



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO



POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LOS EFECTOS DE LA
INSTRUCCIÓN BASADA EN EL PROCESAMIENTO
Y LA ENSEÑANZA ORIENTADA AL *OUTPUT*
SIGNIFICATIVO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

P R E S E N T A :

JORGE EDUARDO SUÁREZ CORREA

IIFL
FILOLÓGICAS

MÉXICO, D. F.
2007



Centro de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, por amarme y apoyarme en mi superación personal y profesional durante toda mi vida.

A mis hermanos, José, Luís, Rocío y Marisol, por su comprensión, apoyo y cariño.

A mi asesora, Diana Jenkins, por su paciencia, sabiduría y capacidad de reflexión.

A la Dra. Marilyn Buck, porque sin su gran apoyo incondicional y su enorme calidad académica no hubiese llegado tan lejos.

Al Dr. Bill VanPatten, por sus increíbles conocimientos y consejos, que instigaron mi búsqueda incesante por la verdad.

A mis sinodales, por ayudarme a crear una tesis de verdadera calidad.

Al CELE y la UNAM, por facilitar mi superación.

A los trabajadores del CELE y mis colegas que siempre han creído en mí; sus recomendaciones y apoyo siempre me motivaron a terminar este proyecto.

A mis alumnos, por sus observaciones y su dedicación.

A mis amigos: Noé, Sergio, Pablo, Rosa, Fernando, Daniel, Mariana y Carlos, por haber estado siempre junto a mí, tanto en los momentos más difíciles como en los más alegres.

ÍNDICE

Sinopsis		v
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN		1
1.1.	Justificación	3
1.2.	Propósitos	5
1.3.	Preguntas de investigación e hipótesis	7
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO		9
2.1	Marco teórico psicolingüístico	9
2.1.1.	Antecedentes	9
2.1.2.	¿Enseñar gramática? ¿Para qué?	12
2.1.3.	Nueva <i>Atención a la forma</i>	15
2.1.4.	Distintos tipos de <i>Atención a la forma</i>	18
2.1.5.	Adquisición de una L2 desde el punto de vista cognoscitivo	20
2.1.6.	El <i>Modelo de procesamiento del input</i> de Van Patten	25
2.1.6.1.	Antecedentes al modelo de VanPatten	25
2.1.6.2.	Descripción del Modelo de procesamiento del <i>input</i>	27
2.1.6.3.	Estrategias de procesamiento del <i>input</i>	29
2.1.7.	La <i>Instrucción basada en el procesamiento</i>	32
2.1.7.1.	Las actividades de <i>input</i> estructurado	34
2.1.8.	Investigaciones realizadas para comprobar la eficacia de la IBP	37
2.1.9.	La enseñanza orientada al <i>output</i> desde el punto de vista psicolingüístico	40
2.1.9.1.	Antecedentes de la <i>Enseñanza orientada al output significativo</i>	41
2.1.9.2.	La <i>Enseñanza orientada al output significativo</i>	43
2.1.9.3.	Las EOOS y sus actividades de <i>output</i> significativo	45
2.2.	Marco teórico lingüístico	47
2.2.1.	Estructura general del <i>Present perfect</i>	47
2.2.2.	Descripciones lingüísticas del <i>Present perfect</i>	47
2.2.3.	Similitudes entre las descripciones analizadas	55
2.2.4.	Conclusiones	56
CAPÍTULO 3. DISEÑO DEL EXPERIMENTO Y METODOLOGÍA		59
3.1.	Descripción general del experimento	59
3.2.	La institución	60
3.3.	Los sujetos	61

3.4.	Los materiales	63
3.4.1.	Material orientado al <i>input</i>	64
3.4.2.	Material orientado al <i>output</i>	68
3.5.	Las Pruebas	69
3.5.1.	<i>Pre-test</i> y <i>post-test</i>	69
3.6.	Procedimiento para recolección de los datos	72
3.6.1.	Determinación de puntajes de las pruebas	74
3.7.	Análisis estadístico de los datos	75
CAPÍTULO 4. RESULTADOS		78
4.1.	Análisis a partir de los datos brutos	78
4.2.	Análisis de varianza (ANOVA) proveniente de los <i>pre-tests</i>	80
4.3.	Análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas en interpretación	82
4.4.	Análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas en producción	85
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES		88
5.1.	Resultados cuantitativos	88
5.2.	Conclusiones	94
5.3.	Limitaciones e implicaciones	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		101
ANEXOS		108
1.	Paquete de instrucción basado en la EOOS	108
2.	Paquete de instrucción basado en la IBP	122
3.	Prueba preliminar (<i>pre-test</i>)	135
4.	Prueba posterior (<i>post-test</i>)	141

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

FIGURAS

1. Modelo de adquisición de una L2	28
2. Representación de la interpretación de estados en el PP propuesto por Givón	55
3. Representación de la interpretación de eventos en el PP propuesto por Givón	56
4. Diseño del estudio: análisis cuantitativo de los datos	76
5. Resultados del ANOVA con medidas repetidas a partir de los datos brutos en la sección de interpretación	83
6. Resultados del ANOVA con medidas repetidas a partir de los datos brutos en la sección de producción	86

TABLAS

1. Análisis de las características de la IBP	19
2. Procedimiento para la recolección de los datos	74
3. Medias de los tres grupos en la sección de interpretación	78
4. Medias de los tres grupos en la sección de producción	79
5. Análisis de varianza con los datos brutos de la sección de interpretación en el <i>pre-test</i>	81
6. Análisis de varianza con los datos brutos de la sección de producción en el <i>pre-test</i>	82
7. Diferencias en interpretación a partir de la prueba Scheffé	84
8. Diferencias en producción a partir de la prueba Scheffé	87

SINOPSIS

En esta tesis se presentan los resultados de un estudio experimental que comparó los efectos en el sistema en desarrollo de los alumnos entre dos tipos distintos de enfoques de gramática pedagógica: la *Instrucción basada en el procesamiento* y la *Enseñanza orientada al output significativo*.

Los sujetos involucrados fueron alumnos universitarios hispanohablantes que se encontraban estudiando inglés como segunda lengua. Para poder realizar el experimento, los participantes se dividieron en tres grupos. El primero recibió *Instrucción basada en el procesamiento*, el segundo fue expuesto a la *Enseñanza orientada al output significativo* y el tercero no recibió ningún tipo de instrucción. Para medir y contrastar las ganancias obtenidas a partir de cada tipo de instrucción, se elaboraron y aplicaron dos pruebas en cada grupo, una inicial (*pre-test*) –justo antes de iniciar los tratamientos– y otra posterior (*post-test*) –inmediatamente después de finalizar las distintas intervenciones pedagógicas. Para evitar beneficiar a un grupo sobre otro debido a un sesgo por instrucción, cada prueba incluyó dos secciones: una de interpretación y otra de producción.

Después de analizar los datos obtenidos en el *post-test* por medio de un análisis de varianza (ANOVA), se comprobó que ambos grupos experimentales habían tenido logros significativos en ambas pruebas (interpretación y producción). Cabe destacar, empero, que en ningún momento el grupo de procesamiento había participado en actividades orientadas a la producción. Con todo, este grupo demostró un aprendizaje significativo en la prueba de producción. De manera similar, el grupo orientado al *output* no había tenido que participar en actividades orientadas a la interpretación, sin embargo, mostró ganancias significativas en la prueba correspondiente.

Estos resultados demuestran que tanto la *Instrucción basada en el procesamiento* como la *enseñanza orientada al output significativo* pueden tener un efecto en el sistema lingüístico en desarrollo de los alumnos.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de más de 20 años de práctica docente, y por un sin fin de comentarios de mis colegas, he observado que incluso en niveles avanzados algunos alumnos –hispanohablantes que se encuentran aprendiendo inglés como segunda lengua (**L2**)¹– manifiestan un uso no estándar del *Present perfect* (**PP**)², pues dichos estudiantes han construido sus sistemas lingüísticos con representaciones distintas a las de los nativohablantes.

Además, algunos profesores están acostumbrados a utilizar las gramáticas proporcionadas por los llamados *teacher's manuals*. Estos compendios minimalistas, por su carácter comercial, casi siempre contienen “descripciones” demasiado someras y dogmáticas, llenas de reglas, y, por lo tanto, inapropiadas. Al redactarlas no se han tomado en cuenta las características de las distintas audiencias que intentarán comprenderlas y, encima de todo, en ocasiones, se basan en creencias o estudios poco vigentes en relación a la adquisición de segundas lenguas (**ASL**). Por consiguiente, con frecuencia su orientación es demasiado imprecisa y prescriptiva.

También, mundialmente, en específico en el marco de la lingüística aplicada, aunque se han realizado muchos estudios experimentales, hacen falta investigaciones –dentro y fuera del salón de clases– que ayuden a seguir conformando una sólida teoría de ASL, basada en disertaciones bien

¹ En este estudio me refiero al aprendizaje de una segunda lengua después de la L1 (lengua materna) –aunque puede tratarse de una tercera o cuarta lengua– en un país distinto a donde se habla habitualmente esa segunda lengua, es decir, inglés que se aprende en México.

² Conocido en México como *presente perfecto*.

estructuradas y válidas. Aún en nuestra época se está discutiendo el papel que juegan elementos como el *input* y el *output* en el sistema lingüístico en desarrollo de los estudiantes. En México, de igual forma, existe una escasez de investigaciones respecto de los ámbitos antes mencionados.

Algunas de estas afirmaciones se fundamentan en la intuición y en la observación de los fenómenos del aula –de mis propias clases y las de mis colegas– pero es necesario que los profesores, quienes nos enfrentamos con la “materia prima” de manera directa y cotidiana, empecemos a tener conciencia del valor que tienen algunas de nuestras reflexiones para el campo de la ASL y la lingüística aplicada.

En consecuencia, con el propósito de estudiar con detalle el PP y su relación con la adquisición,³ se llevó a cabo un estudio para investigar qué tan eficaz puede resultar la *Instrucción basada en el procesamiento (IBP)*⁴ en comparación con otro tipo de instrucción, utilizada en nuestros días, y que para los fines de este estudio se ha denominado *Enseñanza orientada al output significativo (EOOS)*.

De manera general, la IBP está cimentada en el *modelo de procesamiento del input (PI)*.⁵ Esta perspectiva teórica no sólo ha provocado gran interés; principalmente entre ciertos estudiosos de algunas universidades de otros

³ Al igual que VanPatten, 2004a: 29, en esta tesis se utiliza el término adquisición para referirse al “desarrollo de aquella competencia subyacente de la que dependen las habilidades para usar la lengua [...] Esta competencia es conocida también como una representación mental subyacente, el sistema en desarrollo, la interlengua, y otros términos utilizados en las referencias publicadas sobre la ASL.” (La traducción es mía.)

⁴ *Processing Instruction*. (cf. VanPatten, 1996 o 2004a, entre otros)

⁵ *Input Processing*. (cf. VanPatten, 1996 o 2004a, entre otros)

países, por ejemplo, DeKeyser *et al.*, 2002; Benati, 2001, 2005; Farley, 2001a y b; Cheng, 2002, sino también entre investigadores y alumnos de la UNAM, por ejemplo, Buck, 2000 y Villegas, 2004. Dicho modelo fue delimitado inicialmente por VanPatten en 1993, pero como él mismo lo menciona (2004), proviene de los estudios de Bever (1970), Slobin (1973), Nam (1975), y Lee (1987), entre otros. La EOOS, por su parte, se enfoca en dos nociones fundamentales: el significado y la producción. Este tipo de instrucción proviene del modelo de Paulston (1972), pero a diferencia de lo propuesto por ella, no incluye un componente mecánico. Es importante resaltar que la EOOS es un tipo de instrucción diseñada específicamente para este estudio por lo que no es un tipo de instrucción que se haya investigado previamente, y sus efectos nunca se han contrapuesto con los de la IBP en un estudio empírico.

1.1. Justificación

Casi siempre, la enseñanza/aprendizaje⁶ de la gramática de las L2 se ha encontrado dentro de un vaivén entre la atención a las formas y la atención al significado. En los años ochenta, las hipótesis de Krashen⁷ causaron una gran inquietud dentro de la ASL, pero, pronto, los estudios sobre los programas canadienses de inmersión⁸ (Swain, 1985; entre otros) las pusieron en tela de juicio. De acuerdo con Swain y Lapkin (1995), esas investigaciones, en general, demostraron que los estudiantes que son expuestos a un programa de

⁶ A lo largo de esta tesis los términos aprendizaje y adquisición se utilizarán indistintamente.

⁷ Hipótesis: del monitor, del *input*, del orden natural, del filtro afectivo y de la distinción entre el aprendizaje y la adquisición (cf. Omaggio, A., 1993: 50-51).

⁸ Programas en los que los estudiantes reciben toda o parte de su educación en una L2. (cf. Swain, 1995: 371)

inmersión, por ejemplo, desde el nivel pre-escolar (*kindergarten*) al final de la primaria, obtienen calificaciones equivalentes a los nativohablantes en exámenes de comprensión auditiva y comprensión de lectura, pero no sucede lo mismo con su producción oral y escrita. Por lo tanto, no son identificados como nativohablantes en exámenes orientados a estas últimas habilidades.

Probablemente, en relación a la enseñanza de la gramática, no fue sino hasta que aparecieron los razonamientos de Long (por ejemplo, 1983 y 1988) que se encontró un equilibrio entre la forma y sus significados. La propuesta de *atención a la forma* de Long sigue vigente, pero muchos expertos consideran que todavía no se han realizado los suficientes estudios para sostener que este enfoque sea admitido de manera generalizada.

Desde 1993, cuando VanPatten empezó a estudiar los efectos de la IBP –propuesta que se ha considerado un tipo de enseñanza con *atención a la forma*–, se han llevado a cabo experimentos para comprobar la eficacia de esta perspectiva didáctica, sin embargo, a nivel internacional y nacional, los estudios para comprobar su validez han sido insuficientes. En primer lugar, son muy escasos los estudios con alumnos hispanohablantes que se encuentren aprendiendo inglés como L2 (cf. Buck, 2000 y Villegas, 2004, Benati, 2005). También, son pocos los estudios que contrasten la IBP con un tipo de instrucción mayormente orientada al significado y que se consideren equiparables⁹ con los estudios de VanPatten y Cadierno (1993 a y b). Sólo algunos estudios lo han intentado (cf., por ejemplo, Collentine, 1998; Farley,

⁹ Esto es debido a que las variables de los supuestos estudios (réplicas) son distintas a las de los estudios originales.

2001, a y b). En estas dos últimas líneas, la presente investigación puede suponer una aportación más.

De acuerdo con Farley (2004), es necesario realizar otros estudios, con objetivos distintos y suplementarios, así como con otras estructuras lingüísticas, para descubrir qué otros efectos puede tener tanto la IBP como la enseñanza orientada al *output* en la adquisición de una L2.

Este estudio, además, intenta proporcionar una nueva manera de enseñar la gramática dentro del salón de clases de inglés como L2, específicamente respecto al PP. En este sentido, provee dos propuestas didácticas basadas, por un lado, en modelos teóricos, y, por el otro, en estudios empíricos, que más tarde pueden desembocar en diseños de cursos y materiales novedosos, y sobre todo eficaces, cuyo propósito fundamental sea la adquisición.

1.2. Propósitos

Al realizar esta tesis, el objetivo principal fue ahondar en la comprobación empírica de la eficacia de un tipo de instrucción que puede enmarcarse dentro de los estudios asociados con la *atención a la forma*,¹⁰ inmersos en el ámbito de las L2, me refiero a la IBP. En nuestros días, muchos reconocen el papel del *output* en la adquisición de una L2, sin embargo, el *input* no cuenta con esa misma irrefutable aceptación.

¹⁰ *Focus on Form*. (Cf. Long, M. H. y P. Robinson, 1998, entre otros)

Al comprobar su eficacia, algunos otros objetivos no menos importantes son necesariamente abordados:

Primeramente, se compara la IBP con otro tipo de instrucción, la EOOS. Esta última propuesta pedagógica no se enfoca en el *input* sino en el *output*, y no se apoya en ejercicios mecánicos sino en ejercicios basados en el significado (véase el “Marco teórico psicolingüístico” dentro de esta tesis). Con ello, quizá se profundizará aún más en los fenómenos que desencadena la enseñanza orientada al *output* en la ASL.

Además, otro de los objetivos de este estudio es la creación de una propuesta didáctica para la enseñanza del PP basada en el PI y la IBP y orientada a hispanohablantes que estudian inglés, pues, como se ha señalado, algunas gramáticas pedagógicas tradicionales provienen de descripciones que soslayan tanto el uso de la lengua como las capacidades cognoscitivas y antecedentes socioculturales de los estudiantes, por consiguiente, terminan por no ser tan eficaces.

Al mismo tiempo, se desea observar, al menos de manera indirecta, si la estructura en cuestión, el PP, puede estructurarse a partir de los postulados de la IBP.

Por último, se intenta ahondar en el diseño y elaboración de materiales didácticos que redunden en un aprendizaje relevante, tanto desde el punto de vista estadístico, como desde la motivación que puedan provocar en los

estudiantes. Esto se logra al ser elaborados tomando en cuenta tanto cánones teóricos como resultados provenientes de estudios experimentales presumiblemente eficaces.

1.3. Preguntas de investigación e hipótesis

En vista de los fines expresados, este estudio intenta dar solución a las siguientes cuestiones fundamentales:

1. ¿Qué elemento, el *input* o el *output*, desencadena una adquisición más eficaz?
2. ¿Cuál orientación didáctica puede ser más efectiva para la adquisición: la IBP o la EOOS?

Asimismo, para el presente estudio, se plantearon dos hipótesis. Éstas se elaboraron con la finalidad de observar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, comprobar o refutar que la alteración premeditada de las estrategias de procesamiento utilizadas al atender al *input*, característica esencial de la IBP (véase 2.1.7 en esta tesis), puede tener un impacto en el sistema en desarrollo de los alumnos. En segundo lugar, probar o impugnar que la producción –controlada– con un propósito significativo, es decir, el *output* con una intención comunicativa, promovido en la EOOS (ver 2.1.9 en esta tesis), puede jugar un papel en la construcción del sistema implícito de los estudiantes.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, el modelo teórico subyacente (el PI), la propuesta didáctica derivada de ese mismo modelo (la IBP), la exploración realizada respecto al PP y sus posibles significados, así como la propuesta didáctica diseñada específicamente para este estudio (la EOOS), se elaboraron las siguientes hipótesis:

1. Los alumnos que lleven a cabo actividades pedagógicas creadas bajo la perspectiva didáctica de la *Instrucción basada en el procesamiento* (IBP) lograrán una mejor interpretación del significado de oraciones con el *Present perfect* (PP) que aquellos que participen en actividades que tomen en cuenta los criterios de la *Enseñanza orientada al output significativo* (EOOS).
2. Los alumnos que lleven a cabo actividades pedagógicas basadas en la IBP lograrán una mejor producción de oraciones con el PP que aquellos que participen en actividades de aprendizaje que han sido diseñadas tomando en cuenta las pautas de la EOOS.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los argumentos teóricos que fueron consultados y analizados para realizar el presente estudio. En la primera parte, se revisan las consideraciones psicolingüísticas que fundamentan las propuestas didácticas que han sido llevadas a la práctica. En la segunda, se hace un análisis de la estructura lingüística que se utilizó para este estudio.

2.1 MARCO TEÓRICO PSICOLINGÜÍSTICO

2.1.1. Antecedentes

Según algunos estudiosos (por ejemplo, Larsen-Freeman y Long, 1991) es probable que la enseñanza explícita de la gramática (**EEG**) tenga efectos benéficos en la ASL. Sin embargo, de acuerdo a VanPatten y Sanz (1995), a pesar de numerosas investigaciones, todavía hay algunas cuestiones fundamentales para las que no se han encontrado respuestas satisfactorias (por ejemplo, qué tipo de instrucción se debe utilizar, y cuáles son los procesos cognoscitivos que se pueden afectar con el tipo de enseñanza empleada).

En los últimos años, dentro del ámbito de la ASL, el papel que juega tanto el *input* (cf. Gass, 1997) como el *output* (cf. Swain, 1993) parece ser indudable tanto entre investigadores como entre profesores. Sin embargo, de acuerdo a Farley (2001a), a pesar de este hecho, todavía no se han llevado a cabo

suficientes estudios que ayuden a disminuir la brecha que existe entre lo que se conoce en relación al *input* y a la enseñanza de una L2.

Allen (2000) nos explica que recientemente se han empezado a investigar las posibles consecuencias de dos orientaciones pedagógicas basadas en la EEG, aquella que se enfoca en la advertencia de las estrategias de procesamiento al atender al *input*, seguida de práctica de *input* estructurado, conocida como IBP, y aquella que se enfoca en una explicación tradicional seguida de práctica controlada de *output*, denominada *Instrucción tradicional (IT)* (cf. VanPatten, 1993).

De acuerdo a Morgan Short y Wood-Bowden (2006), se han hecho investigaciones sobre la IBP y su eficacia en la adquisición de una L2 (por ejemplo, Benati, 2001, 2005; o Farley 2001 a y b). En ellas, estos estudiosos han dicho que la IBP afecta directamente el sistema en desarrollo de los alumnos y que la IT, orientada al *output*, sólo facilita la adquisición. Esto concuerda con las aseveraciones de VanPatten (por ejemplo, 2004b). Para éste investigador, el *output* puede afectar al sistema en desarrollo de los alumnos, pero sólo de manera indirecta, es decir, que los alumnos usen una forma en el *output* que ha sido producido por ellos mismos no involucra una vía directa para lograr la adquisición de una L2. He aquí el debate que ha surgido en los años recientes. Aunque estudiosos como DeKeyser (1997, 2001) o Swain (1993, 1995, 1998) reconocen el papel fundamental del *input* en la ASL, para estos, el *output* puede también desencadenar procesos mentales que afectan al sistema en desarrollo de los alumnos tanto de manera directa como indirecta.

Cabe destacar que sólo existe un puñado de estudios que hayan podido replicar el llamado “estudio original” de VanPatten (1993a) y que hayan logrado comparar de manera rigurosa los efectos de algún tipo de enseñanza orientada al *output* con la *Instrucción basada en el procesamiento* (cf. Benati, 2005, y Farley, 2001a, 2001b). Aquellos que lo intentaron previamente a Benati y a Farley (cf. Allen, 2000; Collentine, 1998; DeKeyser y Sokalski, 1996; Erlam, 2003; Nagata, 1998; Salaberry, 1997), han sido criticados seriamente (especialmente por VanPatten, 2002, y Farley, 2002) porque al realizar sus diseños experimentales no fueron capaces de producir paquetes de instrucción que siguieran los lineamientos teórico-prácticos planteados en la IBP (véase 2.1.7., en esta tesis).

De acuerdo a Morgan Short y Wood-Bowden (2006) hacen falta estudios empíricos que esclarezcan los efectos de diferentes tipos de enseñanza orientadas al *output* y que, de manera simultánea y equiparable, comparen dichos efectos con los de la IBP. De esta forma, se profundizará en aquellos aspectos tanto del *output* como del *input* que puedan conformar una teoría más sólida respecto de la ASL. Esta tesis trata de ofrecer una muy pequeña pero certera aportación en este sentido. En los siguientes apartados de la primera parte de este capítulo se resumen aquellos aspectos teóricos de carácter psicolingüístico que fueron abordados para lograr el objetivo recién planteado.

2.1.2. ¿Enseñar gramática? ¿Para qué?

La sociedad cambió después de la segunda guerra mundial. El modelo conductista, normalmente asociado con Pavlov (1927) y Skinner (1938), con el que se habían explicado muchos procesos de aprendizaje, encontró resistencia en las mentes de algunos científicos cuya conciencia ya se había transformado. A partir de los años sesenta, al investigar la manera en la que los niños aprenden su lengua materna, surgieron datos empíricos que ponían en tela de juicio los postulados de dicho modelo. Chomsky (1965), por ejemplo, empezó a postular la existencia de un *Dispositivo de adquisición del lenguaje* (Language Acquisition Device o **LAD**). La existencia de este dispositivo implicaba que la adquisición de una primera o segunda lengua era consecuencia de un mecanismo innato. Se empezó a considerar a los niños “generadores” de sistemas lingüísticos, y no meros pericos “imitadores” de sus dueños. Influenciados por los razonamientos de Chomsky y de los autores que se asocian a su propuesta, los investigadores se enfocaron en descubrir las diferencias en la adquisición entre un contexto natural y un ambiente académico. Enseñar gramática parecía útil en algunos aspectos, pero no en otros.

Con el tiempo, se consolidó una polémica entre dos posibilidades. Por un lado, la planteada por la adquisición natural, y por el otro, la trazada por la adquisición formal, por ejemplo, la que se daba dentro del ambiente académico. Así, se destacan, por mencionar sólo algunos, los estudios de Dulay y Burt (1974) respecto al orden natural de adquisición, y los de Krashen (1982a, 1983, 1985),

en cuanto a la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición. En su momento, tanto los primeros como los segundos, demostraron la esterilidad de la enseñanza explícita de gramática. Entonces, parafraseando a Ellis (1998), la pregunta era si “aprender” gramática era posible. Chomsky establecía el concepto de competencia lingüística, que más tarde, a finales de los años sesenta y principios de los setenta, se enriquecería cuando Hymes introdujera la noción de “competencia comunicativa”¹¹. Se fue conformando entonces el *enfoque comunicativo*,¹² de tal forma que la enseñanza explícita de la gramática, por lo menos por un tiempo y para una parte de los maestros, pasaría a un segundo plano.

En 1982, al postular exhaustivamente su *hipótesis del input*, entre otras, Krashen provocó una gran conmoción, pues dicha hipótesis cuestionaba los efectos que podía producir la enseñanza explícita de la gramática. Krashen (1985, por ejemplo) planteaba que la adquisición de una L2 era un proceso subconsciente y similar, o igual, a la manera en la que los niños desarrollan su lengua materna. Por ello, para él, un alumno no precisaba de aprender reglas o procesar el *input* de manera consciente, sino necesitaba usar la lengua por medio de interacciones significativas de carácter natural.

De acuerdo con VanPatten y Cadierno (1993: 45), para Krashen y otros investigadores:

La instrucción explícita de la gramática (es decir, la intención deliberada de enfocar la atención de los alumnos en la estructura y las formas de la lengua, junto con la práctica para

¹¹ Cf. Hymes, D., 1971a.

¹² Por ejemplo, cf. Brumfit, C. y Johnson, K., 1979.

manejar esas estructuras) no se consideraba de mucha ayuda para los procesos de adquisición.

Influenciados por las hipótesis de Krashen y sus seguidores, de igual forma que por los enfoques orientados mucho más en el uso de la lengua¹³ que en el estudio formal del sistema lingüístico en un ambiente académico, algunos maestros, emocionados por la amnistía que planteaban las hipótesis propuestas por este último investigador, desatendieron la enseñanza de la forma y su estructura.

Se robustecía el debate entre dos tipos de instrucción de la gramática: la enseñanza explícita (cf. Long, 1983) y la enseñanza implícita (cf. Krashen, 1982, 1985), concebidas en ese entonces meramente como aprendizajes consciente e inconsciente, respectivamente.

Empero, no todos fueron persuadidos por los tan “convincientes” postulados de Krashen. Algunos investigadores¹⁴ también se abocaron a la tarea de comprobar si la ‘enseñanza implícita’ era realmente efectiva; es decir, aquella que fomenta una exposición inconsciente a las formas del sistema lingüístico por medio de un ambiente que favorece la comunicación y sin ninguna intervención premeditada del maestro. Las diferencias que Krashen había planteado entre aprendizaje y adquisición se desdibujaban; se empezaron a tambalear sus planteamientos que afirmaban que lo que se atendía de manera consciente conduciría a un aprendizaje, y lo que se obtenía de manera

¹³ Como fue el caso del enfoque natural [*Natural approach*] y la “versión fuerte del enfoque comunicativo” (Spada, 1997: 74).

¹⁴ Por ejemplo, Pienemann (1984) y McLaughlin (1987).

inconsciente –al igual que los niños internalizan su primera lengua –conduciría a la adquisición.

2.1.3. Nueva *Atención a la forma*

En los años ochenta, el debate se centró claramente entre dos posiciones paralelas: por un lado, la que mantenía que la experiencia del alumno es la que determina su grado de dominio en relación con la enseñanza explícita (por ejemplo, Long, 1983, 1988) y, por el otro, la que afirmaba que los individuos tenemos una capacidad innata para adquirir una segunda lengua; esta otra, asociada con la enseñanza implícita (por ejemplo, Krashen, 1982, 1985)

Según Ellis (2006), para poder entender las distintas posturas respecto a la enseñanza explícita, es necesario considerar que el conocimiento explícito sí puede facilitar el desarrollo del conocimiento implícito. En su opinión, existen algunas posturas que se han conformado en lo que se conoce como las “hipótesis del interfaz”, las cuales ayudan a entender el papel que juega el conocimiento explícito en la adquisición.

De acuerdo a la posición de la “no interfaz” –avalada por Krashen–, no puede haber interacción entre el conocimiento explícito y el implícito. Esto significa que el conocimiento explícito, cuando se consigue a través de la instrucción, es decir, por medio del aprendizaje consciente –de la misma manera que Krashen (1977) lo explica en su “modelo del monitor”– puede ayudar a verificar (monitorear) las producciones del hablante de L2, pero sólo cuando tiene

suficiente tiempo para reflexionar. En suma, esta postura señala que la instrucción gramatical no es útil, pues no ayuda a la verdadera adquisición de una L2.

La posición contraria, es la de la “interfaz”. Bialystok (1978) y DeKeyser (1998), entre otros, defienden que el conocimiento explícito puede convertirse en implícito por medio de la automatización y la práctica formal, de la misma forma que el conocimiento implícito puede hacerse explícito por medio de la concientización.

Por último, se encuentra la “versión débil de la posición de la interfaz”. La cual mantiene que la instrucción explícita puede servir para que los alumnos se den cuenta (“*notice*”) de características del *input* que de otra manera no percibirían.

Schmidt (1990) sostiene que:

El conocimiento explícito se puede convertir en conocimiento implícito, siempre y cuando el alumno esté listo para adquirir la forma meta. Esta reconstrucción ocurre al promover una cantidad de procesos claves en la adquisición, en particular el *noticing* y el *noticing the gap*.

Aproximadamente a finales de década de los ochenta del siglo XX, se empezó a gestar una corriente de investigación denominada “investigación en el aula”, que trataba de conseguir que los alumnos que se encontraban estudiando una L2 unieran la fluidez¹⁵ y la exactitud¹⁶ de manera equiparable. Entonces, un grupo

¹⁵ Habilidad para expresarse de manera natural y apropiada, y sin un monitoreo excesivo (del inglés, *fluency*).

¹⁶ Habilidad de ajustarse a las normas y convenciones gramaticales de una lengua (del inglés, *accuracy*).

de lingüistas aplicados dirigido por Long (1988), propuso un enfoque que denominarían *Atención a la forma* (cf. Doughty y Williams, 1998).

El enfoque de Long de *Atención a la forma* surge como reacción a las metodologías que no consideraban la enseñanza explícita de la gramática. Es probable que, algunos profesores que habían aprendido una L2 con los métodos tradicionales, se hayan sentido agradecidos al ver que finalmente alguien reconocía que la enseñanza explícita –y no solamente implícita– del sistema lingüístico podía jugar un papel fundamental para alcanzar estados avanzados de adquisición de una L2.

Fue con la propuesta de Long que los dos extremos se encontraron. De acuerdo a Larsen-Freeman (2001: 251), “enfocarse en las formas durante interacciones de tipo comunicativo en lugar de hacerlo de manera aislada [...] es una manera de evitar que el péndulo oscile más allá de su punto de equilibrio”.

Para Swain (1995: 141), con los estudios realizados en Montreal, en los que se implementó un programa altamente comunicativo, y los programas de inmersión canadienses, se comprobó que la instrucción marcadamente comunicativa y rica en *input* no proporcionaba todas las condiciones necesarias para la adquisición de una L2. Así, a pesar de haber recibido doce años de enseñanza implícita enfocada en el significado y haber desarrollado radicalmente sus habilidades productivas¹⁷ para comunicarse, el dominio del inglés de los alumnos franco-parlantes ya graduados, dejaba mucho que desear, en particular, con respecto a

¹⁷ Del inglés, *productive skills*.

su competencia gramatical. La concepción que se tenía sobre las hipótesis de Krashen y sus colegas dio un giro importante.

2.1.4. Distintos tipos de *Atención a la forma*

Existen diversos tipos de atención a la forma¹⁸ debido a que existen numerosos factores que deben tomarse en cuenta: entre otros, la atención del alumno (dirigida o atraída), su implicación (su manipulación de la forma), las condiciones de aprendizaje (deductivas o inductivas), la integración o secuenciación de la atención a la forma, la inclusión de información más o menos metalingüística, la orientación en el *input* o en el *output*, y quién provee la atención a la forma (los profesores, los materiales u otros estudiantes).

Doughty y Williams (1998) las ordenaron de acuerdo con el grado de injerencia (*manipulación premeditada o no*) en la comunicación. De menor a mayor grado se encuentran, por mencionar las más importantes: la *abundancia del input* (abundancia de una cierta estructura lingüística en un texto); el *realce del input* (el destacar mediante recursos tipográficos la presencia de una característica inherente a la estructura en cuestión, por ejemplo, la morfología); la *negociación*; la *reformulación* (el maestro repite lo expresado erróneamente por el alumno de manera natural y estándar para que el alumno se dé cuenta de sus errores); el *realce del output* (reformulación significativa basada en las producciones no apropiadas de los alumnos); la *importancia de la interacción* (el

¹⁸ Cf. Doughty y Williams, 1998.

maestro ejerce su influencia para que los alumnos piensen en algo durante el proceso de comunicación y noten características de la forma); el *dictogloss* (“dictado” en el que los alumnos toman notas y reconstruyen un texto dictado muy rápidamente; al terminar, contrastan su texto con el texto original); las *tareas de toma de conciencia gramatical*; la *Instrucción basada en el procesamiento* (IBP) (véase la tabla 1); y la técnica del *garden path* (cuando el profesor propicia que el estudiante cometa un error a partir de la sobregeneralización de una regla, después señala la generalización prototípica usando la forma en cuestión y de esta forma evidencia el error).

	IBP
Forma proporcionada por el maestro	+
Forma proporcionada por el estudiante	-
<i>Input</i>	+
<i>Output</i>	-
Atención del estudiante	+
Participación del estudiante	+
Interés del alumno	+
Integración de la forma con su significado	+
Información metalingüística	-

+ = se da el fenómeno que se indica.
 - = no se da el fenómeno que se indica.

Tabla 1. Análisis de las características de la IBP (adaptado de Doughty y Williams, 1998: 259)

Según Doughty y Williams, al observar la tabla 1, se puede notar que la IBP es un tipo de enseñanza en la que la atención a la forma está procurada por el maestro y el “foco” está en el *input*. Durante la clase se requiere que el estudiante esté atento y pueda ser condicionado por medio del *input*, que ha sido previamente manipulado. Además de los requisitos antes mencionados, para que se dé el procesamiento en sí, es necesario que el alumno esté interesado (involucrado) e integre (asocie) la forma y uno de sus significados.

Las mencionadas características y fenómenos que se dan al utilizar la IBP son el fruto del estudio de los fenómenos del *input* y su relación con la ASL. Sin importar la orientación ante esta última, casi nadie descarta que la ASL consista de una serie de procesos que incluyen la percepción de la información lingüística, la comprensión, la asimilación, la reestructuración y la producción. El modelo de adquisición de la lengua de VanPatten (1996) utilizado en esta tesis incluye dichos procesos, por lo que se sitúa dentro de las precisiones cognoscitivistas de la adquisición.

2.1.5. Adquisición de una L2 desde el punto de vista cognoscitivo.

Después de la segunda guerra mundial e impulsada por las demandas tecnológicas que había traído consigo ese conflicto, se da en el mundo una apertura científica a “las ciencias de lo artificial” que, conjuntamente con trabajos de predecesores de la talla de Piaget y Vygotsky, entre otros, confluirían en lo

que hoy se conoce como psicología cognoscitivista o psicología cognitiva. La psicología cognitiva recibiría un impulso adicional, especialmente a partir del desarrollo de las teorías de la información y el enfoque de sistemas o uso de las computadoras. Dicho cambio trajo consigo un desarrollo de las investigaciones sobre la adquisición de una L2 desde esta perspectiva cognoscitiva. No obstante, cabe aclarar que “no existe una homogeneidad en las formulaciones explicativas del paradigma cognoscitivo contemporáneo” (Da Silva, 1996: 92).

De manera general, “desde una perspectiva cognoscitiva, se cree que el aprendizaje es el resultado de una actividad mental” (Ellis, 1990, citado por Omaggio, 1993: 54).

Por su parte, McLaughlin (1990), cree que la psicología cognitiva se dedica a la adquisición del conocimiento y sus procesos mentales involucrados, indaga sobre el orden de inclusión de los conocimientos y las posibles interpretaciones que se dan en la estructura establecida.

A continuación se describen algunos de los postulados más importantes de la adquisición desde una perspectiva cognoscitiva:

- 1) La adquisición de una L2 implica un procesamiento de la información

Según Mitchell y Miles (1998: 72), las aproximaciones cognoscitivistas al aprendizaje de una L2 se interesan en el “componente de aprendizaje y creen

que los procesos de ASL se entienden mejor al concebir primeramente cómo el cerebro humano procesa y aprende la información nueva”.

Dos autores que directamente relacionan su trabajo con la teoría de la información son O'Malley y Chamot (1990: 1). En su libro, *Learning strategies in second language acquisition*, lo puntualizan abiertamente:

The research and theory described in this book are based on a cognitive information processing view of human thought and action, [...] behavior can be best explained by reference to how individuals perceive and interpret their experiences, and the way in which individuals think and reason has parallels with the manner in which computers process information.

2) La adquisición de una L2 se ve como el aprendizaje de una habilidad

De acuerdo con Buck (2000), una perspectiva de este tipo se fundamenta en la perspectiva del lenguaje como una habilidad cognitiva compleja. Se cree que la adquisición se realiza a partir de varias fases que incluyen la percepción de la información lingüística, la comprensión, la asimilación, la reestructuración y la producción.

3) La adquisición de una L2 involucra representaciones mentales internas que regulan y guían la actuación

Como McLaughlin (1987: 134) señala, esas “representaciones se basan en el sistema lingüístico e incluyen procedimientos para seleccionar el vocabulario apropiado, las reglas gramaticales, y las convenciones pragmáticas que gobiernan el uso de las lenguas”.

Varios investigadores han descrito las representaciones en la memoria en términos de distintos componentes de procesamiento. Uno de los modelos más aceptados hasta el momento es el *Adaptive Control of Thought* de Anderson (1976, 1983 y 1985). Su concepción se fundamenta en la distinción entre el conocimiento *declarativo* y el conocimiento *procesual*. Para él, el conocimiento declarativo es el “saber qué”, mientras que el conocimiento procesual, es el “saber cómo”. Es decir, uno puede saber qué pasos tiene que seguir para hacer, por ejemplo, una paella, sin embargo, puede no saber cómo. Ello debido a que de acuerdo con Anderson (1983), el conocimiento procesual se adquiere gradualmente, es decir, practicando la habilidad, en este caso, cocinar adecuadamente el platillo español mencionado hasta que salga bien.

Por otro lado, en la opinión de Mitchell y Miles (1998), es debido a la capacidad limitada de procesamiento que la nueva información se selecciona primero y se transfiere después a la memoria de trabajo,¹⁹ donde se transforma para su integración a la memoria de largo plazo. Además, agregan Mitchell y Miles, de acuerdo con Anderson (1983) existen dos tipos de memorias de largo plazo, la primera es de tipo declarativo y la segunda es de corte *procesual*. De acuerdo a sus reflexiones, estos dos conocimientos son distintos, en consecuencia, se almacenan de manera diferente.

Andersen (1990), por su parte, propone tres periodos para llegar de un estado a otro: el primero es la etapa o fase cognitiva, durante la cual los estudiantes

¹⁹ Memoria similar a la memoria de corto plazo (cf. McLaughlin, 1987 y 1990).

reciben una descripción del procedimiento o tarea a realizar.²⁰ La segunda etapa, llamada periodo asociativo, se refiere básicamente a cuando el conocimiento declarativo es transformado en conocimiento procesual; sin embargo, la actuación todavía es deficiente. La tercera, llamada estado autónomo, ocurre cuando la tarea en cuestión se hace cada vez más rápidamente y los “errores” desaparecen. Aquí, las demandas sobre la memoria a corto plazo quizá son nulas y es posible que la actividad pueda hacerse de manera inconsciente.

Es importante señalar que según las posturas de Anderson y Fincham (1994), no todo el conocimiento procesual empieza con el conocimiento declarativo. Sin embargo, agregan con cautela, que las investigaciones más recientes indican que, en general, el conocimiento declarativo es un elemento fundamental para que se desarrolle el conocimiento procesual.

4) La adquisición de una L2 se da por automatización:

Debido a que aprender una segunda lengua es visto como una habilidad compleja, ello implica la automatización de componentes más sencillos. Dicha automatización se puede dar de manera controlada (conscientemente), y sin ayuda del monitor (inconscientemente). El aprendizaje involucra una actuación repetida que va de procesos controlados a procesos automáticos a través de la práctica.²¹

²⁰ Según O'Malley y Chamot (1990), esta etapa involucra una actividad consciente y puede ser generalmente descrita por el alumno.

²¹ Cf. McLaughlin, 1987.

5) La adquisición de una L2 se da por reestructuración:

Una vez que el educando automatiza ciertos componentes –habilidades menos complejas–, los tiene que organizar y estructurar para “imponerles” un orden. En la medida que otros elementos se van agregando constantemente, las representaciones cambian y son reestructuradas en un nuevo orden.²²

Todos los postulados mencionados son relevantes para comprender el modelo de procesamiento de VanPatten, pues su perspectiva es marcadamente cognitiva, es decir, ve a la adquisición de una L2 como un conjunto de procesos mentales que entran en juego para desarrollar el sistema lingüístico de los estudiantes.

2.1.6. El Modelo de procesamiento del input de Van Patten²³

2.1.6.1 Antecedentes al modelo de VanPatten

Según VanPatten y Cadierno (1993), fue cuando el *input* empezó a recibir más atención en la ASL, al tratar de resolverse cuestiones fundamentales como los órdenes y los estados de adquisición, que se empezó a debatir el papel de la

²² *Ibíd.*

²³ Según el mismo Van Patten, su modelo data del año 1991, año en el que se describió por primera vez.

enseñanza explícita de la gramática.²⁴ De acuerdo con estos investigadores, en esa época se creía que el enseñar gramática no tenía ninguna utilidad en el proceso de adquisición. Pese a ello, “en parte como una reacción a las ideas de Krashen y en parte como un crecimiento natural en la ASL, las investigaciones y los debates empezaron a sugerir que la enseñanza explícita era útil, ‘por ejemplo, Long, 1983, Pica, 1983’ ” (VanPatten y Cadierno, 1993: 45).

VanPatten (2002a: 757) también nos habla del papel del *input* en esa época:

El papel del *input* es fundamental para las teorías de adquisición de L2. Krashen afirma que el *input* comprensible causa adquisición, siempre que haya motivación y el entorno afectivo adecuado. Además, cuanto más *input* comprensible, mayor será la competencia en L2. Para Long (1990) el *input* comprensible es necesario pero no es suficiente. Los aprendices necesitan interactuar de forma comunicativa.

Por otro lado, VanPatten opina que no es suficiente hablar de *input*, hay que describir los mecanismos de aprendizaje que operan o interaccionan sobre él. Una manera de hacerlo es examinando el modelo de procesamiento del *input*.

Ahora bien, VanPatten (2004) nos advierte que el *Modelo de procesamiento del input (PI)* no es en sí un modelo de adquisición. Sin embargo, cree que es de gran utilidad para ayudar a que los investigadores y profesores utilicen la información proporcionada por él, y con ella puedan diseñar actividades de *input* estructurado que faciliten el procesamiento durante sesiones pedagógicas. Este modelo está considerado dentro del marco de la *Atención a la forma*.

²⁴ Cf. Krashen 1978 y 1982, citado por VanPatten y Cadierno, 1993: 45.

2.1.6.2 Descripción del Modelo de Procesamiento del *Input*

Van Patten se encuentra interesado en el *input* y su relación con la adquisición de una L2. Como él mismo lo explica: “la adquisición se concibe mejor como una cantidad múltiple de procesos que a su vez pueden contener procesos secundarios (*subprocesses*) que entran en juego en cada etapa de la adquisición.” (2004b: 1). Por ello, este estudioso está interesado sobre todo en el proceso inicial, en ese proceso en donde los individuos asocian las formas gramaticales con sus significados, es decir, en el *procesamiento del input*. Dicho modelo está relacionado con la manera en que los alumnos obtienen *intake* del *input* –independientemente de cómo se aprende la lengua y del contexto (natural o académico). *Intake* se define como el *input* atendido por los estudiantes y del cual se han obtenido asociaciones entre las formas lingüísticas y sus significados. (Cf. Van Patten, 1996)

Sin embargo, VanPatten (2002b: 762) aclara: “que los alumnos obtengan un tipo de *intake* del *input* no significa que la información que contiene el *intake* forme parte automáticamente de la representación mental en desarrollo de la L2 en la mente del estudiante.”

Este investigador considera tres clases de procesos indispensables para adquirir una L2. (Véase la figura 1)

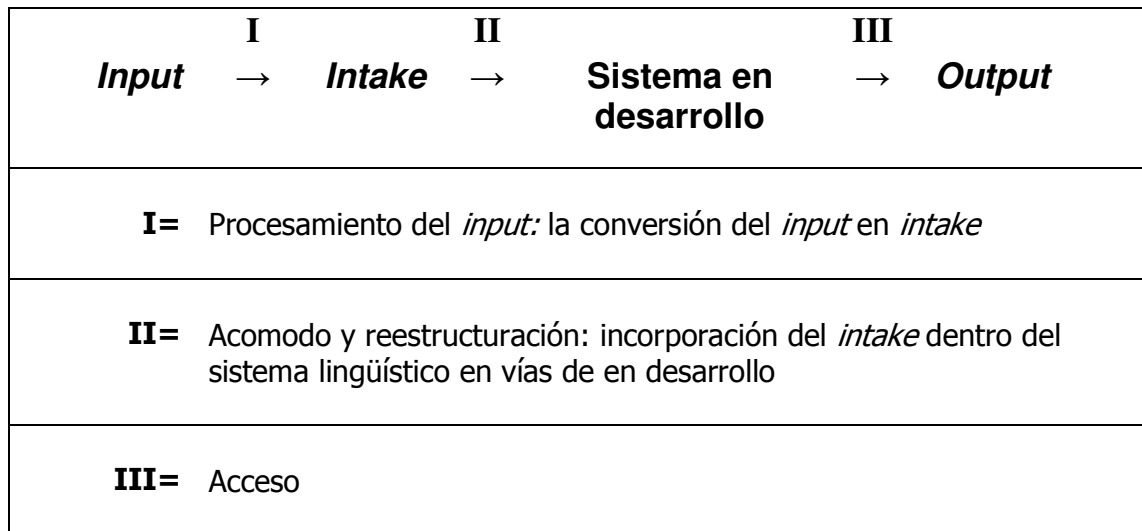


Figura 1. Modelo de adquisición de una L2 (adaptado de Wong, 2004: 34).

La figura 1 intenta explicar cómo, inicialmente (I), se convierte el *input* (los datos de entrada) en *intake*, que es la parte del *input* que el alumno distingue y procesa. Después (II), se incorpora parte del *intake* al sistema lingüístico y se obtiene el reacomodo o la reestructuración. Por último (III), durante los procesos finales el alumno ingresa (*accesses*) al sistema en desarrollo para producir (*output*) en la L2. Por lo tanto, según este modelo, para influir en el sistema lingüístico del alumno, la enseñanza gramatical debe hacer énfasis en los procesos iniciales, en oposición a la enseñanza gramatical de tipo tradicional, que se concentra más en el proceso final, es decir, en la producción o el *output*.

Según VanPatten (2004b: 7), básicamente hay tres fenómenos que rigen la actuación de los estudiantes al atender al *input*. En primer lugar, los alumnos

tratan de obtener significado²⁵ del *input* (*extraction of meaning*). En segundo lugar, los alumnos tienen que advertir ciertos rasgos en el *input* para que se dé la adquisición. Por último, tienen que percibir datos en el *input* (*noticing*), pero este proceso se puede ver limitado por la memoria y su capacidad de almacenar y procesar información durante la comprensión.

2.1.6.3. Estrategias de procesamiento del *input*²⁶

El modelo del Procesamiento del *input* se da a partir de una serie de estrategias²⁷ que revelan la correspondencia entre la adquisición de una L2, el procesamiento del *input* y la capacidad limitada de atención de los alumnos. Por lo que dichas estrategias se relacionan con la memoria. La función de la memoria es importante, ya que las estrategias se dan a partir de la capacidad de procesamiento de la información: la memoria de los estudiantes tiene un límite, cuando sus recursos de atención se agotan, llega un punto en el que tienen que deshacerse de determinada información para dar cabida a más información (cf. VanPatten 2002a).

VanPatten desarrolla estas estrategias tras observar el procesamiento del *input* comprensible que los estudiantes de L2 deben atender y llega a la siguiente conclusión. El proceso de “comprender”, esto es, de crear significado

²⁵ Al igual que VanPatten (2004a: 3-4), por significado utilizo la definición que incluye tanto el “significado referencial semántico concreto (por ejemplo, en inglés [*kaef*] significa felino de cuatro patas)” como el “significado referencial semántico abstracto o desplazado (*displaced*): -aba en español significa no puntual”. (La traducción es mía.)

²⁶ Cf. VanPatten, 2004a: 14 y 18.

²⁷ VanPatten originalmente llama a estas estrategias principios y corolarios (cf. VanPatten 2006, 2002, 2004, entre otros).

proveniente del contenido informativo del *input*, y el proceso de “procesar *input*” o crear uniones entre significado y forma, están enfrentados. Ambos procesos compiten por atraer la atención del alumno al mismo tiempo, causando problemas en el procesamiento del *input*. Por naturaleza, los alumnos están mucho más interesados en comprender lo máximo posible, es decir, en el significado, dejando de lado la forma. Lo ideal sería que los alumnos prestaran atención tanto al significado como a la forma, que es el objetivo de las actividades de *input* estructurado, como se verá más adelante.

Es por los hechos mencionados en la sección anterior que los alumnos hacen uso de las siguientes estrategias al atender al *input*:

Estrategia 1. De la primacía del significado. Los alumnos procesan primeramente el *input* a partir de su significado, después lo hacen tomando en cuenta su forma.

Estrategia 1a. De las palabras de contenido.²⁸ Antes de procesar cualquier otra cosa, los alumnos procesan las palabras de contenido en el *input*.

Estrategia 1b. De la preferencia léxica. Para deducir el significado, los alumnos se basan en los elementos léxicos en lugar de los elementos gramaticales, cuando ambos conllevan la misma información semántica.

Estrategia 1c. De la preferencia por la *no redundancia*. Es más probable que los alumnos procesen primeramente las estructuras (gramaticales) significativas²⁹ y no redundantes, y luego las estructuras significativas redundantes.

Estrategia 1d. De lo significativo y lo no significativo. Es más probable que los alumnos procesen primero las estructuras gramaticales significativas y luego procesen las no significativas, independientemente de que ambas conlleven las mismas nociones, es decir, que sean redundantes.

²⁸ Sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios.

²⁹ Aquellas que conllevan significado referencial, esto es, que los alumnos pueden traducir fácilmente a su L1.

Estrategia 1e. De la disponibilidad de los recursos de atención. Para que los alumnos procesen estructuras significativas, sean redundantes o no, el procesamiento del significado general de la oración no debe drenar los recursos de procesamiento disponibles en la memoria a corto plazo.

Estrategia 1f. Del orden de palabras. Los alumnos están acostumbrados a procesar en primer lugar las palabras que se encuentran en posición inicial en una oración (o enunciado), después las que se ubican al final, y finalmente las que se localizan a la mitad.”

Estrategia 2. Del primer sustantivo. Los alumnos tienden a procesar el primer sustantivo o pronombre que encuentran en una oración como el agente o sujeto.

Estrategia 2a. De la semántica léxica. Para interpretar oraciones, siempre que se pueda, los alumnos pueden hacer uso de la semántica léxica, en lugar del orden de palabras.

Estrategia 2b. De las probabilidades del evento. Para interpretar oraciones, siempre que se pueda, los estudiantes pueden echar mano de la probabilidad, en lugar del orden de palabras.

Estrategia 2c. De las restricciones provenientes del contexto. Es probable que los estudiantes se apoyen menos en el Principio del primer sustantivo cuando el contexto anterior constriñe la interpretación posible de una oración o cláusula.³⁰

Al disponer de esta información sobre el procesamiento del *input*, es posible diseñar actividades en las que el *input* esté modificado de tal manera que sirva para que los alumnos eviten las distintas estrategias de procesamiento. En este sentido, la Instrucción basada en el procesamiento (del *input*) posee unas características que la distinguen de otros enfoques de Atención a la forma orientadas al *input*. Primero, identifica una de las estrategias de procesamiento potencialmente problemática para la adquisición de una estructura gramatical determinada, es decir, determina qué constituye una forma problemática y por

³⁰ La traducción de las estrategias (*principles*) es mía. Cf. VanPatten, 2004a.

qué. Después proporciona actividades que alejen a los alumnos de dicha estrategia. A continuación se explica con detalle en qué consiste este tipo de instrucción.

2.1.7. La Instrucción basada en el procesamiento

Basado en la premisa de que la adquisición de una L2 está inicialmente regida por el procesamiento del *input* (Lee y Van Patten, 1995, 2003; Van Patten 1993, 1996, 2000, 2002a y 2004), VanPatten se avoca a la tarea de crear un enfoque pedagógico que conduzca a la transformación del *input* en *intake*. A este tipo de enseñanza explícita de la gramática la denomina *Instrucción basada en el procesamiento (IBP)*.³¹

Este tipo de enseñanza se basa en el PI y se enmarca dentro de los tipos de instrucción con atención a la forma. Su propósito fundamental es ayudar a los estudiantes de una L2 a asociar las formas con sus significados y/o funciones.

De acuerdo con VanPatten (2002), su propia propuesta del PI se ha confundido generalmente con la IBP. Para este estudioso, “el PI se refiere a las estrategias y mecanismos que los individuos³² utilizan para asociar una forma con uno de sus significados o funciones.” (2004b: 1). También, desde su punto de vista, la IBP “es un tipo de enseñanza de la gramática cuyo propósito es afectar las maneras en que los alumnos atienden a los datos del *input*”. (*Idem*)

³¹ Del inglés *Processing Instruction*.

³² En la traducción de su obra se ha utilizado la palabra individuo para indicar que los principios no cambian ni dentro de un contexto educativo ni fuera de él.

VanPatten señala que el PI sucede en la memoria corta. En ella se mezclan diferentes mecanismos cognoscitivos que dan como resultado un *intake* que se acomoda mediante la reorganización y la reestructuración de los conocimientos almacenados.

En consecuencia, la IBP también involucra el manejo de estrategias para descubrir las asociaciones forma-significado, pues se ha visto que algunas estrategias –en caso de ser “deficientemente” empleadas por los estudiantes– pueden tener consecuencias negativas en la construcción del *intake*.

La propuesta didáctica, planteada con sumo detalle por Van Patten en 1996, y actualizada en 2004, ofrece una guía para crear actividades orientadas al procesamiento (del *input*). Para lograr esta meta, dichas actividades, al mismo tiempo que dirigen la atención de los estudiantes al significado, también tienen la función de orientar su atención a los datos lingüísticos que necesitan para la adquisición. Por ejemplo, tratan de propiciar que los estudiantes procesen las estructuras y no sólo atiendan las palabras de contenido, al contrario de lo que pasa habitualmente.

El propósito fundamental de la IBP (VanPatten, 1995, 1996, 2002) es hacer que los alumnos pongan atención a las formas, al mismo tiempo que extraen sus significados, por medio de un “*input* estructurado” (manipulado) premeditadamente. Tales modificaciones están regidas principalmente por las estrategias de procesamiento utilizadas normalmente por los estudiantes que se encuentran aprendiendo una L2.

2.1.7.1. Las actividades de *input* estructurado

Para “distanciar” a los estudiantes de las estrategias “inadecuadas” de procesamiento generalmente empleadas por ellos al estar poniendo atención al *input*, (cf. 2.1.6.3., en esta tesis), el *input* estructurado es un *input* muy organizado y previamente modificado –tomando en cuenta dichas estrategias de procesamiento–, cuya función primordial es concentrar la atención de los estudiantes en la interpretación “adecuada” (estándar) de los fenómenos lingüísticos y sus funciones/significados. Con ello se pretende propiciar las asociaciones forma-significado para convertir el *input* en *intake* y por ende favorecer el proceso de adquisición.

La forma gramatical presentada en las actividades de *input* estructurado lleva al significado, por lo que los alumnos deben atender a la forma y a uno de sus significados para poder realizar la actividad, ello debido a que toda la información no proveniente de fuentes gramaticales es inútil en ese momento (por ejemplo, el vocabulario). De esta manera se pueden establecer los enlaces forma-significado.

Las actividades de *input* estructurado deben construirse tomando en cuenta dos exigencias fundamentales:

1. Requerir que los estudiantes atiendan al ítem gramatical en las frases u oraciones del *input* mientras se centran en el significado.

2. No demandar que los alumnos produzcan el ítem gramatical, sólo procesarlo a partir del *input*.

Es importante destacar que, durante la etapa inicial de la intervención pedagógica, los estudiantes no deben producir las formas para empezar a adquirirlas, ya que sólo se lograría una repetición mecánica. La producción se deja a una etapa posterior.

De acuerdo con Lee y VanPatten (1995: 104), las actividades de *input* estructurado, provenientes de la IBP, persiguen los siguientes propósitos:

- A. Presentar a la vez una sola forma asociada a sólo uno de sus significados.
- B. Mantener la atención de los alumnos en el significado.
- C. Proporcionar tanto actividades de comprensión auditiva como escritas.
- D. Ir de oraciones a un discurso más complejo (de la oración al párrafo o al texto).
- E. Tener en cuenta las estrategias de procesamiento utilizadas por los alumnos al atender al *input* presentado.
- F. Inicialmente, hacer que los alumnos realicen actividades de tipo referencial para, posteriormente, hacer actividades de tipo afectivo.
- G. Diseñar las actividades de tal manera que el alumno haga algo con el *input*, sin producir la estructura en cuestión.³³

Según Lee y VanPatten (1995) y VanPatten (1996), las actividades de procesamiento pueden ser de diferentes clases:

³³ La traducción de estos lineamientos es mía.

1. De aporte de información:

Tras escuchar o leer frases o partes de discurso donde aparece una determinada forma, los alumnos la utilizarán posteriormente para suministrar información.

2. De relación:

El alumno relaciona frases o textos (o columnas) que contienen la forma en cuestión con fotos o dibujos.

3. De opciones binarias:

El alumno debe seleccionar su respuesta a alguna pregunta de entre dos posibilidades (de respuesta correcta o incorrecta, sí o no, verdadero o falso, etcétera). La forma lingüística elegida puede estar tanto en las alternativas como en la pregunta.

4. De selección de alternativas:

Funciona de la misma manera que la actividad anterior, con la diferencia de poder seleccionar una opción de entre tres o más alternativas.

Muchas de las actividades de *input* estructurado se pueden diseñar en forma de encuestas y/o *tests*, para que resulten más reales y comunicativas. Los alumnos

utilizan el *input* para hacer preguntas, aunque en realidad no producen la estructura en cuestión, sino que la leen para incorporarla a las preguntas.

Por otra parte, las actividades pueden ser de dos tipos: referenciales (*referencial tasks*) o afectivas (*affective tasks*). Las primeras sirven para asegurarse de que los alumnos estén prestando atención al ítem gramatical correspondiente, mientras que las segundas sirven para que los alumnos puedan dar su opinión personal sobre información del mundo real.

A la hora de diseñar una secuencia de actividades, Lee y VanPatten (1995) recomiendan comenzar con una actividad de tipo referencial, para después pasar a las actividades de carácter afectivo.

Además, la IBP puede “incluir una explicación dirigida a los estudiantes la cual incluye información acerca de las asociaciones entre forma y significado, así como orientaciones acerca de las estrategias de procesamiento que hay que evitar o practicar.” (VanPatten, 1995: 60)

2.1.8. Investigaciones realizadas para comprobar la eficacia de la IBP

Como se ha mencionado, basados principalmente en las investigaciones y modelos teóricos desarrollados a partir de la psicología cognitiva (por ejemplo, Anderson, 1983), VanPatten y Cadierno, desarrollaron en 1993 una propuesta pedagógica –enmarcada dentro de la enseñanza explícita de la gramática–

basada en *input* estructurado (modificado) que denominaron IBP y que utilizaron para investigar la adquisición de los pronombres clíticos con la función de objeto directo en español. Los resultados de la exploración comprobaron la eficacia de la IBP para influir directamente en la adquisición (comprensión y producción) de la estructura en cuestión, en contraste con lo que ellos denominaron la *instrucción tradicional (IT)*,³⁴ que para ellos sólo influía en el conocimiento declarativo o el *know what*. Su estudio tuvo una repercusión tal en la lingüística aplicada y en la ASL, que este modelo se ha estudiado con otras lenguas y estructuras gramaticales (Cadierno, 1995; VanPatten y Sanz, 1995; VanPatten y Oikkenon, 1996; Farley, 2001 a y b, y Cheng, 1995 y 2002, para el español; Buck, 2000, Villegas, 2005 y Benati, 2005, para el inglés; Wong, 2002, para el francés; y Benati, 2001, para el italiano). En la mayoría de estas investigaciones la IBP se ha comparado con grupos de control que no han recibido ninguna instrucción, así como con grupos que han recibido IT. Los resultados de estos estudios han comprobado los beneficios de la IBP respecto a la adquisición.

No obstante, hay otro grupo de investigadores que no ha estado tan de acuerdo con la concepción original, y que aún sostiene VanPatten, de que el factor *sine qua non* para que se lleve a cabo la reestructuración del sistema lingüístico en la mente de los alumnos es el *input* y no el *output*. Estas otras investigaciones han apuntado a veces en dirección parcialmente opuesta y en otras contradicen completamente a VanPatten y a sus colegas. En general, sus resultados sugieren que los dos, el *input* y el *output* desencadenan la adquisición (Erlam,

³⁴ La *instrucción tradicional (Traditional instruction)* obtiene su nombre a partir del modelo de Paulston (1972), (cf. VanPatten, 1996: 2-4).

2003; Allen, 2000; Collentine, 1998, Salaberry, 1997, DeKeyser, 2001 y 1997; DeKeyser y Sokalski, 1996, entre otros).

Es importante señalar, sin embargo, que para VanPatten, los estudios de estos últimos investigadores no son del todo equiparables a los estudios realizados por él y sus adeptos, debido a que, en muchos casos, los instrumentos de evaluación o los tratamientos pedagógicos no han sido equivalentes a la IBP. Incluso, algunos investigadores como Morgan-Short y Wood Bowden (2006: 39-41) mencionan que los estudios han sido deliberada o inconscientemente modificados para obtener resultados específicos, por ende, las diferencias entre variables entre uno y otro grupo de estudios provocan una disparidad de elementos que hacen prácticamente imposible una comparación entre ambos.

Según Toth (2006), en la mayoría de las investigaciones hechas hasta el momento se ha intentado comparar la IBP con lo que se ha denominado la IT (la cual incluye ejercicios de corte mecánico-memorístico). En la mayoría de esos estudios, la IBP ha demostrado su superioridad sobre la IT.

Parafraseando a Toth (2006), en vista del gran avance que se ha dado sobre el PI, la intención de esta tesis es aportar más datos a la literatura existente al comparar la eficacia de las propuestas de enseñanza orientadas al *input*, como es la IBP, con una enseñanza que se base en actividades orientadas *output* significativo. En el siguiente apartado se describe este tipo de propuesta pedagógica de manera detallada.

2.1.9. La *Enseñanza orientada al output* desde el punto de vista psicolingüístico

Una de las conclusiones que se han manejado a lo largo de las últimas dos décadas respecto de la superioridad de la IBP en comparación con algunos tipos de enseñanza orientadas al *output* (cf. VanPatten, 2004a, entre otros) es que la primera afecta al sistema en desarrollo, mientras que las segundas sólo facilitan las habilidades para producir *output*. VanPatten ha criticado severamente la enseñanza orientada al *output* porque ésta exige que los alumnos “produzcan en un momento en el que el sistema en desarrollo no se ha apropiado del *intake* necesario para la adquisición.” (1993a: 436)

Sin embargo, existen opiniones encontradas al respecto. Desde que se formuló por primera vez la hipótesis del *output* (Swain, 1985), se han descubierto varias maneras en las que la producción de una L2 puede influir en el sistema lingüístico en desarrollo y puede ser fuente de más *input* (por ejemplo, Ellis, 2003; Gass, 1997; Izumi, 2003, Skehan; 1998: Swain, 1995, 1998, 2000).

Para, Swain, por ejemplo, el *output* no es exclusivamente una fuente de *input*, como lo planteaba Krashen (1989), por el contrario, su hipótesis del *output* plantea que cuando los alumnos tratan de producir la lengua que se encuentran aprendiendo se producen varios fenómenos. En primera instancia, el notar la brecha que hay entre lo que quieren expresar y lo que en realidad pueden (*noticing*). Esta función les permite saber lo que no saben, o sólo saben parcialmente. Asimismo, otra posible función del *output* es permitirles a los

estudiantes comprobar sus hipótesis respecto a la manera en la que opera la lengua meta. Según Swain (1995: 126), el “*output* provoca una retroalimentación que puede conducir a los alumnos a modificar o ‘reprocesar’ su *input*”.

De acuerdo con Toth (2006: 326), Swain y otros han sugerido que el *output* provoca un efecto en la adquisición al involucrar los siguientes procesos:

- (a) Orilla a los alumnos a ‘notar la brecha’ entre lo que quieren decir y lo que pueden decir.
- (b) Proporciona oportunidades para formular, comprobar, y recibir retroalimentación sobre hipótesis relacionadas con la decodificación de significados en la L2.
- (c) Automatiza los procedimientos de codificación.
- (d) Permite a los alumnos ‘desarrollar una voz interior’ en el discurso (Skehan, 1998: 18).
- (e) Genera una ‘plática metacognitiva’ sobre la lengua que incrementa la conciencia de las asociaciones forma-significado (Swain, 1998: 69).

2.1.9.1. Antecedentes de la *Enseñanza orientada al output significativo*

Para poder entender la *Enseñanza orientada al output significativo* (EOOS), primeramente hay que remontarse al modelo de Paulston (1972). La propuesta de Paulston afirmaba que para aprender una estructura, los alumnos debían primero recibir un adiestramiento mecánico (*mechanical drills*), seguido de una práctica significativa controlada (*meaningful drills*), y terminar con una ejercitación de tipo comunicativo –también controlada– (*communicative drills*). Hay que recordar que esa época aún se encontraba influida por el método audiolingual, cuyos principios rectores provenían del conductismo, por

consiguiente, la formación de hábitos y la erradicación de errores era lo sustancial para el aprendizaje de una L2.

Dicho modelo fue el que originalmente utilizaron VanPatten y Cadierno en 1993 para realizar sus investigaciones y en el cual se basaron para conformar lo que llamaron *instrucción tradicional* (IT). La IT concebida por VanPatten y Cadierno (cf. 2.1.8., en esta tesis) incluía una explicación paradigmática de la forma que se esperaba que adquirieran los alumnos, seguida de actividades de práctica. Dichas acciones estaban encaminadas a que los sujetos empezaran con la práctica mecánica orientada a la forma estudiada (ejercicios orales o escritos de sustitución y transformación), seguida de la práctica significativa controlada, en la que las respuestas posibles se podían determinar antes de llevar a cabo las actividades (preguntas orales o escritas, formación de oraciones simples), y finalmente, la práctica comunicativa controlada, en la que el contenido de las respuestas de los alumnos era impredecible (preguntas y respuestas orales y escritas, conversación),³⁵ pero planeadas de tal manera que la forma en cuestión se produjera al emitir la(s) respuesta(s). Cabe aclarar que la IT en todo momento se enfocaba en la producción de las formas estudiadas.

En este momento, es esencial recordar que cuando VanPatten y Cadierno realizaron su estudio de 1993, conocido como “el estudio original”, uno de los asuntos que más llamó la atención fue el hecho de que los alumnos que habían recibido IBP y que en ningún momento se habían involucrado en actividades orientadas al *output*, obtuvieron ganancias significativamente superiores al

³⁵ *Open-ended communicative practice* (oral and written questions and answers, conversation). (Cf. *Idem*).

grupo que había recibido IT y al de control, tanto en las pruebas de interpretación como en las de producción. Esto fue muy interesante y desencadenó mucha controversia. La pregunta que se empezó a gestar entre los investigadores era si la IBP, a su vez basada en el PI, era más efectiva que las propuestas pedagógicas orientadas al *output*.

Este debate sobre la eficacia de la IBP se ha dado ya durante casi dos décadas. Sin embargo, es importante observar que la IBP, se ha investigado y contrastado principalmente con propuestas pedagógicas de corte extremadamente tradicional. Por consiguiente, algunos investigadores se han apartado del contraste IBP vs. IT, y se han centrado en la comparación de la IBP con la enseñanza orientada al *output* significativo para el alumno, es decir, aquella que involucra una reducción o eliminación del componente mecánico (Allen; 2000, Benati, 2001; Cheng, 2002, Collentine; 2002, Erlam, 2003; Farley, 2001a, 2001b, 2004). La mayoría de estos últimos estudios han demostrado una eficacia similar de la enseñanza orientada al *output* con relación a la IBP.

2.1.9.2. La Enseñanza orientada al *output* significativo

Las actividades de EOOS fueron diseñadas a partir de la visión didáctica de Paulston (1972). Aquí cabe aclarar que este tipo de de instrucción no se ha conformado nunca antes de la manera en la que se explicará a continuación. Su naturaleza y nombre es relativamente original, aunque no se descarta que alguien haya tratado de enseñar gramática con un método similar (cf. Allen;

2000, Benati, 2001; Cheng, 2002, Collentine; 2002, Erlam, 2003; Farley, 2001a, 2001b, 2004.) En la literatura investigada, no se halló investigador alguno que hubiese conformado un sistema de enseñanza igual a la EOOS, y que lo hubiese comparado con un sistema orientado al *input*, como se ha hecho en este estudio.

Farley (2001a), por ejemplo, comparó la IBP con un sistema pedagógico orientado al *output* y que él mismo denominó **MOI**³⁶ (por sus siglas en inglés), que incluye básicamente una explicación sobre el punto gramatical en cuestión, seguida de las estrategias de procesamiento involucradas, y por último, *actividades de output estructurado*.³⁷ Según VanPatten (1996), este tipo de actividades tienen dos características fundamentales: involucran el intercambio de información previamente desconocida y requieren que los alumnos tengan acceso a una forma para expresar significado. Cabe mencionar que las actividades de *output* estructurado se diseñan a partir de los lineamientos para crear las actividades de *input* estructurado (véase 2.1.7.1 en esta tesis), pero están enfocadas al *output*, en lugar del *input*.

En este estudio, la EOOS,³⁸ o *Enseñanza orientada al output significativo*, ha sido denominada de esta manera para evitar que se confunda con la MOI de Farley.

³⁶ *Meaning based output instruction* (Instrucción orientada al *output* y basada en el significado).

³⁷ Cf. VanPatten, 2006, pp.116-132.

³⁸ Hasta el momento, este nombre no se ha utilizado en ninguna investigación.

2.1.9.3. La EOOS y sus actividades de *output* significativo

En resumidas cuentas, la EOOS, como su nombre lo indica, se asemeja a la IT en que su fin es la producción, es decir, se enfoca en el *output*. Sin embargo, sólo toma en cuenta el significado, por lo que sus actividades incluyen la producción de oraciones a partir de la comprensión del significado (referencial y/o semántico). Por ello, al igual que la IT, incluye práctica significativa y comunicativa controlada, pero no contiene adiestramiento mecánico ni de corte memorístico.

Una lección con la EOOS incluye, en primer lugar, una explicación paradigmática, seguida de ejercicios significativos controlados (*meaningful drills*) y concluye con ejercicios comunicativos controlados (*communicative drills*). (Véase el anexo número 1).

Parafraseando a VanPatten (2003), los ejercicios significativos controlados son aquellas actividades en las que el alumno no tiene control sobre lo que tiene que responder, pero es de suma importancia que ponga atención al significado para poder hacerlo, es decir, los alumnos tienen que entender lo que están diciendo para poder realizar el ejercicio en cuestión. Este tipo de actividades, o mejor dicho, ejercicios, incluyen las típicas preguntas y respuestas en las que todos saben la posible respuesta correcta.

Un ejemplo de ejercicio significativo controlado es aquél en el que en el libro de texto se ve una tabla con las actividades diarias de un personaje. El maestro solicita a los alumnos, o a algún alumno en particular, que observe(n) esa tabla

y le diga(n) qué actividad(es) realiza el personaje en un día determinado. De esa manera se puede practicar el *Present simple* para rutinas.

Los ejercicios comunicativos controlados, aunque son más libres por naturaleza, son aquéllos en los que los alumnos también tienen que poner atención al significado, pero, a diferencia de los ejercicios significativos controlados, las posibles respuestas son infinitas. Por ejemplo, un maestro quizá quiere que los alumnos practiquen las preposiciones de lugar; para ello, les pide a los alumnos que visualicen sus dormitorios. Después les hace preguntas sobre la ubicación de algunos muebles u objetos que puedan hallarse en esos lugares. Las respuestas entonces sólo son conocidas por los alumnos que son cuestionados por el profesor.

En esta primera parte se han descrito aquellos aspectos de carácter psicolingüístico que se han tomado en cuenta para fundamentar este estudio. En la siguiente sección se describe la estructura lingüística que se utilizó para poder elaborar las propuestas didácticas empleadas durante la fase de experimentación.

2.2. MARCO TEÓRICO LINGÜÍSTICO

En primera instancia, en esta sección del marco teórico, se resumen algunos de los análisis provenientes de descripciones lingüísticas de autores que se han destacado por sus observaciones detalladas respecto del *Present perfect*. Posteriormente, se destacan las similitudes halladas y, por último, se indica el significado específico que se ha escogido para llevar a cabo el presente estudio.

2.2.1. Estructura general del *Present perfect*

El *Present perfect* (PP) es muy complejo ya que posee características semánticas y pragmáticas muy específicas, que pueden delimitar sus posibles significados. De manera general, el PP establece una relación significativa y/o temporal del pasado con el presente. Respecto a su estructura, el PP se forma con el auxiliar *have* o *has* (dependiendo del sujeto de la oración)³⁹ y el participio pasado del verbo principal.

2.2.2. Descripciones lingüísticas del *Present perfect*

El PP ha inspirado muchos análisis, sin embargo, para la realización de este apartado se han utilizado aquellas referencias que, en la opinión de los asesores que ayudaron a conformar esta tesis, son esenciales para la realización de una descripción lingüística de calidad.

³⁹ *He/she/it has* o *I/ we/you/they have*

Quirk *et al.* (1972) describe el PP en contraste con el pasado simple (*Simple past*) para facilitar su comprensión. En su opinión, mientras que el PP establece un periodo de tiempo que se extiende desde el pasado hacia un momento en el presente; es decir, es “pasado con relevancia actual”, el pasado simple, por el contrario, no conlleva ninguna relación significativa o temporal con el presente.

En sus propias palabras:

El PP indica un periodo de tiempo que se extiende hacia atrás, hacia un momento más cercano en el tiempo presente. Es pasado con ‘relevancia actual’:

Pasado simple: John lived in Paris for ten years.

Presente perfecto: John has lived in Paris for ten years.

El pasado simple de la primera oración indica que el periodo de residencia en París ha llegado a su término. El aspecto perfectivo⁴⁰ denota aquí que John todavía vive allí al momento del acto de habla (aunque no hay implicación alguna de que su residencia allí vaya a continuar). (p.91)

Además, para Quirk *et al.*, otro de los significados a considerar en el PP se encuentra el de “indefinitividad”. Dicha indefinitividad se refiere a la posibilidad de que el acontecimiento en cuestión haya ocurrido en cualquier momento antes del acto de habla. Entre sus ejemplos nos proporciona la siguiente oración:

“Have you heard Segovia play? (‘at any time’)” (p. 92)

⁴⁰ Me parece que, aunque Quirk *et al.* usa la palabra “perfectivo” en este lugar, en realidad se refiere al PP, por lo que no debe confundirse con la conceptualización de perfectividad de Comrie, la cual incluye la perspectiva de una situación vista como un todo (“*view of the situation as a single whole*”) sin distinción de las distintas fases que integran esa misma situación (“*without distinction of the various separate phases that make up that situation*”). (Cf. Comrie, 1976: 16-40)

Otro de los autores que se han destacado por sus análisis respecto al PP es Comrie (1976). Para algunos investigadores, sus razonamientos siguen vigentes. Esta situación es en sí misma un hecho interesante pues, en su opinión, el PP “indica la relevancia aún vigente de una situación sucedida en el pasado”. (p. 52). Para este investigador, el PP “expresa una relación entre dos tiempos específicos; por un lado, el tiempo del estado de las cosas originado por un acontecimiento previo; y por el otro, el tiempo en el que ocurrió ese acontecimiento previo”. (p. 52)

Comrie distingue cuatro significados que puede llegar a tener el PP: el de resultado (*perfect of result*), el de experiencia (*experiential perfect*), el de persistencia de una situación (*perfect of persistent situation*) y el de un pasado reciente (*perfect of recent past*).

El *perfect of result* implica que un estado presente es el resultado –es consecuencia– de una situación ocurrida en el pasado. Para él, este significado es una de las pruebas más fehacientes de la relevancia actual a partir de un acontecimiento sucedido en el pasado.

Para facilitarnos la comprensión de este significado, al igual que Quirk, Comrie alude al siguiente contraste entre el PP y el pasado simple:

<PP> “John has arrived.”
 <Pasado simple> “John arrived.” (p. 56)

En su opinión, la oración en PP implica que hay una persistencia de la situación, es decir, que John sigue ahí (donde sea que se haya dado ese acto de habla), mientras que la oración en pasado simple no implica tal situación, o sea, John ya no está en ese lugar.

La siguiente oración, también proporcionada por Comrie, constituye un ejemplo del *perfect of result*:

“Bill has gone to America.” (p. 59)

Si analizamos el significado de esta oración, menciona este investigador, entonces hay una implicación de que Bill se encuentra en Estados Unidos ahora o va para allá. Esta situación se da como resultado de su salida –ya acontecida.

Por otro lado, el *experiential perfect* –también denominado como el perfecto existencial o el perfecto indefinido– implica que una situación se ha experimentado con anterioridad por lo menos en una ocasión –en consecuencia, pueden haber sido más.

Como ejemplo de este significado Comrie nos proporciona el siguiente ejemplo:

“Bill has been to America.” (p. 59)

La oración anterior, explica Comrie, implica que, al menos una vez, Bill fue a Estados Unidos.

El *perfect of persistent situation*, expone Comrie, “describe una situación que empezó en el pasado pero (continúa) persiste en el presente” (p. 60). Como ejemplos incluye, entre otras, las siguientes oraciones:

“We’ve lived here for 10 years.”

“I’ve shopped there for years.” (p. 60)

Por último, el autor en cuestión propone el *perfect of recent past*. En su opinión, este significado sólo se da cuando la oración en PP va acompañada de adverbios como *recently* o *just* o sus sinónimos más cercanos.⁴¹

Entre sus ejemplos, tenemos:

“I have recently learned that the match is to be postponed.”

“Bill has just (this minute) arrived.” (p. 60)

Sin embargo, Comrie nos advierte que es de suma importancia darse cuenta de que para que un hecho pasado sea relevante en el presente, y el PP sea utilizado, este suceso debe haber acontecido relativamente cerca del acto de habla. El investigador lo explica de la siguiente manera:

⁴¹ “Se excluye cualquier otro adverbio que especifique un periodo del pasado o del tiempo pasado, p. ej., uno no puede decir **I’ve been to the dentist this morning* durante la tarde o la noche”. (Comrie, 1976: 61). Para el autor en cuestión, lo importante es que el adverbio utilizado no se refiera a un hecho consumado, ya terminado/completado. Sería muy extraño oír a un nativohablante decir **She’s had an accident two days ago* (este ejemplo es mío), aunque Comrie advierte que Leech (1971: 40-1) menciona que no es raro oír a algunos hablantes nativos decir *I’ve been to the dentist this morning*, aunque ya sea de tarde.

En general, el *perfect*, desde luego, no implica que la situación pasada sea reciente, pues la relevancia presente no implica necesariamente una proximidad temporal: la oración, *the Second World War has ended*, le parecerá perfectamente aceptable a alguien que ha estado en una isla desierta, aislado de cualquier noticia desde 1944. Sin embargo, a pesar de que la relevancia presente no implica proximidad temporal, la proximidad temporal puede ser una condición suficiente para la relevancia en el presente.⁴² (p. 60)

Ahora bien, por su parte, Givón (1993) reconoce tres significados fundamentales en el PP. En sus propias palabras, estos son: la anterioridad, la perfectividad y la relevancia actual.

Para él, la “anterioridad” se refiere a un estado⁴³ iniciado antes de un momento que conjunta dos tiempos, el tiempo de referencia (el presente, en el caso del PP) y el tiempo del acto de habla (el momento en el que se produce el mensaje).

Como muestra del significado de anterioridad se puede considerar el siguiente ejemplo:

“She **has** already finished.”⁴⁴ (p. 162)

Por otro lado, para este estudioso la “perfectividad” representa un evento⁴⁵ completado antes del tiempo de referencia (también, el presente) y consumado

⁴² La traducción es mía.

⁴³ Cuando Givón habla de “estado”, muy probablemente se refiere al concepto que Comrie (1976: 51) ya había utilizado para definir un “proceso”, para éste último, el término proceso se refiere a “una situación dinámica que es percibida desde un punto de vista imperfectivo”, es decir, una situación que todavía no ha llegado a su fin y que continúa debido a la energía incesante que se le imprime.

⁴⁴ Las letras resaltadas en negritas en todos los ejemplos relacionados con esta sección son de Givón.

antes del acto de habla. Para Givón lo importante es ver el evento en su totalidad y no anclado temporalmente al acto de habla.

Obsérvense las siguientes oraciones como instancias del significado de perfectividad:

“A: Why don’t you go and wash your hands?

B. I’ve already washed them.” (p. 163)

Por último, en su opinión, la “relevancia actual” se refiere al anclaje significativo del evento o estado al acto de habla –independientemente de que haya un anclaje temporal.

Uno de los ejemplos proporcionados por el autor en cuestión en donde hay un anclaje significativo (pero no temporal) es el siguiente:

“(She is coming in, and) he **has** already **gone** to sleep.” (p. 165)

Si se observa detenidamente la oración, la acción de acostarse ya se cumplió. El personaje masculino ya está dormido para cuando llega el personaje femenino; es decir, la acción de dormirse no está anclada temporalmente al acto de habla, sin embargo, ese evento es relevante en el momento de la llegada (de ella).

⁴⁵ Para este término es muy probable que Givón también haya parafraseado a Comrie (1976:51) cuando acuñó su definición de “evento”, según este último investigador, un evento se refiere a “una situación dinámica que es percibida desde un punto de vista perfectivo”, o sea, una situación que continúa debido a la energía incesante que se le imprime, pero que ha llegado a su fin; se ha completado antes del tiempo de referencia.

Otro de los autores revisados, Lock (1996), de la misma manera que Quirk *et al.* y Givón, piensa que el PP se caracteriza por la anterioridad de la acción. En sus propias palabras, el PP es “pasado en el presente (*past in present*)” (p. 157). Su descripción no sólo incluye “anterioridad” sino también “indefinitividad temporal”, además de “relevancia actual” (*results are relevant to the present*).

Entre sus ejemplos, podemos observar:

“Now it has been discovered by the world...The new gastronomic era has brought to our shores some delicious olive oil (meaning some delicious olive oil is now available in our country).” (p. 157)

También, cabe mencionar que el PP ocurre a menudo con adverbios como *up till now, so far, lately* (Leech, 1971; Suh, 1992, citado por Bardovi Harlig, 2002: 221), así como, *just, recently, already* y *yet*. Para Bardovi-Harlig es importante destacar que el PP ocurre muy a menudo con frases que incluyen la preposición *since*, en cambio, el pasado simple no las puede incluir.

“Jack has taught at MIT since 1969.”

“*Jack taught at MIT since 1969.” (Bardovi- Harlig, 2002: 222)

2.2.3. Similitudes entre las descripciones analizadas

Si se contrastan los autores consultados y sus posturas respecto al PP, se observa que todos los autores consultados indican que el PP conlleva los siguientes rasgos: +anterioridad, y +relevancia actual.

Es interesante notar cómo Givón (1993) marca una diferencia –para él predecible– entre la interpretación de “eventos” y “estados”. Con los estados, hay una tendencia a que el estado mismo se integre desde su inicio hasta el punto de referencia (momento del acto de habla). (Véase la figura 2).

“She has **been**⁴⁶ a club member (for a long time).” (p. 166)

(> she still is a member)

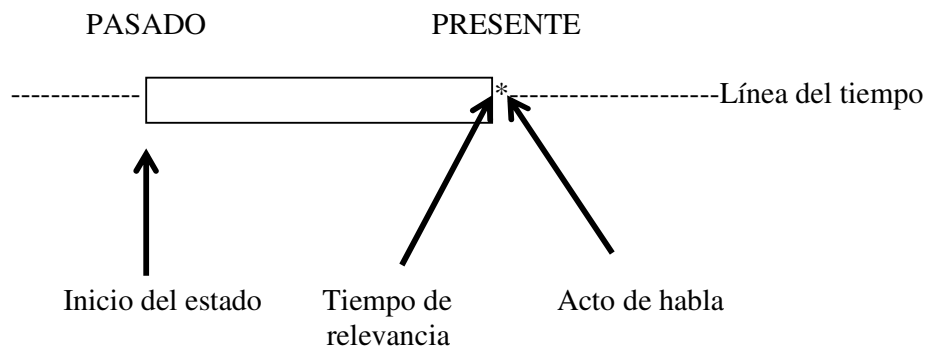


Figura 2. Representación de la interpretación de estados en el PP propuesto por Givón.

Con los eventos, tiende a haber una brecha temporal entre el tiempo de consumación del evento y el tiempo de relevancia; este último es el mismo que

⁴⁶ Las negritas de estos ejemplos son del mismo Givón.

el momento en el que se da el acto de habla. Como ejemplo, Givón proporciona la siguiente oración:

“She has **read** this book (already)” (p. 166)

(> she finished sometime ago)

La figura 3 intenta representar esta idea:

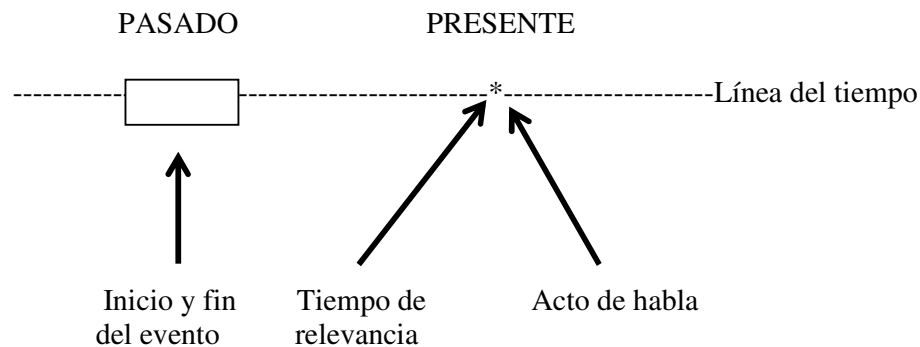


Figura. 3. Representación de la interpretación de eventos en el PP propuesto por Givón.

2.2.4. Conclusiones

En este análisis no se puede soslayar que hay oraciones con PP que se ven afectadas por la semántica lexical (por ejemplo, adverbios, frases y cláusulas adverbiales). En muchas ocasiones, estos elementos juegan un papel preponderante en la construcción del significado. No es la intención de este capítulo profundizar exhaustivamente en este aspecto, sin embargo, a manera de ejemplo, considérense las siguientes instancias:

1. She has **had** two children.
2. She has **had** that problem since she was a child.

Al contrastar las oraciones (1 y 2), se ve claramente cómo el verbo *had* en la oración 1, y tomando en cuenta el punto de vista de Comrie, tiene una función télica⁴⁷, pero también, desde la perspectiva de Givón, expresa un evento. Por el contrario, en la oración 2, el verbo *had* es atélico⁴⁸ e indica un estado, también desde los puntos de vista de Comrie y Givón, respectivamente.

A partir de todas las consideraciones anteriores y sus similitudes, se ha concluido que el PP cuenta –al menos– con dos significados:

1. Una acción (o estado) que fue iniciada en algún momento en el pasado y que sigue ocurriendo, es decir, persiste o está anclada tanto temporal como significativamente al acto de habla y al tiempo de referencia (en este caso el presente).
2. Una acción⁴⁹ (o estado) que sucedió y se completó en algún momento en el pasado, pero que está anclada sólo de manera significativa al acto de habla y al tiempo de referencia (en este caso el presente), es decir, es relevante en la actualidad.

⁴⁷ Télico: verbo o frase adverbial que se refiere a un evento que tiene un fin o punto de terminación, por ejemplo, desayunar.

⁴⁸ Atélico: verbo o frase adverbial que se refiere a un evento que no tiene un fin o punto de terminación, por ejemplo, tener.

⁴⁹ Aunque pueden ser más de una.

Para los fines de esta investigación, se optó por el primero de los significados. La razón fue meramente práctica y aleatoria. Ese significado parece menos complejo de interpretar o producir que el segundo,⁵⁰ especialmente con hispanohablantes, pues, respecto del significado en cuestión, existe una correlación semántica entre las dos lenguas, aunque no se utilicen formas similares para expresarlo.

Cabe mencionar que al diseñar los paquetes didácticos con los dos tipos de instrucción, también se tuvo que poner especial atención a los verbos y los adverbios empleados, pues, como se ha visto brevemente en esta descripción, un uso indiscriminado de estos elementos puede afectar los procesos de interpretación por parte de los alumnos.

⁵⁰ En mi experiencia como profesor.

CAPÍTULO 3. DISEÑO DEL EXPERIMENTO Y METODOLOGÍA

A lo largo de este capítulo, se da cuenta de los pasos seguidos para la planeación, realización y procedimientos que se utilizaron para llevar a cabo el experimento. El capítulo se divide en las siguientes descripciones: la institución; los sujetos; los materiales de instrucción empleados; las pruebas preliminar y posterior; el procedimiento para la recolección de los datos y los análisis estadísticos que se realizaron a partir de los datos recabados.

3.1. Descripción general del experimento

La presente investigación tiene como propósito fundamental comparar las ganancias de aprendizaje entre dos tipos distintos de enseñanza: la *Instrucción basada en el procesamiento* (IBP) y la *Enseñanza orientada al output significativo* (EOOS). Para ello, se tomó como antecedente principal la metodología utilizada en la investigación conocida como “estudio inicial” (VanPatten y Cadierno, 1993). Con el fin de emularlo, primeramente se diseñaron dos tipos de materiales pedagógicos que estuvieran basados en los lineamientos de cada tipo de instrucción, además, para medir el aprendizaje, se elaboraron dos pruebas, una inicial *–pre-test–* y otra posterior *–post-test*. Cada una incluyó una sección de interpretación y otra de producción.

Una vez listos los materiales y las pruebas, se llevó a cabo el procedimiento para la recolección de los datos, que incluyó la conformación al azar de tres grupos distintos de alumnos hispanohablantes (provenientes de siete clases de inglés como segunda lengua): un grupo orientado a la IBP (grupo IBP), un grupo enfocado a la EOOS (grupo EOOS) y un grupo de control (grupo C). Los alumnos de los grupos IBP y EOOS inicialmente realizaron un *pre-test*, inmediatamente después, recibieron dos tratamientos pedagógicos de una hora y media cada uno (a partir de los materiales ya diseñados para cada uno), y por último, después de terminar la segunda sesión pedagógica, resolvieron un *post-test*. El grupo C sólo realizó las pruebas (*pre-test* y *post-test*), pero no recibió ningún tipo de tratamiento. Una vez concluida esta etapa, se calificaron las pruebas y se seleccionaron los sujetos que habrían de incluirse en el estudio estadístico. (Véase 3.3 en esta tesis.)

3.2. La institución

El experimento se llevó a cabo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). Éste es un instituto localizado dentro del *campus* original de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la ciudad de México. Su función, entre otras, es la de impartir cursos de lenguas a los miembros de la comunidad universitaria (alumnos de licenciatura y posgrado en su mayoría). Dentro del CELE se halla el Departamento de Inglés, mismo que ofrece, entre otros, cursos de cuatro habilidades. Éstos se dividen en cursos intermedios (niveles 3 a 6); y en cursos avanzados, los cuales no están divididos por niveles

consecutivos sino por el tipo de orientación; por ejemplo, se cuenta con el curso de preparación para el examen *TOEFL* o el curso para desarrollar la comprensión auditiva. La mayoría de los cursos se imparten de lunes a viernes en sesiones de dos horas tres veces a la semana. Los horarios pueden ser matutinos o vespertinos, y se pueden escoger desde las 7:00 hasta las 19:00 horas.

La pedagogía, en esencia, intenta ser comunicativa y basada en tareas, aunque en realidad, por observaciones anteriormente realizadas en los cursos de formación de profesores, se ha percibido una tendencia generalizada al eclecticismo y/o a la enseñanza orientada al *output* y basada en el significado.

3.3. Los sujetos

En su mayoría, los alumnos que participaron fueron estudiantes universitarios provenientes de distintas carreras y nivel de estudios (la mayoría de licenciatura y algunos de posgrado) inscritos en el nivel 3⁵¹ del programa del Departamento de inglés del CELE. El tercer nivel tiene como finalidad capacitar a los alumnos en las llamadas cuatro habilidades lingüísticas y corresponde a lo que en la enseñanza de L2 se conoce internacionalmente como *lower-intermediate* (nivel intermedio bajo). Todos los sujetos que participaron en el experimento fueron hombres y mujeres nativo-hablantes del español. Ninguno de ellos mencionó tener alguna capacidad diferente para el

⁵¹ Primer nivel ofrecido en esta institución. Por razones de cupo, sólo se imparten cursos para principiantes (niveles 1 y 2) a los trabajadores de la UNAM.

aprendizaje que lo pusiera en desventaja. Sus edades oscilaban entre los 18 y 45 años de edad. Aunque muchos requerían de conocimientos del inglés para poder titularse y obtener su grado, algunos estudiaban esa lengua por los beneficios que su dominio implica en los ámbitos social, económico y laboral.

Debido al número de variables que pueden entrar en juego en una investigación experimental sobre aprendizaje, se decidió incluir a los sujetos en el análisis estadístico a partir de dos criterios fundamentales: 1) su completa y puntual participación en todas las fases del experimento (ya que fuesen sólo en las pruebas, como en el caso del grupo C, o las pruebas y las sesiones pedagógicas, como se requería en los grupos IBP y EOOS); y 2) el nivel de conocimientos y habilidades respecto del PP.

En conjunto, 132 alumnos participaron en el estudio. Sin embargo, el número de alumnos que completaron todas las fases requeridas en el experimento fue de 59.

Respecto del segundo criterio, se seleccionaron a los alumnos del nivel intermedio bajo por dos razones. Por un lado, porque éstos aún mostraban deficiencias en la interpretación y producción del PP; por el otro, para que el vocabulario presentado en los materiales de instrucción y en las pruebas no representara un problema adicional para ellos. Además, para asegurarse de que los cursos que quizá habían tomado anteriormente no constituyera una variable en el estudio, se aplicó un *pre-test* a todos los estudiantes en las siete clases utilizadas y se estableció una línea de corte. Aquellos que obtuvieran un puntaje

igual o mayor a 80 sobre 100 en cualquiera de las secciones (interpretación o producción) en el *pre-test*, serían posteriormente eliminados del estudio estadístico. Sin embargo, para evitar discriminaciones, a ningún alumno se le prohibió seguir participando en el experimento. Dicha línea de corte dio como resultado un total de catorce alumnos para el grupo C, un total de 16 alumnos para el grupo IBP y un total de 29 alumnos para el grupo EOOS. Al final, debido a la disparidad en el número de alumnos entre los tres grupos y el reducido número de informantes, se decidió eliminar, al azar, sujetos de los grupos IBP y EOOS para igualarlos al grupo C y así poder realizar un estudio estadístico más sólido. Por consiguiente, sólo 42 alumnos y sus datos fueron utilizados en el estudio, es decir, en cada grupo el N fue igual a 14 (N=14).

3.4. Los materiales

En esta sección se describirán los materiales que se diseñaron para poder contrastar los dos tipos de enseñanza –IBP vs. EOOS. Cabe señalar que, antes de iniciar el diseño de dichos materiales, se realizó un análisis respecto del tipo de vocabulario que pudiera ser apropiado para el nivel en el que se aplicarían. Gracias a las sugerencias oportunas de algunos asesores, se trató de producir materiales equivalentes, esto es, se trató de igualar el tipo de actividades y número de ejercicios/actividades en ambos paquetes didácticos. También, se tuvo cuidado en utilizar los mismos ítems léxicos. Al mismo tiempo, para que el estudio fuese contrastable con los estudios de VanPatten y sus adeptos, los paquetes fueron inicialmente evaluados por expertos en el PI y la IBP, la dra.

Buck⁵² o el dr. VanPatten. Este último revisó personalmente el borrador final del paquete didáctico que se elaboró para el tratamiento con la IBP. Sus comentarios fueron de gran ayuda para evitar errores en el diseño pedagógico y, por ende, aumentar la validez del estudio.

3.4.1. Material orientado al *input*

En primer lugar, se elaboraron las actividades incluidas en el material de procesamiento tomando en cuenta los lineamientos pedagógicos del modelo de procesamiento del *input* y la IBP, que, como se anotó en el marco teórico, fueron inicialmente esbozados por VanPatten en 1993, pero desarrollados con más detalle posteriormente (cf. Lee y VanPatten, 1995; VanPatten, 1996, 2002a, 2003, o 2004a, entre otros).

En el marco teórico de esta tesis ya se han expuesto minuciosamente los lineamientos pedagógicos, sin embargo, para facilitar la comprensión de este apartado, se enlistan los principios de nueva cuenta:

- ✓ Presentar a la vez una sola forma asociada a sólo uno de sus significados.
- ✓ Mantener la atención de los alumnos en el significado.
- ✓ Proporcionar tanto actividades de comprensión auditiva como escritas.
- ✓ Ir de oraciones a un discurso más complejo (de la oración al párrafo o al texto).
- ✓ Tener en cuenta las estrategias de procesamiento utilizadas por los alumnos al atender al *input* presentado.
- ✓ Hacer que los alumnos realicen actividades de tipo referencial inicialmente, para posteriormente, realizar actividades de tipo afectivo.

⁵² La dra. Buck dedicó su tesis doctoral a un estudio similar en el que contrastó la IBP con un tipo de enseñanza de corte tradicional. (Cf. Buck, 2000).

- ✓ Diseñar los ejercicios /actividades de tal manera que el alumno haga algo con el *input*, sin producir la estructura en cuestión.

No hay que olvidar que los propósitos fundamentales de las actividades orientadas al procesamiento son, en primer lugar, ofrecer al estudiante la oportunidad de realizar una asociación entre la estructura en cuestión y sólo uno de sus significados (o posibles funciones);⁵³ en segundo lugar, a diferencia de los materiales comúnmente utilizados (como en el material basado en la EOOS), no demandar que el alumno produzca la forma de manera inmediata. En conjunto, estas dos medidas facilitan la atención y procesamiento cognitivo de los estudiantes y, por ende, maximizan el *intake*.

Además, para la elaboración de dichos materiales, se tomaron en cuenta los principios de procesamiento –también descritos anteriormente. En particular, se utilizó la “Estrategia 1”.⁵⁴ así como sus incisos,⁵⁵ pues se consideró que las situaciones de procesamiento que se describen en ellos son las que entran en juego al presentar el PP.

Asimismo, también se diseñaron los materiales de procesamiento para que pudieran realizarse en tres horas de clase, divididas en dos sesiones consecutivas de una hora y media cada una. Primeramente, al igual que VanPatten y Cadierno (1993), se diseñó una explicación inicial que se presentaría a los alumnos de manera escrita, pero a diferencia de la de EOOS,

⁵³ Independientemente de que sean significados referenciales semánticos (concretos o abstractos), sociolingüísticos o pragmáticos (cf. VanPatten, Williams y Rott, 2004, pp. 2-3).

⁵⁴ A continuación la cito de nuevo: *De la primacía del significado*: los alumnos procesan primeramente el *input* a partir de su significado, después lo hacen tomando en cuenta su forma.

⁵⁵ Cf. VanPatten, 2004b, p.14.

ésta tenía el propósito de dar no sólo una explicación paradigmática, sino también una serie de advertencias sobre algunos de los problemas de interpretación que podían impedirles notar y/o procesar el significado de la forma en cuestión y facilitar con ello las asociaciones forma/significado de la estructura que incumbe. Posteriormente, como se recomienda,⁵⁶ se elaboraron paquetes didácticos con actividades de tipo referencial para terminar con actividades de carácter afectivo. En estos paquetes se intentó orientar la atención y el procesamiento de los alumnos hacia las asociaciones de la forma del PP con sólo uno de sus significados. En específico, el significado que se pretendió que los alumnos asociaran fue:

“Una acción (o estado) que se inició en algún momento en el pasado y que sigue ocurriendo, es decir, persiste o está anclada tanto temporal como significativamente al acto de habla y al tiempo de referencia (en este caso el presente).”

Debido al aspecto léxico (cf. Lyons 1977: 706, citado por Buck, 2000: 58) de los verbos utilizados para las oraciones con el PP, sólo se utilizaron verbos que pueden funcionar de manera atética (sin un fin temporal predeterminado), como *study* o *work*, y verbos estativos como *be*, *stay*, *live* o *have*. Incluso, dado que los adverbios que expresan duración o límites de tiempo son usados muchas veces por los alumnos para llegar a una respuesta correcta –como sucede con las frases adverbiales conformadas por la preposición *since* (véase 2.1.6.1. en esta tesis)–, se evitó su uso y se puso especial atención a que los alumnos se

⁵⁶ Cf., por ejemplo, VanPatten, 1996.

vieran forzados a hacer las asociaciones forma/significado apropiadas tomando en cuenta la forma de los verbos de las oraciones, y no a partir de las frases adverbiales presentes en el predicado. Por ejemplo, en la oración: *She has studied here since 1990*, es posible que los alumnos pongan atención a la frase adverbial *since 1990* y no a *has studied*. También, se trató de tomar en cuenta el principio 1f –el del orden de palabras– (véase también 2.1.6.1. en esta tesis), por lo que se trabajó en el diseño visual de las oraciones de manera que los verbos conjugados quedaran en posición inicial, sin detrimento de la autenticidad; esto es, se intentó que las oraciones aparecieran justo como aparecen en formatos de fuentes auténticas (por ejemplo, revistas, periódicos, etcétera).

Las actividades referenciales fueron cinco (5) y las afectivas tres (3). De la misma manera en que VanPatten diseñó sus actividades referenciales en su estudio original (1993), las actividades referenciales también incluyeron ítems de comprensión auditiva. De los cinco ejercicios referenciales, dos (2) se enfocaron en la comprensión auditiva y tres (3) en la comprensión escrita. Para los ejercicios basados en la comprensión auditiva se elaboró una grabación en una cinta de audio. El formato que se usó en los cinco primeros ejercicios referenciales incluyó exclusivamente opciones binarias, mientras que el de las actividades afectivas abarcó básicamente dos formatos distintos: selección de alternativas y entrevistas a más de un compañero. En total, las actividades referenciales incluyeron 40 ítems. Las actividades afectivas incluyeron 34 ítems. (Véase el anexo número 2).

3.4.2. Material orientado al *output*

Se diseñaron los materiales pedagógicos basados en la EOOS a partir de la visión didáctica de Paulston (1972). Ahora bien, como se vio en el marco teórico de esta tesis, Paulston propone un modelo pedagógico que incluye ejercicios repetitivos y que van desde lo mecánico hasta lo comunicativo, con el propósito fundamental de hacer a los alumnos producir la forma correcta. Es necesario recordar que, como uno de los propósitos del estudio era contrastar la IBP con un tipo de instrucción posiblemente eficaz para la enseñanza de la gramática, los paquetes didácticos resultantes basados en la EOOS no incluyeron ejercicios mecánicos de corte memorístico (*mechanical drills*), sino exclusivamente ejercicios significativos y comunicativos controlados, conocidos en la enseñanza de L2 como *meaningful drills* y *communicative drills*.

Para elaborarlos, inicialmente se diseñó una explicación por escrito cuyo propósito sería introducir el tema del PP de manera tradicional a los alumnos. Después se diseñaron cinco actividades con ejercicios significativos controlados, cada una con ocho a diez ítems. Posteriormente se crearon tres actividades con ejercicios comunicativos controlados, también cada una con ocho a diez ítems. En total las actividades con ejercicios significativos incluyeron 50 ítems. Las actividades con ejercicios comunicativos incluyeron 26 ítems. Todas las actividades se mantuvieron a nivel de la oración. En suma, los paquetes en cuestión incluyeron las tres secciones antes mencionadas (una explicación paradigmática, después una sección con ejercicios significativos controlados y una última parte con ejercicios comunicativos controlados).

Asimismo, se diseñaron los materiales orientados al *output* para que pudieran realizarse aproximadamente en tres horas de clase, divididas en dos sesiones contiguas de una hora y media cada una. Todos los paquetes se imprimirían, se fotocopiarían y se distribuirían a los alumnos en las sesiones pedagógicas. (Véase el anexo número 1).

3.5. Las Pruebas

3.5.1. *Pre-test* y *post-test*

Para medir los efectos obtenidos a partir del tipo de instrucción recibida se diseñaron dos pruebas: una prueba preliminar (*pre-test*) y una prueba posterior (*post-test*). Cada prueba contó con dos secciones: una de interpretación y una de producción. Nótese que al igual que en los experimentos de VanPatten y Cadierno (1993), se decidió incluir secciones distintas para evitar favorecer a un tipo de instrucción sobre otro y contrarrestar el sesgo por instrucción. Es así que la sección de interpretación favorecería a los alumnos que recibirían IBP, y la sección de producción favorecería a los alumnos que habrían de recibir EOOS. Además, tratando de emular un *split block test design*,⁵⁷ se logró obtener dos versiones de la misma prueba. Por lo tanto, las pruebas preliminares fueron equivalentes en cuanto al tipo de actividades y vocabulario utilizado (*types*), y el número de ítems incluidos (*tokens*).

⁵⁷ Un *split block test design* involucra la elaboración del mismo tipo de examen pero con distintas versiones.

En cada *test*, la sección inicial consistió en una prueba de interpretación, orientada al *input*, que era una tarea muy similar a las que se habían diseñado para los paquetes de IBP. En esta prueba los alumnos oírían seis oraciones meta (con el PP) y nueve oraciones “distractoras” grabadas en una cinta de audio de manera semiprofesional (se utilizó a un maestro nativo-hablante para este fin). Los reactivos distractores incluían lo que se conoce comúnmente entre los maestros de inglés como el tiempo pasado aspecto simple y el tiempo futuro aspecto simple (auxiliar *will*). Todas las oraciones utilizadas fueron declarativas, afirmativas o negativas, y contenían vocabulario con el que los alumnos estaban familiarizados. Los sujetos tendrían que demostrar la interpretación apropiada de cada enunciado oyendo y seleccionando una de tres opciones. A esta primera parte no se le asignó tiempo máximo, ya que al terminar de escuchar la grabación en dos ocasiones, ésta se consideraba concluida. No se les dio tiempo de reflexión entre la primera y la segunda escucha. Obsérvese el siguiente ejemplo:

1a. Escucha cada oración y marca con una cruz () el recuadro correspondiente.

	A	B	C
	La acción (o estado) ya no sigue ocurriendo (ya terminó)	La acción (o estado) todavía no ha terminado (sigue ocurriendo).	La acción (o estado) todavía no empieza (va a comenzar).
1.			

(El alumno escucha: *She has lived in France for many years.*)

La segunda parte de esta sección de interpretación consistió en la comprensión e interpretación de cuatro oraciones meta y seis distractoras. Las oraciones meta contenían el PP, las demás incluían otros tiempos. Los sujetos tenían que

leerlas, comprenderlas y después escoger una de dos interpretaciones⁵⁸ (a o b). Para dichas interpretaciones, se utilizó la lengua materna de los sujetos. Se le asignó a esta sección un tiempo límite de ocho minutos. Obsérvese el siguiente ejemplo.

Ib. Lee cada oración en inglés y encierra en un círculo la letra de la oración que incluya la traducción más correcta.



1. They have practiced all day.
 - a. Siguen practicando.
 - b. Ya acabaron de practicar.

La segunda sección de las pruebas consistió en una tarea orientada a la producción, muy similar a las que había diseñado para los paquetes de la EOOS. Esta sección incluyó cuatro reactivos meta y seis distractores. Para contestarla, los alumnos tendrían que observar algún dibujo o dibujos que ayudaban a establecer una relación de tiempo y se relacionaba con algún evento o estado descrito en una oración. A cada oración se le había extraído el verbo para incluirlo dentro de un paréntesis y hacer que los alumnos lo conjugaran con el tiempo/aspecto adecuado. Véase el siguiente ejemplo:

II. Instrucciones: observa detenidamente los dibujos y llena los espacios en blanco con el tiempo que creas conveniente.



Nancy in 1990



Nancy in 2007 (today)

1. Nancy _____ (compete) in sports for many years.

⁵⁸ No traducciones.

Como puede observarse, las secciones de interpretación y producción, en conjunto, incluyeron un total de catorce reactivos meta. Las pruebas se diseñaron para aplicarse en un tiempo máximo de 30 minutos cada una. (Véanse los anexos 3 y 4).

3.6. Procedimiento para recolección de los datos

Para recolectar los datos se consiguieron ocho clases de nivel intermedio (nivel 3). Cinco fueron del turno matutino y las otras tres del turno vespertino. Justo al inicio del experimento se aplicó el mismo *pre-test* en todas las clases. Esta prueba inicial establecería una línea de corte y aportaría datos sobre las diferencias entre los sujetos analizados, además, determinaría a qué sujetos se incluiría en el análisis estadístico. De manera similar que VanPatten y Cadierno (1993a), a partir de las pruebas preliminares se estableció una línea de corte arbitraria igual a 60% sobre 100%, por lo que se eliminaron aquellos alumnos que sacaran un puntaje igual o mayor al 60%; debido a que éstos ya no aportarían diferencias significativas entre la prueba preliminar y la prueba posterior (ya sabrían mucho antes de empezar el experimento).

Después de administrar el *pre-test*, se asignó, al azar,⁵⁹ el tipo de instrucción que recibirían las clases. Dos de ellas recibieron IBP, dos EOOS y tres conformarían el grupo C (sin instrucción). En total se conformaron tres grupos a partir del tipo de tratamiento: grupo IBP, grupo EOOS y grupo C (control).

⁵⁹ Aunque se tomó en cuenta también el número de alumnos inscritos en cada grupo.

Una vez aplicado el *pre-test*, en los dos grupos experimentales, se llevó a cabo el tratamiento con los materiales correspondientes antes descritos. Como se mencionó, esta etapa se planeó para dos días consecutivos de clases –en dos sesiones de una hora y media (1.5) cada una. Cabe aclarar aquí que, debido a la falta de voluntarios, el mismo investigador fungió como instructor, aunque es probable que este hecho conforme en sí mismo otra variable más. Sin embargo, en la medida de lo posible, se evitó favorecer un tipo de instrucción sobre el otro.

Mientras se llevaba a cabo la experimentación en los grupos EOOS e IBP, el grupo sin instrucción (grupo C) recibió sus clases como de costumbre, de sus maestros titulares. Éstos no tenían idea de lo que estaba sucediendo con los otros dos grupos experimentales. Tanto los tratamientos como las pruebas se llevaron a cabo en los propios salones de clase de cada grupo.

Una vez terminados los tratamientos pedagógicos, al final del segundo día, todos los alumnos resolvieron el *post-test*. En total, en cada grupo experimental, el procedimiento para la recolección de los datos tomó cuatro (4) horas. En el grupo de control, este procedimiento duró sólo una (1) hora. La tabla número 2 muestra la manera en la que se recopilaron los datos en el presente estudio.

Etapa Grupo	<i>Pre-test</i> (unos días antes de empezar el tratamiento)	Experimentación (2 días)	<i>Post-test</i> (inmediato)
EOOS	X	X (Explicación paradigmática más tratamiento pedagógico)	X
IBP	X	X (Explicación paradigmática más advertencias sobre estrategias de procesamiento más tratamiento pedagógico)	X
C	X		X

Tabla 2. Procedimiento para la recolección de los datos.

3.6.1. Determinación de puntajes de las pruebas

Se calcularon los datos brutos y los puntajes (efectos por aprendizaje) en dos secciones distintas: interpretación y producción. Para ambas pruebas (*pre-test* o *post-test*), a cada reactivo meta de la sección de interpretación se le asignó un valor máximo de un (1) punto por opción correcta y cero (0) puntos por opción incorrecta (fuese en la primera parte –comprensión auditiva– o en la segunda parte –comprensión de oraciones). En esta primera sección de las pruebas, los alumnos podían conseguir un puntaje máximo de diez puntos.

Es pertinente aclarar que debido a la eliminación de reactivos resultado de la validación de las pruebas, en la sección de producción, sólo se pudieron utilizar cuatro reactivos, es decir, sólo se contó con cuatro (4) reactivos meta.⁶⁰ Sin

⁶⁰ Se decidió utilizar exclusivamente cuatro (4) pues sólo estos items resultaron ser suficientemente válidos. Su validez dependió tanto de los comentarios de expertos en

embargo, se pudo equipararlos a la sección de interpretación, pues, debido a su complejidad y naturaleza, los alumnos podían reflejar tanto un impacto completo o un intermedio en su sistema en desarrollo, lo que permitió una asignación de puntajes más diversa. Por lo tanto, a cada reactivo de la sección de producción se le asignó un puntaje de dos punto cinco (2.5) puntos (por un posible fuerte impacto en el aprendizaje, es decir, si el alumno lo completaba como lo haría un nativo-hablante [forma y uso]); uno punto veinticinco (1.25) puntos (por posibles efectos intermedios de instrucción, es decir, si fallaba en la forma, pero daba una indicación de que había intentado producir el tiempo y aspecto esperados); y, finalmente, cero (0) puntos (si el alumno fallaba del todo). En esta segunda sección de la prueba los alumnos podían conseguir un puntaje total máximo de diez (10) puntos.

Al final de la recolección de los datos, al comparar las ganancias obtenidas (por aprendizaje) entre la prueba preliminar y posterior de los tres grupos (EOOS, IBP, y C), se contaría con seis (6) tipos distintos de puntajes obtenidos; tres (3) derivados de la sección de interpretación y otros tres (3) provenientes de la sección de producción.

3.7. Análisis estadístico de los datos

El propósito del presente estudio era descubrir diferencias en la interpretación y en la producción de oraciones con el PP a partir del tipo de instrucción (IBP o

evaluación, que los consideraron adecuadamente contruidos, así como de su pertinencia en cuanto al vocabulario utilizado (*types*), y del análisis realizado después del pilotaje de las pruebas. El pilotaje permitió un cálculo del índice de facilidad y de pertinencia en cuanto al vocabulario utilizado (*types*) de los reactivos diseñados.

EOOS) o ningún tratamiento (C). Por consiguiente, con el análisis estadístico se deseaba comprobar: 1) si hubo o no efecto principal para la variable Grupo, 2) si hubo o no efecto principal para la variable Tiempo, y 3) si hubo o no interacción entre las variables Grupo y Tiempo. Todo esto con las dos secciones: interpretación y producción. (Véase la figura 4).

<p>Variables independientes</p>	<p>Variable Grupo (Intergruparal)</p> <p>a. IBP</p> <p>b. EOOS</p> <p>c. C</p>	<p>Variable Tiempo (Intragruparal)</p> <p>a. <i>Pre-test</i></p> <p>b. <i>Post-test</i></p>
<p>Variables dependientes</p>	<p>a. Puntajes obtenidos en la sección de interpretación</p> <p>b. Puntajes obtenidos en la sección de producción</p>	

Figura 4. Diseño del estudio: análisis cuantitativo de los datos.

Inicialmente, se compararon⁶¹ los datos preliminares provenientes de cada *pre-test* por medio de dos distintos análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas. El primero se hizo tomando en cuenta los datos resultantes de la

⁶¹ Con la gentilísima ayuda del mismo VanPatten.

sección de interpretación, y el segundo a partir de los datos de la sección de producción.

Después, se llevaron a cabo tres ANOVAs distintas con los puntajes (efectos por instrucción) provenientes de la sección de interpretación de cada uno de los *post-tests*. Asimismo, se calcularon tres ANOVAs distintas con los puntajes (efectos por instrucción) provenientes de la sección de producción de cada uno de los *post-tests*.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En el presente estudio se decidió comparar si los alumnos que llevaran a cabo actividades pedagógicas basadas en la IBP, lograrían interpretar y producir oraciones del PP de igual manera o más eficazmente que aquellos que participaran en actividades de aprendizaje diseñadas bajo la EOOS, o aquellos que no recibieran ningún tipo de instrucción. Para comprobar las hipótesis planteadas, en este capítulo se describen los resultados del análisis cuantitativo que se llevó a cabo con los datos recabados a partir de las pruebas diseñadas para tal fin.

4.1. Análisis a partir de los datos brutos

En primer lugar, se analizaron los datos brutos. En la tabla 3, se resumen las medias y las desviaciones estándar de cada uno de los grupos en el *pre-test* y el *post-test*, en la sección de interpretación.

	Sección de interpretación					
	EOOS		IBP		Control	
	M	D. E.	M	D. E.	M	D. E.
Pre-test	5.643	1.151	5.714	1.437	5.643	1.216
Post-test	8.929	.917	8.929	1.207	5.857	1.703

Tabla 3. Medias de los tres grupos en la sección de interpretación.

Al observar los datos provenientes de la medias de la sección de interpretación, puede verse que, en el *pre-test*, el grupo EOOS obtuvo una puntuación un poco más baja que el grupo IBP, pero igual a la del grupo de control. En el *post-test*, aplicado inmediatamente después de los tratamientos pedagógicos, el grupo de EOOS obtuvo un puntaje exactamente igual al del grupo IBP, y estos dos consiguieron puntajes mayores a los del grupo C.

Tomando en cuenta las desviaciones estándar, puede apreciarse que, antes de los tratamientos, el grupo IBP había obtenido una puntuación mayor que los otros dos grupos, aunque no demasiado. Al concluirse los tratamientos pedagógicos, la tendencia cambió un poco, siendo el grupo C el que obtuvo la desviación estándar más alta, seguido del grupo IBP y el grupo EOOS.

En la tabla 4 se resumen las medias y las desviaciones estándar de cada uno de los grupos en el *pre-test* y el *post-test*, en la sección de producción.

	Sección de producción					
	EOOS		IBP		Control	
	M	D. E.	M	D. E.	M	D. E.
Pre-test	3.929	2.185	3.750	2.594	3.839	2.661
Post-test	9.107	1.797	7.607	2.435	3.929	3.427

Tabla 4. Medias de los tres grupos en la sección de producción.

Al observar los datos provenientes de la medias de la sección de producción, puede verse que, en el *pre-test*, el grupo EOOS obtuvo una puntuación más alta, seguido a una distancia mínima por el grupo C y el grupo IBP,

respectivamente. En el *post-test*, también aplicado inmediatamente después de los tratamientos pedagógicos, el grupo de EOOS mantuvo la misma tendencia y obtuvo el mayor puntaje. Por su parte, el grupo IBP en definitiva incrementó su puntaje considerablemente. Por el contrario, no hubo una variación importante en los datos del grupo C.

Tomando en cuenta las desviaciones estándar de la sección de producción, puede apreciarse que, antes de los tratamientos, el grupo C había obtenido una puntuación mayor que los otros dos grupos. Al concluirse los tratamientos pedagógicos, la tendencia no cambió, siendo otra vez el grupo de control el que obtuvo la desviación estándar superior, seguido del grupo IBP y el grupo EOOS.

En ese momento, tomando en cuenta las medias de los datos brutos, se podía llegar a dos aparentes conclusiones preliminares. En primer lugar, los grupos habían empezado el experimento sin diferencias significativas en cuanto a su nivel de conocimientos y habilidades para interpretar y producir oraciones con el PP; en segundo lugar, los dos grupos experimentales (EOOS e IBP) habían conseguido efectos significativos de aprendizaje por medio de los tratamientos pedagógicos, lo que no había sucedido con el grupo C.

4.2. Análisis de varianza (ANOVA) proveniente de los *pre-tests*

Como se observó a partir de los datos brutos, se presume que los grupos habían comenzado el experimento con un nivel similar respecto a su dominio del

punto gramatical en cuestión, el PP. Con el propósito de corroborar que, en cualquiera de los grupos, los efectos resultantes a partir del tipo de instrucción no se relacionaban con los conocimientos y habilidades previamente adquiridas antes de la etapa de enseñanza, se realizaron dos análisis de varianza (ANOVA) entre grupos (EOOS, IBP y C). Para dichos análisis, se utilizaron los datos brutos obtenidos en ambas secciones (interpretación y producción) de cada *pre-test* aplicado en cada grupo.

En lo que se refiere a la sección de interpretación, el ANOVA calculado no reflejó ninguna diferencia significativa entre los tres grupos, es decir, no hubo efecto principal de instrucción, lo cual quiere decir que todos los grupos eran iguales antes del tratamiento. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla 5.

Sección de interpretación					
Fuentes de la varianza	<i>g.l.</i>	S.C.	M.C.	F	<i>p</i>
Tipo de instrucción	2	0.048	0.024	0.015	0.9854
Prueba	39	63.286	1.623		

Tabla 5. Análisis de varianza con los datos brutos de la sección de interpretación en el *pre-test*.

Concerniente a la sección de producción, el ANOVA computarizado no reflejó ninguna diferencia significativa entre los tres grupos, es decir, no hubo efecto principal de instrucción, lo cual quiere decir que todos los grupos eran iguales

antes del tratamiento. Obsérvense los resultados de este otro análisis en la tabla número 6.

Sección de producción					
Fuentes de la varianza	<i>g.l.</i>	S.C.	M.C.	F	p
Tipo de instrucción	2	0.223	0.112	0.018	0.9822
Prueba	39	241.269	6.196		

Tabla 6. Análisis de varianza con los datos brutos de la sección de producción en el *pre-test*.

En suma, se concluyó, por un lado, que cualquier efecto tendría que ser el resultado del tipo de instrucción con el que se tratara a los alumnos y, por el otro, que ningún efecto se podría relacionar con los conocimientos y habilidades previamente adquiridos por parte de los sujetos de los tres grupos.

4.3. Análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas en interpretación

Una vez establecidas las exploraciones anteriores, para poder refutar o aceptar la primera de las hipótesis de manera más fehaciente,⁶² se realizó un estudio de

⁶² Primera hipótesis: Los alumnos que lleven a cabo actividades pedagógicas basadas en los principios de la instrucción orientada al procesamiento (IBP) lograrán una mejor interpretación del significado de oraciones del *Present perfect* (PP) que aquellos que participen en actividades que toman en cuenta los principios de la enseñanza orientada al *output* significativo (EOOS).

varianza (ANOVA) de medidas repetidas con los datos brutos de la sección de interpretación. El tipo de instrucción (EOOS, IBP, C) representó el factor intergrupar [variable Grupo], mientras que la prueba (*pre-test*, *post-test*) representó el factor intragrupal [variable Tiempo].

El ANOVA con medidas repetidas realizado con los datos brutos de la sección de interpretación demostró un efecto significativo debido al tipo de enseñanza, $F(2,39)=9.245$, $p=.0005$, un efecto por Tiempo, $F=114.639$, $p<0.0001$, y una interacción Grupo X Tiempo, lo que quiere decir que no todos los grupos fueron igualmente afectados por el tipo de tratamiento, $F=23.444$, $p<0.0001$. Los resultados del ANOVA se muestran de manera gráfica en la figura 5.

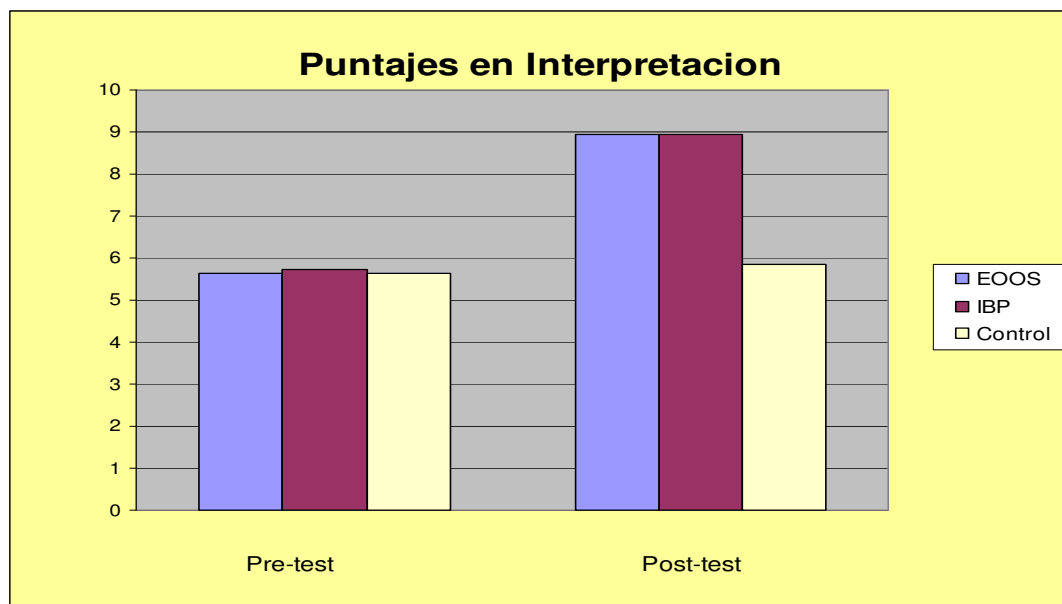


Figura 5. Resultados del ANOVA con medidas repetidas a partir de los datos brutos en la sección de interpretación.

Un análisis *post hoc* de tipo Scheffé explicó la razón de la interacción: EOOS=IBP ($p= 0.99$), pero EOOS>Control ($p=0.003$), e IBP>Control ($p=0.002$).

Es decir, el tratamiento afectó igualmente a los dos grupos experimentales pero no al control. Los dos grupos mejoraron mientras el grupo de control quedó igual que antes. Esto se ve plasmado en la tabla número 7.

	Dif. entre medias	Dif. crítica	Valor de p	Diferencia
EOOS=IBP	-0.036	1.062	0.9963	No significativa
EOOS>C	1.536	1.062	0.0030	Significativa
IBP>C	1.571	1.062	0.0024	Significativa

Tabla 7. Diferencias en interpretación a partir de la prueba Scheffé.

En conclusión, los resultados del análisis de los datos obtenidos a partir de la sección de interpretación sugieren que tanto la EOOS como la IBP dieron como resultado ganancias de aprendizaje. Tanto la EOOS como la IBP tuvieron un efecto positivo en los alumnos y su habilidad para interpretar oraciones con el PP. Aquí, es importante subrayar que las diferencias entre los efectos de la EOOS y la IBP no fueron significativas, por lo que se concluyó de forma inicial que ambas pueden ser indistintamente efectivas para influir en el sistema en desarrollo de los alumnos, sólo en cuanto a la interpretación de oraciones se refiere.

4.4. Análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas en producción

De la misma manera que en la sección anterior, para poder refutar o aceptar la segunda de las hipótesis de manera incuestionable,⁶³ se realizó otro estudio de varianza (ANOVA) de medidas repetidas con los datos de la sección de producción. Aquí también el tipo de instrucción (EOOS, IBP, C) representó el factor intergrupar [variable Grupo], mientras que la prueba (*pre-test*, *post-test*) representó el factor intragrupal [variable Tiempo].

El ANOVA con medidas repetidas realizado con los datos brutos de la sección de producción demostró un efecto significativo debido al tipo de instrucción, $F(2,39)=4.928$, $p=0.0124$, un efecto por Tiempo, $F=67.55$, $p<0.0001$, y una interacción Grupo X Tiempo; ello quiere decir que no todos los grupos fueron igualmente afectados por el tipo de tratamiento, $F=16.973$, $p<0.0001$. Los resultados del ANOVA se muestran de manera gráfica en la figura 6.

⁶³ Segunda hipótesis: Los alumnos que lleven a cabo actividades pedagógicas basadas en la IBP lograrán una mejor producción de oraciones con el PP que aquellos que participen en actividades de aprendizaje diseñadas tomando en cuenta las pautas de la EOOS.

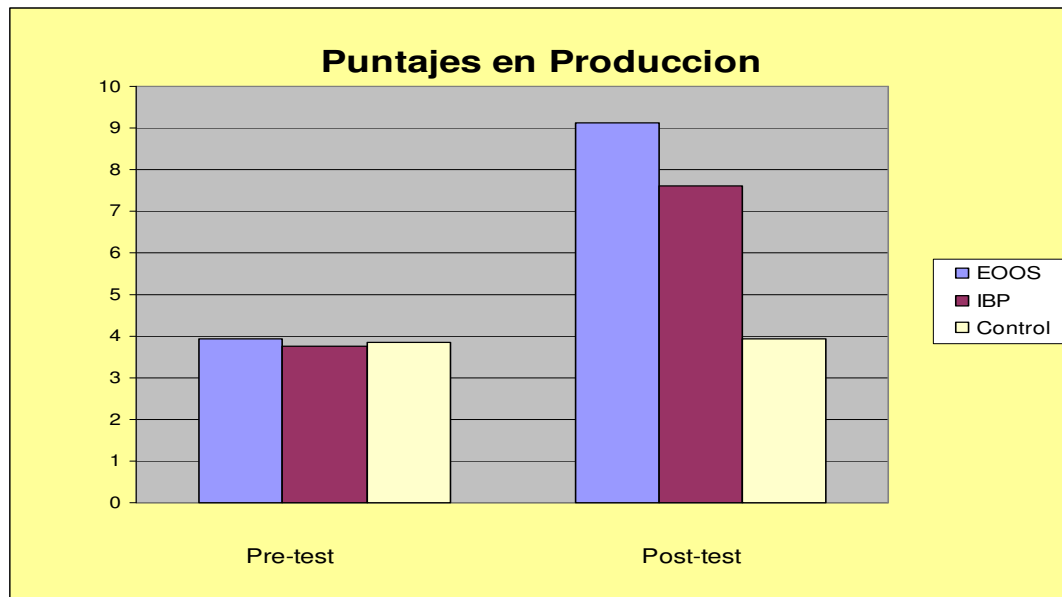


Figura 6. Resultados del ANOVA con medidas repetidas a partir de los datos brutos en la sección de producción.

El análisis *post hoc* tipo Scheffé realizado también explicó la razón de la interacción: EOOS=IBP ($p=0.622$), pero EOOS>Control ($p=0.0146$), y IBP=Control ($p=0.002$). O sea, el tratamiento afectó a los dos grupos experimentales pero no al control. Los dos grupos mejoraron mientras que el grupo de control quedó igual que antes. Pero, a diferencia de los resultados de la sección de interpretación, aquí no hubo diferencia significativa entre IBP y C. Así que, de cierta forma, el tratamiento no afectó a los dos grupos experimentales de la misma manera. Sin embargo, los datos provenientes de los *post-tests* de ambos grupos son mejores que los de sus *pre-tests* por lo que es importante aclarar que los dos grupos mejoraron, mientras el grupo C quedó igual que antes. Esto se ve a través de la tabla número 8.

	Dif. entre medias	Dif. crítica	Valor de p	Diferencia
EOOS= IBP	0.839	2.181	0.6228	No significativa
EOOS>C	2.634	2.181	0.0146	Significativa
IBP=C	1.795	2.181	0.1253	No significativa

Tabla 8. Diferencias en producción a partir de la prueba Scheffé.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este último capítulo se retoman los resultados cuantitativos expuestos y se interpretan a la luz del marco teórico y el planteamiento del problema, así como también las reflexiones derivadas de la realización del presente estudio experimental. Después, se presentan las conclusiones y las posibles limitaciones del estudio. Finalmente, se plantean algunas implicaciones para investigaciones posteriores.

5.1. Resultados cuantitativos

Los resultados del análisis de los datos obtenidos a partir de la sección de producción sugieren que tanto la EOOS como la IBP dieron como resultado efectos (ganancias) de aprendizaje; es decir, tanto la EOOS como la IBP tuvieron un resultado en el sistema en desarrollo de los alumnos y su habilidad para producir oraciones con el PP. Sin embargo, aquí es importante subrayar que, a diferencia de lo que toca a los resultados de la sección de interpretación, el grupo EOOS fue un poco superior al grupo IBP en producción, ello debido a que el grupo EOOS fue el único que obtuvo diferencias significativas respecto del grupo de control. Esto no quiere decir que la IBP no haya influido en el sistema en desarrollo, hay que recordar que no hubo diferencias significativas entre el grupo EOOS y el grupo IBP, pero en cuanto a este estudio se refiere, el

último no logró equipararse exactamente al EOOS, por lo menos en lo referente a la producción de oraciones.

En resumen, los análisis cuantitativos no evidenciaron diferencias entre los grupos experimentales (EOOS e IBP). Después de los tratamientos pedagógicos, tanto en la sección de interpretación como en la de producción, los dos grupos mejoraron y las diferencias entre ellos no fueron significativas. En consecuencia, las dos hipótesis planteadas fueron rechazadas. En ninguna de las dos secciones de la prueba posterior –interpretación y producción– la PI superó a la EOOS de manera contundente.

De esto se desprende un hecho substancial: aunque se ha demostrado que la IBP puede ser eficaz para influir directamente en del sistema lingüístico en desarrollo, y eso sucedió en este estudio, todo parece indicar que la EOOS, que es un tipo de instrucción orientada a la producción y centrada en el significado pero despojada de actividades repetitivas y mecánicas (en las que el estudiante no tiene que poner atención al significado), también es eficaz para lograr este desarrollo, aunque de manera indirecta, como se expondrá con más detalle en las conclusiones.

El hecho de que, en interpretación, la EOOS haya sido tan eficaz como la IBP, corrobora parte de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (por ejemplo, Farley, 2001a y b; Benati, 2005). Posiblemente, estos hechos pueden ser el resultado de varias causas:

En primer lugar, como lo mencionara inicialmente Farley (2001a), es probable que los sujetos que recibieron la EOOS fueran afectados por el *input* circunstancial

⁶⁴ (“aquel que se conforma como *input* estructurado en las clases de L2 cuando los alumnos tratan de acceder a su sistema lingüístico en desarrollo para poder producir la forma aprendida durante actividades basadas en tareas y donde las interacciones entre los interlocutores están basadas en el significado.”) (Cf. Farley, 2001a: 295). Este tipo de *input* pudo haberse producido al llevarse a cabo los tratamientos pedagógicos. Por la naturaleza didáctica de la EOOS, al realizar cualquier actividad bajo esta propuesta, era muy difícil evitar que los alumnos se comunicaran entre sí, por lo que previo a la comprobación de las respuestas correctas por parte del maestro-investigador, era posible que los alumnos hubiesen discutido respuestas plausibles, particularmente, cuando intentaban llevar a cabo las actividades comunicativas, donde la cantidad de respuestas correctas es impredecible. Por ello, los alumnos sentían una necesidad imperiosa de negociar significados: corroborar, contrastar y descartar algunas de sus oraciones. Gass (1997: 7) menciona que la verificación de hipótesis en la producción de *output* “constituye una vía para que el *output*...funcione como retroalimentación para el *intake*.”

Incluso, es posible que hayan sido expuestos a *input* incidental durante la retroalimentación (revisión de las respuestas junto con el maestro/investigador), pues por estar basadas en el significado y en la comunicación, en ocasiones las respuestas apropiadas podían ser distintas y numerosas. VanPatten (2004a)

⁶⁴ *Incidental input.*

señala que es posible que, bajo ciertas circunstancias, el *output* favorezca el procesamiento del *input*. Una de esas maneras es la negociación (Gass, 1997). Cuando un alumno yuxtaponía su *output* con el *input* de otro era probable que se desencadenara la percepción necesaria (*noticing*) (cf. Schmidt, 1995) para advertir las diferencias entre lo que producía y lo que escuchaba por parte de sus interlocutores (sus compañeros). Uno de los estudios que señala la existencia de este fenómeno es la investigación de Farley (2001a). Recordemos que su estudio comparó los efectos de la IBP con lo que él denominó la *Instrucción orientada al output y basada en el significado* o MOI (ver 2.1.9.2 en esta tesis). A pesar de que las diferencias entre sus grupos no fueron significativas en la interpretación y producción del subjuntivo del español, Farley sostiene que el grupo de MOI obtuvo ganancias similares al grupo de PI debido al *input* circunstancial.

Otro factor que pudo haber favorecido la adquisición en el grupo de EOOS es el hecho de que esta última propuesta didáctica contenía exclusivamente actividades controladas que por su naturaleza producían lo que Farley (2001a) llamó “*input* enfocado”⁶⁵ –aunque en apariencia no hay una explicación empírica que lo respalde. Parece ser que tanto la interacción durante la realización de actividades de *output* como la revisión de las respuestas correctas produce un tipo de *input* accidental que facilita y refuerza el procesamiento. Las actividades de EOOS pudieron haber servido como un tipo de *input* estructurado para los sujetos involucrados y, por consiguiente, reforzar las asociaciones forma-significado. En especial, hay que tomar en consideración

⁶⁵ Focused *input*.

aquellas actividades que contenían ejercicios comunicativos controlados. En primer lugar, por estar circunscritas al nivel de la oración –no drenaban los recursos de atención de los alumnos–, y en segundo lugar, por su naturaleza comunicativa –las interacciones realmente se enfocan en la transmisión de un mensaje significativo. (Cf. VanPatten 2003).

Otra presunta causa por la cual hubo una similitud entre los grupos EOOS y PI, tanto en interpretación como en producción, es el hecho de que se intentó equiparar los paquetes de instrucción. Recordemos que se tomaron en cuenta factores como el tipo de vocabulario utilizado (*types*), el número de ítems a realizar (*tokens*), y la posible motivación intrínseca para llevar a cabo las actividades incluidas en esos paquetes, por lo que la relevancia significativa de las oraciones de la EOOS pudo haber sido análoga a la de las actividades diseñadas con la PI. El propósito fundamental de las actividades de la EOOS era la comunicación, por ello, el significado, y no sólo la forma, era fundamental para su realización exitosa. En consecuencia, al llevarlas a cabo, se produjo en muchas ocasiones un *input* óptimo.⁶⁶ VanPatten (2003) menciona que siempre y cuando los alumnos produzcan lengua orientada a comunicar un mensaje significativo, esto facilitará el procesamiento del *input*. Dos de los estudios que apoyan este hecho son las investigaciones de Cheng (2002) y Benati (2001). En las conclusiones de ambos, la relevancia comunicativa fue esbozada como una variable que pudo haber afectado la eficacia de la enseñanza orientada al *output*. El mismo VanPatten (2003) ha considerado recientemente que mientras que las clases y los materiales estén orientados a la producción con la intención

⁶⁶ VanPatten señala: “ sólo aquellas instancias de la L2 que se usen para comunicar información o buscar información se pueden considerar *input* óptimo para la adquisición (VanPatten, 2003: 26)

de expresar algún tipo de significado, es decir, una interacción comunicativa, ciertos aspectos dentro del *input* se hacen más evidentes y ello a su vez obliga a los alumnos a procesar el *input* de manera más activa.

Una variable más que pudo haber entrado en juego para que ningún tipo de orientación pedagógica fuese superior a la otra, es el hecho de que ciertas estructuras pueden funcionar mejor con la IBP que con la EOOS –o viceversa. Hay que recordar que, por su complejidad, para que los alumnos logren las asociaciones de la estructura del PP y sus significados (por ejemplo, semánticos, sociolingüísticos o pragmáticos) de manera robusta y completa, tienen que pasar por varias etapas de procesamiento hasta que lleguen a una fase estable. De acuerdo con Buck y Jenkins (2005: 115):

Hay estructuras que se prestan más a este enfoque [IBP]; aunque en teoría podría emplearse para cualquiera. Las estructuras que más fácilmente se adaptan son las que tienen una correspondencia unívoca de forma y significado o, cuando no la tienen, hay pocos significados relacionados.

Parece ser que la complejidad intrínseca del significado del PP que se escogió para este estudio, no produjo diferencias en los efectos de instrucción entre tipos de enseñanza.

Ante los planteamientos y las perspectivas arriba mencionadas, aún existen muchas cuestiones por resolver, entre ellas, probablemente la más importante, o al menos la que motivó inicialmente la realización de este estudio, está aquella que compara los efectos de dos tipos de orientaciones pedagógicas: la orientada al *output*, de la cual la EOOS ha emanado, y la *basada en el input*.

Según Morgan-Short y Wood Bowden (2006), algunos estudios han tratado de determinar el papel del *input* en comparación con el *output* en la adquisición. De acuerdo con estas estudiosas, en general, las investigaciones se han centrado en dos perspectivas. Una de ellas es la que insiste en que sólo el *input* puede influir directamente en la adquisición. La otra es la que sostiene que tanto el *input* como el *output* pueden intervenir directamente en la adquisición.

Hay que recordar que en los estudios iniciales de VanPatten y Cadierno (1993a y b), fue en especial interesante el hecho de que los alumnos del grupo de procesamiento en ningún momento se involucraron en la producción de oraciones, sin embargo, en esos estudios no se encontraron diferencias significativas entre grupos en lo que se refiere a producción al terminar las intervenciones pedagógicas. El que los alumnos que habían recibido la IBP hubieran obtenido ganancias de aprendizaje significativas entre pruebas –en producción–, es probablemente una de los aspectos más debatidos en la ASL y la lingüística aplicada. Este estudio corroboró, una vez más, esos hallazgos.

5.2. Conclusiones

Se considera que el objetivo principal de esta tesis se ha cumplido satisfactoriamente debido a que, en primer lugar, el estudio ha permitido refutar las hipótesis planteadas. (Véase 1.3 en esta tesis)

En segundo lugar, ha concedido examinar con profundidad algunas de las descripciones lingüísticas más aceptadas sobre el PP, lo que ha desembocado en una modesta pero nueva descripción, cuya orientación no sólo está fundamentada en las gramáticas tradicionales, sino en las nuevas propuestas de corte funcionalista. A este respecto, se ha podido concluir que el *Present perfect* sólo conlleva dos significados principales: la anterioridad y la relevancia actual, y no necesariamente la idea de una acción recientemente completada –como se ha creído durante muchos años. (Véase el marco teórico-lingüístico en esta tesis).

Por otra parte, los resultados obtenidos han facilitado la creación de dos paquetes de materiales didácticos, que, aunque distintos en su naturaleza, desembocan en un mismo punto: la adquisición del inglés como L2.

De la misma manera, las conclusiones del presente estudio quizá contribuyan al debate –aún vigente en la ASL– sobre los beneficios de la instrucción basada en el procesamiento, pero también sobre las virtudes de la pedagogía orientada al *output* significativo sobre otros tipos de instrucción. Es precisamente a partir de tal debate que se vislumbra una de las aportaciones más relevantes de esta investigación y es la de reconocer los posibles efectos indirectos de la EOOS en el sistema lingüístico en vías de desarrollo de los alumnos. Dicho tipo de instrucción, si se analiza detenidamente, no es ni más ni menos que una mezcla de instrucción de procesamiento del *output* y siempre orientada al significado que, a su vez, produce connaturalmente y de manera circunstancial, ciertas cantidades de *input* para procesar, por lo que probablemente funciona de

manera análoga a la IBP. Una posible convergencia sustancial entre la IBP y la EOOS es que, con la primera, los alumnos atienden al *input* (previamente estructurado/modificado, en consecuencia, controlado) para lograr una asociación forma-significado; mientras que con la EOOS, los alumnos atienden al significado, también previamente manipulado (en ocasiones controlado y en otras no), para intentar producir un mensaje, que, cuando se estructura adecuadamente, sirve como *input* de calidad para los demás, por consiguiente, este proceso puede también involucrar una asociación significado-forma. En síntesis, se apoya la idea –incipiente– de que no hay razón por la cual se contraponga, por un lado, la atención a la forma en el *input* para interpretar un significado –característico de la IBP– y por el otro, la producción de *output* por medio de interacciones controladas pero significativas –característico de la EOOS.

No hay que soslayar, empero, que esta tesis, ha contribuido a considerar que posiblemente la fuente principal para la adquisición de una lengua son los datos lingüísticos que se hallan necesariamente en el *input* y quizá ha ayudado a poner en duda ciertos aspectos de la hipótesis del *output* de Swain (1993, 1995, 1998), especialmente aquel que indica la posibilidad de que el *output* tenga un efecto directo en el sistema en desarrollo. En conjunto, se rechaza la idea de que el *output* afecte directamente al sistema lingüístico en desarrollo, aunque se confirma –toda proporción guardada– que ciertos tipos de orientaciones pedagógicas, en este caso la *Enseñanza orientada al output significativo*, pueden funcionar como detonadores de *input* óptimo y de calidad, que, a su vez, ayuda a reforzar las asociaciones forma-significado que han quedado

débilmente establecidas en la mente de los alumnos (por ejemplo, a partir de una simple explicación o exposición inicial) y las puede tornar en asociaciones robustas. En esa misma línea, Van Patten (2002a: 6) ha notado que es posible que un alumno asocie sólo una parte de la forma a un significado o que conecte una nueva forma a una parte de su significado, pero arguye que si “las asociaciones forma-significado se siguen elaborando por medio de un mayor número de exposiciones, los alumnos agregarán otras capas más complejas de significado”. En vista de los resultados obtenidos en esta investigación, se podría parafrasear su razonamiento y decir que, una vez que se han establecido las asociaciones forma-significado, se pueden reforzar por medio de un mayor número de interacciones significativas y comunicativas (ambas controladas) –características de la EOOS. De esa manera, los alumnos serán capaces de agregar otras capas más complejas de significado a la forma que estén tratando de procesar.

5.3 Limitaciones e implicaciones

Cabe aclarar que todas las afirmaciones plasmadas necesitan de comprobaciones subsiguientes. En esta tesis (y en los estudios reseñados), ninguna de las posiciones empíricas/teóricas expresadas se ha probado o descartado suficientemente para poder eliminarla de forma tajante. Todas, tanto las investigaciones que han tratado de verificar los efectos de la IBP como las que se orientan al *output* (ambas, aún escasas), presentan virtudes y defectos.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la imposibilidad de aislar algunas de las variables identificadas (por ejemplo, el *input* o el *output*). Según Farley (2001a), los tratamientos con la IBP se han contaminado de *output*, pero también los tratamientos de *output* se han contaminado con *input*. En esta investigación, durante las sesiones de IBP (actividades referenciales), sólo se proporcionó la respuesta correcta por medio de la mención de la letra adecuada (A o B), sin repetir la respuesta correcta, pero al pedir que los alumnos hicieran algo con sus respuestas en las actividades afectivas, como lo sugiere VanPatten (2006), se produce *input* y el *output* incidental de manera natural. Por su parte, durante los tratamientos con la EOOS, el profesor-investigador proporcionó la respuesta correcta de cada ítem en las actividades significativas controladas, empero, por la naturaleza impredecible de los ejercicios comunicativos controlados, los alumnos necesariamente recibieron *input* incidental de parte de sus compañeros, y en ocasiones del instructor. Por los hechos mencionados se torna muy difícil llegar a conclusiones irrefutables respecto a los tipos de instrucción enfocados. Una cuestión de posible interés sería investigar si la evidencia negativa, en este caso, las instancias inapropiadas de los alumnos al tratar de proporcionar sus respuestas, tiene un efecto directo (o indirecto) en el sistema en desarrollo, y cómo se relaciona este hecho con la función de la confirmación de hipótesis que supuestamente sucede durante la interacciones comunicativas de los alumnos, incluida en la propuesta de Swain (1993) y sus adeptos.

Algunos investigadores han tratado de resolver el problema del *input/output* circunstancial a través de retroalimentaciones computarizadas (cf. Morgan-Short

y Wood Bowden, 2006). Las actividades referenciales de la IBP podrían ser tratadas a través de una computadora, pues las respuestas posibles son de carácter binario (A/B, sí/no, estoy de acuerdo/no estoy de acuerdo), y también las actividades con ejercicios significativos controlados de la EOOS. Sin embargo, en cuanto a las actividades afectivas de la IBP o a las actividades comunicativas de la EOOS, incluso para las investigadoras arriba mencionadas, es muy difícil lograr una retroalimentación libre de *input* u *output* incidental, esto debido a su naturaleza altamente interactiva. Las computadoras simplemente no han avanzado tanto como para evaluar la producción oral, mucho menos para interactuar como lo hacemos los humanos por naturaleza. Aquí, todavía hay un gran camino que recorrer.

También, en general, otro punto irresuelto es la duración de los efectos que cada tipo de orientación pedagógica puede llegar a tener en los alumnos a largo plazo. No todos los estudios han llevado a cabo más de un *post-test*, y este no fue la excepción, sin embargo, no hay que olvidar que no siempre es posible evitar la “contaminación” accidental que puede provenir del medio en el que se encuentren viviendo los estudiantes (los medios de comunicación, por ejemplo). En ese sentido, los *post-tests* pueden llegar a arrojar datos falsos.

Además, según Morgan-Short y Wood Bowden (2006: 43) “aproximadamente un tercio (cuatro de quince) de los estudios previos no han incluido un grupo de control”. Este estudio, sin embargo, contó con un grupo de control, el cual al menos descarta la posibilidad de que el análisis estadístico refleje datos falsos

debido al aprendizaje que se puede producir debido a la exposición a las pruebas (*pre-test/post-test*).

Por último, otra limitación de muchos estudios, ha sido la tan laxa línea de corte establecida en las pruebas preliminares para seleccionar a los participantes (60-80%). No obstante, en el presente estudio, el promedio de las medias de los tres grupos (IBP, EOOS y C) antes de los tratamientos no fue superior a 56% en interpretación, y no rebasó el 38% en producción.

Estas conclusiones indican que es probable que aquellos estudios que se atrevan a investigar los efectos de otras propuestas didácticas que tomen en cuenta tanto el *input* como el *output* –de manera consecutiva o incluso simultánea– lleguen a demostrar efectos insospechados, en lugar de enfrascarse en la perenne discusión de apoyar una orientación pedagógica en menoscabo de la otra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, L. Q. (2000). Form-meaning connections and the French causative: An experiment in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 69-84.
- Andersen, R. (1990). Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition, en B. VanPatten y J. Lee (Eds.), *Second Language Acquisition- Foreign Language Learning* (pp. 45-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2002). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect. *Applied Linguistics*, 3(2), 215-265.
- Bello, A. (1988). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid. Arco Libros. S. A.
- Benati, A. (2001). A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense. *Language Teaching Research*, 5, 95-127.
- Benati, A. (2005). The effects of processing instruction, traditional instruction, and meaningful-based output instruction on the acquisition of the English past simple tense. *Language Teaching Research*, 9, 67-93.
- Bever, T. G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures. En J. R. Hayes (Eds.), *Cognition and the development of language* (pp.279-362). New York: Wiley.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-84.
- Buck, M. y F. Colombo (1996). Variación paramétrica del aspecto verbal. *Estudios de lingüística aplicada*, 23, 29-36.
- Buck, M. (1997). El modelo del procesamiento del lenguaje y su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26, 174-181.
- Buck, M. (1997). Gramática pedagógica: Procesamiento del lenguaje. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26, 287-293.
- Buck, M. (2000). *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua*. Tesis doctoral no publicada. México: UNAM.

- Buck, M. y D. Jenkins (2005). Diseño de materiales para la enseñanza de la gramática orientada al procesamiento lingüístico. En D. Gilbon, S. Majmutova, S. Pflieger, y C. Donà, (Eds.), *Lenguas y Diseño* (pp. 107-116). Mexico: CELE, UNAM.
- Chaudron, C. (1983). Intake: on models and methods for discovering learners' processing of input. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 1-14.
- Cheng, A. (2002). The effects of processing instruction on the acquisition of *ser* and *estar*. *Hispania*, 85(2), 308-323.
- Chomsky, C. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA: MIT Press.
- Collentine, J. (1998). Processing instruction and the subjunctive. *Hispania*, 81, 576-587.
- Collentine, J. (2002). On the acquisition of the subjunctive and authentic processing instruction: A response to Farley. *Hispania*, 85(4), 879-888.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Silva, H. y A. Signoret (1996). *Temas de adquisición de una segunda lengua*. México: CELE: UNAM.
- De Bruyne, J. (1995). *A comprehensive Spanish grammar*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives and practicing second language grammar. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 125-151). New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R., R. Salaberry, P. Robinson y M. Harrington (2002). What gets processed in Processing Instruction? A commentary on Hill VanPatten's "Processing instruction: An update". *Language Learning*, 52(4), 805-823.
- Doughty, C. y J. Williams (Eds.). (1998). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H y M. Burt (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1998). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2002a). Does form focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Farley, A. P. (2001a). Authentic processing instruction and the Spanish subjunctive. *Hispania*, 84, 289-299.
- Farley, A. P. (2001b). Processing instruction and meaning-based output instruction: A comparative study. *Studies in Applied Linguistics*, 5, 57-93.
- Farley, A. P. (2002). Processing instruction, communicative value, and ecological validity: A response to Collentine's defense. *Hispania*, 85(4), 889-895.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Givón, T. (1993). *English grammar. A function-based introduction*. (Vol. I) Amsterdam: John Benjamins.
- Graham, L. (1997). Functional English grammar. An introduction for second language teachers [Reseña crítica de N. Ignatieva] *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26, 201-203.
- Hulstijn, J. H. (1998). Second language acquisition research in the laboratory: Possibilities and limitations. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 131-143.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. P. Pride y J. Colmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Izumi, S., M. Bigelow, M. Fujiwara y S. Fearnow (1999). Testing the output hypothesis. *Studies in second language acquisition*, 21, 421-452.
- Kolioussi, L. (2000). *Estudio sobre la adquisición de los casos gramaticales del griego moderno por alumnos hispanohablantes*. Tesis de Maestría no publicada. UNAM.
- Kramsh, C. (1995). The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other? En G. Cook, y B. Seidlhofer, (Eds.), *Principle & practice in applied linguistics* (pp. 43-56). Oxford: OUP.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. En Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (3ª ed., pp. 251-266). Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Larsen-Freeman, D y M. H. Long (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Lee, J. F. (1987). Morphological factors influencing pronominal reference assignment by learners of Spanish. En T. A. Morgan, J. F. Lee, y B. VanPatten (Eds.), *Language and language use: Studies in Spanish* (pp. 221-232). Lanham, MD: University Press of America.
- Lee, J. y B. VanPatten (1995). *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Lee, W. R. (1979). *Language Teaching Games*. Oxford: Oxford University Press.
- Leech, G. (1975). *A communicative grammar of English*. London: Longman.
- Lightbown, P. M. y R. H. Halter (1993). Comprehension-based ESL program in New Brunswick: Grade 8. *Reporte final para el Departamento del Secretario de Estado*. Ottawa.
- Lock, G. (1996). *Functional English grammar. An introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- Long, M. H. (1988). Instructed interlanguage development. En L. Beebe (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* (pp. 115-141). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. y P. Robinson (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.15-41). New York: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11, 113-28.

- McLaughlin, B., T. Rossman, y B. McLeod (1983). Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33: 135-158.
- Mitchel, R. y F. Miles (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Morgan-Short, K. y H. Wood Bowden (2006). Processing Instruction and meaningful output-based instruction: Effects on second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 31-65.
- Nam, E. (1975). Child and adult perceptual strategies in second language acquisition. Ponencia presentada en la Conferencia TESOL de 1975 en Los Ángeles, USA.
- Omaggio, A. (1993). *Teaching Language in Context*. London: Heinle & Heinle.
- O'Malley, J. y A. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulston, C. B. (1972). Structural pattern drills. En H.B. Allen y R.N. Campbell (Eds.), *Teaching English as a second language* (pp. 129-138). New York: McGraw Hill.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata.
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech, y J. Svartvik (1972). *A Grammar of Contemporary English*. Hong Kong: Longman.
- Robinson, R. E. (1995). The Aspect hypothesis revisited: A cross sectional study of tense and aspect marking in interlanguage. *Applied Linguistics*, 16 (3), 344-370.
- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R.W. Schmidt (Eds.), *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Slobin, D. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. En C Ferguson y D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development* (pp.175-208). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, C. (1991). *The parameter of aspect*. London, UK: Kluwer Academic Publishers.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30(2), 73-87.

- Svalberg, A. M-L. (2001). The problem of false language awareness. *Language Awareness*, 10, 200-212.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-53). Rowley, MA: Newbury House).
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. y S. Lapkin (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16 (3), 371-391.
- Toth, P. D. (2006). Processing instruction and a role for output in second language acquisition. *Language Learning*, 56, 319-385.
- VanPatten, B. y T. Cadierno (1993a). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- VanPatten, B. y T. Cadierno (1993b). Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, 45-56.
- VanPatten, B. y C. Sanz (1995). From input to output: Processing instruction and communicative tasks. En F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham y R. Weber (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp.169-185). New Jersey: Erlbaum.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: Theory and practice*. NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2002a). Processing the content of input-processing and processing instruction research: A response to DeKeyser, Salaberry, Robinson, and Harrinton. *Language Learning*, 52, 825-831.
- VanPatten, B. (2002b). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. Boston: McGraw-Hill.
- VanPatten, B. (2004a). Input processing in second language acquisition. En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research & commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- VanPatten, B. (2004b). Form-meaning connections in second language acquisition. En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp.1-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. (2004b). Input and output in establishing form-meaning connections. En B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, & M. Overstreet (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp. 29-47). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Villegas, A. (2004). *Procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes: Análisis y propuesta didáctica*. Tesis de maestría no publicada. México: UNAM.

ANEXOS

Anexo 1

Paquete de instrucción basado en la EOOS

The Present Perfect

by Jorge Suárez

EXPLICACIÓN INICIAL

Uno de los tiempos más difíciles de conceptualizar y utilizar adecuadamente es el llamado **Present Perfect**.

Entre otros usos, el PRESENT PERFECT se utiliza para referirse a:

1. Una acción o estado que inició en algún momento en el pasado y sigue ocurriendo (persiste) al momento de hablar,

Ejemplos:

1. *She has studied English for five months.*
2. *They have been married since 1997.*

2. Una acción que inició en el pasado y que se ha repetido un número indeterminado de veces hasta el momento presente (aunque no se este realizando o no persista) al momento de hablar,

Ejemplos:

3. *I have seen that T.V. program since I was a child.*
4. *She has eaten hamburgers all her life.*

The Present Perfect**MEANINGFUL AND COMMUNICATIVE DRILLS****Activity A**

Gabriela es una egresada de la UNAM. Últimamente ha logrado muchas cosas. Contesta las preguntas utilizando oraciones completas.

1. It is 2005. Gabriela moved to California in 2003. For how long has she lived there? She_____.
2. Gabriela worked for I.B.M. from 2003 to 2004. How long did she work for I.B.M.? She_____.
3. Gabriela started working at Dell in November. For how long has she worked at the company? She_____.
4. Gabriela's first English class was in 2002. For how long has she studied English? She_____.
5. Gabriela lived in Mexico from 1980 to 2003. How long did she live in Mexico? She_____.
6. Gabriela bought a new car in December. How long has she driven a new car? She_____.
7. Gabriela became a production manager last January. For how long has she been a production Manager? She_____.

8. Gabriela studied Japanese from 2003 to 2004. How long did she study Japanese? She _____.

Activity B

Look at the following chart.

	2002	2003	2004	2005 (today)
1. Mary Jones	participate / Spanish Club	participate / Spanish Club	participate / Spanish Club	participate / Spanish Club
2. Sue Richards	work/ Mexico	work/ Mexico		
3. Sam Brown	play soccer	play soccer	play soccer	play soccer
4. Gina Bowers			have/new house	have/new house
5. Julia Borroughs	eat/ Mexican food	eat/ Mexican food	eat/ Mexican food	eat/ Mexican food
6. Tom Sanders	be/waiter	be/waiter	be/waiter	be/waiter
7. Silvester Williams	study/ English	study/ English	study/ English	
8. Mark Johnson	study/ MA	study/ MA		
9. John Smith	live /France	live France	live/France	

Now write about each person's activities or situations as in the example.

Example:

Mary Jones has participated in the Spanish Club for more than three years.

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

Activity C

Read and understand the sentences. Then, use the verbs in the box to fill in the blanks as in the example. Use simple past or present perfect.

speak have ~~study~~ know work live be meet act

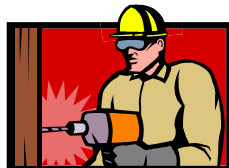
Example: I have n't studied English since high-school.

1. Nancy _____ her husband in 1945, just after the Second World War.
2. They _____ n't _____ with their parents since they moved to Jamaica.
3. Mark _____ his girlfriend for 9 years, so they will get married!!
4. Norma _____ n't: _____ at Samsung from 1978 to 1979.
5. Those famous singers _____ n't _____ married since 1980.
6. Jonathan _____ a convertible BMW in 1999.
7. That actor _____ n't _____ in films when he was a child.
8. Lindsay _____ Spanish since she was in elementary school.

Activity D

Look at the pictures and write how long the people have done those activities or when exactly they did them, as in the example.

Example:



1999



now

Example: He has been (be) a worker for 5 years.



1975



today

1. He _____ (teach) English _____.



1990

2. The kids _____ (meet) her Spanish teacher _____.



1995



today

3 They _____ (travel) around the world _____.



December 2004

4. I _____ (have) some problems with my car _____.



2003



today

5. My grandpa _____ (be) in hospital _____.



1985

6. I _____ (be) a teacher _____.

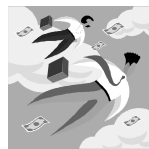


me as a child



me today

7. I _____ (hate) spinach _____.



1989



today

8. I _____ (have) crazy dreams _____.

Activity E

Look at the conversations and fill in the blanks with the appropriate tense: **Simple Past** or **Present Perfect**.

1.

A: I _____ (love) my wife Mandy since the first moment we met.

B: And I am sure she still is in love with you, too.

2.

A: She _____ (like) the picture last Saturday.

B: Oh, really. I didn't.

3.

A: Nancy _____ (work) for fifty years!!

B: Get out! She's eighty years old right now and is still working!!

4.

A: I _____ (watch) "The Simpsons every Tuesday since the first season started. Do you watch them, too?

B: I hate cartoons! I don't even know who Bart is myself.

5.

A: Pat and Robert also _____ (take) that very difficult exam in 1996 and they passed!

B: Well, wish me luck, please.

6.

A: Doris _____ (read) "The Da Vinci Code" when it first came out.

B: Sorry? What is "The Da Vinci Code? Is it a War Story?

7.

A: Gary and his friends _____ (see) Marilyn Manson's concert in New York two months ago!

B: Cool! I'm going to his concert in September, too.

8.

A: Victor _____ (know) how to cook for many years.

B: Now I know why Lucy is so happy with him!

Activity F

IT'S BEEN AGES SINCE...!!!!

Look at the following activities children do. Think if you have or haven't done those activities since childhood, as in the examples.

When you finish, compare your answers with one or more classmates.

Examples:

I haven't played with dolls since I was in elementary school, or

I played with dolls last Saturday, with my niece(s)/ my nephew(s).

1. play monopoly	2. eat junk food	3. watch cartoons	4. collect items
---------------------	---------------------	----------------------	---------------------

5. be on a roller coaster	6. read fairy tales	7. play with girl / boy dolls	8. grow plants from beans
---------------------------------	------------------------	-------------------------------------	---------------------------------

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

Activity G

BRIEF RESEARCH STUDY ON HIGHER STUDIES AND THE USE OF ENGLISH

The English department requires a needs analysis to improve
the present program.

We are interested in the students past and present experiences

1. Sit with a partner and together write eight questions for your classmates regarding their university studies and English courses. Use the verbs in the box below and the simple past or the present perfect.
2. Once your teacher checks they are correct, ask those questions to another pair of students.
3. Finally, report your findings to the class.

Example:

How long have you studied for your B.A./ MA/ PhD? or

Where did you study English before coming to the CELE?

study know need listen see want use be able

1. How long	?
2. How long	?
3.	?
4.	?
5.	?
6.	?
7.	?
8.	?

Activity H

How much have political opinions changed since 9/11?

(El día que *supuestamente* AL Qaeda atacó y estrelló aviones en los EEUU)

We all know the world is very different since 9/11. Write affirmative or negative statements on your own political views, as in the example. Then have a whole class discussion with the group.

Example: Many people have died (die)

1. We have (n't) _____ (feel)

2. _____ (attack)

3. _____ (become)

4. _____ (serve)

5. _____ (justify)

6. _____ (get)

7. _____ (treat)

8. _____ (reduce)

9. _____ (change)

10. _____ (grow)

Anexo 2

Paquete de instrucción basado en la IBP

The Present Perfect

Uno de los tiempos más difíciles de conceptualizar y utilizar adecuadamente es el llamado **Present Perfect**.

Entre otros usos, el PRESENT PERFECT se utiliza para referirse a:

1. Una acción o estado que inició en algún momento en el pasado y sigue ocurriendo (persiste) al momento de hablar,

Ejemplos:

1. *She has studied English for five months.*
2. *They have been married since 1997.*

2. Una acción que inició en el pasado y que se ha repetido un número indeterminado de veces hasta el momento presente (aunque no se este realizando o no persista) al momento de hablar,

Ejemplos:

3. *I have seen that T.V. program since I was a child.*
4. *She has eaten hamburgers all her life.*

Si tradujéramos las oraciones arriba presentadas podríamos obtener instancias de lo que en español se conoce como el *Antepresente*:

1. (Ella) ha estudiado inglés desde hace cinco meses.
2. (Ellos) han estado casados desde 1997.
3. (Ella) ha comido hamburguesas toda su vida.
4. (Yo) he visto ese programa desde que era niño.

Sin embargo, no sólo las interpretaciones arriba mencionadas son posibles, considera las siguientes:

1. (Ella) **lleva** cinco meses **estudiando** inglés / Hace cinco meses que **estudia** inglés.
/ Desde hace cinco meses **estudia** inglés.
2. (Ellos) **están** casados desde 1997.
3. (Ella) **tiene** toda la vida **comiendo** hamburguesas.
4. (Yo) **veo** ese programa desde (que era) niño.



RECUERDA: en español también se utiliza el tiempo

Presente para referirse a lo que expresa el *PP* en inglés.

Como el tiempo *Present Perfect* puede referirse a una situación que inició en el pasado y continua (o se ha repetido) hasta el presente, existen dos frases adverbiales que nos ayudan a dar cuenta de momento de inicio (en el pasado) y el tiempo transcurrido (en este caso, del pasado al presente).

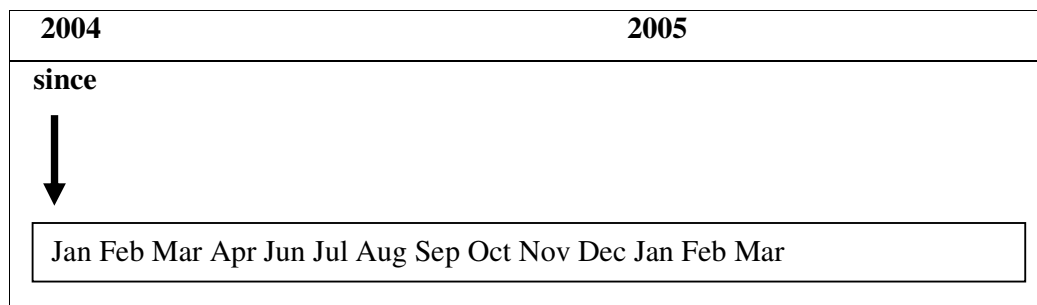
La primera se forma por la unión de

since (pronunciada /sInS/) + momento en el que **inició** la acción o estado

Ejemplo:

She has visited me since January, 2004.

De manera gráfica, la frase con *since...* del ejemplo podría representarse:



RECUERDA: si traduces *since* como “desde hace...” y

no recuerdas que lo que importa es que expresa un inicio, te confundirás y probablemente pensarás que

**since five years* es correcto, cuando lo apropiado es decir *for five years*.



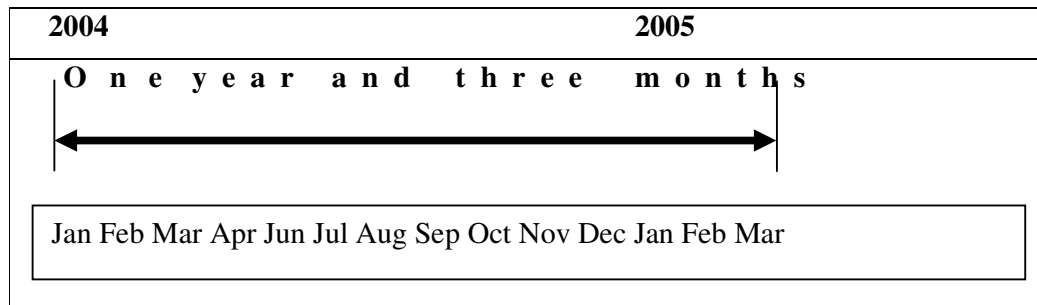
La segunda frase expresa el tiempo transcurrido, se forma por:

for + **periodo de tiempo** durante el cual se ha llevado a cabo (o repetido) la acción o estado.

Ejemplo:

She has visited me for 1 year and three months.

De manera gráfica, la frase con *for...* del ejemplo anterior se podría representar:



RECUERDA: las frases con *for* no son utilizadas exclusivamente con el tiempo PP. No hay que olvidar que *for* implica un periodo de tiempo, éste pudo realizarse enteramente en el pasado o del pasado al presente.

Ejemplos

1. He **has studied for two years.** (PP)
2. He **studied for two years.** (Past)

ACTIVIDADES REFERENCIALES

Activity A

Gabriela es una egresada de la UNAM. Últimamente ha logrado muchas cosas. Para cada número, escucha una oración que leerá tu maestro. Tacha con una cruz la situación implícita más probable (**A ó B**).

Nota: En todas las actividades referenciales, tu maestro te dirá la respuesta correcta después contestar cada oración.

Gabriela...

	A	B
1.	Vive en California.	No vive en California.
2.	Trabaja en IBM.	No trabaja en IBM.
3.	Estudia inglés.	No estudia inglés.
4.	Vive en México.	No vive en México.
5.	Trabaja en Dell.	No trabaja en Dell.
6.	Estudia japonés.	No estudia japonés.
7.	Maneja un auto nuevo	No maneja un auto nuevo.
8.	Es gerente de producción.	No es gerente de producción.

Ahora, lee las oraciones acerca de Nick y tacha con una cruz la situación implícita más probable (**A ó B**).

Activity B

Nick...

A

B

1. ...has played soccer for many years.	Juega fútbol.	No juega fútbol.
2. ...lived in Mexico for 5 years.	Sigue viviendo en México.	Ya no vive en México.
3.has been a waiter in México City for 2 years.	Es mesero.	Ya no es mesero
4. ...worked in Mexico for 4 years.	Sigue trabajando en México.	Ya no trabaja en México
5. ...did an MA (maestría) in Mexico.	Estudia una maestría.	No estudia una maestría.
6. ...studied Spanish for five years.	Estudia español.	No estudia español.
7. ...has eaten mole for years.	Empezó a comer mole en el pasado y lo sigue comiendo.	Comió mole pero ya no lo come.
8. ...has had a new job for a Mexican company for three months.	Trabaja en una compañía mexicana.	Trabajó en una compañía mexicana.

Activity C

Escucha a tu maestro(a) y tacha (~~X~~) la opción que complete las oraciones de mejor manera.

1	...in 1980.	...since 1980.
2	...in 1995.	...since 1995.
3	...since August.	...in August.

4	...since 1990.	...in 1990.
5	...since last year.	...last year.
6	...since 1993.	...in 1993.
7	...when she was a child.	...since she was a child.
8	...when she was a child.	...since she was a child.

Activity D

Ahora, encierra en un círculo la opción que complete cada oración de la mejor manera

1. My teacher has taught English...

a) since 1999 b) in 1999.

2. They met many people...

a) since last year b) in 2002.

3. They have traveled around the world...

a) in 1966 b) since 1966.

4. I had some problems with my car...

a) in 1998 b) since 1998.

5. The baby has been sick...

a) since 1995 b) in 1995.

6. I WAS a teacher...

a) in 1990 b) since 1990.


7. I have hated carrots...

a) when I was a child b) since I was a child.

8. Susan has had nightmares (bad dreams)...

a) since the war b) in the war.

Activity E

Lee cada oración e indica con una cruz () si la acción o estado a la que se refiere ya terminó (¡ya es historia!) o sigue sucediendo al momento de hablar.

	Ya pasó	Sigue sucediendo
1. I... have loved Italian food for a long time!		
2. She... liked John Travolta for many years.		
3. Nancy ... has worked for fifty years.		
4 I... have watched "The Simpsons" every Tuesday		
5. Pat and Robert ... took a very difficult exam.		
6. I... read the "Da Vinci Code" in hospital (durante		

mi estancia en el hospital) after the accident.		
7. Gary an his friends... saw ghosts (fantasmas) in their house for many years.		
8. Victor... has known how to cook for only one year.		

ACTIVIDADES AFECTIVAS

Activity F

MI INFANCIA Y MI VIDA ACTUAL

Tacha () las opciones que se aplican a ti.

Nota: Si nunca has hecho algunas de las actividades, deja los espacios en blanco.

Since I was I child I...	
1a. haven't played monopoly (Turista).	
1b. have played monopoly.	
2a. haven't eaten junk food. (comida chatarra)	
2b. have eaten junk food.	
3a. haven't watched cartoons.	
3b. have watched cartoons.	
4a. haven't been on a roller coaster. (montaña rusa)	

4b. have been on a roller coaster.	
5a. haven't read fairy tales. (cuentos de hadas).	
5b. have read fairy tales.	
6a. haven't played "Kick the can". (bote pateado)	
6b. have played "Kick the can".	
7a. have grown plants from beans.	
7b. haven't grown plants from beans.	
8a. have collected items.	
8b. haven't collected items.	

A 2. Ahora, compara tus respuestas con un(a) compañero (a)

Activity G

La *www* y Tú

Lee las preguntas y responde las que se apliquen a ti. Después, levántate de tu asiento y pregúntale a dos compañeros que no conoces muy bien aquellas preguntas que te parezcan interesantes o relevantes para conocerlos un poco mejor.

Nota: No contestes las preguntas que no tengan que ver contigo.

<i>How long...</i>	You	Student A	Student B
1. have you studied with the help of internet ?			

2. have you known your best cyberfriend?			
3. have you needed to obtain articles from the web?			
4. have you listened to and downloaded music from the www?			
5. have you seen web pages?			
6. have you wanted to create your own (propia) web page?			
7. have you used the www to chat?			
8. have you been able (podido) to chat in English?			

Activity H

MÉXICO Y ALGUNAS DE TUS CREENCIAS POLÍTICAS

Lee cada declaración y circula la opción con la que estés de acuerdo.

Después, junto con tu maestro(a) y compañeros (p. ej. levantando las manos, o comparando tus respuestas con otros) conoce más sobre las creencias políticas de tus compañeros.

1. **Mexicans have felt a sense of national unity since Fox became the president.**

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

2. The Fox administration has attacked Andrés Manuel López Obrador unfairly (injustamente) since he became a presidential candidate.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

3. Deputy "Pancho Cachondo" has become a sex symbol.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

4. Fox has served more effectively since he got married to Marta Sahagún.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

5. Mexico has gotten closer to the United States since 9/11.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

6. Bejarano has justified the images of the videos where he innocently received money from Carlos Ahumada.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

7. Mexican newspapers have treated (tratado) Secretary Creel objectively (objetivamente).

Your Opinion	The opinion of the majority
--------------	-----------------------------

Agree / disagree	Agree / disagree
------------------	------------------

8. Chihuahua's governor has reduced women's deaths (muertes).

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

9. Mexico has changed a lot since the PRI lost the presidency.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

10. PRI has grown more powerful since they put Elba Esther aside.

Your Opinion	The opinion of the majority
Agree / disagree	Agree / disagree

GUIÓN PARA EL MAESTRO -ACTIVIDAD A (Referencial)

1...has lived in California for 5 years.
2....worked at I.B.M. for 4 years.
3....studied English for 4 years.
4....lived in Mexico for 25 years.
5....has worked at Dell for 3 months.
6....studied Japanese for 1 month.
7....has driven a new car for 2 weeks
8...has been a production manager for 1 month.

GUIÓN PARA EL MAESTRO-ACTIVIDAD C (Referencial)

1. She met her husband...
2. They haven't lived in England...
3. Norma has known Peter...

4. Mark didn't work at Samsung...
5. They haven't been married...
6. Jonathan had a Rolex watch...
7. Joan didn't act in films...
8. Mandy has spoken Spanish...


Anexo 3

Prueba preliminar

PRE-TEST

Last name: _____ Name: _____ Group: _____ Date: _____


la.

Instrucciones: escucha cada oración y marca con una cruz () el recuadro correspondiente.

	A	B	C
	La acción (o estado)ya no sigue ocurriendo (ya terminó)	<u>La acción (o estado) todavía no ha terminado (sigue ocurriendo).</u>	<u>La acción (o estado) todavía no empieza (va a comenzar).</u>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

Ib.

Lee cada oración en inglés y encierra en un círculo  la letra de la oración que incluya la traducción más correcta.

16. They will surprise all the members with the new changes.

- a. Esperan sorprender a los miembros con los cambios.
- b. Los cambios sorprenden a los miembros

17. I haven't obtained my visa for the U.S.

- a. No obtuve mi visa para los EEUU.
- b. Todavía no me dan la visa Americana.

18. They have practiced all day.

- a. Siguen practicando.
- b. Ya acabaron de practicar.

19. They smiled all night.

- a. Han estado sonriendo.
- b. Estuvieron sonriendo.

20. The best man (padrino) hasn't prepared his speech!!

- a. El padrino no ha hecho su discurso.
b. No importa si el padrino preparó su discurso.
21. He has protected me since we met.
a. Me empezó a proteger justo después de conocernos pero ya no.
b. Me empezó a proteger después de conocernos y lo sigue haciendo.
22. He will consider the pro's and con's.
a. Aún no ha tomado una decisión equilibrada.
b. Ya analizó los pros y los contras.
23. Our boss will list this year's business strategies during the meeting.
a. En la junta te podrás enterar de las nuevas estrategias.
b. El jefe siempre enlista las estrategias en las juntas.
24. They haven't closed the shops.
a. Ya no puedo hacer ninguna compra.
b. Todavía puedo comprar algo.
25. Wow, you memorized the poem!!!
a. No puedo creer que te hayas memorizado el poema.
b. No puedo creer que tengas que memorizarte el poema.

II. Instrucciones: observa detenidamente los dibujos y llena los espacios en blanco con el tiempo que creas conveniente, como en el ejemplo.



(EJEMPLO)

99. She is writing (write) a letter.



Jennifer in 1975



Jennifer today

1. Jennifer _____ (decide) to study a BS in 1975. She's a vet now.



Nancy in 1990



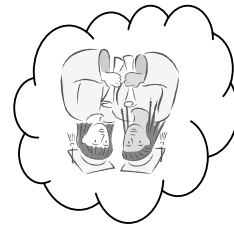
Nancy in 2005 (today)

2. Nancy _____ (compete) in sports for more than 10 years.

in 2008



Betsy today



Betsy

3. Betsy _____ (graduate) in 2008.



New York in 1999



New York today

4. I _____ (retire) in New York for 6 years.



Copernicus (1473-1543)

Galileo (1564-1642)

5. Copernicus and Galileo _____ (enjoy) astronomy and philosophy.



At 6:15 p.m. yesterday



At 8:30 p.m. yesterday

6. Frank _____ (answer) his girlfriend's questions for more than two hours!



Tina and Mark in 1997



Tina and Mark today

7. Tina and Mark _____ (exercise) for years and years!



Today



Sunday

8. The meteorologists say that it _____ (turn) sunny on Sunday.



Bill in 1985



Bill today

9. Bill Gates _____ (command) Microsoft a long time.



10. The man _____(catch) only one bird during the hunting season in 1974.

Instructor's script


1. Peter informed his boss immediately.
2. That car has cost a lot for three years!
3. I will stay in New York for six months.
4. My brother slept fifteen hours.
5. The Bakers will visit me.
6. I have danced ballet for two years.
7. It rained for six months in Namibia!!
8. Carol will complete her major in Harvard.
9. My sister looked very happy.
10. Linda has talked to me for a long time.
11. Susan will finish the project very quickly.
12. David and his brother cleaned their room all weekend.
13. Sally's family has had the same car for 15 years.
14. I will telephone Frank on his birthday.
15. James has ignored the teacher for many days.

Anexo 4

Prueba posterior


POST-TEST

Last name: _____ Name: _____ Group: _____ Date: _____

la. Instrucciones: escucha cada oración y marca con una cruz () el recuadro correspondiente.

	A	B	C
	La acción (o estado)ya no sigue ocurriendo (ya terminó)	La acción (o estado) <u>todavía no ha terminado (sigue ocurriendo).</u>	La acción (o estado) <u>todavía no empieza (va a comenzar).</u>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			

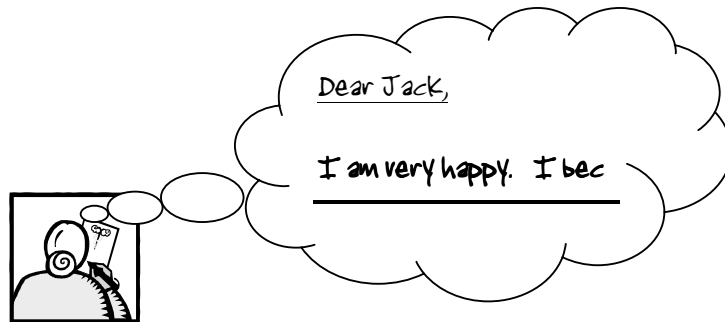
12.			
13.			
14.			
15.			

1b. Lee cada oración en inglés y encierra en un círculo  la letra de la oración que incluya la traducción más correcta.

16. He has protected me since we met.
 a. Me empezó a proteger justo después de conocernos pero ya no.
 b. Me empezó a proteger después de conocernos y lo sigue haciendo.
17. The best man (padrino) hasn't prepared his speech!!
 a. No preparó el padrino su discurso.
 b. El padrino no ha hecho su discurso.
18. They have practiced all day.
 a. Siguen practicando.
 b. Ya acabaron de practicar.
19. They smiled all night.
 a. Estuvieron sonriendo.
 b. Han estado sonreído.
20. They haven't closed the shops.
 a. Ya no puedo hacer ninguna compra.
 b. Todavía puedo comprar algo.
21. They will surprise all the members with the new changes.
 a. Los cambios siempre sorprenden a los miembros.
 b. Esperan sorprender a los miembros con los cambios.
22. Wow, you memorized the poem!!!
 a. No puedo creer que tengas que memorizarte el poema.
 b. No puedo creer que te hayas memorizado el poema.
23. Our boss will list the strategies during the meeting.
 a. El jefe siempre enlista las estrategias en las juntas.

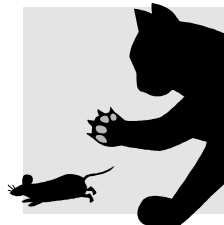
- b. En la junta te podrás enterar de las estrategias.
24. I haven't obtained my visa for the U.S.
 a. No obtuve mi visa para los EEUU.
 b. Todavía no me dan la visa Americana.
25. He will consider the pro's and con's.
 a. Ya analizó las ventajas y las desventajas.
 b. Aún no ha tomado una decisión equilibrada.

II. Instrucciones: observa detenidamente los dibujos y sus notas. Llena los espacios en blanco con el tiempo que creas conveniente, como en el ejemplo.



(EJEMPLO)

99. She is writing (write) a letter.



Jack the cat in the summer

1. Jack the cat _____ (catch) only one mouse last summer.



Mike in 1990



Mike in 2005 (today)

2. Mike _____ (compete) in sports for 10 years.



Linda today



Linda in 2016

3. Probably, Linda _____ (get) her degree (título) in art in 2016.



Copernicus (1473-1543)



Galileo (1564-1642)

4. Copernicus and Galileo _____ (enjoy) astronomy and philosophy.



Louise at 6:15 p.m. yesterday



Louise at 8:30 p.m. yesterday

5. Louise _____ (answer) his boyfriend's questions for more than two hours!



Cindy and Larry in 1997



Cindy and Larry today

6. Cindy and Larry _____ (do) exercises for years and years!



*In 1999**today*

7. I _____ (stay) in the same big city for 6 years.

**Today****Saturday**

8. The meteorologists say that it _____ (turn) rainy on Saturday.

**Bill in 1985****Bill today**

9. Bill Gates _____ (conduct) Microsoft a long time.

**Jennifer in 1975****Jennifer today**

10. Jennifer _____ (decide) to study a BS (licenciatura) in 1975. She's a vet now.

Instructor's script

1. Peter informed his boss immediately.
2. That car has cost a lot for three years!
3. I will stay in New York for six months.
4. My brother slept fifteen hours.

5. The Bakers will visit me.
6. I have danced ballet for two years.
7. It rained for six months in Namibia!!
8. Carol will complete her major in Harvard.
9. My sister looked very happy.
10. Linda has talked to me for a long time.
11. Susan will finish the project very quickly.
12. David and his brother cleaned their room all weekend.
13. Sally's family has had the same car for 15 years.
14. I will telephone Frank on his birthday.
15. James has ignored the teacher for many days.