de color azul, y, la relativa dos veces de color rojo además de circular el pronombre relativo.

El segundo ejercicio consistía indicar, de las oraciones anteriores del ejercicio de identificación, si el encabezado nominal era el sujeto o el objeto de la cláusula principal y si la función del pronombre relativo era de sujeto o de objeto. Los estudiantes contestaron de forma individual los ejercicios y al finalizar, el docente muestra las respuestas correctas y aclara dudas de respuestas incorrectas.

Parte IV Producción: Los estudiantes contestan de forma individual cuatro ejercicios mecánicos y de producción. El primero consiste en hacer de dos oraciones simples que se les proporciona para crear una compuesta. Una vez unidas, se subraya una sola vez con azul la cláusula principal, dos veces con rojo la relativa y se circula el pronombre relativo.

El segundo ejercicio consistía en que los estudiantes debieron producir un texto similar al de *Christopher Owen talks about his friends* sobre algún amigo de su círculo de amigos de 80-100 palabras incluyendo tres cláusulas relativas, mismas

que debieron subrayar. Se les indicó que a su vez debían poner atención en el uso de mayúsculas, de signos de puntuación, de conjugación de verbos y estructura de sus oraciones (sujeto+ verbo+ predicado).

Sesión 6: Módulo 2, sesión 1.1, 45-50 minutos

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text about famous people.

Context: FAMOUS PEOPLE

Parte I Sensibilización: Los estudiantes ven fotos de personas famosas e intentan contestar de forma personal la pregunta de quiénes son dichos personajes. El docente le pregunta a todo el grupo de manera general si los conocen y después los dirige a la segunda actividad para contestar, individualmente, tres preguntas que de forma general contextualizan la influencia de estos famosos en la sociedad. Los estudiantes discuten entre ellos y luego lo comparten con el grupo y el docente.

Posteriormente, los aprendices relacionan las nacionalidades de las personas famosas mostradas y la aportación o invento que estos tuvieron. Lo anterior para producir siete oraciones que incluyen una cláusula relativa donde deberán poner atención en la conjugación de verbos usando el tiempo pasado simple. En las dos últimas, deberán incluir el pronombre relativo, ya que en las anteriores este se incluye.

Por último, en las oraciones creadas, los estudiantes deberán identificar la cláusula principal subrayándola con azul una vez, la cláusula relativa subrayándola con rojo dos veces, circular el pronombre relativo indicando su función y ubicando si el encabezado nominal es de sujeto o de objeto.

De todas las actividades se revisan las respuestas y se aclaran dudas.

Parte II Comprensión: Los estudiantes relacionan unas palabras de vocabulario con sus definiciones de forma individual; después se muestran las respuestas correctas y se aclaran dudas.

Posterior e individualmente leen el texto *The History of the Nobel Prize*, donde las cláusulas relativas están subrayadas. Sobre el texto, contestan 4 preguntas de opción múltiple. Al finalizar, revisan sus respuestas con el docente y las discuten.

Sesión 7: Módulo 2, sesión 1.2, 45-50 minutos

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text.

Context: FAMOUS PEOPLE

Parte III Reflexión Metalingüística: De algunas oraciones tomadas del texto *Famous People*, los estudiantes observan dos diagramas donde se ejemplifica una cláusula subordinada relativa en posición derecha haciendo énfasis en la conjugación y tiempo verbal.

En el ejemplo del diagrama 1, se muestra a la cláusula relativa haciendo referencia a un encabezado nominal de sujeto y la conjugación del verbo de la cláusula relativa con este; además se hace énfasis en el tiempo verbal pasado. En el ejemplo del diagrama 2, se muestra a la cláusula relativa haciendo referencia a un encabezado nominal de objeto de la cláusula principal y en posición derecha haciendo hincapié en la conjugación de verbos y tiempo verbal.

A partir de estos diagramas se hacen 10 preguntas de reflexión metalingüística (en su mayoría de opción múltiple pero también abiertas de respuestas breves) y de conjugación de verbos, mismas que contestan los estudiantes de forma individual.

Dichas preguntas promueven la reflexión sobre la estructura interna de las oraciones donde identifican una cláusula principal y una relativa. Aunado a ello, se identifica la posición de la relativa, el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto en la cláusula principal y la función del pronombre relativo. Además, se incluyen preguntas en donde a partir de una oración ejemplo, el estudiante debe reflexionar y explicar la función del pronombre relativo, la conjugación y tiempo del verbo. Todo lo anterior se reflexiona de forma individual.

Una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando los diagramas.

Por último, contestan dos ejercicios, el primero de identificación, subrayando la cláusula principal una vez y de color azul, y, la relativa dos veces de color rojo además de circular el pronombre relativo. Además, se debe señalar la estructura interna de ambas cláusulas.

El segundo ejercicio consistía en conjugar los verbos de la cláusula principal y el relativa, indicando con una línea el sujeto u objeto con el que se estaba conjugando. Los estudiantes contestaron de forma individual los ejercicios y al finalizar, el docente muestra las respuestas correctas y aclara dudas de respuestas incorrectas.

Parte IV Producción: Los estudiantes contestan de forma individual dos ejercicios mecánicos y de producción. El primero consiste en incluir una cláusula relativa basándose en la cláusula principal dada; el pronombre relativo ya estaba incluido también por lo que únicamente con una línea debían indicar el encabezado nominal de sujeto u objeto con el que se conjugaba dicho verbo.

El segundo ejercicio consistía en que los estudiantes debieron producir un texto similar a los textos de *Famous People!* y *The History of the Nobel Prize* acerca de alguna persona famosa de 80-100 palabras incluyendo tres cláusulas relativas,

mismas que debieron subrayar. Se les indicó que a su vez debían poner atención en el uso de mayúsculas, de signos de puntuación, de conjugación de verbos y estructura de sus oraciones (sujeto+ verbo+ predicado).

Sesión 8: Módulo 2, sesión 2, 45-50 minutos

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text about daily routines.

Context: DAILY ROUTINES

Parte I Sensibilización: Los estudiantes ven 4 fotos donde se muestran actividades de rutinas diarias. Cada imagen tiene un diálogo que incluye una cláusula relativa donde el pronombre relativo es subrayado y el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto resaltado en negritas. Los estudiantes leen las oraciones y corrigen los errores, mismos que corresponden a la conjugación de los verbos en la cláusula relativa de forma incorrecta. Una vez que lo hacen, se muestran las respuestas correctas y se da retroalimentación por parte del docente.

Posteriormente, los aprendices contestan tres preguntas relacionadas a las imágenes y sus diálogos, mismas que discuten en parejas y luego el docente pregunta y de forma voluntaria dan sus respuestas para ser escuchadas por todo el grupo.

Parte II Comprensión: Los estudiantes revisan entre todos y el docente el significado de unas palabras de vocabulario y posteriormente de forma individual leen el texto *A Bad Day at the office*, contestando 8 preguntas abiertas de la lectura. Al finalizar, revisan sus respuestas con el docente y las discuten.

Parte III Reflexión Metalingüística: De algunas oraciones tomadas del texto *A Bad Day at the Office*, los estudiantes observan un diagrama donde se ejemplifica una

cláusula subordinada relativa en posición central haciendo énfasis en la conjugación y tiempo verbal, y, la estructura interna de la cláusula principal y la relativa. A partir de este diagrama se hacen 9 preguntas de reflexión metalingüística (en su mayoría de opción múltiple pero también abiertas de respuestas breves) y de conjugación de verbos, mismas que contestan los estudiantes de forma individual. Dichas preguntas promueven la reflexión sobre la estructura interna de las oraciones donde identifican una cláusula principal y una relativa.

Aunado a ello, se identifica la posición de la relativa, el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto en la cláusula principal y la función del pronombre relativo. Además, se incluyen preguntas en donde a partir de una oración ejemplo, el estudiante debe reflexionar y explicar la función del pronombre relativo, la conjugación y tiempo del verbo. También, deben encontrar errores de conjugación en algunas oraciones.

Todo lo anterior se reflexiona de forma individual y una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando el diagrama.

Por último, contestan dos ejercicios, el primero de identificación, subrayando la cláusula principal una vez y de color azul, y, la relativa dos veces de color rojo además de circular el pronombre relativo. Además, se debe señalar la estructura interna de ambas cláusulas.

El segundo ejercicio consistía en conjugar los verbos de la cláusula principal y el relativa, indicando con una línea el sujeto u objeto con el que se estaba conjugando. Los estudiantes contestaron de forma individual los ejercicios y al finalizar, el docente muestra las respuestas correctas y aclara dudas de respuestas incorrectas.

Parte IV Producción: Los estudiantes contestan de forma individual dos ejercicios mecánicos y de producción. El primero consiste en incluir una cláusula relativa basándose en la cláusula principal dada; el pronombre relativo ya estaba incluido también por lo que únicamente con una línea debían indicar el encabezado nominal de sujeto u objeto con el que se conjugaba dicho verbo.

El segundo ejercicio consistía en que los estudiantes debieron producir un texto similar al de *A Bad Day at the Office* acerca de una rutina diaria de 80-100 palabras incluyendo tres cláusulas relativas, mismas que debieron subrayar. Se les indicó que a su vez debían poner atención en el uso de mayúsculas, de signos de puntuación, de conjugación de verbos y estructura de sus oraciones (sujeto+ verbo+ predicado).

Sesión 9: Módulo 3, sesión 1.1, 45-50 minutos

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand an informative text about families.

Context: FAMILIES

Parte I Sensibilización: Los estudiantes ven 1 foto donde se muestran seis familias conformadas de diferente forma. Los estudiantes eligen la familia que se parece más a la suya y escriben una explicación breve de por qué. Una vez que lo hacen, se en parejas comparten lo anterior mencionado y luego lo comparten con el docente y se da retroalimentación.

Posteriormente, los aprendices deciden de una lista de actividades que se realizan en familia cuales no son posibles de realizarse con familias grandes y de forma voluntaria dan sus respuestas para ser escuchadas por todo el grupo.

Parte II Comprensión: Los estudiantes revisan entre todos y el docente el significado de unas palabras de vocabulario y posteriormente de forma individual leen el texto *Sam Hayden says about his big family*, contestando 2 preguntas abiertas de la lectura. Al finalizar, revisan sus respuestas con el docente y las discuten.

Posteriormente, de forma individual, leen el texto *Sam's brother Joe says*, contestando 2 preguntas abiertas de la lectura. Al finalizar, revisan sus respuestas con el docente y las discuten. Aunado a ello, se contesta un ejercicio sobre este texto de siete preguntas de verdadero, falso o no se dice, de forma individual y luego se muestran las respuestas correctas y se da retroalimentación por parte del docente.

Parte III Reflexión Metalingüística: De algunas oraciones tomadas del texto *Sam Hayden says about his big family*, los estudiantes observan un diagrama donde se ejemplifica una cláusula subordinada relativa en posición derecha haciendo énfasis en la función del pronombre relativo y el encabezado nominal en posición de sujeto y de objeto, y, la estructura interna de la cláusula principal y la relativa. A partir de este diagrama se hacen 9 preguntas de reflexión metalingüística (en su mayoría de opción múltiple pero también abiertas de respuestas breves), de conjugación de verbos y de la función del pronombre relativo, mismas que contestan los estudiantes de forma individual. Dichas preguntas promueven la reflexión sobre la estructura interna de las oraciones donde identifican una cláusula principal y una relativa.

Aunado a ello, se identifica la posición de la relativa, el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto en la cláusula principal y la función del pronombre relativo. Además, se incluyen preguntas en donde a partir de una oración ejemplo, el estudiante debe reflexionar y explicar la función del pronombre relativo, la conjugación y tiempo del verbo. También, deben encontrar errores de conjugación

en algunas oraciones y producir dos oraciones utilizando el pronombre relativo “*who*” y otra con “*which*”.

Todo lo anterior se reflexiona de forma individual y una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando el diagrama.

Sesión 10: Módulo 3, sesión 1.2, 45-50 minutos

Grammatical aim: To identify the head noun in the main clause and the function of the relative pronoun in a written text.

Communicative aim: To produce an informative text.

Context: FAMILIES

Parte III Reflexión Metalingüística: Los estudiantes continúan contestando ejercicios de práctica mecánica y controlada para reflexionar, de forma individual, sobre la función del pronombre relativo a partir de identificar el encabezado nominal en la cláusula principal y la estructura interna de la cláusula principal y relativa. Una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando los diagramas.

Para lograr lo anterior, contestan tres ejercicios, el primero de identificación, en donde los estudiantes ubican al encabezado nominal en posición de sujeto y de objeto para que de acuerdo con la función de pronombre relativo elijan entre “*who*” o “*which*” para la cláusula relativa ubicada en posición central y derecha.

En la segunda actividad, deben relacionar una parte de la cláusula principal o relativa con la mitad faltante correspondiente para completar las oraciones complejas. Y, en el siguiente ejercicio, identifican con un círculo el encabezado nominal y el pronombre relativo correcto (*who* o *which*) y subrayan la cláusula

principal una vez y de color azul, y, la relativa dos veces de color rojo. Además, se debe señalar la estructura interna de ambas cláusulas.

El segundo ejercicio consistía en conjugar los verbos de la cláusula principal y el relativa, indicando con una línea el sujeto u objeto con el que se estaba conjugando. Los estudiantes contestaron de forma individual los ejercicios y al finalizar, el docente muestra las respuestas correctas y aclara dudas de respuestas incorrectas.

Parte IV Producción: Los estudiantes contestan de forma individual dos ejercicios mecánicos y de producción. El primero consiste en incluir una cláusula relativa basándose en la cláusula principal dada; el encabezado nominal está en negritas y el pronombre relativo ya estaba incluido también por lo que únicamente con una línea debían indicar el encabezado nominal de sujeto u objeto con el que se conjugaba dicho verbo.

El segundo ejercicio consistía en que los estudiantes debieron producir un texto similar al de *Sam y Joe Hayden's Family* acerca de su familia de 80-100 palabras incluyendo tres cláusulas relativas, mismas que debieron subrayar. Se les indicó que a su vez debían poner atención en el uso de mayúsculas, de signos de puntuación, de conjugación de verbos y estructura de sus oraciones (sujeto+ verbo+ predicado).

Sesión 11: Módulo 3, sesión 2, 45-50 minutos

Grammatical aim: To locate the position of the relative clause in the main clause and understand its structure and function.

Communicative aim: To understand and produce informative text.

Context: BEST FRIENDS?

Parte I Sensibilización: Los estudiantes contestan cuatro preguntas abiertas relacionadas con la amistad. Una vez que lo hacen, se en parejas comparten lo anterior mencionado y luego lo comparten con el docente y se da retroalimentación.

Parte II Comprensión: Los estudiantes revisan entre todos y el docente el significado de unas palabras de vocabulario y posteriormente de forma individual y leen el texto *Let's go out for a meal!*, donde en el texto A se les presentan diferentes personas con ciertas necesidades y gustos de comida y lugares para comer y, en el texto B se les presentan diversos lugares con ciertas características y comida. Se deberán relacionar a las personas del texto A con el lugar acorde a estas en el texto B. Una vez que lo hacen, se muestran las respuestas correctas y se retroalimentan los errores por parte del docente.

Parte III Reflexión Metalingüística: De algunas oraciones tomadas del texto *Let's go out for a meal!*, los estudiantes observan un diagrama donde se ejemplifican dos cláusulas subordinadas relativas en posición derecha haciendo énfasis en la función del pronombre relativo y el encabezado nominal en posición de objeto, y, la estructura de la cláusula principal y la relativa; la cláusula principal subrayada en azul y la relativa en rojo dos veces. A partir de este diagrama se hacen 10 preguntas de reflexión metalingüística (en su mayoría de opción múltiple pero también abiertas de respuestas breves), de la función de las cláusulas relativas, la conjugación de verbos y de la función del pronombre relativo, mismas que contestan los estudiantes de forma individual. Dichas preguntas promueven la reflexión sobre la estructura interna de las oraciones donde identifican una cláusula principal y una relativa.

Aunado a ello, se identifica la posición de la relativa, el encabezado nominal en posición de sujeto o de objeto en la cláusula principal y la función del pronombre relativo. Además, se debe producir dos oraciones utilizando el pronombre relativo “*who*” y otra con “*which*”.

Todo lo anterior se reflexiona de forma individual y una vez que terminan, el docente muestra las respuestas y discuten las que no quedaron claras o tuvieron incorrectas utilizando el diagrama.

Parte IV Producción: Los estudiantes contestan de forma individual dos ejercicios mecánicos y de producción. El primero consiste en incluir una cláusula relativa basándose en la cláusula principal dada incluyendo el pronombre relativo “*who*” o “*which*” conjugando el verbo que está entre paréntesis. Así mismo, deben señalar con una línea las conjugaciones de los verbos: el encabezado nominal de sujeto u objeto en la cláusula principal con el que se conjugaba el verbo de la cláusula relativa y el verbo en la cláusula principal con el sujeto conjugado de esta.

El segundo ejercicio consistía en que los estudiantes debieron producir un texto similar al de *Let's go out for a meal!* acerca de una salida con amigos de 80-100 palabras incluyendo tres cláusulas relativas, mismas que debieron subrayar. Se les indicó que a su vez debían poner atención en el uso de mayúsculas, de signos de puntuación, de conjugación de verbos y estructura de sus oraciones (sujeto+ verbo+ predicado).

Sesión 12

1. Aplicación de la PRUEBA DE EVALUACIÓN

Anexo 4 PRUEBA DIAGNÓSTICA Y DE EVALUACIÓN

PRUEBA 1: NIVEL DE DIFICULTAD I

Activity 1 Read the following text and underline the **relative clauses** and circle the **relative pronoun**.

TEXT MESSAGING



Can you understand the beginning of this essay? “My smmr hols wr CWOT. B4, we usd 2go2 NY 2C my bro, his GF & 3 kds FTF.”

The Scottish teacher who received it in class had no idea what the girl who wrote it meant. The essay was written in a form of English used in cell phone text messages. Text messages, which also called SMS¹, through cell phones became very popular in the late 1990s. At first, mobile phone companies thought that text messaging would be a good way to send messages to customers, but customers quickly began to use the text messaging service to send messages to each other. Teenagers in particular enjoyed using text messaging, and they began to create a new language for messages called *texting*.

A text message is limited to 160 characters, including letters, spaces, and numbers, so messages must be kept short. In addition, typing on the small keypad of a cell phone is difficult, so it's common to make words shorter. In texting, a single letter or number can represent a word, like “r” for “are,” “u” for “you,” and “2” for “to.” Several letters can also represent a phrase, like “lol” for “laughing out loud.” Another characteristic of texting is the leaving out of letters in a word, like spelling “please” as “pls.”

Some parents and teachers worry that texting will make children bad spellers and bad-writers. The student who wrote the essay at the top of this page said that writing was way more comfortable for her. (The essay said, “My summer holidays were a complete waste of time. Before, we used to go to New York to see my brother, his girlfriend, and their three kids face to face.”)

¹ SMS Short Message Service

Activity 2 From the following sentences, underline the main clause once with blue color and the relative clause twice with red color, and circle the relative pronoun.

1. They choose the stories which will be in the news.
2. Mary Seacole was a Jamaican who worked as a nurse and saved many lives.
3. My aunt who works in New York is getting married.
4. Here's a football player who played for England.
5. My American cousin who you met last summer is coming to stay again.

PRUEBA 2: NIVEL DE DIFICULTAD II

Activity 1 Complete the sentences with "who" or "which".

1. I met a man _____ plays football for Germany.
2. This is the library _____ has history books.
3. We lost the map _____ was on the table.
4. This is the sitting room _____ belongs to the Baster family.
5. We have different presenters _____ are experts.
6. The roses _____ are red look beautiful in my favorite vase.
7. Here's a photo _____ shows them on their wedding day.
8. The umbrella _____ was pink and from Paris needs repairing.

Activity 2 Make one sentence from two using "who" or "which".

1. Ana is a friend. She loves rock and jazz.

2. A waiter served us. He was very kind and careful with our food.

3. A house was destroyed by the flood. It has to be rebuilt.

4. A truck goes to CDMX every day. It runs every half hour.

5. I don't like stories. Those stories are with unhappy endings.

PRUEBA 3: NIVEL DE DIFICULTAD III

Activity 1 Complete the sentences with your own ideas using “*who*” or “*which*”.

1. I like meeting people _____.

2. I don't like food _____.

3. Friends _____ are the best ones.

4. I enjoy parties _____.

5. Students _____ always fail exams.

Activity 2 Write about a member of your family. Use from 80-100 words and include at **least 3 relative clauses** and underline them.
