



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Grau de Lingüística

Treball de Fi de Grau

Curs 2024-2025

**El procesamiento de la morfología flexiva del inglés como L2: un estudio
con hablantes bilingües de catalán y castellano**

Venus Sánchez Ríos

Tutora: Elisa Rosado Villegas



Barcelona, 18 de juny de 2025

“We should leave the learning to the children.”

Dulay & Burt, 1973

AGRADECIMIENTOS

A Elisa Rosado, por no haber dudado en tutorizar este trabajo y guiarme durante todo el proceso de investigación. Por su cercanía, su ímpetu y sus ganas de hacer “cosas chulas”, haciendo de este proyecto también algo suyo. Por su dedicación e implicación en este trabajo, que han sido un pilar fundamental que me ha permitido seguir avanzando y aprendiendo. Por haber hecho, como profesora, que no me faltaran nunca las ganas de asistir a sus clases.

A los participantes que se han prestado a formar parte de este proyecto y a sus familias. Porque solamente gracias a su colaboración ha sido posible desarrollar este trabajo.

A Iban Mañas, por su tiempo y sus ganas de colaborar con esta investigación.

A todos los profesores que me han acompañado durante mi formación como lingüista. Con especial agradecimiento a Elisabet Vila, Avel·lí Flors, Elisa Rosado y Faustino Diéguez. A Carme Junyent, por quien decidí estudiar lingüística, por haber sido una fuente de inspiración y conocimiento incansable.

A quienes me han acompañado y me acompañan en el camino.

A la Júlia, per impulsar-me i recolzar-me, ajudant-me sempre a treure el millor de mi.

Per caminar amb mi de la mà. Per continuar fent-ho tota la vida.



Amb aquest escrit declaro que sóc l'autor/autora original d'aquest treball i que no he emprat per a la seva elaboració cap altra font, incloses fonts d'Internet i altres mitjans electrònics, a part de les indicades. En el treball he assenyalat com a tals totes les citacions, literals o de contingut, que procedeixen d'altres obres. Tinc coneixement que d'altra manera, i segons el que s'indica a l'article 18, del capítol 5 de les Normes reguladores de l'avaluació i de la qualificació dels aprenentatges de la UB, l'avaluació comporta la qualificació de "Suspens".

Barcelona, a 18 de JUNY de 2025

Signatura:



RESUMEN

El presente proyecto de investigación aborda un fenómeno lingüístico que representa un reto tanto para docentes como para alumnos durante el proceso de adquisición del inglés como L2: la tercera persona del singular (3PS). El objetivo principal es desarrollar y pilotar una prueba experimental que emplea juicios de gramaticalidad para evaluar cómo los hablantes bilingües de catalán y castellano procesan la marca morfológica de 3PS durante la adquisición instruida del inglés. Para ello, el diseño de la prueba tiene en cuenta dos cuestiones centrales: el tiempo de exposición a la lengua y la complejidad de las construcciones verbales presentadas a los participantes.

Los resultados obtenidos, aun sin ser concluyentes debido al tamaño limitado de la muestra, constituyen un punto de partida para futuras investigaciones centradas en la adquisición de la morfosintaxis durante el aprendizaje de una L2.

Palabras clave: Tercera persona del singular (3PS), adquisición del inglés como L2, juicios de gramaticalidad, tiempo de exposición, construcciones morfosintácticas.

ABSTRACT

This research project investigates a linguistic phenomenon that presents significant challenges for both educators and learners during the acquisition of English as a second language (L2): the third-person singular (3PS). The primary aim is to develop and pilot an experimental assessment task employing grammaticality judgment tasks to examine how bilingual speakers of Catalan and Spanish process the morphological marking of 3PS in the context of instructed English language learning. The design of the task takes into account two critical factors: language exposure and the complexity of the verbal constructions presented to participants.

Although the results are not definitive due to the limited sample size, they constitute a valuable foundation for future research endeavours focused on morphosyntactic acquisition in L2 learning contexts.

Key words: Third-person singular (3PS), English L2 acquisition, grammaticality judgments, exposure time, morphosyntactic constructions.

ÍNDICE

Introducción

1.	Propiedades de la morfología verbal en catalán, castellano e inglés	10
	<i>1.1. Características formales de la morfología de presente en inglés</i>	<i>13</i>
2.	Adquisición de la 3PS en inglés L1 y L2.....	14
	<i>2.1. Hablantes de inglés como L1</i>	<i>14</i>
	<i>2.2. Aprendices de inglés como L2.....</i>	<i>15</i>
3.	Objetivos y preguntas de investigación.....	19
4.	Metodología.....	20
	<i>4.1. Participantes</i>	<i>20</i>
	<i>4.2. Pruebas experimentales</i>	<i>21</i>
	4.2.1. Cuestionario sociodemográfico.....	21
	4.2.2. Prueba experimental... ..	22
	4.2.3. Análisis realizados.....	24
5.	Resultados	25
6.	Conclusiones	30

Referencias bibliográficas

Anexos

INTRODUCCIÓN

La adquisición del morfema de tercera persona del singular (3PS) durante el aprendizaje del inglés como segunda lengua resulta un reto tanto para docentes como para alumnos. No se trata únicamente de una marca morfológica compleja para los aprendices de inglés como L2, sino que es uno de los últimos hitos gramaticales que alcanzan los hablantes del inglés como primera lengua (Dulay & Burt, 1974; Bailey et al., 1974). No obstante, su aparente falta de complejidad y su impacto en el uso de tiempos verbales primordiales, como el *Present Simple*, la hacen una de las primeras estructuras que se presenta a los estudiantes durante su formación (Perrodin & Samboon, 2019, pp.285-302).

La morfología verbal de la lengua inglesa, que presenta un paradigma prácticamente homogéneo en todas sus formas, contrasta con la alta variabilidad observable en el sistema verbal del catalán y el castellano, lo cual podría llevarnos a pensar que los hablantes bilingües de estas dos lenguas podrían encontrar más sencilla la asimilación y la producción del morfema de 3PS durante el aprendizaje del inglés como L2. Sin embargo, se ha probado la existencia de un orden común e invariable, independiente de la primera lengua de los hablantes, en la adquisición de las estructuras morfológicas y gramaticales de la lengua inglesa (Dulay & Burt, 1974; Bailey et al., 1974). Este hecho contrasta con evidencias sobre la falta de correlación observada entre la estructuración de los contenidos propuesta en libros para docentes de inglés como L2, lo cual podría impactar el procesamiento de las estructuras lingüísticas presentadas a los alumnos (Perrodin & Samboon, 2019, pp.285-302).

Dadas las cuestiones mencionadas anteriormente y la falta de correlación entre el orden de adquisición de los morfemas del inglés y la presentación de dichas estructuras en el aula durante su aprendizaje instruido, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo estudiar la adquisición de la marca de 3PS con alumnos de secundaria. Para ello, se ha tomado como muestra poblacional un grupo de 20 alumnos, todos ellos bilingües en catalán y castellano y residentes en Barcelona, de primero y cuarto de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Durante la investigación, se ha solicitado a los participantes que ejerzan diversos juicios de gramaticalidad sobre un total de 60 estímulos escritos en inglés, entre los cuales había estructuras en *Present Simple* y *Present Perfect Simple* en 3PS. Mediante la presentación de oraciones que difieren en la estructura verbal, dado que en *Present Simple* la 3PS se realiza con los sufijos *-s/-es* y en *Present Perfect Simple* empleando el auxiliar *has* en lugar de *have*, se analizará el impacto que tiene el tipo de cambio que presentan los verbos atendiendo a su

estructura en el procesamiento y juicio por parte de la población estudiada. Por otro lado, gracias al análisis de dos grupos poblacionales distintos será posible obtener información con respecto a la relevancia del tiempo de exposición para la adquisición de la 3PS desde un punto de vista competencial. Asimismo, el uso de juicios de gramaticalidad durante la investigación nos permitirá evaluar si se trata de una herramienta adecuada para valorar la adquisición del fenómeno lingüístico estudiado.

En lo que concierne a la estructura de este trabajo, en primer lugar, se exponen las investigaciones revisadas y llevadas a cabo hasta el momento en relación con las propiedades y las características de la morfología verbal del catalán y el castellano, comparándolas con las que presenta la lengua inglesa. Asimismo, dentro del marco teórico sobre el que se basa este proyecto, se analiza el fenómeno de la 3PS en inglés, tanto en lo que se refiere a su adquisición (L1) como a su aprendizaje como L2. En segundo lugar, se exponen tanto los objetivos planteados para llevar a cabo el proyecto como las preguntas de investigación que se formulan durante el desarrollo del mismo. Seguidamente, se presenta la metodología de investigación seguida para alcanzar los objetivos propuestos y dar respuesta a las preguntas planteadas, dentro de la cual se detallan las características de los participantes de la investigación y las pruebas experimentales elaboradas. Finalmente, se presenta el análisis de los resultados obtenidos de la recogida de datos, así como las conclusiones al respecto.

Para concluir la introducción al proyecto que ahora redacto y dar sentido a su elaboración, cabe hacer referencia a su justificación y motivación. El presente trabajo nace del profundo interés que suscitan en mí tanto la adquisición del lenguaje como el aprendizaje de segundas lenguas, así como de mis ganas insaciables de saber e indagar sobre aquello que me apasiona. No obstante, los verdaderos cimientos de este trabajo yacen en mi vocación por la enseñanza y en la convicción de que, para poder acompañar, es imprescindible comprender.

1. PROPIEDADES DE LA MORFOLOGÍA VERBAL EN CATALÁN, CASTELLANO E INGLÉS

Quienes están familiarizados con la morfología verbal de lenguas como el catalán y el castellano, caracterizadas por su riqueza y complejidad, probablemente sean conscientes del abismo que las separa del sistema morfológico de la lengua inglesa. En términos generales, la morfología flexiva de una lengua implica modificaciones estructurales en el léxico mediante la adición de afijos a una raíz, lo cual permite generar nuevas formas a partir de una misma palabra. Dicha productividad se refleja en la posibilidad de expresar distintas formas gramaticales partiendo de los cambios que permite generar la flexión.

El catalán y el castellano son lenguas flexivas, lo cual significa que su alta riqueza morfológica permite, a partir de la adición de afijos a una base léxica, aportar información sobre diversas características lingüísticas. En lo que concierne a la morfología verbal, la flexión aporta información relativa a la persona (1ª, 2ª, 3ª), al número (singular o plural), al tiempo (presente, pasado, futuro, etc.), al modo (indicativo, subjuntivo e imperativo) y al aspecto (perfectivo e imperfectivo). El inglés, en cambio, es considerada una lengua analítica con tendencia aislante, lo cual se refleja en un paradigma flexivo reducido. Por consiguiente, en lo que a la morfología verbal se refiere, es necesario el uso de verbos auxiliares – como, por ejemplo, *have*, *will*, *was* o *do* – y de otros elementos gramaticales para la expresión del tiempo, el modo o el aspecto verbal. Asimismo, la lengua inglesa se apoya en el orden gramatical para la expresión de dichas características lingüísticas.

La morfología del sistema verbal del catalán y el castellano presenta una configuración paradigmática que da lugar a diversas conjugaciones. La flexión manifiesta un alto nivel de divergencia formal entre las personas que componen el paradigma verbal, lo cual conlleva la existencia de un número elevado de desinencias que se añaden a la raíz correspondiente (Ambadiang et al., 2008). Dadas las características del sistema verbal de estas lenguas, podemos concluir que, desde un punto de vista formal, se trata de una configuración que presenta una gran heterogeneidad interna en cuanto a la existencia de desinencias verbales se refiere. Además de tratarse de un sistema de flexión verbal productivo y variado, en la lengua castellana encontramos también irregularidades, que involucran al menos dos variantes de la misma raíz, como es el caso de la conjugación del verbo *ser*. Una vez más, esto indica que son las desinencias verbales, junto a la raíz, las que nos ofrecen la expresión de diversas características lingüísticas. Roca i Pons (1970) observa en su análisis de la morfología catalana

que, en las formas que pueden considerarse puramente personales, las variaciones presentes en la estructura verbal son debidas a la raíz léxica, además de a las desinencias de tiempo y de persona. Defiende, también, que en los verbos irregulares en los que existe una forma indivisible e inanalizable, como *dic* o *bec* (1ª persona del singular del presente de indicativo de los verbos *decir* y *beber* respectivamente), se expresan junto a la raíz léxica las características verbales como el tiempo, la persona, el modo y el número. Si bien la presentación de dichas características en una unidad indivisible no es la tónica general, son ejemplos que pueden recordar a algunos casos de la expresión de tiempo en inglés, como se puede observar en *write* y *wrote* (*Present Simple* y *Past Simple*), donde se indica el cambio de tiempo verbal mediante la variación vocálica (Roca i Pons, 1970).

Como ha sido comentado anteriormente, los sistemas morfológicos del castellano y el catalán presentan un alto nivel de variedad. Si tomamos como ejemplo la conjugación del verbo *jug*ar, en castellano, y *men*jar, en catalán, encontraremos el siguiente paradigma verbal (Tabla 1 / Tabla 2):

PERSONA	PRESENTE SIMPLE
1 p. singular	<i>jue<u>g</u>o</i>
2 p. singular	<i>jue<u>g</u>as</i>
3 p. singular	<i>jue<u>g</u>an</i>
1 p. plural	<i>jug<u>a</u>mos</i>
2 p. plural	<i>jug<u>a</u>ís</i>
3 p. plural	<i>jue<u>g</u>an</i>

Tabla 1. Conjugación del verbo *jug*ar – Castellano

PERSONA	PRESENTE SIMPLE
1 p. singular	<i>men<u>j</u>o</i>
2 p. singular	<i>men<u>j</u>es</i>
3 p. singular	<i>men<u>j</u>a</i>
1 p. plural	<i>men<u>j</u>em</i>
2 p. plural	<i>men<u>j</u>eu</i>
3 p. plural	<i>men<u>j</u>en</i>

Tabla 2. Conjugación del verbo *men*jar – Catalán

En el caso del inglés, observamos un paradigma verbal más homogéneo que los anteriores, donde cinco de las seis personas verbales en *Present Simple* se corresponden con la forma del verbo en infinitivo *play*. En la Tabla 3 se puede ver que la tercera persona del singular es la única que difiere del resto mediante la adición del sufijo *-s* a la raíz.

PERSONA	<i>PRESENT SIMPLE</i>	<i>PRESENT PERFECT SIMPLE</i>
1 p. singular	<i>play</i>	<i>have played</i>
2 p. singular	<i>play</i>	<i>have played</i>
3 p. singular	<i>plays</i>	<i>has played</i>
1 p. plural	<i>play</i>	<i>have played</i>
2 p. plural	<i>play</i>	<i>have played</i>
3 p. plural	<i>play</i>	<i>have played</i>

Tabla 3. Conjugación del verbo *play* – Inglés

En esta lengua, las únicas marcas que se encuentran de flexión verbal están presentes en la tercera persona del singular en *Present Simple*, con las terminaciones *-s/-es*, y en la desinencia *-ed* como marca de pasado de los verbos regulares. El resto de los tiempos verbales expresan su temporalidad y otras características lingüísticas mediante el uso de auxiliares o con cambios en la estructura sintáctica. Un ejemplo que ilustra este fenómeno es el *Present Perfect Simple* (Tabla 3), donde todas las personas verbales hacen uso del auxiliar *have* para marcar el aspecto perfectivo del tiempo de presente. Sin embargo, en la 3PS se modifica la forma del verbo auxiliar por *has*, que funciona como marca tercera persona del singular y permite la omisión del sufijo *-s* en el verbo principal.

Las divergencias tipológicas presentadas entre las lenguas románicas mencionadas y el inglés abren un abanico de líneas de investigación en lo que concierne a la adquisición de su morfología. Al tratarse el inglés de una lengua morfológicamente menos rica que el catalán y el castellano en lo que a su paradigma verbal se refiere, podríamos suponer que el procesamiento y/o la producción de cualquier marca morfológica por parte de hablantes de catalán y castellano como L1, que a la vez son aprendices de inglés como L2, es mucho más sencilla dada la complejidad de las estructuras que se encuentran en su L1.

1.1. Características formales de la morfología de presente en inglés

Si tomamos en consideración las características fonológicas de la 3PS, veremos que los hablantes se enfrentan a tres alomorfos distintos como realización del mismo fonema. Dicha variación está relacionada con las características morfológicas del término flexionado, dependiendo de si su último fonema es sordo o sonoro. Como se ilustra en la Tabla 4, el fonema /s/ como marca de 3PS en *Present Simple* puede realizarse como /s/, /z/ e /ɪz/. Asimismo, si atendemos al grafismo de la 3PS, podemos encontrar los sufijos -s o -es.

INFINITIVO	FLEXIÓN 3PS	TRANSCRIPCIÓN
KISS	<i>kiss<u>es</u></i>	/ˈkɪsɪ <u>z</u> /
HIT	<i>hit<u>s</u></i>	/hɪt <u>s</u> /
GO	<i>go<u>es</u></i>	/gou <u>z</u> /

Tabla 4. Alomorfos y transcripción fonológica de la 3PS.

En *A student's grammar of the English language*, Greenbaum y Quirk (1990) afirman que es preciso añadir el sufijo -es como marca de 3PS en *Present Simple* ante las consonantes sibilantes -s, -z, -ch, -sh y -x. No obstante, existen algunas excepciones para este fenómeno como, por ejemplo, los verbos *go* (goes) y *do* (does) (1990, pp.26-27). Por otro lado, si atendemos a las modificaciones estrictamente gráficas a partir de la adición de los sufijos -s o -es encontramos también verbos que sufren cambios ortográficos como, por ejemplo, el cambio de -y por -ie cuando la grafía -y está precedida por una vocal. Un ejemplo de este fenómeno es el verbo *try* (3PS – *tries*) (Greenbaum & Quirk, 1990, p.28).

Otra de las cuestiones que cabe abordar en este apartado es la expresión de la 3PS en formaciones verbales compuestas como, por ejemplo, en *Present Perfect Simple*, otro de los tiempos verbales empleados en este estudio. En este caso, observamos cómo el sufijo que actúa como marca de 3PS en *Present Simple* desaparece con el uso de un tiempo perfecto. Como ha sido comentado anteriormente, en inglés, otra de las formas de indicar cambios aspectuales o temporales en las formas verbales es mediante el uso de auxiliares. En *Present Perfect Simple*, cuando empleamos el verbo *has* con la 3PS, no es necesario hacer uso del sufijo -s/-es flexionando el verbo principal dado que las características que este expresa se recogen en el verbo auxiliar (Tabla 5).

INFINITIVO	3PS <i>PRESENT SIMPLE</i>	3PS <i>PRESENT PERFECT SIMPLE</i>
KISS	<i>kisses</i>	<i>has kissed</i>
HIT	<i>hits</i>	<i>has hit</i>
GO	<i>goes</i>	<i>has gone</i>

Tabla 5. Formas verbales en Present Simple y Present Perfect Simple.

De la misma forma que el resto de las características lingüísticas, la morfología de una primera lengua se adquiere de forma inconsciente durante los primeros años de vida. En cambio, cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua, una vez adquirida(s) la(s) L1, el procesamiento y la adquisición de las formas lingüísticas de la lengua en cuestión se lleva a cabo implicando un cierto grado de aprendizaje consciente y, generalmente, de forma instruida. En el siguiente apartado revisaremos algunos estudios que investigan la adquisición de la morfología del inglés como L1 y L2.

2. ADQUISICIÓN DE LA 3PS EN INGLÉS L1 Y L2

En esta sección, se revisan los estudios clave al respecto del procesamiento y la producción de la 3PS durante el proceso de adquisición del inglés como L1 y L2. Para ello, se toman en consideración diversos estudios de producción y de percepción, poniendo especial énfasis en el uso de los juicios de gramaticalidad como herramienta para la evaluación de este fenómeno lingüístico.

2.1. *Hablantes de inglés como L1*

El proceso de adquisición de una L1, cuyo desarrollo se lleva a cabo de forma inconsciente mediante la exposición a la lengua durante los primeros años de vida, difiere en buena medida de los mecanismos de adquisición de posteriores L2. La competencia que desarrollan los hablantes durante el aprendizaje de una L2 está ligada al modelo de instrucción empleado, la distancia tipológica entre su L1 y la lengua en cuestión, la calidad del input lingüístico y el tiempo de exposición a la lengua, entre otros factores. Asimismo, las propiedades morfológicas y la relevancia de los morfemas en las lenguas objeto de estudio desempeñan un papel fundamental en el procesamiento morfológico en distintos contextos (Goldshneider & DeKeyser, 2005).

Durante finales del siglo XX se llevaron a cabo numerosas investigaciones sobre el proceso de adquisición de una L1. Entre dichos estudios, cabe destacar las aportaciones de Brown (1973), a partir de las cuales se identificó un orden consistente en el proceso de adquisición del inglés como L1. En su investigación, Brown completó un estudio longitudinal para identificar el orden en el que se adquirirían los morfemas de esta lengua y a partir del cual estableció el orden que se ilustra en la tabla 6.

1. Presente Continuo <i>-ing</i> (Ej. <i>He is playing</i>)
2. Plural <i>-s</i> (Ej. <i>Tree - Trees</i>)
3. Pasados irregulares (Ej. <i>Go - Went</i>)
4. Posesivo <i>- 's</i> (Ej. <i>Mario 's bag</i>)
5. Copula <i>be</i> (Ej. <i>The door is (be) white</i>)
6. Artículos <i>a/an & the</i> (Ej. <i>An apple / A phone / The book</i>)
7. Pasado regular <i>-ed</i> (Ej. <i>She looked at him</i>)
8. Tercera persona del singular en presente <i>-s</i> (Ej. <i>He works hard</i>)
9. Auxiliar <i>be</i> (Ej. <i>They were (be) waiting for him</i>)

Tabla 6. Orden de adquisición de morfemas en inglés L1 - Brown, 1973

El orden de adquisición de los morfemas y las estructuras en inglés L1 se ha comparado con el orden de adquisición en L2. Diversas investigaciones han señalado que, si bien existen similitudes en ambos procesos, también presentan diferencias significativas atribuibles a factores como la edad de adquisición de la L2, el contexto de aprendizaje, la influencia ejercida por la L1, etc. (Dulay & Burt, 1974; Bailey et al., 1974; Krashen, 1977). A continuación, se presentan algunos de los estudios más relevantes al respecto con el objetivo de establecer paralelismos con el orden propuesto por Brown (1973) para el desarrollo de las estructuras morfosintácticas del inglés L1.

2.2. Aprendices de inglés como L2

A partir de la propuesta original de Brown sobre las etapas del desarrollo del inglés como L1, diversos estudios realizados en los años 70 plantearon la existencia de un “orden natural” en la adquisición de los morfemas del inglés como L2 (Dulay & Burt, 1974).

Estos estudios evidenciaron que el patrón de adquisición en L2 era notablemente similar entre niños y adultos, independientemente del tipo de exposición a la lengua o de la L1 de los aprendices (Bailey et al., 1974). Sin embargo, ya desde inicios de la década de 1970 se habían desarrollado investigaciones que destacaban la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2, especialmente tras la introducción del concepto “interlengua” por Selinker (1972) para describir este fenómeno. A partir de principios del siglo XXI, se observa un cambio en las líneas de investigación, que retoman con mayor énfasis la relevancia de la L1 en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Ellis & Freeman, 2006), en respuesta a los estudios previos que defendían una influencia limitada de la L1 durante el proceso de adquisición de una L2 (Dulay & Burt, 1974; Krashen, 1982).

Como se ha mencionado anteriormente, los años 70 fueron una década productiva en cuanto a la investigación al respecto de la adquisición de una L2 se refiere. Diversos estudios de producción evidenciaron que los adultos aprendices de una L2 cometían errores similares en cuanto a la morfosintaxis de la lengua se refiere independientemente de su L1 (Dulay & Burt, 1974). Este hecho llevó a los autores a demostrar la existencia de un orden común en la adquisición del inglés como segunda lengua. De igual manera, investigaciones con población adulta determinaron que, independientemente del nivel de instrucción, de exposición a la lengua y de la L1 de los hablantes, los aprendices de una L2 seguían estrategias de procesamiento universales durante la adquisición de las estructuras morfosintácticas (Bailey et al., 1974). En el mismo estudio, los autores describieron que los adultos seguían el mismo orden de adquisición que los niños e hipotetizaron que los errores que cometían no estaban siempre relacionados con la transferencia de estructuras de su L1, sino que se trataba de errores intralingüísticos vinculados al orden natural de adquisición de las construcciones.

Siguiendo con esta línea de investigación, unos años después, Krashen (1977) propuso el siguiente esquema en el que se presentan las cuatro fases de la adquisición de los morfemas durante el aprendizaje de una L2:

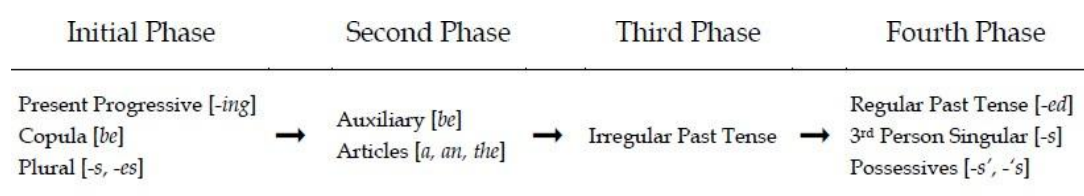


Figura 1. Propuesta de Krashen (1977) sobre la adquisición de los morfemas en inglés.

En lo que concierne a estudios de procesamiento en los que se han empleado juicios de gramaticalidad para valorar la adquisición de estructuras en inglés L2, cabe destacar el que llevó a cabo McDonald (2000). En su investigación, pudo describir fenómenos de transferencia lingüística por parte de hablantes de español y vietnamita que habían estado estudiando inglés como L2 desde la infancia y adolescencia. Observó que, dado que el español es una lengua más rica morfológicamente que el vietnamita, que no tiene flexión verbal, los hablantes de dicha primera lengua fueron capaces de determinar con más facilidad la (a)gramaticalidad de las oraciones que se les presentaron. McDonald corroboró con su estudio que la corrección con la que los hablantes eran capaces de juzgar los estímulos presentados estaba relacionada con las propiedades flexivas de su L1 (2000). Otros estudios elaborados unos años después, determinaron que la transferencia entre ambas lenguas podía darse únicamente si los patrones lingüísticos entre la L1 y la L2 de los hablantes eran lo suficientemente similares (Bybee, 2008). Asimismo, se pudo corroborar que la transferencia de la información desde la L1 se daba basándose en la similitud de las construcciones sintácticas y morfológicas de ambas lenguas, pudiendo no afectar a las unidades lingüísticas más abstractas como, por ejemplo, el tiempo, el aspecto o la persona.

Blom et al., (2012) observaron mediante el estudio del discurso espontáneo de hablantes de diferentes lenguas que la adquisición de estructuras morfológicas como la 3PS en inglés puede verse dificultada si los hablantes no encuentran estructuras similares en sus L1. Además, a partir del análisis de la producción de dichos hablantes, determinaron que cuanto mayor era el tiempo de exposición a la lengua, mayor era su habilidad para usar adecuadamente la 3PS durante el discurso. Asimismo, en este productivo estudio, se describió una diferencia notable entre la actuación de los individuos con una L1 aislante que aquellos que tenían una primera lengua flexiva, siendo estos últimos los que mayor nivel de acierto evidenciaban en el uso de la 3PS. No solamente llegaron a estas conclusiones, sino que corroboraron que aquellos niños que disponían de un lexicón más amplio en lengua inglesa también evidenciaban un mayor nivel de acierto en el uso de la 3PS y relaciones más fuertes entre los verbos flexionados en esta forma (Blom et al., 2012).

Retomando la información expuesta en el capítulo anterior (v. *1.1. Características formales de la morfología de presente en inglés*), en el 2001, Bybee observó que los aprendices de una L2 relacionaban los elementos de su lexicón atendiendo a las similitudes semánticas y fonológicas que presentaban (Bybee, 2001). Dicho estudio fue ampliado a posteriori, cuando observó que la interiorización de estructuras como la 3PS estaba relacionada, además de con la amplitud

del lexicon de los hablantes, con la fuerza con las que se establecían las relaciones sintácticas y sintagmáticas entre sus componentes. Tanto es así, que concluyó que la cantidad de veces que los hablantes de una L2 percibían un estímulo flexionado de cierta manera, determinaba su procesamiento y adquisición en ese contexto (Bybee, 2010).

Como se ha expuesto a lo largo de este apartado, son diversas las cuestiones que influyen la adquisición de las estructuras de una segunda lengua. En lo que concierne al inglés, se ha podido observar que la interiorización de la marca de 3PS se extiende durante el transcurso de adquisición de esta L2, como recogen Perrodin & Somboon (2019, p.288) en la tabla que se reinterpreta a continuación (Tabla 7) a partir del orden de adquisición que propusieron diversos investigadores en los años 70:

Bailey et al., 1974	Larsen-Freeman, 1975	Rosansky, 1976
Adultos (Español y otras lenguas)	Adultos (Árabe, japonés, persa y español)	Niños, adolescentes y adultos (Español)
1. Presente Progresivo <i>-ing</i>	1. Presente Progresivo <i>-ing</i>	1. Presente Progresivo <i>-ing</i>
2. Copula <i>be</i>	2. Copula <i>be</i>	2. Artículos <i>a/an + the</i>
3. Plural <i>-s/-es</i>	3. Artículos <i>a/an + the</i>	3. Copula <i>be</i>
4. Artículos <i>a/an + the</i>	4. Auxiliar <i>be</i>	4. Auxiliar <i>be</i>
5. Auxiliar <i>be</i>	5. Plural corto <i>-s</i>	5. Posesivos <i>- 's/-s'</i>
6. Pasado irregular (Ej. <i>Do – Did</i>)	6. Pasado regular <i>-ed</i>	6. Pasado irregular (Ej. <i>Do – Did</i>)
7. Tercera persona del singular <i>-s</i>	7. Tercera persona del singular <i>-s</i>	7. Plural largo <i>-es</i>
8. Posesivos <i>- 's/-s'</i>	8. Pasado irregular (Ej. <i>Do – Did</i>)	8. Pasado regular <i>-ed</i>
	9. Plural largo <i>-es</i>	9. Tercera persona del singular <i>-s</i>
	10. Posesivos <i>- 's/-s'</i>	

Tabla 7. Reinterpretación de la tabla elaborada por Perrodin & Somboon (2019, p.288).

A partir de las cuestiones expuestas en el marco teórico y abordadas en este apartado al respecto de la adquisición de la tercera persona del singular en inglés L1 y L2, se exponen los objetivos y las preguntas de investigación elaboradas para este proyecto.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este proyecto es diseñar y pilotar una prueba experimental para evaluar la manera en la que los hablantes bilingües de catalán y castellano procesan la marca de tercera persona del singular (3PS) durante el aprendizaje instruido del inglés como L2. Por ello, las cuestiones centrales a tener en cuenta en el diseño del instrumento son el tiempo de exposición a la lengua y la complejidad de las construcciones verbales presentadas. Partiendo de este objetivo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo varía según la edad/el tiempo de exposición a una L2 de los hablantes su habilidad para juzgar gramaticalmente las estructuras que se les presentan?
2. ¿Con qué grado de corrección juzgan los aprendices de inglés como L2 las oraciones atendiendo a la complejidad de las construcciones verbales empleadas?

A partir de las respuestas a las preguntas de investigación ya expuestas, se plantea la siguiente cuestión:

3. ¿Cómo se valora la idoneidad de la prueba diseñada para evaluar la adquisición de la 3PS por parte de aprendices inglés L2?

En conjunto, la finalidad de este proyecto es comprobar la adecuación del instrumento diseñado para comprender la manera en la que el tiempo de exposición a una L2 y la complejidad de las construcciones expuestas influyen su procesamiento. Para dar respuesta a estas cuestiones, se ha desarrollado la metodología que se detalla a continuación.

4. METODOLOGÍA

El planteamiento original de esta investigación era llevar a cabo un estudio con una amplia muestra de población de alumnos de primero y cuarto de la ESO de un centro educativo concertado en Cornellà de Llobregat, Barcelona. Por motivos ajenos al proyecto, ha sido necesario modificar la propuesta inicial y adaptar los objetivos establecidos y la recolección de información a este nuevo planteamiento. Si bien la recogida de un número más elevado de datos habría permitido obtener una visión amplia sobre la adquisición y el procesamiento de morfología flexiva del inglés en las aulas de secundaria, el nuevo planteamiento que propone este proyecto puede tomarse como punto de partida para próximas investigaciones en esta misma línea.

El rumbo que toma este trabajo como prueba piloto resulta una oportunidad para dar una primera respuesta a las preguntas de investigación 1 y 2, así como formular y responder la pregunta de investigación 3, que analiza la adecuación del instrumento diseñado específicamente para ello. Asimismo, el hecho de pilotar esta investigación con un grupo de participantes previamente a su administración a una muestra de población mayor permitirá llevar a cabo las modificaciones necesarias con el objetivo de optimizar los resultados en futuras investigaciones.

4.1. Participantes

La muestra de participantes ha sido seleccionada en función de una serie de características que se consideran relevantes para el análisis de los datos. Entre dichas cuestiones se incluyen la edad de los participantes, su(s) L1(s), el nivel de escolarización en el momento de la recogida de datos – primero y cuarto de la ESO – y la exposición al inglés fuera del ámbito escolar.

Los datos sobre los que se fundamenta este trabajo han sido recogidos a partir de una muestra de conveniencia compuesta por un total de 20 participantes, que se ha dividido en dos grupos: 10 alumnos de primero de la ESO, cuyas edades oscilan entre los 12;5 y 13;4 años; y 10 alumnos de cuarto de la ESO, las edades de los cuales están comprendidas entre los 15;5 y los 16;4 años. Los participantes de esta investigación cursan sus estudios en centros educativos ubicados en la ciudad de Barcelona, lo cual permite comparar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en distintas etapas del mismo ciclo educativo. Cabe destacar, además, que todos los participantes del estudio son bilingües en catalán y castellano, permitiendo así estudiar la

manera en la que se adquiere la 3PS en hablantes con estas características teniendo en cuenta las propiedades morfológicas de su(s) L1(s). Otra de las cuestiones sobre las que también se recogió información es la exposición al inglés fuera del horario escolar por parte de los participantes. En este caso, un 70% de los participantes, tanto de primero como de cuarto de la ESO, ha estudiado inglés como extraescolar, ya sea durante un periodo corto de tiempo (ej. preparación de exámenes oficiales o curso intensivo) o durante algunos años haciendo clases particulares o en una escuela de idiomas.

Dado que para esta investigación se han recogido datos de una población de adolescentes menores de edad, se ha puesto en disposición de los adultos responsables una hoja informativa (Anexo 1) donde se detallaba en qué consistía el proyecto y cada una de las pruebas que se iban a administrar a los participantes, así como un formulario de consentimiento informado (Anexo 2) para la participación de sus hijos en la investigación siguiendo las indicaciones de la *Universitat de Barcelona* en su manual *Codi de bones pràctiques de recerca*. Del mismo modo, antes de la compleción de las pruebas, se informó a los participantes de que sus datos se tratarían de forma anónima y únicamente con fines investigativos (Figura 4 / Anexo 3).

4.2. Pruebas experimentales

Con el objetivo de evaluar la adquisición de la marca de 3PS en la población estudiada, se han elaborado dos instrumentos de recogida de información. El primero de ellos consiste en un cuestionario sociodemográfico que los participantes completaron con el objetivo de recoger la mayor cantidad de información posible al respecto de sus conocimientos y hábitos lingüísticos. En lo que concierne a la prueba experimental principal del proyecto, se solicitó a los participantes que ejercieran un juicio sobre la gramaticalidad de una serie de estímulos en inglés.

4.2.1. Cuestionario sociodemográfico

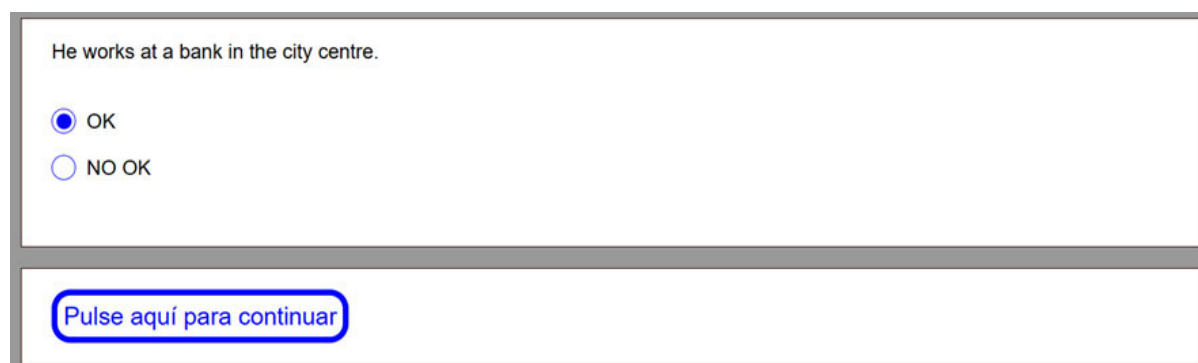
Para el desarrollo de este proyecto, resulta fundamental considerar la(s) primera(s) lengua(s) de los hablantes, así como sus hábitos lingüísticos y su grado de exposición al inglés. Por este motivo, se solicitó a los participantes que completaran un cuestionario elaborado mediante *Google Forms*, compuesto por 19 preguntas relacionadas con su(s) L1, el uso habitual del catalán y el castellano en diversos contextos, su autopercepción respecto a sus habilidades lingüísticas en inglés, el uso que hacen de esta lengua habitualmente y su posible exposición al inglés fuera del entorno escolar o a través de contenidos audiovisuales. Antes de presentar

las preguntas principales del cuestionario sociodemográfico, se pidió a los participantes que indicaran su fecha de nacimiento con el objetivo de clasificar sus respuestas en dos grupos según su tiempo de exposición a la lengua (Anexo 3).

4.2.2. Prueba experimental

Como se ha mencionado previamente, para llevar a cabo esta investigación se ha diseñado una prueba experimental alineada con los objetivos del estudio. El propósito de dicha prueba es analizar el juicio de gramaticalidad que los participantes emiten sobre distintos estímulos lingüísticos en los que se emplea la 3PS en inglés. Para ello, se optó por presentar los estímulos a través del programa *PsyToolKit* (Stoet, 2010, 2017), que permite ofrecer instrucciones previas a los participantes y mostrar un único estímulo por pantalla, impidiendo retroceder una vez seleccionada la respuesta.

La prueba incluyó un total de 60 oraciones, distribuidas de la siguiente manera: 20 oraciones en *Present Simple* (10 gramaticales y 10 agramaticales), 20 oraciones en *Present Perfect Simple* (10 gramaticales y 10 agramaticales) y 20 estímulos distractores, que consistían en oraciones construidas en los mismos tiempos verbales, pero con sujetos distintos a la 3PS (Anexo 4). Cabe mencionar que todas las oraciones, tanto las pertenecientes al cuerpo principal del estudio como las empleadas como distractores, fueron redactadas para mantener una estructura y longitud similares, además de seleccionarse términos cuya frecuencia de uso fue verificada mediante diversos corpus en lengua inglesa. Antes de iniciar la prueba, se indicó a los participantes que debían determinar si las oraciones que aparecían en pantalla eran gramaticales, seleccionando la opción “OK”, o agramaticales, optando en este caso por “NO OK”. En las siguientes imágenes (Figura 2 / Figura 3) se ejemplifica el formato en el que los participantes percibían los estímulos durante la prueba, así como las instrucciones que vieron en pantalla antes de iniciarla (Figura 4):



The image shows a screenshot of a computer interface for a language experiment. At the top, a sentence is displayed: "He works at a bank in the city centre." Below the sentence, there are two radio button options: "OK" (which is selected) and "NO OK". At the bottom of the interface, there is a blue button with the text "Pulse aquí para continuar" (Click here to continue).

Figura 2. Oración gramatical en *Present Simple*.

The laptop have been a big investment for them.

☐ OK

☒ NO OK

[Pulse aquí para continuar](#)

Figura 3. Oración agramatical en *Present Perfect Simple*.

Sobre esta encuesta

¡Hola!

Si has recibido este enlace es porque participas en la investigación para mi trabajo de fin de grado (TFG) en Lingüística.

¡Muchas gracias por tu colaboración e interés!

En esta primera parte del proyecto aparecerán en pantalla, de forma individual, diversas oraciones en **inglés**.

Para cada una de ellas, tienes que decidir lo siguiente:

- Oración **GRAMATICAL/CORRECTA** = selecciona **OK**
- Oración **AGRAMATICAL/INCORRECTA** = selecciona **NO OK**.

Dado que los datos de todos los participantes son completamente **anónimos**, en la primera pregunta se te pedirá que te identifiques con tus iniciales. De esta forma, podemos relacionar y describir las respuestas a las dos partes de la investigación preservando tu anonimato.

Por ello, es **muy importante** que recuerdes las iniciales que has puesto en esta primera fase (por ejemplo, si has puesto solamente las de tu nombre y tu primer apellido) para que coincidan con las que pondrás en el segundo cuestionario que tendrás que contestar.

Figura 4. Instrucciones proporcionadas a los participantes antes de iniciar la prueba.

Los juicios de gramaticalidad constituyen una herramienta que permite exponer a los participantes a oraciones sobre las cuales deben ejercer un juicio en función de su adecuación a las normas gramaticales de la lengua en cuestión. Este tipo de instrumento facilita el análisis de la valoración que los hablantes emiten sobre una forma lingüística específica. Si bien la precisión con la que los individuos juzgan las oraciones puede depender tanto de su edad cronológica como de la complejidad de la estructura evaluada (McDonald, 2008), diversos estudios han evidenciado que, en poblaciones de niños de seis a doce años, es productivo el uso de este tipo de herramientas, especialmente en lo que concierne a fenómenos relacionados con el orden de palabras en una oración (McDonald, 2000; Kail, 2004). No obstante, también se ha observado que estas poblaciones presentan mayores dificultades a la hora de detectar

errores vinculados a la omisión de partículas o errores de concordancia gramatical (Kail, 2004). En el presente trabajo, sin embargo, la población participante está compuesta por adolescentes de entre 12 y 16 años, lo cual permitirá valorar la idoneidad de los juicios de gramaticalidad para evaluar el procesamiento de la 3PS en inglés L2, minimizando la interferencia de otros aspectos lingüísticos en su valoración.

4.2.3. Análisis realizados

A los resultados obtenidos a partir de la recogida de datos se aplican análisis estadísticos descriptivos que permiten disponer de las características más representativas del comportamiento de muestra poblacional estudiada a la hora de valorar la gramaticalidad de los estímulos lingüísticos presentados.

En el siguiente apartado, se expone la información obtenida para proporcionar una descripción preliminar de las características de la muestra recogida y de las tendencias observadas en sus respuestas. Si bien dichas tendencias no serán extrapolables al conjunto de la población debido a la amplitud de la muestra y a las características del presente estudio, sí que será posible caracterizar y describir el comportamiento de la muestra con respecto a los juicios presentados. Las medidas de tendencia central y dispersión que se examinarán serán la media, la mediana, la desviación estándar y el rango de respuestas. Dicho análisis permitirá identificar patrones generales en la percepción de la (a)gramaticalidad de los estímulos expuestos, así como posibles variaciones entre los grupos analizados. Asimismo, se buscará determinar si existen diferencias significativas en función del tiempo de exposición a la lengua y de las características de las construcciones verbales. Por otro lado, este análisis servirá como base para futuras investigaciones y permitirá valorar la coherencia interna de la prueba y detectar posibles inconsistencias en la elaboración o presentación de los estímulos que pudieran afectar a la recogida de datos.

En conjunto, los resultados obtenidos y analizados en el siguiente apartado ofrecerán una visión preliminar del fenómeno lingüístico estudiado y de la idoneidad de la prueba desarrollada para evaluar la adquisición de la 3PS del inglés como L2.

5. RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos tras la administración de la prueba experimental diseñada para evaluar el procesamiento de la 3PS en inglés por parte de hablantes bilingües de catalán y castellano. Los datos recogidos se analizan en función de dos cuestiones clave: el tiempo de exposición al inglés como L2, determinado por el curso en el que se encuentran los participantes, y la complejidad de las construcciones verbales de cada estímulo (*Present Simple* o *Present Perfect Simple*).

Los resultados se organizan en dos apartados según la estructura gramatical de los estímulos presentados. Por tanto, cada sección incluye los datos correspondientes a los grupos de primero y cuarto de la ESO, lo cual permitirá observar las posibles diferencias en el procesamiento de la 3PS en función del nivel de exposición a la lengua.

Para facilitar la interpretación de los resultados y ofrecer una visión clara y comparativa entre los grupos delimitados, en cada fragmento se presentan gráficos de barras que ilustran el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas de los participantes, acompañados de estadísticos descriptivos que resumen la media, la mediana, la desviación estándar y el rango comparándolos con el número total de respuestas (Anexo 5).

En lo que concierne a las estructuras presentadas en *Present Simple*, que conforman un total de 20 oraciones (10 gramaticales y 10 agramaticales) entre los estímulos presentados, los gráficos adjuntos ejemplifican una diferencia notable, de un 15%, entre la corrección de las respuestas de los alumnos de primero y cuarto de la ESO. Los participantes que se encuentran en el primer curso de educación secundaria y que, por tanto, han estado expuestos a la lengua durante menos tiempo, han acumulado un 73% de aciertos, tanto en los juicios de oraciones gramaticales (Figura 5) como agramaticales (Figura 6) en *Present Simple*. En cambio, los alumnos de cuarto de la ESO han acertado un 88% de las oraciones, lo cual se ha traducido en un 12% de errores, frente al 27% de respuestas erróneas observadas en las respuestas de los alumnos de primero.

Estos datos se reflejan en una media de aciertos de 0,73 para los alumnos de primero de la ESO en ambos tipos de oraciones y en una desviación estándar del 0,45. En cambio, los estadísticos descriptivos (Anexo 5) del grupo de cuarto ilustran una media del 0,88 y una desviación estándar de 0,33. Este hecho indica, además, que las respuestas de los alumnos de cuarto de ESO no son únicamente más acertadas, sino más similares entre ellas, lo cual evidencia un comportamiento más homogéneo y uniforme.

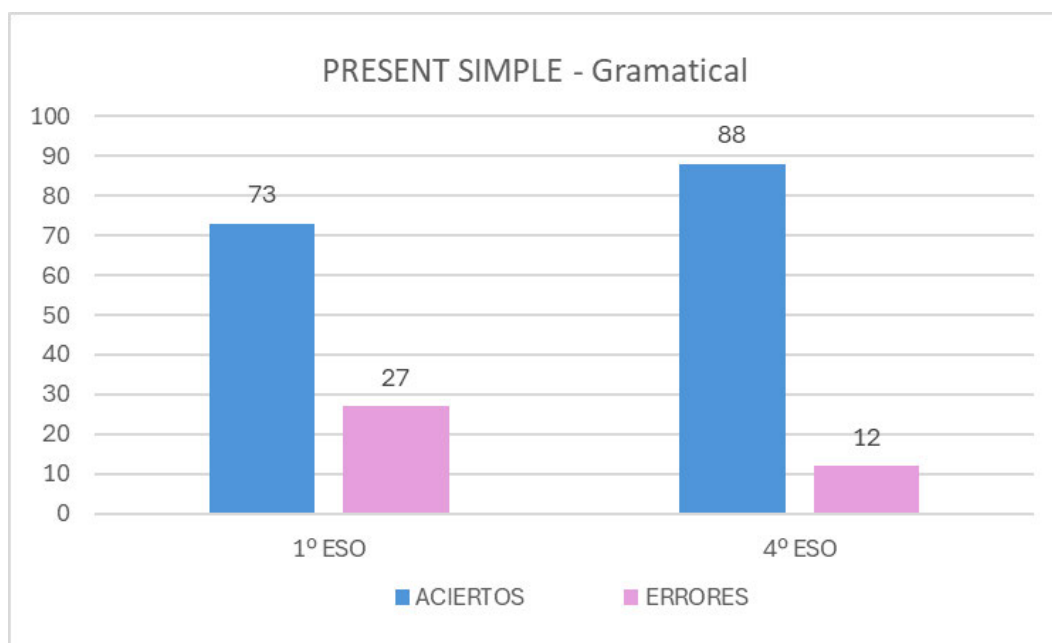


Figura 5. Representación gráfica de las respuestas a las oraciones gramaticales en *Present Simple* (1ºESO/4ºESO).

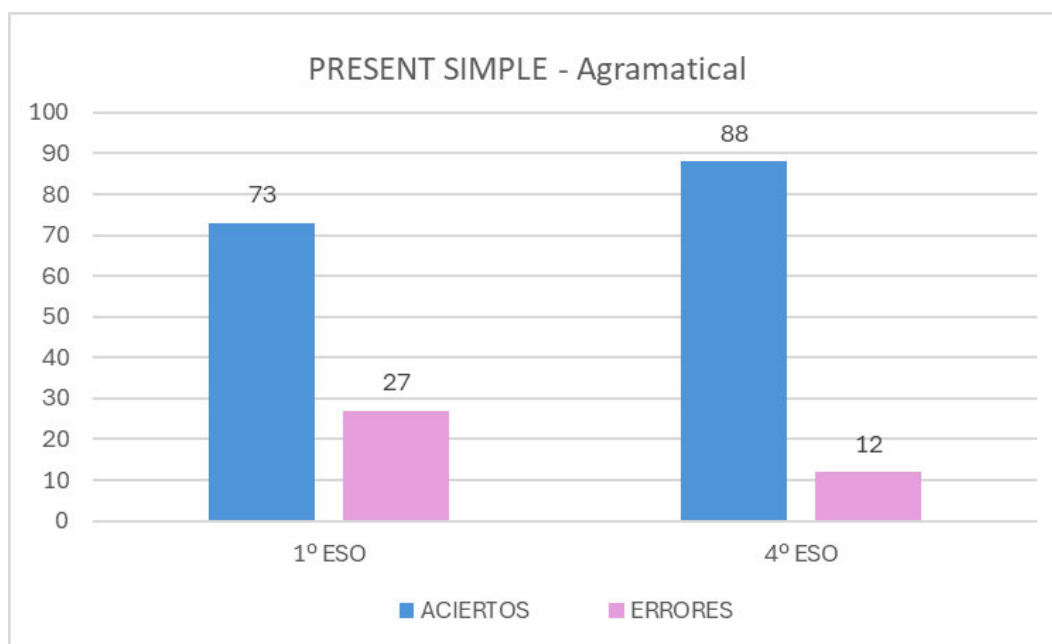


Figura 6. Representación gráfica de las respuestas a las oraciones agramaticales en *Present Simple* (1ºESO/4ºESO).

Los resultados expuestos evidencian una mayor corrección por parte de los participantes que cursan cuarto de la ESO para juzgar tanto las oraciones gramaticales como las agramaticales en *Present Simple*. La dispersión de los resultados obtenida a partir de las respuestas del primer grupo (0,45) refleja una mayor heterogeneidad en los juicios llevados a cabo, lo cual puede indicar un dominio inferior al que ilustran los resultados de los alumnos de cuarto. Tanto es así, que podríamos concluir que, en lo que concierne a las estructuras gramaticales en 3PS del *Present Simple*, donde se emplea la marca morfológica *-s/-es*, la capacidad para detectar errores gramaticales aumenta en función del tiempo de exposición a la lengua e independientemente de si se trata de oraciones gramaticales o agramaticales. Los alumnos de cuarto de la ESO demuestran un criterio más acertado a la hora de juzgar los estímulos presentados y una mayor consolidación de dicha construcción, lo cual se refleja en una mayor corrección para determinar si las normas gramaticales de la lengua se cumplen o no en cada uno de los casos.

En lo que a los estímulos presentados en *Present Perfect Simple* se refiere, una estructura en la que se observa un cambio morfosintáctico en el uso de la 3PS mediante la adición del auxiliar *has* ante el verbo principal, los resultados recogidos muestran una tendencia al alza en los aciertos de ambos grupos, principalmente en el grupo de primero de ESO. En este caso, se puede observar que este grupo obtuvo un total de 84 aciertos frente a 16 errores, mientras que el grupo de cuarto de ESO juzgó de manera adecuada un 89% de las oraciones, con tan solo un 11% de errores (Figura 7). Aunque no podemos afirmar, dada la naturaleza descriptiva de nuestros análisis, que esta diferencia entre ambos grupos sea significativa, parece apreciarse una progresión en la habilidad de los participantes para juzgar gramaticalmente oraciones en 3PS en función del tiempo de exposición al inglés como L2. Dicha evolución se refleja en los valores medidos mediante estadísticos descriptivos: el grupo de primero de ESO alcanzó una media 0,84 en sus respuestas, con una desviación estándar de 0,37. En cambio, el grupo de cuarto de ESO obtuvo una media de 0,89 y una desviación de 0,31.

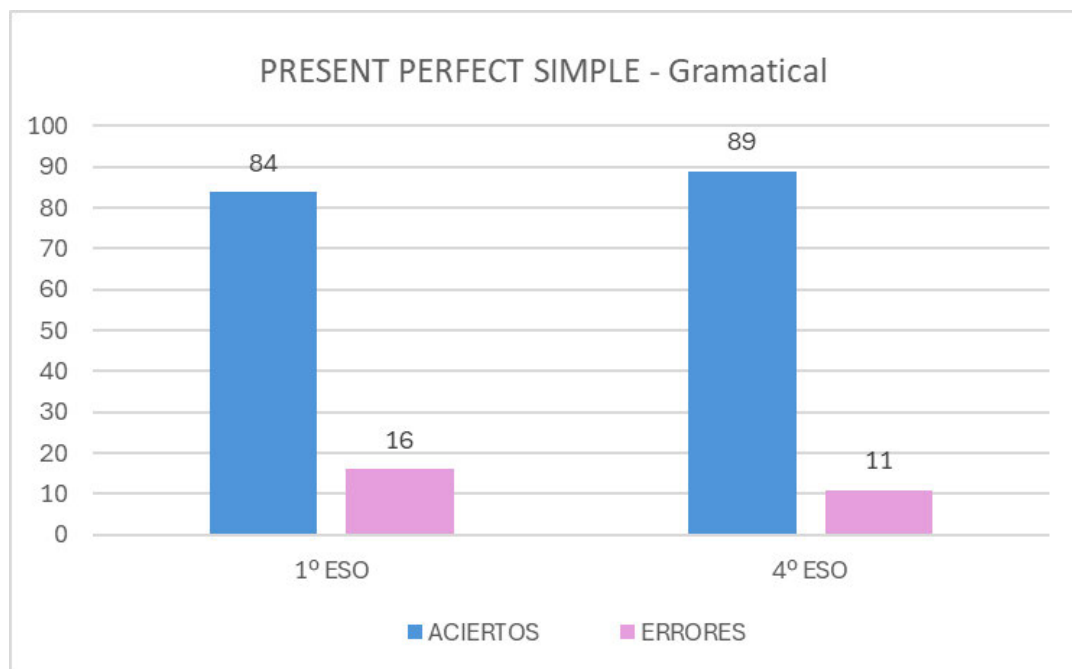


Figura 7. Representación gráfica de las respuestas a las oraciones gramaticales en *Present Perfect Simple* (1ºESO/4ºESO).

En cuanto a las oraciones agramaticales en *Present Perfect Simple*, se observa una reducción en la diferencia entre aciertos y errores en ambos grupos (Figura 8). Si bien ambos mantienen un nivel de aciertos considerable —80% en el caso de primero de ESO y 82% en el grupo de cuarto—, se aprecia un ligero descenso en la precisión respecto al juicio de las oraciones gramaticales analizadas previamente (Figura 7). Esta disminución sugiere que, ante construcciones verbales complejas, los participantes presentan un menor nivel de acierto en sus juicios de gramaticalidad.

No obstante, el rendimiento de ambos grupos se mantiene elevado, lo cual indica un procesamiento adecuado de la estructura, aunque con un margen de error ligeramente mayor ante las construcciones. Cabe destacar, asimismo, la diferencia entre las respuestas correctas de ambos grupos, que en este caso es únicamente de un 2%, lo cual sugiere que el tiempo de exposición a la lengua podría no ejercer una influencia tan significativa para el juicio de oraciones agramaticales en *Present Perfect Simple*. En definitiva, ambos grupos demuestran habilidad para detectar la agramaticalidad presente en los estímulos juzgados.

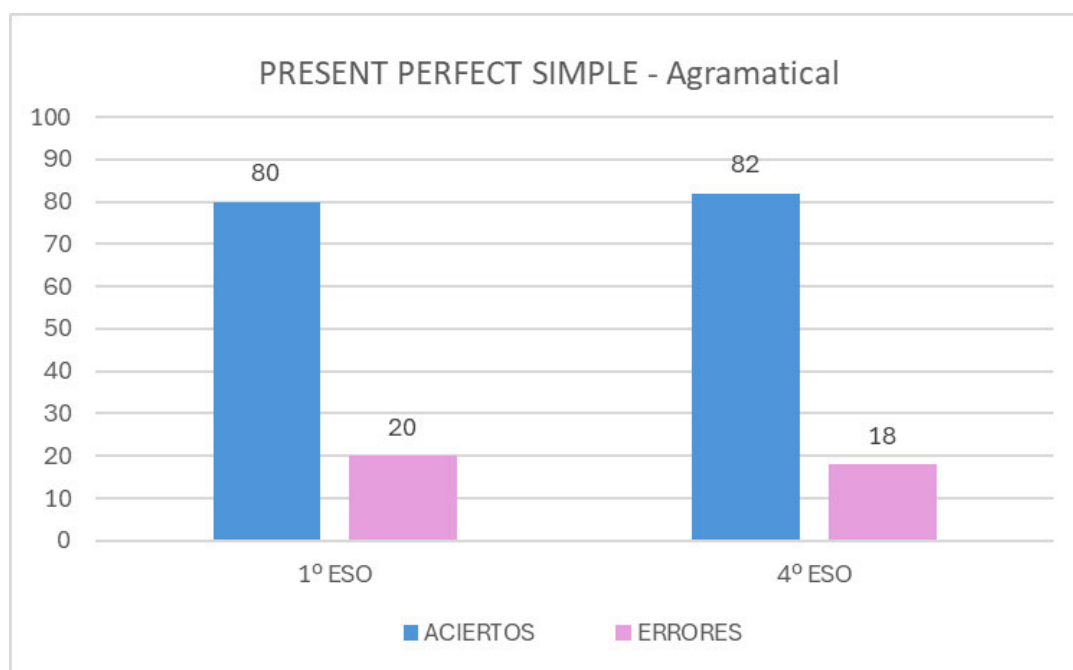


Figura 8. Representación gráfica de las respuestas a las oraciones agramaticales en *Present Perfect Simple* (1ºESO/4ºESO).

En conjunto, los datos obtenidos en torno a los juicios de gramaticalidad emitidos por alumnos de primero y cuarto de ESO permiten describir el dominio que evidencian los participantes de la 3PS en *Present Simple* y en *Present Perfect Simple* en función del tiempo de exposición a la lengua y de la complejidad de los estímulos presentados. Asimismo, los gráficos de barras permiten comparar de forma efectiva el porcentaje de aciertos y errores de cada grupo y relacionar dichos resultados con los datos estadísticos descriptivos (Anexo 5).

Recuperando el objetivo principal de este proyecto, desarrollar y pilotar una herramienta que permita analizar las tendencias de comportamiento de los hablantes de inglés L2 en lo que concierne a la 3PS, los resultados obtenidos esbozan tendencias ya observadas en estudios anteriores. En particular, se observa que una mayor exposición a la lengua se asocia con un mayor nivel de acierto en la línea de lo encontrado en estudios previos (v., por ejemplo, Blom & Paradis (2012). De la misma manera, y coincidiendo con lo que tradicionalmente se ha reportado para la adquisición de elementos funcionales, que las propiedades de la morfología de la lengua, así como la frecuencia con la que aparecen los elementos analizados, parecen tener un impacto relevante sobre la adquisición de las estructuras de la L2, (v. entre otros, Goldshneider & DeKeyser, 2005; Slabakova, 2013). En definitiva, los resultados obtenidos refuerzan la evidencia ya recogida al respecto de que el tiempo de exposición y la complejidad estructural son factores clave en el desarrollo de una L2.

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal en torno al cual se estructura el presente trabajo es diseñar y pilotar una prueba experimental para evaluar la manera en la que los hablantes bilingües de catalán y castellano procesan la marca de tercera persona del singular (3PS) durante el aprendizaje instruido del inglés como L2. En conjunto, la finalidad de este proyecto es comprobar la adecuación del instrumento diseñado para comprender la manera en la que el tiempo de exposición a una L2 y la complejidad de las construcciones expuestas influyen sobre su procesamiento. Al inicio de la investigación se plantearon dos preguntas de investigación que partían de los objetivos establecidos para el trabajo y sobre las cuales se desarrollaba una tercera cuestión.

En lo que concierne a la primera pregunta de investigación formulada, donde se plantea la manera en la que el tiempo de exposición a la lengua influye en la corrección con la que los hablantes juzgan los estímulos expuestos, los resultados obtenidos esclarecen que, efectivamente, los participantes que han estado expuestos al inglés como L2 durante más tiempo ejercen los juicios de gramaticalidad con mayor corrección. Asimismo, los datos evidencian también que dicha diferencia se da, principalmente, en estructuras que presentan una menor complejidad, como es, en este caso, el *Present Simple*. Cuando se trata de una construcción verbal simple, en la que se marca el tiempo y la persona mediante la adición del morfema flexivo -s/-es, el porcentaje de aciertos de los alumnos de cuarto de ESO llega al 88%, mientras que los alumnos de primero alcanzan el 73% de respuestas correctas. Estos datos sugieren que una mayor exposición a la lengua favorece la consolidación de estructuras básicas como la 3PS en presente y, por consiguiente, la emisión de juicios gramaticales acertados, independientemente de si se trata de oraciones gramaticales o agramaticales.

Si observamos los datos obtenidos del análisis de los juicios de los participantes a los estímulos en *Present Perfect Simple*, que implica una mayor complejidad morfosintáctica debido al uso del auxiliar *has* como marca de 3PS, ambos grupos muestran un nivel de aciertos elevado y relativamente similar. También en este caso, el rendimiento de los alumnos de cuarto de ESO es mayor que el de los de primero, la diferencia en lo que concierne al porcentaje de aciertos de ambos grupos es mínima para el juicio de oraciones gramaticales: un 5%. Asimismo, si tomamos los datos recogidos a partir del juicio que emiten los participantes sobre estímulos agramaticales en *Present Perfect Simple*, la diferencia entre ambos grupos disminuye a un 2%. Estos datos sugieren que, a pesar del aumento de la complejidad morfosintáctica de las

construcciones verbales, el impacto del tiempo de exposición a la lengua en el rendimiento de los alumnos disminuye. Dicha disminución en la diferencia de aciertos entre ambos grupos puede estar relacionada con una mayor habilidad de los participantes, independientemente del tiempo de exposición a la lengua, para reconocer el uso del verbo auxiliar como marcador de corrección gramatical en el caso de la 3PS.

Cabe mencionar, además, que ambos grupos juzgan con mayor precisión las oraciones gramaticales frente a las agramaticales, lo cual sugiere que la alteración o la omisión de elementos morfosintácticos durante el juicio de una oración puede resultar más complejo de identificar para los aprendices de una L2.

La cuestión planteada a partir de las dos preguntas de investigación iniciales a las que ya hemos dado respuesta implicaba, además, evaluar la validez de la prueba experimental diseñada y pilotada. Tras la recopilación y el análisis de los resultados obtenidos, que han permitido caracterizar e identificar tendencias en el comportamiento de los hablantes de inglés como L2, podemos confirmar la adecuación del instrumento desarrollado específicamente para este propósito. Como se ha mencionado anteriormente, la prueba experimental, basada en la administración de juicios de gramaticalidad a los participantes, ha permitido obtener información valiosa acerca de la influencia del tiempo de exposición a la lengua y de la complejidad de las estructuras gramaticales en el procesamiento de la morfología flexiva del inglés como L2.

Con todo, cabe destacar que los resultados obtenidos no son generalizables ni concluyentes dado el tamaño y las características particulares de la muestra de población analizada en este estudio. No obstante, el hecho de haber pilotado la prueba experimental previamente a su uso con una mayor muestra poblacional sienta las bases para futuras investigaciones sobre los factores clave en el procesamiento de la morfología flexiva del inglés como L2. Dichos estudios podrían explorar con mayor profundidad este fenómeno mediante la incorporación de un grupo control de hablantes de inglés como L1, ampliando la muestra de participantes e incluso considerando variables adicionales, como el tiempo de reacción ante los estímulos en función de sus características lingüísticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambadiang, T., Camus Bergareche, B., & García Parejo, I., (2008). Representación, procesamiento y uso en la morfología del verbo español. *Verba. Anuario galego de filoloxia*, 35, 7–34. <https://minerva.usc.gal/entities/publication/693088b4-95d4-4708-ac04-003097d0fda9>
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (1974). *Is there a “natural sequence” in adult second language learning?* *Language Learning*, 24(2), 235–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00505.x>
- Blom, E., Paradis, J., & Duncan, T. S. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular –s in child L2 English. *Language Learning*, 62(3), 965–994. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x>
- Blom, E., & Paradis, J. (2015). Sources of individual differences in the acquisition of tense inflection by English second language learners with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 36(4), 953–976 <https://doi.org/10.1017/S014271641300057X>
- Brown, R. (1973). *A First Language: The early stages*. George Allen & Unwin Ltd.
- Bybee, J. L. (2001). Phonology and language use. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 459–463 <https://doi.org/10.1017/S0952675703214445>
- Bybee, J. L. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. 216–236. Routledge.
- Bybee, J. L. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge University Press.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>

- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Ellis, N. C., & Freeman, D. L. (2006). Language emergence: Implications for applied linguistics-Introduction to the special issue. *Applied Linguistics*, 27(4), 558–589 <https://doi.org/10.1093/applin/aml028>
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2005). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 55(1), 27–77 <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00295.x>
- Gómez Garzarán, E. (2023). *Instructed second language acquisition & cross-linguistic influence: Word order in nominal structures*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62568>
- Gràcia i Solé, L. (2007). Diversidad tipológica y adquisición de segundas lenguas I: Flexión verbal y orden sintáctico. *Revista Española de Lingüística*, 37(1), 7–40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2859764>
- Greenbaum, S., & Quirk, R. (1990). *A student's grammar of the English language*. Longman.
- Hawkins, R., & Casillas, G. (2008). Explaining frequency of verb morphology in early L2 speech. *Lingua*, 118(4), 595–612. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2007.01.009>
- Juzek, T. S. (2016). *Acceptability judgement tasks and grammatical theory*. Tesis doctoral, Universidad de Oxford. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:b276ec98-5f65-468b-b481-f3d9356d86a2>
- Kail, M. (2004). On-line grammaticality judgments in French children and adults: A crosslinguistic perspective. *Journal of Child Language*, 31(3), 713–737 <https://doi.org/10.1017/S030500090400649X>

- Krashen, S. D. (1977). The monitor model for adult second language performance. En M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* 152–161. Regents Publishing Company.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Mc Donald, J. L. (2000). Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language. *Applied Psycholinguistics*, 21(3), 395 – 423
<https://doi.org/10.1017/S0142716400003064>
- McDonald, J. L. (2008). Grammaticality judgments in children: The role of age, working memory and phonological ability. *Journal of Child Language*, 35(2), 247–268.
<https://doi.org/10.1017/S0305000907008367>
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Philologica Urcitana*, 2, 115–128.
<https://w3.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- O’Grady, W. (2006). The problem of verbal inflection in second language acquisition. *Second Language Research*, 22(4), 365–390.
<https://doi.org/10.1191/0267658306sr281oa>
- Perrodin, D. D., & Somboon, N. (2019). *Is the natural order of morpheme acquisition being appropriately presented in English Language Teaching course books?* JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies), 6(2), 285–302.
<https://doi.org/10.30762/jeels.v6i2.1569>
- Roca i Pons, J. (1970). Morfologia verbal catalana. *Estudis Romànics*, 12, 227–254.
<https://raco.cat/index.php/Estudis/article/view/238668>

Sabourin et al., (2016). The language background questionnaire in L2 research: Teasing apart the variables. In L. Hracs (Ed.), *Proceedings of the 2016 Annual Conference of the Canadian Linguistics Association*. 1–15.

https://cla-acl.ca/pdfs/actes-2016/Sabourin_etal_CLA2016_proceedings.pdf

Salaberry, M. R., & Shirai, Y. (Eds.). (2002). *The L2 acquisition of tense–aspect morphology*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lald.27>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Simoens, H., Housen, A., & De Cuypere, L. (2018). The effect of perceptual salience on processing L2 inflectional morphology. En Gass, S. M., Spinner, P., & Behney, J. (Eds.). (2018). *Salience in second language acquisition*, 107 – 126. Routledge/Taylor & Francis.

Slabakova R. (2013). What is easy and what is hard to acquire in a second language: A generative perspective. En M.P. García Mayo, M.J. Gutiérrez Mangado y M. Martínez-Adrián M (eds.). *Contemporary approaches to second language acquisition*. John Benjamins, 5–28.

Stoet, G. (2010). PsyToolkit - A software package for programming psychological experiments using Linux. *Behavior Research Methods*, 42(4), 1096-1104.

<https://doi.org/10.3758/BRM.42.4.1096>

Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24-31.

<https://doi.org/10.1177/00986283166776>

Universitat de Barcelona. s.f. *Codi de bones practiques*.

https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/28542/1/codibonespractiques_cat.pdf

ANEXOS

1. HOJA INFORMATIVA

Grado en Lingüística – Universitat de Barcelona
2024 - 2025



HOJA INFORMATIVA

Trabajo de Fin de Grado - Lingüística

El procesamiento de la morfología flexiva del inglés como L2; un estudio con hablantes bilingües de catalán y castellano.

Investigadora: Venus Sánchez Ríos [vsanchri15@alumnes.ub.edu]

Docente responsable: Dra. Elisa Rosado Villegas [erosado@ub.edu]

INDICACIONES GENERALES

1. Los participantes deben completar las pruebas bajo la supervisión de un adulto con el objetivo de asegurar el cumplimiento de las presentes indicaciones y, por consiguiente, una correcta recogida de los datos.
2. Ambos cuestionarios pueden completarse desde cualquier dispositivo electrónico (móvil, tablet, ordenador, etc.).
3. Los cuestionarios deben completarse en el siguiente orden:
 - Prueba de decisión sobre la gramaticalidad de diversas oraciones (<https://www.psytoolkit.org/c/3.6.2/survey?s=EERLU>)
 - Cuestionario lingüístico (<https://forms.gle/QEZKLEd6r7uznivR6>)
4. Una vez iniciado el primer cuestionario, el participante no puede abandonarlo o cerrar la pestaña en la que se encuentra. Únicamente puede hacerlo al final de la prueba, cuando se le indique.
5. Ambas pruebas deben completarse el mismo día, una seguida de la otra.
6. La compleción de las tareas presentadas no llevará más de 15 minutos en total a los participantes.

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO

Grado en Lingüística – Universitat de Barcelona
2024 - 2025



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

FORMULARI DE CONSENTIMENT INFORMAT

Pares i/o tutors legals de participants menors d'edat

Projecte d'investigació: *El processament de la morfologia flexiva de l'anglès com a L2: un estudi amb parlants bilingües de català i castellà.*

Investigadora: Venus Sánchez Ríos [vsanchri15@alumnes.ub.edu]

Docent responsable: Dra. Elisa Rosado Villegas [erosado@ub.edu]

Dins de l'assignatura *Treball de Fi de Grau*, part del grau de Lingüística, es planteja el present projecte d'investigació amb l'objectiu d'analitzar el processament de la morfologia flexiva de l'anglès, havent seleccionat com a objecte d'estudi la tercera persona del singular, durant l'aprenentatge d'aquesta llengua com a L2 –segona llengua–. Per a això, aquest projecte pren com a mostra poblacional alumnes de primer i quart d'ESO.

Durant el desenvolupament de la investigació, es demanarà als participants que completin les següents tasques:

1. Prova de decisió sobre la gramaticalitat i la correcció de diverses oracions escrites en anglès.
2. Qüestionari d'avaluació de la competència i el domini lingüístic dels participants.

Les dades recollides en ambdues proves preservaran en tot moment l'anonimat dels participants. Per a això, s'analitzaran ometent qualsevol detall personal que pugui identificar els menors.

Jo, _____, mare / pare / tutor legal
de _____ declaro que

ACCEPTO la participació del meu fill en aquest projecte i, per deixar-ne constància,
signo a continuació:

A _____, a _____ de maig de 2025

3. CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

3.1. Instrucciones proporcionadas a los participantes

Cuestionario TFG

¡Hola!

En esta última fase de la investigación, deberás responder varias preguntas relacionadas con las lenguas que conoces y el uso que haces habitualmente de ellas, entre otras cuestiones. No te preocupes, este cuestionario es mucho más corto que el anterior 😊.

Antes de empezar, quiero recordarte que tus respuestas serán **totalmente anónimas** y que solo se utilizarán para analizar y describir los resultados de la investigación. Sin embargo, tengo que poder relacionar tus respuestas a las preguntas del primer cuestionario con las de este. Por ello, una vez más, necesito que te "identifiques" con **tus iniciales** en la primera pregunta.

⚠ **Es muy importante que las iniciales coincidan con las que has proporcionado en el cuestionario anterior.**

¡Gracias por tu tiempo! 😊

* Indica que la pregunta és obligatòria

3.2. Preguntas cuestionario sociodemográfico

¿En qué lengua te hablaba tu familia cuando naciste? *

- ☐ Castellano
- ☐ Catalán
- ☐ Castellano y catalán
- ☐ Autres...

¿Qué lengua usas actualmente para comunicarte con tu familia en casa? *

- ☐ Castellano
- ☐ Catalán
- ☐ Castellano y catalán
- ☐ Autres...

¿Qué lengua usas, generalmente, para comunicarte con tus amigos en la calle o en el patio? *

- ☐ Castellano
- ☐ Catalán
- ☐ Castellano y catalán
- ☐ Autres...

Del 1 al 10 (1 = insuficiente / 10 = excelente), ¿cómo clasificarías tu dominio del inglés oral? *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Del 1 al 10 (1 = insuficiente / 10 = excelente), ¿cómo clasificarías tu dominio del inglés escrito? *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

¿Con qué frecuencia usas el inglés oralmente en el colegio? *

- ☐ En clase de inglés, durante toda la sesión, tanto con el profesor como con mis compañeros.
- ☐ En clase de inglés, solamente con el profesor.
- ☐ En clase de inglés, solamente con mis compañeros.
- ☐ Nunca, incluso en clase de inglés hablo en castellano o catalán.

Actualmente, ¿hablas en inglés con alguien de tu entorno más cercano de forma habitual? *

- ☐ Sí
- ☐ No

En caso de que tu respuesta a la pregunta anterior haya sido afirmativa, escoge la opción que se corresponda con tu realidad:

- ☐ Familiar
- ☐ Amigo
- ☐ Altres...

¿Has viajado a algún país donde se hable inglés (Reino Unido, EEUU, Australia, Nueva Zelanda, * etc.)?

☐ Sí

☐ No

¿Has estado en algún país de habla inglesa durante más de un mes? *

☐ Sí

☐ No

En caso de que tu pregunta a la respuesta anterior haya sido afirmativa, por favor, indica la duración de la estancia en el país en cuestión.

☐ + 1 mes

☐ 3 a 6 meses

☐ 6 meses a 1 año

☐ + 1 año

¿Has estudiado inglés fuera del colegio (curso intensivo, clases en una academia, preparación * de exámenes oficiales, clases particulares, etc.)?

☐ Sí

☐ No

En caso de que tu respuesta a la pregunta anterior haya sido afirmativa, por favor, indica la opción que se corresponda con tu experiencia.

- ☐ Inglés como extraescolar
- ☐ Curso intensivo de corta duración (Ej. Clases durante una o dos semanas en verano)
- ☐ Preparación de exámenes oficiales en una academia
- ☐ Clases con un profesor particular
- ☐ Altres...

Ahora, indica la duración de la actividad que has marcado en la pregunta anterior.

1. - 1 año
2. 1 año
3. 2 años
4. 3 años
5. 4 años
6. 5 años
7. + 5 años

¿Con qué frecuencia usas en inglés oralmente fuera del colegio? *

- ☐ Cada día
- ☐ En ocasiones
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

Cuando tienes tiempo libre, ¿ves películas o series en inglés? *

- ☐ Sí, todas las películas o series que son en inglés, las veo en inglés.
- ☐ Habitualmente, aunque a veces las veo dobladas en castellano o catalán.
- ☐ Casi nunca, solamente cuando me apetece mucho o me lo recomiendan.
- ☐ No, cualquier película o serie la veo en castellano o catalán.

Cuando lees, ¿lo haces en inglés? *

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Solamente las lecturas obligatorias de clase de inglés.

¿En qué lengua dirías que consumes más contenido audiovisual en redes sociales (TikTok, Instagram, YouTube, etc.)? *

- ☐ Castellano y/o catalán
- ☐ Inglés
- ☐ Otras lenguas

Cuando haces alguna publicación propia en redes sociales (vídeos, fotos que incluyen comentarios, textos elaborados por ti mismo), ¿lo haces en inglés? *

- ☐ Sí, todo lo que publico es en inglés.
- ☐ Solamente cuando publico algún texto o comentario.
- ☐ Solamente cuando publico algún vídeo.
- ☐ No, nunca.

4. PRUEBA EXPERIMENTAL

4.1. Estímulos en Present Simple

GRAMATICALES	AGRAMATICALES
He works at a bank in the city centre.	*He <i>go</i> home after school.
John phones his mum every other day.	*The baby <i>like</i> to play with his brother.
My sister stays home on her own.	*My cat <i>have</i> got many toys.
Mary goes to work by car.	*She <i>prefer</i> pop music to classical music.
My boss makes funny jokes.	*He <i>do</i> his homework after school.
The book looks like a dictionary.	*She <i>eat</i> lunch alone every day.
My girlfriend cooks delicious meals.	*My brother <i>love</i> to watch romantic films.
She reads mystery and romance stories.	*He <i>hate</i> to wake up early on Sundays.
The dog cries loudly every night.	*Miquel <i>go</i> to the gym twice a week.
David studies French at university.	*The teacher <i>want</i> to check the activity.

4.2. Estímulos en Present Perfect Simple

GRAMATICALES	AGRAMATICALES
She has talked about the project.	*The laptop <i>have</i> been a big investment for them.
The dog has eaten twice today.	*He <i>have</i> known his best friend for years.
Mark has cooked a nice lunch.	*My friend <i>have</i> studied a lot for the test.
His boyfriend has organised a surprise.	*Lara <i>have</i> worked really hard on her project.
She has played an important role in his life.	*The teacher <i>have</i> taught them English.
He has travelled to many countries in Europe.	*She <i>have</i> lived in this city since 2010.
My sister has finished another book.	*My brother <i>have</i> eaten sushi today.
The baby has cried nonstop for an hour.	*He <i>have</i> finished his homework.
Paula has studied French at school.	*The cat <i>have</i> slept on the sofa all day.
The teacher has explained the lesson very well.	*Emma <i>have</i> written many stories in her notebook.

4.3. Estímulos distractores

PRESENT SIMPLE	PRESENT PERFECT SIMPLE
I wake up at 7 a.m. every day.	I have visited Paris twice.
We like to drink coffee in the morning.	We have been to Germany.
They play football on Saturdays and Sundays.	They have taken a difficult test.
My friends work many hours.	My friends have worked on the project for days.
We go to the gym three times a week.	We have watched that film many times.
Nil and Jan watch TV very often.	They have bought a new car with their own money.
Many animals around the world are endangered.	The coordinators have read over a hundred reports.
You need a new passport.	You have studied Spanish and Catalan.
My parents live in England.	The babies have slept for three hours.
I know my siblings very well.	I have had the same phone for 5 years.

5. TABLAS DE ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

<i>Present Simple G - 1 ESO</i>		<i>Present Simple AG - 1 ESO</i>	
Media	0,73	Media	0,73
Mediana	1	Mediana	1
Desviación estándar	0,446196043	Desviación estándar	0,446196043
Rango	1	Rango	1
Cuenta	100	Cuenta	100

<i>Present Simple G - 4 ESO</i>		<i>Present Simple AG - 4 ESO</i>	
Media	0,88	Media	0,88
Mediana	1	Mediana	1
Desviación estándar	0,326598632	Desviación estándar	0,326598632
Rango	1	Rango	1
Cuenta	100	Cuenta	100

<i>Present Perfect Simple G - 1 ESO</i>		<i>Present Perfect Simple AG - 1 ESO</i>	
Media	0,84	Media	0,8
Mediana	1	Mediana	1
Desviación estándar	0,368452949	Desviación estándar	0,402015126
Rango	1	Rango	1
Cuenta	100	Cuenta	100

<i>Present Perfect Simple G - 4 ESO</i>		<i>Present Perfect Simple AG - 4 ESO</i>	
Media	0,89	Media	0,82
Mediana	1	Mediana	1
Desviación estándar	0,314466038	Desviación estándar	0,38612292
Rango	1	Rango	1
Cuenta	100	Cuenta	100

