

16



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ACATLÁN



LA INSTRUCCION ENFOCADA A LA FORMA DE LA
TERCERA PERSONA SINGULAR EN EL TIEMPO
PRESENTE SIMPLE DEL INGLES.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLES
P R E S E N T A :
BEATRIZ JIMENEZ LOPEZ

DIRECTOR: MTRA. PATRICIA ANDREW ZURLINDEN





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 la UNAM-ENEP Acatlán, particularmente al Centro de Idiomas Extranjeros, escenario en donde he ganado experiencia como ser humano, como profesional y como docente.

A mi asesora de tesis, la Mtra. Patricia Andrew Zurlinden, por su disposición, paciencia y excelente dirección en este trabajo. Mi respeto y admiración por siempre.

A la Mtra. Carla Povero Cantú, coordinadora del CIE Acatlán, por el apoyo que siempre ha mostrado a todos los profesores aún en los momentos críticos de la vida universitaria.

A la Profra. Connie Reyes Cruz, jefe del departamento de inglés, por ser el ejemplo vivo de la calidad humana y profesional. Gracias por las mil y una oportunidades que me has brindado.

A todos mis compañeros profesores del departamento de inglés quienes mostraron algún interés en el presente trabajo, particularmente a Sofía Domínguez, Marcela García, Raúl Acevedo, Miguel Murillo, Nicolette Koheman, Jorge Medero, Cristina Prieto y Connie Reyes quienes me cedieron sus grupos durante varias sesiones para poder llevar a cabo el experimento de este estudio.

Infinitamente gracias a Claudia Otake y a Bernardo Hernández por las asesorías y por el apoyo técnico que incondicionalmente me brindaron.

DEDICATORIAS

A mi padre, Fortino Jiménez, por haberme guiado con su ejemplo de dedicación y responsabilidad y sobre todo por haber librado mi camino de todo obstáculo y así haber podido alcanzar esta meta.

A mi madre, Paz López, por sus cuidados, por su compañía en frecuentes desvelos y por sus sabios consejos los cuales siempre me acompañarán. Para ustedes mi eterno amor, respeto y agradecimiento.

A mi compañero, Jesús Guerrero, por su amor, su infinita comprensión, paciencia y apoyo en todos los momentos de mi vida. Te amo.

A mis hermanos, Susa, Fer, Rosy, Luis, Oscar y Berna porque siempre han sido un modelo inigualable de dedicación en la vida; y a Migue y a Cecy porque siempre aclararon mis momentos de confusión y aligeraron mi camino con su ejemplo.

A mis sobrinos Susy, Oscar, Luis Eduardo, Claudia, Alex, Samantha, Jazmín, Karen, Fer y la pequeña Tamara esperando que este trabajo represente una motivación para luchar por sus propios sueños en la vida.

A la memoria de mi querido tío Jorge por su calidad humana y por su ejemplo de lucha incesante.

A Dios gracias por haberme dado la vida y así haber podido alcanzar esta meta.

BEATRIZ

CONTENIDOS

Introducción	1
CAPITULO I. Marco teórico.	6
1.1 Descripción del morfema {-Z3} de la tercera persona singular del tiempo presente	6
1.1.1 Sistema formal del tiempo presente simple en inglés	6
1.1.2 Desarrollo histórico del morfema {-Z3}	12
1.1.3 Uso del presente simple	18
1.2 Adquisición y aprendizaje del morfema {-Z3}	19
1.2.1 Adquisición del morfema {-Z3} en L1	19
1.2.2 Aprendizaje del morfema {-Z3} en L2	21
1.3 La enseñanza del morfema {-Z3}	24
1.3.1 El enfoque comunicativo	24
1.3.2 Enseñanza de la gramática	28
1.3.3 Conocimiento de la gramática	29
1.3.3.1 Modelos para el aprendizaje de una L2	31
1.3.3.2 Instrucción enfocada a la forma	34
CAPITULO II. Metodología de la investigación	38
2.1 Diseño	38
2.2 Población	39
2.2.1 Características de la población	39
2.2.2 Criterios de selección	40
2.3 Materiales	41
2.3.1 Diseño	42
2.3.1.1 Pretest y posttest	42
2.3.1.2 Ejercicios	43
2.3.2 Validación	44
2.3.2.1 Revisión profesional	44
2.3.2.2 Estudio piloto	44
2.4 Procedimiento	46
2.5 Análisis de datos	47
2.5.1 Método de calificación	47
2.5.2 Comparación de grupos.	47

CAPITULO III. Resultados y discusión	49
3.1 Resultados	49
3.2 Discusión	51
Conclusión	52
Apéndices	55
I Prueba A	56
II Prueba B	58
III Bateria de ejercicios	60
IV Primera versión de los instrumentos A y B	64
Bibliografía	68

LISTA DE TABLAS

Tabla	Pág.
1	Representación de los morfemas más importantes del inglés. 7
2	Representación de los verbos regulares en tercera persona del tiempo presente simple en inglés 8
3	Representación de la conjugación de los verbos irregulares en el tiempo presente simple 8
4	Representación de las formas indicativas de los verbos en el periodo <i>Middle English</i> 14
5	Representación de los verbos fuertes en el periodo <i>Old English</i> 17
6	Orden general de adquisición de 14 morfemas gramaticales en el estudio de Brown de 3 niños 20
7	Comparación en la secuencia de adquisición de 8 morfemas gramaticales del inglés por tres grupos de niños hablantes de español 22
8	Comparación de adquisición de 11 morfemas gramaticales del inglés por niños nativohablantes de chino y español 23
9	Grupos del nivel 3 de Plan Global de inglés en el semestre 99-1 que conformaron los grupos E y C 40
10	Análisis de la primera versión de las pruebas A y B 45
11	Resultados del pretest para la precisión en el uso de la tercera persona singular del tiempo presente simple en inglés 49
12	Resultados del posttest para la precisión en el uso de la tercera persona singular del tiempo presente simple en inglés 50

INTRODUCCION

El contexto de la adquisición de la lengua materna y el del aprendizaje de una lengua extranjera en el salón de clase son, por mucho, diferentes. En la adquisición de la lengua materna, el individuo se encuentra en cada momento en contacto con la lengua a través de la interacción con la gente que lo rodea, principalmente con su madre, en el caso de un niño, quien provee un importante *input* de esta lengua. La adquisición de la lengua ocurre en un ambiente informal; en cambio, cuando se trata de aprendizaje formal de una lengua extranjera, se piensa generalmente en el salón de clase, pues es en este lugar en donde el alumno recibe algún tipo de explicación y práctica en la segunda lengua. Esto se conoce como el ambiente o la instrucción formal.

El salón de clase es un lugar vital para la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya que ahí se puede identificar y observar la dinámica de ese proceso, precisando la manera o grado en que cada uno de sus integrantes contribuyen en él.

A través de los diferentes métodos de enseñanza de una lengua extranjera que han surgido, podemos apreciar los distintos enfoques de enseñanza así como sus principios. Los métodos han variado desde aquéllos que basaban su teoría de enseñanza-aprendizaje en principios puramente gramaticales (método de gramática-traducción), o aquéllos que basaban el aprendizaje en asociaciones estímulo-respuesta (método directo y método audiolingual), es decir, conceptualizaban el aprendizaje en términos de memorización e imitación de los

patrones de la lengua, hasta los métodos más recientes, principalmente el enfoque comunicativo, el cual se enfoca a la parte afectiva y cognitiva del ser humano.

Cada uno de esos métodos ha dado a la enseñanza de la gramática diferente importancia. Para algunos, ha sido el objetivo final y para otros, un aspecto secundario de la enseñanza. Los tipos de enseñanza de la gramática se han derivado de la visión de cada uno de esos métodos acerca de la lengua y del aprendizaje. El enfoque comunicativo por ejemplo, tiene como objetivo principal la comunicación, es decir, la interacción entre los individuos. Cuando un problema lingüístico surge, se trata de resolverlo utilizando la L2, a través de la negociación del significado y del conocimiento del sistema de la lengua. Por eso la enseñanza de la gramática ocupa un lugar dentro de este enfoque.

Esto se puede hacer por medio de la instrucción enfocada a la forma, un medio para promover que el alumno conscientice en primer lugar la forma de un aspecto de la L2 que le represente ciertos problemas, y posteriormente que la internalice a través de tareas específicas.

Los alumnos que estudian el inglés como lengua extranjera se enfrentan a aspectos de la lengua que por una razón u otra su manejo les causa problema. El uso del morfema "s" en el verbo de la tercera persona singular del tiempo presente simple, es uno de esos problemas. Este fenómeno resulta interesante ya que a pesar de que generalmente es el primer tiempo verbal con el que entra en contacto el alumno y es considerado como un tiempo verbal simple o sencillo, la omisión errónea de ese morfema perdura aún cuando el alumno se encuentra en niveles intermedios o incluso avanzados de su aprendizaje.

Por esta razón el presente trabajo propone explorar el efecto de la instrucción y práctica intensiva de la conjugación del verbo de la tercera persona singular del tiempo presente del inglés, por ejemplo *he plays, she dances, love brings happiness*, en adultos nativohablantes de español que están aprendiendo inglés en México.

La práctica intensiva enfocada a la forma de la tercera persona singular se lleva a cabo en este estudio a través de una batería de ejercicios creados específicamente para este experimento, en los cuales se requiere que el alumno produzca la forma de la tercera persona por medio de la traducción de un párrafo del español al inglés y de la conjugación correcta del verbo en un texto.

La investigación del efecto de la instrucción formal en el salón de clase ha sido importante para conocer cómo funciona la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya que nos permite tomar decisiones prácticas acerca del tiempo disponible para llevar a cabo técnicas y actividades, así como de los recursos pedagógicos para obtener los máximos beneficios a favor de los alumnos.

El presente trabajo tiene como objetivo principal determinar si la instrucción enfocada a la forma en un grupo de hispanohablantes adultos del nivel tres mejorará de manera significativa su manejo del uso del tiempo presente simple de la tercera persona singular. Los objetivos específicos son explicar cuál es la problemática de la tercera persona singular del tiempo presente simple para un hispanohablante y diseñar el tipo de ejercicios que podrían mejorar el manejo de la tercera persona singular del tiempo presente simple.

Existen investigaciones en las cuales se ha mostrado el efecto positivo de la instrucción enfocada a la forma (Doughty 1991), (Fotos 1994), (Fotos & Ellis 1991), (Andrew 1997, 1998). Por lo tanto, se plantea la siguiente hipótesis: La instrucción enfocada a la forma mejorará de manera significativa el manejo de la tercera persona singular en inglés en un grupo de hispanohablantes del nivel tres (básico-intermedio).

El trabajo está organizado de la siguiente manera. En el capítulo I, se establecen las bases teóricas del estudio, es decir, se da una descripción de la forma y uso del tiempo presente simple, destacando la problemática que presenta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. También se hace un breve seguimiento de la historia del sistema verbal del inglés y en particular de la forma de la tercera persona singular. Después se habla de la enseñanza de la gramática en el marco del enfoque comunicativo, para finalmente describir las propiedades de la instrucción enfocada a la forma, así como diversos estudios cuyos resultados han reconocido su efectividad dentro de la instrucción formal de un rasgo específico de una lengua extranjera.

El capítulo II describe el diseño experimental que se puso en práctica para realizar este estudio. Asimismo, se habla de las características de la población del estudio, los materiales que fueron elaborados para la realización del experimento, así como el procedimiento o pasos del estudio, y por último se describe el análisis de datos.

La presentación y la discusión de los resultados de la investigación se revisan en el capítulo III.

Con este trabajo se pretende resaltar la importancia que ha ganado la instrucción formal en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y del efecto positivo que, específicamente, la instrucción enfocada a la forma ha brindado para el desarrollo del conocimiento de un punto gramatical problemático. Ya que la instrucción es una de las características centrales de la experiencia formal en el salón de clase, se pretende también que los hallazgos de este estudio, así como todos los materiales elaborados, proporcionen a los profesores soluciones o mejores ideas acerca de la planeación de los programas de curso y/o clase, para tomar mejores decisiones en lo que respecta a la cantidad de tiempo de clase y de los recursos y materiales didácticos disponibles para obtener un beneficio máximo en términos del aprendizaje.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

En este capítulo se establece un marco teórico en el cual se hace una descripción de la forma y del uso del tiempo presente simple de los verbos en inglés, destacando la problemática que presenta el aprendizaje del inglés como L2. Después se habla de la enseñanza de la gramática dentro del enfoque comunicativo y de la instrucción enfocada a la forma como posible solución pedagógica para dificultades específicas con el aprendizaje de una L2.

1.1 Descripción del morfema {-Z3} de la tercera persona singular del tiempo presente

John Harris define al morfema como “the minimum element that alters the meaning of a word ...the smallest phonemic string which can convey meaning” (1990:12). Los morfemas que también son palabras se llaman morfemas libres *free morphemes*, mientras que aquéllos como la terminación del pasado de los verbos regulares -ed, el plural -s, la tercera persona singular del tiempo presente -s y el posesivo -'s, los cuales pueden ocurrir cuando se unen a un morfema libre, se llaman *bound morfemes*. Los morfemas son de vital importancia en una lengua, pues son marcadores de tiempos verbales, de número y de género.

1.1.1 Sistema formal del tiempo presente simple en inglés

H.A. Gleason en An Introduction to Descriptive Linguistics (1961:103), representa a las principales flexiones del inglés como sigue:

Tabla 1. Representación de los morfemas más importantes del inglés

FORMA	SIMBOLO	EJEMPLO
Plural	{-Z1}	houses, cups
Plural irregular	{-Z2}	men, feet, mice
3ª Persona singular tiempo presente	{-Z3}	calls, begins
Pasado simple	{-D1}	called, began
Pasado participio	{-D2}	called, begun
Gerundio	{-n}	calling, beginning

(Gleason 1961:103)

La flexión de la tercera persona singular -s o -es es representada con el símbolo {Z3}, mismo que será utilizado en el presente trabajo. Además, Gleason explica que cada uno de esos morfemas posee uno o varios alomorfos. En el caso de {-Z3}, existen tres alomorfos que son condicionados fonéticamente, los cuales son /-z/ /-s/ /-ɪz/.

En el sistema verbal del inglés los verbos se agrupan en regulares e irregulares. La forma de la tercera persona singular de los verbos regulares en inglés, de acuerdo con los gramáticos, entre ellos Myrna Knepler en Grammar with a Purpose (1990), Randolph Quirk en English in Use (1990), y Betty Schampfer en Understanding and Using English Grammar (1989), es como lo muestra el siguiente diagrama:

Tabla 2. Representación de los verbos regulares en tercera persona del tiempo presente simple en inglés

Sujeto	Frecuencia	Verbo Regular	Complemento
A teenager	sometimes	prefers	to walk to school
This class	never	starts	on time
The law	never	punishes	criminals
The earth		revolves	around the sun
My boss		arrives	tomorrow

A la forma base del verbo, se le agrega la flexión -s o -es según las reglas ortográficas que serán comentadas más adelante.

Con los 250 verbos irregulares existentes en el sistema verbal del inglés, el patrón de la conjugación de la tercera persona singular no cambia, es decir, también se debe adherir la flexión -s o -es a la forma base del verbo. La excepción es el verbo HAVE el cual es el único en el sistema que cambia morfológicamente cuando se conjuga en tercera persona singular: She/He has

Tabla 3. Representación de la conjugación de los verbos irregulares en el tiempo presente simple

Sujeto	Frecuencia	Verbo Irregular	Complemento
An egg		has	more calories than a banana
This principal	never	gives	any opportunities
My cat	always	sleeps	6 hours a day
My nephew		does	a lot of exercise
That sweater		goes	with that blouse

El verbo BE es el único dentro del sistema verbal del inglés que en un tiempo verbal tiene diferentes formas, por ejemplo: en presente, *am, is, are* y en pasado simple, *was, were*. Sus formas y funcionamiento se deben aprender aparte de los demás verbos del inglés. Por lo tanto no será considerado en este estudio.

Es importante notar que con los demás tiempos verbales del inglés no existe ningún cambio morfológico en la tercera persona singular, con excepción de los tiempos verbales que se componen de los auxiliares DO, HAVE y BE más un verbo principal, en donde esos auxiliares conservan la flexión de la tercera persona singular. Por ejemplo:

He **is** still living in Moscow.

Has the government improved the level of life here?

What time **does** the sun set?

Por otro lado, los auxiliares modales no cambian en absoluto su morfología ni adquieren flexión alguna en ninguna de las personas en ningún tiempo verbal. Por ejemplo:

Could your father lend me \$ 3,000?

It **might** be yours.

May she and I come in ?

She **wouldn't** hurt you, would she ?

This medicine **will** help you feel better.

Cabe mencionar que como consecuencia de ese fenómeno de la lengua, surgen problemas relacionados con la pronunciación y la ortografía de la forma verbal de la tercera persona singular en el tiempo presente. Los gramáticos concuerdan en que la pronunciación

de los verbos de la tercera persona singular se clasifica y produce de tres maneras. Esta regla aplica al plural de los sustantivos, así como a la tercera persona singular del tiempo presente.

Se pronuncia /Z/ cuando la base del verbo termina con un sonido sibilante sordo o sonoro :	
FORMA BASE	3ª PERSONA
/-s/ pass	passes
/-z/ buzz	buzzes
/-tʃ/ catch	catches
Se pronuncia /Z/ cuando la base del verbo termina con un sonido sonoro:	
/-v/ call	calls
/-b/ rob	robs
/-ai/ try	tries
Las excepciones son las formas:	
/du/ do	does /dʒ/
/hæv/ have	has /hæz/
/sei/ say	says /sez/
Finalmente, se pronuncia /S/ después del verbo cuyo sonido final sea sordo, como:	
/-t/ cut	cuts
/-k/ lock	locks
/-p/ sap	saps

(Quirk Randolph et al.1972:35)

El problema de la ortografía de la tercera persona singular se presenta en el momento en el que se agrega la flexión -s ó -es a la forma base del verbo:

work + S works

drive + S drives

Algunas veces el agregar la terminación requiere un cambio en la ortografía. Por ejemplo, cuando el verbo termina con “y” y es precedida por una consonante, se cambia la “y” por “i” y se añade -es, como en:

carry + ES carries

study + ES studies

Sin embargo, cuando al verbo que termina en “y” le precede una vocal, no se lleva a cabo ningún cambio; sólo se agrega -s:

play + S plays

stay + S stays

Cuando los verbos terminan con un sonido sibilante, la terminación -es debe ser agregada.

Por ejemplo:

wash + ES washes

watch + ES watches

miss + ES misses

Así también se agrega -es a los verbos que terminan en “o”, como en :

go + ES goes

do + ES does

La conjugación de la tercera persona singular del presente simple representa un rasgo particular en el sistema verbal del inglés, ya que a excepción de los verbos compuestos, no existe otro tiempo verbal con flexión en la tercera persona singular. Por lo tanto, este fenómeno puede ser causa de dificultades en su manejo tanto para niños que adquieren el inglés como L1 como para personas que lo aprenden como L2.

1.1.2 Desarrollo histórico del morfema {-Z3 }

Todos los idiomas existentes en el mundo han experimentado una evolución a través del tiempo y el inglés no es una excepción. Hablando específicamente del sistema verbal del inglés, el cual es el tema que nos interesa, se puede apreciar su desarrollo trazándolo a través de los periodos de *Old English* (inglés antiguo), *Middle English* (inglés medio) y *Modern English* (inglés moderno), como normalmente lo han hecho autores como Rudolph Bambas en The English Language: Its Origin and History (1980), Thomas Pyles en The Origins and Development of the English Language (1971) y Henry Alexander en The Story of our Language (1969).

El periodo de *Old English* se extendió desde el tiempo de los primeros documentos escritos encontrados en el siglo VIII hasta el final del siglo XI; el *Middle English* comprendió desde el siglo XII hasta la mitad del siglo XV; y el *Modern English* abarca desde el final del siglo XV hasta nuestros días (Bambas 1980:59).

El periodo de *Old English* se caracterizó por haber sido gramática y léxicamente complicado, altamente flexional y lleno de irregularidades (Alexander 1969:126). La

morfología del sustantivo, adjetivo y verbo era mucho más compleja que la que conocemos actualmente porque, por ejemplo, el sustantivo tenía tres géneros: masculino, femenino y neutro; además el adjetivo así como el artículo debían concordar en género y número con el sustantivo. El sistema verbal por su parte, en general se caracterizó por ser un sistema arbitrario en donde las flexiones variaban según la raíz de la palabra.

El tiempo presente simple singular de los verbos, en el período de *Old English*, tenía las terminaciones, *-e*, *-st*, *-ð*, dependiendo de la persona con la que se conjugara el verbo. Por ejemplo, el verbo *cepan* "to keep" sería representado así :

<i>ic cēpe</i>	" I keep "
<i>pu cēp(e)st</i>	" you keepest "
<i>hē, hēo, hit cēp(e)ð</i>	" He, she, it keepeth "

Todas las personas del tiempo presente plural de prácticamente todos los verbos terminaban en *-ad*:

<i>wē, gē, hi cēpað</i>	" we, you, they keep " (Pyles 1971:145)
-------------------------	---

Durante el período de *Middle English*, el inglés experimentó cambios importantes debidos en gran medida a conquistas extranjeras, principalmente la francesa. Durante este período (950-1380) se presentó una simplificación morfológica en los paradigmas del sustantivo, adjetivo, pronombres demostrativos y verbos (Bambas 1980:93). En este período se observó el desuso del género gramatical: masculino, femenino y neutro.

La forma plural del sustantivo se uniformó al patron *-s*, sin distinción de género. El adjetivo perdió toda forma flexional en comparación con el sistema de adjetivos del *Old*

English, en donde el adjetivo debía concordar en número y género con su sustantivo. En el *Middle English* un adjetivo plural se diferenciaba de un adjetivo singular por la flexión *e*. Por ejemplo:

<i>Old English</i>	<i>Middle English</i>
dola cyning “ foolish king ”	sweet lady, boy, child
dol bearn “ foolish child ”	sweete ladies, boys (Bambas 1980:116)
dolu ides “ foolish woman ” (Pyles 1971:35)	

“The gross reduction of inflectional variants in the parts of speech during Middle English is a remarkable phenomenon. English grammar became a tangle of syntax rather than a tangle of morphology” (Bambas1980:117). Para finales del siglo XV las formas de las partes del discurso diferían muy poco de las formas actuales (Bambas 1980:114).

Durante el período de *Middle English*, la conjugación de los verbos en presente simple se extendió desde los dialectos del norte hasta los dialectos centrales con las formas *-es* y *-eth* en la tercera persona , y *-es* y *-e(n)* en el plural. Por lo tanto para los verbos *finden* “to find ” y *thanken* , “ to thank ”, las formas indicativas las podemos apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 4. Representación de las formas indicativas de los verbos en el periodo Middle English

Presente singular	Presente plural
1. finde, thanke	
2. findest, thankest	finde(n), thanke(n) (-s)
3. findeth (-es), thanketh(-es)	

A partir del siglo XV, y después de la muerte de Chaucer, se considera el comienzo del *Modern English*. En este periodo el desarrollo flexional y sintáctico fue importante, aunque menos espectacular que los cambios que surgieron a nivel fonológico (Pyles 1971:195). Por ejemplo, en este último aspecto, tuvo lugar el alargamiento de sonidos vocálicos cuyo sonido original era corto, antes de una fricativa sorda, como se puede apreciar aquí:

<i>Middle English</i>	-----	<i>Modern English</i>	
/a/		/æ/	<i>staff, glass, path</i> (Pyles1971:191)

A pesar de esos cambios tan radicales en la pronunciación, la ortografía antigua se mantuvo, porque los impresores basaron las normas ortográficas no en la pronunciación actual de su tiempo, sino en normas de los manuscritos medievales. "The influence of printers and that of men of learning has been greater than any other on English spelling" (Pyles 1971:181).

En cuanto al sistema verbal, un cambio notable tuvo lugar en la flexión de la tercera persona singular del presente indicativo. Durante la primera etapa del *Modern English* las terminaciones de la tercera persona eran *-(e)s* y *-(e)th*. La flexión *-(e)s* había estado presente en el habla del dialecto del norte únicamente, pero no apareció en la escritura en Londres sino hasta el siglo XV. Alrededor del año 1550 la flexión *-(e)s* comenzó a aparecer en verso. Los poetas la encontraron más conveniente ya que la forma *goeth* tenía dos sílabas y *goes* sólo una, de tal manera que rimaba muy bien con sustantivos plurales como: *toes*, *foes*.

Los verbos con *-(e)s* debieron haberse oído con la frecuencia suficiente como para que los poetas la incluyeran en sus trabajos. Para el año 1590, los verbos con *-(e)s* ocurrieron con más frecuencia y para los siguientes 200 años las formas *-(e)s* y *-(e)th* alternaban sin distinción, hasta que a principios del siglo XVII esta última forma comenzó a considerarse arcaica y la terminación *-(e)s* prevaleció hasta nuestros días (Bambas 1980: 152).

La morfología del verbo ha cambiado en los últimos 1000 años en algunos detalles pero no en sus características principales (Bambas 1980:71). En general, en el sistema verbal del inglés existieron dos grandes tipos de verbos, *weak* (débiles) y *strong* (fuertes) desde el periodo de *Old English*.

Los verbos débiles agregaban una consonante dental /t/, /d/, /ɪd/ a la forma base para formar el pretérito y pasado participio, como en *walk, walked, fear, feared*. Esta categoría del verbo débil abarcaba a la mayoría de los verbos, y por esta razón se les llamó "regulares". Esta forma de conjugación debió haber estado en uso por siglos antes de que el inglés fuera escrito. Se sabe que existen más verbos débiles que fuertes (Bambas 1980:72).

Los verbos fuertes se clasificaron en siete clases en el *Old English*, de acuerdo con las vocales usadas para distinguir las partes principales. Por ejemplo: el verbo *drive*, que actualmente tiene tres formas: DRIVE, DROVE, DRIVEN; pertenecía a la primera clase, que tenía cuatro partes principales, llamadas gradaciones: /ɪ/, /a/, /ʌ/, /ʊ/. La forma escrita está representada en la siguiente tabla.

Tabla 5. Representación de los verbos fuertes en el periodo Old English

<i>drīfan</i>	<i>drāf</i>	<i>drifon</i>	<i>drifen</i>
infinitivo presente	1ª y 2ª persona singular	plural pretérito	pretérito 2ª persona

Las otras seis clases de verbos también poseían cuatro partes principales o gradaciones específicas. De estas clases de verbos surgieron los verbos que en la actualidad conocemos como verbos “irregulares”.

A través del tiempo surgen fenómenos sociales que repercuten en el desarrollo y cambio de las lenguas. El inglés moderno es resultado de esos cambios. En un principio el inglés era un sistema altamente flexionado e irregular en su morfología. Posteriormente, y como resultado, en parte, de intervenciones sociopolíticas de otros grupos con diferentes idiomas, y la consecuente necesidad de comunicarse entre sí, el inglés experimentó una simplificación en los paradigmas del sustantivo, adjetivo, artículo y verbo, de tal manera que muchas flexiones desaparecieron. En el sistema verbal podemos confirmar esa simplificación, ya que de los tiempos verbales compuestos y modales del inglés, es únicamente en la tercera persona del presente simple en donde podemos encontrar una flexión, así como en el tiempo pasado simple (-ed), el gerundio (-ing) y el pasado participio (-ed) de los verbos regulares.

Por lo tanto, el tiempo presente simple, el cual es nuestro tema de estudio, así como el pasado simple y el gerundio, pueden ser considerados remanentes del sistema verbal altamente flexionado que existió en esta lengua en la antigüedad.

1.1.3 Uso del presente simple

La mayoría de los gramáticos, por ejemplo Betty Schramper (1989), Jean Praninskas (1957), Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1983), señalan que el tiempo presente simple tiene tres usos.

A) Para describir eventos o situaciones que son realizadas habitualmente.

He always watches T.V. at night.

My mother goes shopping every day.

B) Para expresar verdades o estados generales.

Water consists of hydrogen and oxygen.

The earth goes around the sun.

C) Para expresar acciones futuras.

My sister arrives tomorrow.

The airplane leaves at 5:30 today.

Los tiempos verbales existentes en inglés al igual que todos los aspectos de la gramática son importantes. El tiempo presente simple, que es nuestro objeto de estudio, es considerado como el tiempo verbal más sencillo de entender y de usar, y es quizá por esta razón, el primero que se contempla comúnmente para su presentación en la mayoría de los programas de estudio en la enseñanza-aprendizaje del inglés como L2.

1.2 Adquisición y aprendizaje del morfema { -Z3 }

1.2.1 Adquisición del morfema { -Z3 } en L1

Cuando hablamos de la adquisición de la lengua materna estamos refiriéndonos al desarrollo de la lengua en niños de entre 1 y 8 años de edad. Para conocer el tiempo o momento de la aparición de los aspectos minuciosos del idioma -- como son el artículo y los morfemas -- en el repertorio gramatical del niño, Roger Brown (1973) llevó a cabo un estudio de la aparición de los tiempos verbales pasado (-ed), presente continuo (-ing), plural de sustantivos (-s), posesivo (-'s) y otros morfemas más. Brown contó el número de morfemas que se presentaban en los enunciados producidos por tres niños, en lugar de enfocarse a contabilizar sólo las palabras. Lo siguiente ejemplifica el procedimiento de lo que Brown llevó a cabo.

boy play dog	= 0 morfemas
boy playing dog	= 1 morfema
boy plays dogs	= 2 morfemas
boys playing dogs	= 3 morfemas

Brown analizó las transcripciones de las conversaciones de los niños del estudio (Adam, Eva y Sara), y registró el número de morfemas que aparecían, cuáles eran, y a qué edad aparecían, así como en qué lapso de tiempo aparecía otro morfema nuevo en su discurso.

Brown, y posteriormente otros investigadores, demostró que la adquisición de los morfemas sigue un orden de desarrollo fijo en la L1. "Children do not randomly add bits and

pieces of tenses, noun endings, and articles, eventually piecing together the whole pattern of adult English, instead they acquire these morphemes in a relatively fixed order" (De Villiers: 1978:86).

Es importante destacar que, según los resultados del estudio, la tercera persona (-s) apareció después de los morfemas del presente continuo (-ing) y pasado simple (-ed). El morfema del presente simple ocupó el décimo lugar de aparición en el discurso de los niños (de los 14 morfemas que estudió Brown) lo cual puede reflejar el grado de complejidad que representa utilizar la flexión de la tercera persona para los nativohablantes del inglés. Lo anterior se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 6. Orden general de adquisición de 14 morfemas gramaticales en el estudio de Brown de 3 niños

1. present progressive (-ing)
- 2.- 3. the prepositions "in" and "on"
4. plural (-s)
5. past irregular, e.g. "went", "came", etc.
6. possessive (-s)
7. uncontractible copula (be), e.g. "there it is"
(where the contracted form is incorrect, e.g. "there it's")
8. articles "the", "a"
9. past irregular (-ed)
10. 3rd person regular (-s)
11. 3rd person irregular, e.g. "does", "has"
12. uncontractible auxiliary (be), "Are you going?"
13. contractible copula (be), e.g. "I'm sick"
14. contractible auxiliary (be), e.g. "She's leaving"

(Brown 1973:274)

1.2.2 Aprendizaje del morfema {-Z3 } en L2

Con el fin de replicar los estudios de la adquisición y desarrollo de los morfemas gramaticales en sujetos cuya L1 era el inglés, Dulay and Burt llevaron a cabo diversos estudios con individuos que estaban aprendiendo el inglés como L2. En un primer estudio se analizaron 8 morfemas en un grupo de 151 niños de entre 6 a 8 años nativohablantes de español (mexicanos, puertorriqueños y chicanos), mientras que en un segundo estudio, se analizaron 11 morfemas, 3 morfemas más que en el primer estudio. La población de este estudio estuvo conformada por 115 niños, 55 hablantes de chino y 60 hablantes de español. La información en ambas investigaciones fue recabada a través de conversaciones grabadas, transcritas y después analizadas para conocer cuáles morfemas aparecían y en qué momento.

Los resultados en ambos estudios mostraron que, independientemente del nivel de conocimiento de inglés que tuvieran los sujetos, del medioambiente en donde estaban aprendiendo el inglés, y de su lengua materna, la secuencia de adquisición de los morfemas fue muy similar. Makino, investigador japonés, condujo un estudio con 777 adolescentes japoneses aprendiendo inglés en japon, y los resultados apoyaron los estudios de Burt y Dulay acerca de la similitud en el orden de la aparición de los morfemas en individuos cuya lengua materna es una distinta del inglés. "It is thus highly probable that children of different language backgrounds learning English in a variety of host country environments acquire the grammatical morphemes in a similar order" (Dulay & Burt:1981:207).

Por su parte, Bailey, Madden y Krashen (en Richards, Jack:1978:40) llevaron a cabo una réplica de los estudios hechos con niños pero aplicados a adultos quienes estaban

recibiendo instrucción formal en el idioma inglés. Este estudio se realizó con la finalidad de averiguar si existía diferencia alguna en el orden de aparición y desarrollo de los morfemas gramaticales obligatorios del inglés debido a la edad de los sujetos, la cual fluctuaba entre los 17 y 55 años. Los hallazgos permitieron confirmar que el orden de aparición y desarrollo de los morfemas se correlacionan altamente con los resultados de los estudios hechos con niños que también aprenden el inglés como L2. "Researchers have discovered an L2 acquisition order which is characteristic of both children and adults, and which, for as yet unknown reasons, is similar for both speaking and writing" (Dulay & Burt 1981:203).

La aparición de la tercera persona en presente fluctuó entre el octavo y décimo lugar en los estudios realizados por Dulay & Burt (ver Tablas 7 y 8).

Tabla 7. Comparación en la secuencia de adquisición de 8 morfemas gramaticales del inglés por tres grupos de niños hablantes de español

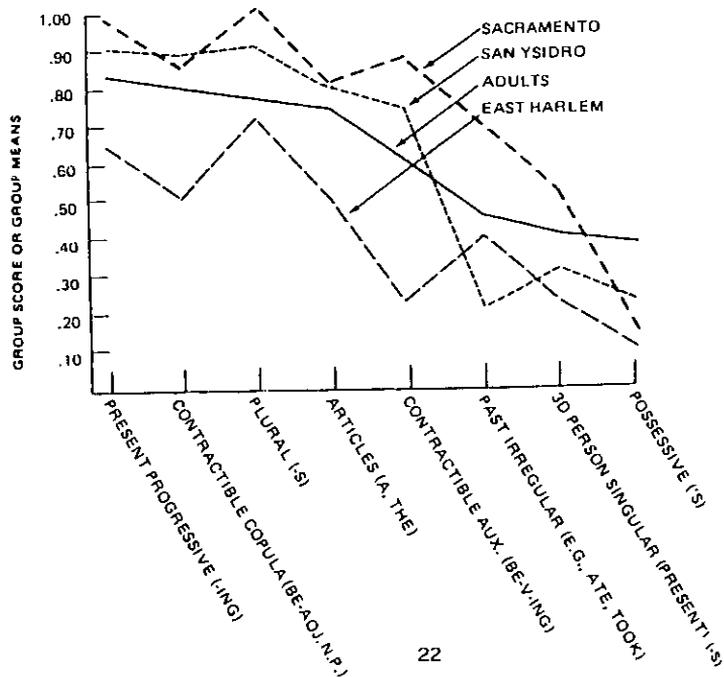
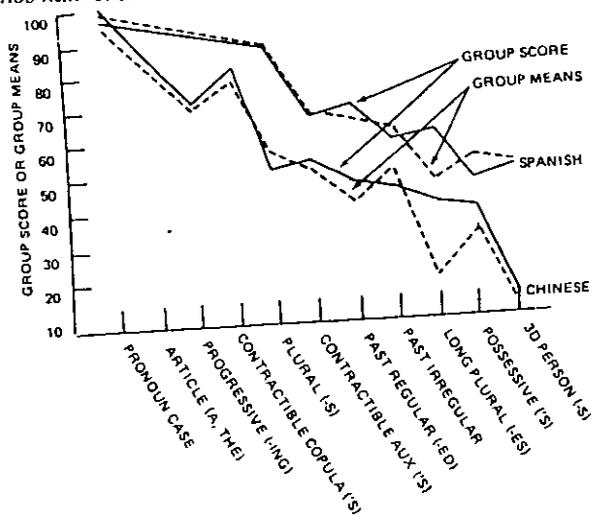


Tabla 8. Comparación de adquisición de 11 morfemas gramaticales del inglés por niños nativohablantes de chino y español



Dulay y Burt concluyeron que enseñar a los sujetos que agregen la -s al verbo en la tercera persona singular, es una batalla perdida cuando se realiza al inicio de un curso de inglés como L2. El hecho de que este morfema aparezca relativamente tarde en el orden de los morfemas se debe a que los sujetos procesan las reglas gramaticales pasando por niveles de menor a mayor complejidad, simplemente porque la especie humana está programada para operar de esta manera cuando está expuesto al *input* de la L2. "Students will have an inordinately difficult time learning them and will not learn them until they have acquired enough of the English rule system" (Dulay & Burt 1981:201).

Se puede concluir con base en los estudios de adquisición y aprendizaje, que el fenómeno de aparición y desarrollo del morfema de la tercera persona singular, parece ser tardía, independientemente de la lengua materna del sujeto, debido a la complejidad que representa procesar este morfema pues, dentro del sistema verbal del inglés, es el único

tiempo que requiere una flexión en la tercera persona.

1.3 La enseñanza del morfema {-Z3}

En los programas actuales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la gradación de las unidades está planeada de acuerdo con el enfoque lingüístico que el autor tenga de la enseñanza-aprendizaje. En los libros de texto que son utilizados en el Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) de la ENEP Acatlán, la serie *East West (EW Basics, EW 1, EW 2, EW 3)*, la tercera persona del presente simple se presenta en la unidad 8 del libro *East West Basics* después de haber sido introducido el verbo "to be". Eso significa que la visión que se tiene del tiempo presente simple es que es un tiempo verbal sencillo en cuanto al uso y forma se refiere. Sin embargo, y a pesar de que su presentación está vinculada con los principios del enfoque comunicativo, es decir, se le presenta al alumno a través de situaciones concretas y significativas, el morfema que caracteriza a este tiempo verbal se omite tanto en la producción escrita como oral al principio del estudio del inglés como lengua extranjera.

1.3.1 El enfoque comunicativo

De 1970 a 1980 surge un cambio en la enseñanza de lenguas que se conoce como el enfoque comunicativo. Este enfoque se caracteriza por el uso creativo de la lengua meta en situaciones reales, integra todas las habilidades como una entidad, promueve el discurso espontáneo y es tolerante con los errores de producción (Brumfit & Johnson 1979:53). La enseñanza es deductiva y se supone que el dominio del sistema lingüístico se logra a través de

la comunicación por medio de la solución de problemas que brinden un contenido significativo. La enseñanza está centrada en el alumno y el profesor sólo la dirige o guía.

Dicho enfoque surge como una reacción en contra de las técnicas mecánicas de los métodos de la era anterior (método de gramática-traducción, método directo, método audiolingual), las cuales se enfocaban a la mecanización y memorización de la gramática de la L2 (enseñanza por inducción) e incluso a la imitación mecanizada del sistema fonológico, dejando a un lado los aspectos comunicativo, afectivo y cognitivo.

La teoría cognitiva para la enseñanza de una L2, vino a sustituir la idea de que el aprendizaje era solamente asociación estímulo-respuesta, por la idea de que el cerebro humano puede hacer mucho más que eso. La teoría cognitiva enfatiza los procesos mentales que se llevan a cabo para organizar el conocimiento en estructuras y la reestructuración que se produce debido a la interacción entre esas estructuras y la nueva información que recibe el sujeto (Ausubel en Pozo 1994:209). La información que se recibe es almacenada de dos maneras: a) en la memoria a corto plazo (*short term memory*) la cual es la memoria que guarda modestas cantidades de información solamente por un período corto de tiempo; y b) en la memoria a largo plazo (*long term memory*), la cual es la memoria que almacena la información por más tiempo (O'Malley 1990:17). Ausubel argumenta que para que la reestructuración de la información se produzca, se precisa de una instrucción formalmente establecida que presente de un modo organizado y explícito la información (1994:210). McLaughlin añade que dicha reestructuración del conocimiento es una nueva organización de la información ya almacenada en la memoria a largo plazo (McLaughlin en O'Malley 1990:57).

Dentro del contexto de aprendizaje de una L2, el interlenguaje es un ejemplo de la reestructuración del conocimiento. Ausubel agrega que la teoría del aprendizaje debe estar enfocada a un aprendizaje significativo; "un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores" (1994:211). Las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo son: a) el material debe ser significativo para el sujeto y b) éste debe mostrar una predisposición para aprender. El aprendizaje de una lengua, para la teoría cognitiva es la adquisición de una habilidad cognitiva compleja. Al ser el aprendizaje una habilidad, requiere de coordinación de la información de los dominios perceptual, cognitivo y social. Los aspectos de una lengua deben ser practicados e integrados para lograr una producción fluida. El hablante debe comunicarse sin ambigüedad y aprender un gran número de convenciones del discurso de la L2.

La competencia comunicativa es el objetivo principal del enfoque comunicativo. La competencia comunicativa se refiere al uso e interpretación apropiada de la lengua en el proceso de interacción entre los individuos y en relación, además, con el contexto específico "when to speak, when not and what to talk about with whom, when, where in what manner" (Hymes en Pride 1979:281).

Hymes (en Canale & Swain 1980:73) plantea que la competencia comunicativa está compuesta de cuatro elementos importantes:

- Competencia gramatical- Es el conocimiento que tenemos de la lengua y que nos hace posible entender y producir enunciados gramaticalmente correctos.

- Competencia del discurso- Tiene que ver con las reglas de uso de la lengua, es decir, el grado en el que los enunciados son producidos y entendidos en determinados contextos.

- Competencia sociolingüística- Es la habilidad que le permite al hablante seleccionar los enunciados apropiados en un contexto social específico, es decir, las producciones de la lengua que posean un valor de significado social.

- Competencia estratégica- La habilidad de organizar los enunciados lo más efectivamente posible para hacer llegar el mensaje.

Ya que el fin del enfoque comunicativo es propiciar la comunicación utilizando la L2, la enseñanza de la gramática, aunque no es la meta primordial, sí tiene un lugar dentro de este enfoque. "There are rules of language that would be useless without rules of grammar.... One may have an adequate level of sociolinguistic competence in Canadian French just from having developed such a competence in Canadian English, but without some minimal level of grammatical competence in French, it is unlikely that one could communicate effectively" (Canale & Swain 1980:5).

El concepto propuesto por Dell Hymes acerca de la competencia comunicativa, representa una teoría integrativa vital para la enseñanza-aprendizaje de una L2. Es integrativa ya que contempla no sólo los principios gramaticales básicos, sino también el conocimiento de cómo se usa la lengua en contextos sociales determinados y de cómo las funciones comunicativas pueden ser combinadas de acuerdo con los principios del discurso.

El enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera propone la integración de los aspectos comunicativo, afectivo y cognitivo con el fin de lograr

un equilibrio entre la psicología del individuo y el sistema lingüístico de la L2, dando su debida importancia a la gramática, así como el contexto social de la lengua meta en cuestión.

1.3.2 Enseñanza de la gramática

Chomsky (en Ingram 1989:23) define a la gramática como el conjunto de reglas que genera los enunciados gramaticales de una lengua. Por su parte, Stern (en Ingram:131) señala que la gramática es la rama de la descripción de las lenguas que se enfoca a la manera en la que las palabras se combinan para formar enunciados. Se puede entonces establecer que la gramática es la estructura o esqueleto que conforma el código lingüístico con patrones y regulaciones propias y que tiene rasgos únicos que son usados para expresar un significado. La gramática permite producir tantas combinaciones de la lengua como la realidad del mundo lo requiera.

La enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo refleja la oscilación que ésta ha tenido en los diversos métodos de enseñanza. Antes del inicio de este siglo, la gramática era el objetivo del método gramática-traducción, en donde el alumno traducía textos completos, identificando las estructuras y su funcionamiento.

Posteriormente, en el método directo la enseñanza de la gramática ya no fue tan importante, pues el objetivo primordial de este método era que el alumno hablara y entendiera la L2. La pronunciación se practicaba por imitación y la enseñanza de la gramática era inductiva. De 1930 a 1940 surgió el método audiolingual, a partir de la influencia de la psicología conductista, en donde las habilidades de hablar y entender eran promovidas a través del uso intensivo de ejercicios de los patrones de la lengua y de diálogos memorizados. La pronunciación era aprendida por imitación y la gramática era enseñada inductivamente.

A partir de los años setenta, el enfoque comunicativo rompió los esquemas de memorización e imitación como herramientas de enseñanza y aprendizaje, y estableció el papel fundamental de la estructura cognitiva del alumno en el proceso, así como los elementos afectivos que intervienen. En este enfoque, la enseñanza de la gramática, aunque no es el fin primordial, es enseñada principalmente de manera deductiva.

Mientras que la enseñanza deductiva de una lengua promueve el aprendizaje de la gramática a través de generalizaciones y de práctica en situaciones comunicativas y después procede a ejemplos específicos, la enseñanza inductiva promueve el aprendizaje de conceptos específicos de la lengua para después hacer generalizaciones sobre ella.

Estas dos maneras de enseñar la gramática, deductiva e inductiva, se basan en los procesos cognitivos distintos en el sujeto que aprende una L2. Estos procesos llevan al conocimiento explícito o el conocimiento implícito de la lengua, conceptos que describiremos en el siguiente apartado.

1.3.3 Conocimiento de la gramática

Long, Ellis y Schmidt (en Fotos 1994:324) han examinado los procesos cognitivos y han señalado la distinción entre dos tipos de conocimiento de una lengua: el conocimiento explícito e implícito de la gramática. Bialystok define al **conocimiento explícito** o declarativo como el conocimiento que puede ser analizado, es decir, el conocimiento de las reglas gramaticales. Quien posee este tipo de conocimiento, puede hacer abstracciones para hacer un análisis consciente de las estructuras y características léxicas, semánticas y fonológicas que conforman a un sistema lingüístico. El conocimiento explícito juega el papel

de monitoreo en el uso del lenguaje comunicativo. Esto es un papel positivo porque acelera el proceso de adquisición del conocimiento explícito y puede aún ser necesario para la adquisición de ciertas reglas gramaticales que no puedan ser adquiridas a través de un *input* derivado del uso del lenguaje. Este tipo de conocimiento se desarrolla a través de la enseñanza de la gramática por una instrucción formal (Bialystok en Fotos & Ellis 1991:606).

El conocimiento implícito, por su parte, está vinculado con la adquisición o habilidad de comunicarse en la L2. Es un conocimiento intuitivo, es decir, quien posee este tipo de conocimiento no hace un análisis consciente de la lengua. Se adquiere inconscientemente como resultado de la exposición constante a una L2. Ambos tipos de conocimiento, explícito e implícito, pueden ser utilizados en la comunicación; sin embargo cuando el alumno posee únicamente el conocimiento explícito la habilidad de aquel para comunicarse se ve limitada. "Effective participation in face to face conversation for instance, requires implicit knowledge" (Fotos & Ellis:1991:606).

Algunos investigadores, entre ellos Krashen (en Richards 1978:230), establecen que ambos tipos de conocimiento son completamente distintos, mientras que otros como Sharwood Smith (en Fotos & Ellis 1991:606), señalan que se puede cambiar de un tipo de conocimiento a otro; en otras palabras, es posible que ciertas tareas gramaticales puedan contribuir directamente a la adquisición del conocimiento implícito al proveer oportunidades de comunicación, y pueden también, contribuir indirectamente para desarrollar el conocimiento explícito de las reglas de la L2, lo cual facilitará más tarde la adquisición del conocimiento implícito (Fotos & Ellis:622).

Este estudio se basa en la hipótesis de que el aprendizaje sea primero explícito y después implícito. Con base en el experimento que se lleva a cabo en este estudio, se pretende establecer que, con la ayuda de actividades de traducción y de conjugación de verbos, el incremento de consciencia de la forma de la tercera persona tiene lugar antes que una posible adquisición de dicho punto gramatical.

1.3.3.1 Modelos para el aprendizaje de una L2

De la conceptualización cognitiva han surgido varios modelos pedagógicos que proponen mejorar y facilitar el aprendizaje de lenguas. Describiremos brevemente algunos que se relacionan con los tipos de enseñanza de la gramática, y por ende con el desarrollo implícito o explícito de la misma y señalaremos cuál o cuáles son los modelos idóneos para el aprendizaje del punto gramatical de este estudio.

Roger W. Andersen propone un modelo para la adquisición-aprendizaje de una segunda lengua basado en un *input* natural de la L2 dentro de un salón de clase. Dicho modelo requiere que los alumnos entren en contacto con la lengua de uso común como elemento principal de la instrucción (en Van Patten & Lee 1990:45).

Por otro lado, Stevick (en Ellis 1985) desarrolló un modelo para la adquisición de una L2 llamado la Levertov Machine. Este modelo propone que la adquisición de la L2 es el resultado del aprendizaje, es decir, que el flujo de información que recibe el sujeto es almacenado en la memoria "secundaria" y cuando el sujeto se encuentra en una situación comunicativa utiliza la información adquirida previamente y la transfiere a la memoria "terciaria", y entonces el aprendizaje se convierte en adquisición.

Bialystok, por su parte propone un modelo para la adquisición de una segunda lengua basado en la interacción del conocimiento explícito y el conocimiento implícito. Bialystok señala que la práctica es el mecanismo por el cual el conocimiento explícito se convierte en conocimiento implícito. En este modelo, Bialystok sugiere que el conocimiento implícito se puede construir de dos maneras: a) a través de la adquisición inconsciente, y b) a través de la automatización del conocimiento explícito con la ayuda de la práctica (Bialystok en Ellis 1985:235).

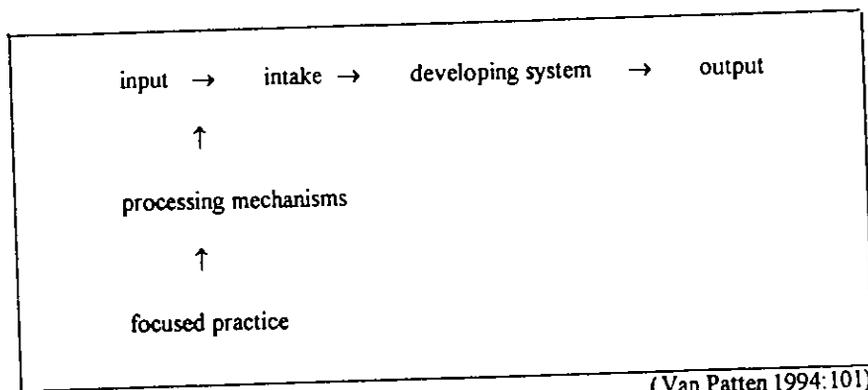
Otra manera de considerar la interrelación entre el conocimiento implícito y explícito, lo hace Sharwood-Smith (en Ellis 1985:235), quien plantea un modelo que toma en cuenta el papel de la instrucción formal en la adquisición de una segunda lengua. Sharwood-Smith argumenta que tal instrucción sirve como medio por el cual el incremento de consciencia, *consciousness-raising*, toma lugar y entonces el conocimiento explícito es practicado hasta que es automatizado. En este modelo la producción de quienes rodean al sujeto es el *input* total que éste recibe. Tal *input* provee información que puede llevar al sujeto a alterar la composición de su conocimiento implícito o explícito o de ambos. Posteriormente, la producción o *output*, la cual está planeada entera o parcialmente con base en el conocimiento explícito, puede proveer una retroalimentación o *feedback* al conocimiento implícito. Si esto sucede a través de la práctica, el conocimiento explícito puede ser completamente automático y ser parte del conocimiento implícito.

Por último, Van Patten propone un modelo de adquisición enfocado a aumentar la cantidad de *input* comprensible (*structured input*) dentro del salón de clases. "There is a way

to incorporate explicit grammar instruction into classes without sacrificing either communication or learner-centered activities" (1994:101).

Van Patten establece que el desarrollo del sistema interno o representación de la lengua, es dependiente del *input* al que se está expuesto. El *input* o información que recibe el sujeto debe tener significado para que la adquisición tome lugar. De este *input*, lo que el sujeto realmente comprende se llama *intake* y para crear un sistema lingüístico de la L2, el cerebro utiliza este *intake*.

De acuerdo con Van Patten, la instrucción gramatical debe llevarse a cabo a nivel del procesamiento gramatical, con el fin de que los sujetos atiendan a la información gramatical en el *input* y la procesen.



(Van Patten 1994:101)

Al mismo tiempo, Van Patten señala que enfocar las actividades de práctica en el *output* es importante ya que desarrollan la precisión y la fluidez.

De los modelos para la adquisición de una lengua extranjera ya descritos, el modelo de Bialystok, el de Sharwood-Smith y el de Van Patten nos parecen importantes como recursos

viables para la instrucción gramatical y adecuados para guiar nuestra propuesta enfocada a facilitar el aprendizaje de la forma de la tercera persona en presente simple.

Partiendo de la idea de que esta forma gramatical (-s) es un remanente del sistema de flexiones del inglés, la instrucción es necesaria para reforzarla en el conocimiento de los alumnos que aprenden el inglés como lengua extranjera para incrementar la consciencia del sujeto sobre esa forma verbal; para esto, se utiliza un *input* estructurado para que la reestructuración de ese conocimiento se lleve a cabo. Una vez que el conocimiento de esa estructura verbal esté explícito, su adquisición puede ser posible a través de la práctica de actividades que promuevan el conocimiento implícito.

Los modelos mencionados ofrecen una alternativa para la instrucción gramatical dentro de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, es decir, como dice Van Patten representan una forma para incorporar la instrucción gramatical explícita en las clases sin sacrificar la comunicación o las actividades centradas en el alumno (Van Patten 1994).

1.3.3.2 Instrucción enfocada a la forma

La instrucción formal sobre las propiedades estructurales de la lengua ha ganado terreno en el campo de la enseñanza- aprendizaje de un idioma extranjero. Varias líneas de investigación en este campo han surgido con el propósito de estudiar la manera en que se integra la instrucción sobre formas gramaticales problemáticas en un marco comunicativo.

Catherine Doughty (1991) plantea que la instrucción es eficaz cuando se enfoca la atención del sujeto a la forma de un aspecto gramatical de la lengua (*focus on form*), destacando visualmente esa estructura en un contexto. El alumno podrá notar el aspecto

gramatical en el *input* que reciba, lo cual posteriormente facilitará su adquisición en el interlenguaje del alumno.

Lightbown, Spada y White (en Fotos & Ellis 1991), quienes también han estudiado la efectividad de la instrucción enfocada a la forma, establecen que la instrucción gramatical formal, con la presencia del maestro, ayuda al alumno a obtener precisión en su producción siempre y cuando exista una retroalimentación correctiva y la instrucción se lleve a cabo en un marco de comunicación.

Rod Ellis (en Fotos 1994) señala que la instrucción enfocada a la forma es efectiva cuando los estudiantes dirigen su atención a un punto específico del código lingüístico. Sugiere que la instrucción afecta la rapidez (*rate*) mas no la ruta (*route*) del desarrollo de una segunda lengua, es decir, la instrucción no cambia el orden en que se desarrolla el aprendizaje. Ellis considera que en la medida en que la instrucción aumente la rapidez en el desarrollo de la segunda lengua, el nivel general del dominio de la L2 mejorará. Por lo tanto, la decisión del momento óptimo para introducir el punto a tratar con la instrucción enfocada a la forma es crítico.

Sandra Fotos (1994) ha llevado a cabo experimentos de instrucción de una forma gramatical a través de un enfoque comunicativo de la gramática. Su enfoque se basa en tareas a resolver a través de un intercambio de ideas que se traducen en comunicación real en el salón de clase y que llevará al alumno a la adquisición de la L2.

Tomasello y Herron (en Fotos & Ellis 1991) por su parte, reportan logros importantes en el uso de las formas gramaticales en un contexto comunicativo cuando existe una retroalimentación inmediata, es decir, los errores cometidos en una tarea dada son

comentados y corregidos una vez terminada la actividad, creando de esta manera una conciencia acerca del manejo correcto de la estructura gramatical. Sugieren que esta técnica permite que el alumno realice comparaciones cognitivas inmediatas entre su interlenguaje y la forma correcta.

El primer objetivo importante de la instrucción enfocada a la forma no es que el alumno practique la estructura meta en diálogos guiados, sino que la concientice y después la identifique (*noticing*) en posteriores exposiciones a un *input* comprensible y significativo de la L2. “Consciousness-raising activity develops learner awareness of a grammatical feature, and Schmidt (en Fotos 1994:32) suggests that when learners then go on to notice the feature in subsequent communicative input, acquisition of that feature may occur.”

Las oportunidades que se proponen para propiciar la adquisición con este tipo de instrucción son diversas tareas o *tasks* las cuales ayudan a promover exitosamente el desempeño del alumno en la L2. Fotos y Ellis (1991) mencionan que las *tasks* o tareas gramaticales tienen como fin:

- (1) Desarrollar el conocimiento explícito de la lengua meta y promover oportunidades para la interacción enfocada al intercambio de información, y
- (2) Despertar la conciencia del alumno acerca de las propiedades gramaticales de la lengua meta. Las actividades serán diseñadas de manera que sean cerradas, es decir, que haya sólo una solución.

Fotos y Ellis (1991) establecen, con base en los resultados de los estudios realizados, seis puntos que caracterizan a la instrucción formal y su eficacia. Dos de ellos son directamente aplicables para la instrucción enfocada a la forma y para el presente estudio.

1) La instrucción formal no está enfocada a que los alumnos usen la estructura en comunicación libre, sino que primero debe estar dirigida a que el alumno conozca la estructura y pueda monitorearla posteriormente. "The approach we have in mind is one that emphasizes the role of cognitive understanding" (1991:609). Para algunas formas gramaticales, es necesario que el proceso de aprendizaje siga una serie de fases antes de dominar la estructura, por ejemplo, las estructuras negativas e interrogativas.

2) Es posible que la instrucción formal dirigida a reglas gramaticales simples, como el plural y la tercera persona -s, o la copula *be*, sea exitosa al desarrollar el conocimiento implícito, ya que éstas formas no requieren el dominio de operaciones complejas de procesamiento.

Por lo anterior, se utiliza la instrucción enfocada a la forma en este estudio. La instrucción gramatical de una lengua extranjera ha recuperado importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de comunicación ya que se ha reconocido que la instrucción incrementa la consciencia del alumno sobre las estructuras gramaticales a través de tareas específicas, lo cual conlleva a la posterior identificación o *noticing* de la estructura gramatical en un *input* significativo. En otras palabras, la instrucción gramatical crea un puente entre el desarrollo del conocimiento explícito de un rasgo gramatical a través de la instrucción formal y la adquisición final de ese rasgo, es decir, se da cabida al desarrollo del conocimiento implícito.

Para la realización de este estudio, que trata el morfema de la tercera persona singular, se eligió la instrucción enfocada a la forma como técnica para determinar si tiene efectos positivos en el aprendizaje de los sujetos que se encuentran estudiando inglés en el nivel 3 en el CIE-Acatlán.

CAPITULO II

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

En este capítulo se describirá el diseño experimental que se llevó a cabo con todas sus partes: el diseño, la población, los materiales, el procedimiento y el análisis de datos.

2.1 Diseño

Para determinar si la instrucción (utilizando los modelos elegidos) de la tercera persona de los verbos del tiempo presente simple es eficaz, se decidió utilizar un diseño cuasiexperimental de grupos intactos o naturales. Este diseño fue elegido por dos razones. En este diseño los sujetos no se seleccionan de manera aleatoria (en vista de los problemas que ocasionaría el hecho de que participaran en la fase de tratamiento fuera de su horario normal de clase), sino que todos son incluidos en la población por ser miembros de un grupo completo, es decir, una clase de inglés. Por otro lado, Hatch y Farhady mencionan que el diseño pre-experimental o cuasiexperimental de grupos intactos es el que más comúnmente escogen los investigadores para estudiar el salón de clase de lenguas extranjeras (1982:20).

En este estudio la variable independiente es la instrucción y la variable dependiente es el grado de precisión que los sujetos tienen en la producción de la flexión -S en los verbos en los casos en que es necesario su uso. El plan de investigación incluye la aplicación de un pretest y un posttest a los grupos experimental (E) y de control (C) y una fase de tratamiento de cuatro sesiones al grupo E.

2.2 Población

2.2.1 Características de la población

La población en este estudio fue de 116 sujetos. Esta población provenía de los alumnos que se encontraban estudiando inglés en el Centro de Idiomas Extranjeros (CIE) en el semestre 99-I. Son, en su mayoría, alumnos de la ENEP Acatlán quienes están inscritos en alguna de las carreras que ahí se imparten. La otra porción de los que estudian inglés en el CIE está compuesta por miembros de la comunidad externa, es decir, personas que no están inscritas en ninguna de las carreras. Los alumnos del CIE tienen edades que fluctúan entre los 17 y 55 años, tienen diversas ocupaciones y pertenecen a distintos estratos sociales.

Ya que el estudio requería que los sujetos tuvieran suficiente conocimiento del idioma para resolver individualmente los ejercicios del pretest y posttest, se determinó usar una población con un nivel básico-intermedio en el manejo del inglés. El nivel tres del programa global fue considerado idóneo para este estudio por la siguiente razón: la tercera persona singular en presente se presenta por primera vez en el curso básico. En este nivel el alumno entra en contacto por primera vez con este punto gramatical. En el curso uno se retoma la tercera persona singular y se espera que el alumno comience a producirlo con más seguridad. En el nivel dos no se contempla este punto gramatical sino hasta en el nivel tres en donde el alumno ya tiene el conocimiento de las reglas de la formación del presente simple aunque no siempre lo usa correctamente.

2.2.2 Criterios de selección

La población de este estudio se conformó de los miembros de nueve grupos de inglés de un total de 14 del mismo nivel Plan Global 3 en el CIE, cuatro de los cuales constituyeron el grupo experimental (E) y cinco el grupo de control (C) (Ver Tabla 9).

Tabla 9. Grupos del nivel 3 de Plan Global de inglés en el semestre 99-I que conformaron los grupos E y C

Grupo Experimental			
<i>PG</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total</i>
311-A	23	3	26
314-A	13	4	17
315-A	6	5	11
317-A	8	5	13
	50	17	67

Grupo de control			
<i>PG</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Total</i>
307-B	12	2	14
307-D	1	1	2
307-E	11	7	18
311-B	6	3	9
312-A	1	5	6
	31	18	49

Los nueve grupos que conformaron la población fueron seleccionados con el objeto de que la población total del estudio fuera de por lo menos 60 sujetos, tomando en cuenta el fenómeno de la mortalidad (nivel de deserción). Además abarcan grupos que tomaban clase en horarios variados desde las 7 a.m. hasta las 5 p.m. Cabe aclarar que el horario no representó factor alguno para decidir cuáles conformarían el grupo E o el grupo C.

Los criterios de selección de la población para este estudio eran tres. Primero, los sujetos tenían que estar inscritos en la materia inglés PG3. Segundo, tenían que presentar tanto el pretest como el posttest. Por último, en el caso del grupo experimental, tenían que participar en por lo menos tres de las cuatro sesiones del tratamiento.

Al inicio del estudio hubo 164 sujetos. Se eliminaron de la población 48 personas que no cumplieron con los criterios de selección, es decir, que no presentaron ambas pruebas o que no asistieron al mínimo de sesiones del tratamiento. La población definitiva del estudio estuvo formada por 116 sujetos, 67 del grupo E y 49 del grupo C.

2.3 Materiales

Para llevar a cabo el estudio, fueron diseñados dos instrumentos, un pretest y un posttest, que evaluaron el manejo de la estructura de la tercera persona singular del presente simple en inglés. También se diseñó una batería de ejercicios con el propósito de ayudar al sujeto a manejar la estructura ya mencionada, y también para concientizarlo acerca del uso de la estructura ya referida, pues en cada sesión el instructor revisa, corrige y explica las respuestas con los sujetos.

2.3.1 Diseño

2.3.1.1 Pretest y posttest

Se elaboraron dos instrumentos paralelos (Prueba A y Prueba B) para el pretest y el posttest (ver apéndices I y II). Cada uno contiene dos secciones. La primera consiste en un texto con nueve espacios en donde van los verbos. El sujeto debe conjugar cada verbo (el cual se proporciona en la forma base) y anotarlo en el espacio. El primer verbo del texto aparece ya conjugado, pues sirve como ejemplo. Tanto en la prueba A como en la prueba B, solo cinco verbos deben estar conjugados en la tercera persona singular del presente simple. Los otros verbos funcionan como distractores. El siguiente es un extracto de la primer sección, de la Prueba A:

*Canadians and Americans usually 1 _____ (tip) in places like
restaurants, airports, hotels, and hair salons because many people who
2 _____ (work) in these places get low salaries.*

y de la Prueba B:

*Canadians and Americans usually 1 _____ (tip) in places like
restaurants, airports, hotels, etc... The usual tip 2 _____ (differ) for
some kinds of services.*

El tema de la primera sección en ambas pruebas es la propina (*tip*) como aspecto cultural en los países tales como Estados Unidos y Canadá. El texto en ambas pruebas fue tomado del libro de inglés *New interchange 1, English for international communication*,

cuyos autores son Jack Richards, Jonathan Hull and Susan Proctor (Cambridge University Press: 1997), y fue adaptado para el experimento.

La segunda sección tanto en la Prueba A como en la Prueba B, consiste en un párrafo que el alumno debe traducir del español al inglés, y es distinto para cada una de las pruebas. El tema de los párrafos es una descripción de actividades que son realizadas cotidianamente. Esta sección fue elaborada por la investigadora. Dentro de cada párrafo hay diez verbos que traducir, de los cuales ocho deben ser conjugados en la forma de la tercera persona singular del presente. El siguiente es una muestra del párrafo a ser traducido.

Mi hermana Susan administra un restaurante y Rose trabaja en un hospital. Ellas toman clase de aerobics cada viernes. Mis papas salen juntos cada fin de semana. Mi mamá camina, lee el periódico o ve la televisión en su tiempo libre.

El formato de las pruebas A y B se enfoca a la producción de la forma correcta más que al reconocimiento por parte del sujeto, pues se trata de verificar el manejo que tiene el sujeto de la tercera persona singular en presente.

Para efectos de este estudio nada más se consideraron los 13 casos (5 en la sección I y 8 en la sección II) en que la forma de la tercera persona singular del presente simple debe ser utilizada.

2.3.1.2 Ejercicios

Para la fase de tratamiento se diseñó una batería de cuatro ejercicios, uno para cada día, con el propósito de mejorar la producción de la tercera persona singular del presente simple por parte del sujeto.

El formato de los materiales es igual al de las Pruebas A y B. Los cuatro ejercicios incluyen una primer sección en donde los verbos de un texto deben ser conjugados, y una segunda sección de un párrafo a traducir del español al inglés. De los cuatro ejercicios para el tratamiento, tres de ellos fueron extraídos del libro de texto *New Interchange 1, English for international communication*, escrito por Jack Richards, Jonathan Hull and Susan Proctor (Cambridge University Press: 1997:39 y 77), y adaptados para funcionar como ejercicios para el estudio; el cuarto texto fue tomado del libro de texto de inglés *In Touch 2*, por Oscar Castro y Victoria Kimbrough (Mexico:1995:5) e igualmente adaptado para el experimento.

Los párrafos de la segunda sección fueron elaborados por la investigadora. (Ver apéndice III para consultar la batería de ejercicios.)

2.3.2 Validación

2.3.2.1 Revisión profesional

Antes de llevar a cabo el piloteo de las Pruebas A y B y de los ejercicios, éstos fueron revisados por tres profesores nativohablantes del inglés que laboran en el CIE. El objetivo de tal revisión de los materiales fue detectar cualquier problema de formato, redacción o uso del idioma que pudiera existir.

2.3.2.2 Estudio piloto

Con el fin de llevar a cabo el piloteo de las Pruebas A y B, así como de los ejercicios, y de no agotar el número de los grupos del nivel 3 entre semana que podrían ser incluidos en la población del estudio, se decidió pilotear los materiales en dos grupos sabatinos del nivel 3,

pues ambos programas, sabatino y semanal, siguen el mismo plan de estudio. En esta fase participaron 51 alumnos.

El objetivo de este piloteo, además de comprobar el buen funcionamiento de los instrumentos, fue verificar el tiempo que tomaría resolverlos y conocer si algún problema de formato o vocabulario podría complicar su resolución.

Una vez calificada esta primera versión piloto de los instrumentos, los cuales contenían dos secciones (ver apéndice IV), se realizó un análisis informal con el propósito de determinar el grado de igualdad o similitud entre la Prueba A y la Prueba B. Se compararon las medias de la Prueba A ($\bar{X}=9.06$) y la Prueba B ($\bar{X}=7.26$) y se observó que la diferencia se debía al segundo texto de la primera sección (ver Tabla 10).

Tabla 10. Análisis de la primera versión de las pruebas A y B

SECCION	PRUEBA A	PRUEBA B
I: Texto 1	2.56	2.53
Texto 2	3.69	1.87
II	2.81	2.86
Total	9.06	7.26

Por lo tanto, se decidió eliminar el texto 2 de ambas pruebas, quedando un solo texto en la sección I, como aparece en la versión definitiva. Por otra parte, se decidió incluir un pequeño glosario en la sección I y reducir la extensión del párrafo de traducción (sección II) al notar que los sujetos requerían demasiado tiempo para resolver esta sección. Estos cambios

llevaron a la versión final de las Pruebas A y B, las cuales fueron aplicadas a los grupos E y C del estudio.

2.4 Procedimiento

Para determinar si la instrucción ayuda en el manejo de la flexión -S en el verbo de la tercera persona del tiempo presente simple, se procedió de la siguiente manera:

1. Se aplicó un *pretest* para evaluar el dominio que los sujetos tenían de la forma de la tercera persona singular en el tiempo presente simple. Esta prueba se aplicó a nueve grupos de PG 3, siendo la población inicial de 164 sujetos. Para neutralizar cualquier diferencia que hubiera entre los instrumentos, se aplicó la prueba A a la mitad de los sujetos y la prueba B a la otra mitad dentro de un grupo. Se estableció la equivalencia de los grupos E y C al inicio del estudio a través de una prueba t (*t-test*), la cual mostró que no existió una diferencia significativa entre los grupos E y C con respecto al empleo de la tercera persona singular en presente simple antes del tratamiento ($t_{obs} = 1.980$).

2. Una vez establecida la equivalencia entre los grupos E y C, se procedió a dar el tratamiento al grupo E. El tratamiento consistió en una fase de instrucción que comprendió cuatro sesiones consecutivas. Dicha fase se dió por medio de un conjunto de ejercicios que ofrecieron un ejemplo y práctica de la forma correcta del tiempo presente simple en inglés. El tiempo aproximado de duración de cada sesión fue de 15 a 20 minutos. Al finalizar cada sesión de instrucción, los ejercicios eran revisados con el instructor, momento en el que se concientizaba al alumno acerca del uso del verbo de la tercera persona singular en presente simple. El mismo instructor trabajó toda la fase de instrucción (4 sesiones) con el grupo

experimental, controlando así esta variable. El grupo de control no recibió ningún tratamiento.

3. Posterior al tratamiento, se aplicó un *posttest* a ambos grupos E y C para evaluar de nuevo su dominio de la flexión -S en los verbos de la tercera persona singular en presente simple, e identificar una posible diferencia entre los grupos. De nuevo se alternaron las Pruebas A y B, asegurando que a cada sujeto se le aplicara la versión distinta que tomó en la fase del pretest, lo cual puede ser representado como sigue:

Pretest		Posttest
A	→	B
B	→	A

2.5 Análisis de datos

2.5.1 Método de calificación

Se calificaron las pruebas (pretest y posttest) con una escala de 0 a 13, considerando únicamente los casos en los que la tercera persona del presente simple debían ser producidos. Se calcularon las medias (\bar{X}) de los dos grupos E y C y las correspondientes desviaciones estándar (s).

2.5.2 Comparación de grupos

Se realizó la comparación de los dos grupos por medio de una prueba (*t-test*) para determinar si había una diferencia significativa (.05) entre el grupo E y C antes y después del tratamiento. Hatch y Farhady (1982:108) indican que se utiliza la *t-test* para comparar las

medias entre dos grupos. En este estudio, si el valor de t es suficientemente alto, se acepta la hipótesis de que la variable de instrucción mejoraría el manejo de la tercera persona singular del tiempo presente simple en esta población.

En este capítulo se describió el experimento que se llevó a cabo para el estudio y en el siguiente capítulo se presentan los resultados.

CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSION

En este capítulo se presentarán y discutirán los resultados de la investigación.

3.1 Resultados

Pretest

La población definitiva que fue considerada para el estudio estuvo conformada por aquellos sujetos que tomaron el pretest y el posttest (grupos E y C), y que asistieron mínimamente al 75 % de las sesiones del tratamiento, en el caso del grupo E. El total de sujetos fue de 116, 67 en el grupo E y 49 en el grupo C.

El análisis de las puntuaciones obtenidas en el pretest muestra que no había diferencia significativa entre el grupo experimental y el de control ($t = 2.000$, $p > .05$), lo cual aseguró la equivalencia de los grupos antes del tratamiento, como se puede ver en la Tabla 11.

Tabla 11. Resultados del pretest para la precisión en el uso de la tercera persona singular del tiempo presente simple en inglés

Grupo	Tratamiento	n	Media \bar{X}	Desviación estándar (s)	valor de t	gl	p
Experimental	+	67	4.985	4.416	2.000	114	n.s.
Control	-	49	4.551	4.143			

Nota: n= total de alumnos valor de t= t observado gl grado de libertad p= nivel de significancia

Posttest

Los resultados que arrojó el posttest muestran una diferencia altamente significativa entre ambos grupos ($t= 3.460$, $p < .001$). El grupo experimental tuvo una media de 11.14 de 13, mientras que la media del grupo de control fue de 4.551 de 13. Los resultados pueden ser apreciados mejor en la Tabla 12.

Tabla 12. Resultados del posttest para la precisión en el uso de la tercera persona singular del tiempo presente simple en inglés

Grupo	Tratamiento	n	Media \bar{X}	Desviación estándar (s)	valor de t	gl	p
Experimental	+	67	11.014	2.29	3.460	114	<.001
Control	-	49	4.551	3.95			

Confiabilidad

Una vez obtenidos los resultados de las pruebas A y B, procedimos a determinar el grado de confiabilidad de dichas pruebas. Para calcular la confiabilidad de la consistencia interna de las pruebas, empleamos la fórmula Kuder-Richardson 21 (K-R 21). Este método fue empleado porque además de ser frecuentemente utilizado en los estudios de lingüística aplicada, es el método que debe utilizarse cuando no hubo *test-retest*, es decir, que no se aplicó la misma prueba a los mismos sujetos una segunda vez (Hatch & Lazaraton 1991:535).

El grado de confiabilidad (r) de ambas pruebas fue alto, en la Prueba A $r = 0.7464$ y en la Prueba B $r = 0.7553$.

3.2 Discusión

Los resultados obtenidos en este experimento apoyan la hipótesis que se planteó al inicio del estudio de que la instrucción enfocada a la forma mejoraría de manera significativa el manejo de la tercera persona singular en inglés en un grupo de estudiantes de nivel 3 del plan global de inglés. Los resultados indican que efectivamente hubo una diferencia altamente significativa entre el grupo que recibió el tratamiento (GRUPO E $\bar{X}=11.014$) y el grupo que no recibió el tratamiento (GRUPO C $\bar{X}=4.55$). Por lo tanto se concluye que la instrucción enfocada a la forma fue efectiva en este estudio.

Estos hallazgos concuerdan con los estudios que investigadores como Catherine Doughty, Sandra Fotos y Robert Ellis, entre otros, han realizado con respecto a la efectividad de la instrucción. Dichos estudios apoyan la visión de que la instrucción formal es importante para aumentar la conciencia del alumno acerca de las estructuras gramaticales de L2 a través, incluso, de actividades comunicativas (Fotos 1993:385).

CONCLUSION

Las diversas metodologías que han surgido a lo largo de la historia de la enseñanza de una lengua extranjera, han propuesto cada una un enfoque muy específico acerca de cómo debe enseñarse una L2. Cada uno de los métodos de enseñanza (método gramática-traducción, método directo, método audiolingual y el más reciente enfoque comunicativo), ha cubierto las necesidades de aprendizaje y de comunicación que la realidad, en su momento, ha requerido.

Las técnicas de enseñanza en cada uno de los métodos han variado desde las meramente conductistas, mecanizando el sistema gramatical e imitando el sistema fonológico, hasta las técnicas en donde la estructura cognitiva y la parte afectiva del ser humano son tomadas en cuenta y desarrolladas en el contexto de enseñanza y aprendizaje de una L2.

El enfoque comunicativo, el método de enseñanza principal de los últimos años, establece que los sujetos que aprenden una lengua extranjera deben hacer llegar su mensaje en una interacción directa utilizando la L2 correcta y apropiadamente. De ahí que el objetivo primordial del enfoque comunicativo sea lograr la competencia comunicativa, es decir, que el sujeto que aprende una segunda lengua sepa en dónde decir algo, cómo y de qué manera decirlo.

La enseñanza de la gramática dentro de cada uno de los métodos de enseñanza-aprendizaje ha desempeñado un papel primario o secundario, según la visión que los métodos tengan de la enseñanza de una lengua. En el enfoque comunicativo la enseñanza de la gramática no ha quedado de lado, a pesar de que sus principios se basan en promover la

interacción entre los sujetos. Los problemas gramaticales que surgen pueden ser resueltos a través de una práctica intensiva con tareas específicas, las cuales promueven un aumento de consciencia sobre la forma correcta de un aspecto gramatical problemático. Este recurso es llamado instrucción enfocada a la forma, el cual ha sido apoyado, a través de diversos estudios, como una técnica por la cual el alumno crea, además de una consciencia sobre la forma del aspecto de la gramática que le causa problema, una mayor confianza en sí mismo acerca del uso de esa forma gramatical porque la analiza, concientiza y automatiza a través de la práctica.

El presente estudio se ha enfocado a describir la problemática que presenta para las personas que aprenden el inglés como lengua extranjera en México, la forma de la tercera persona singular en presente. A través de la investigación realizada aquí, se puede señalar que la problemática de este punto gramatical parece no tener su origen en causas interlinguales, es decir, por la interferencia de la lengua materna, ya que los estudios de morfemas encontraron un orden de adquisición del inglés similar entre sujetos cuya lengua materna era español, chino o japonés.

La problemática que representa la forma de la tercera persona puede tener, entonces, una causa intralingual. Esto es, en la evolución que el inglés ha experimentado en su historia, específicamente el sistema verbal y en particular la forma de la tercera persona singular en presente, éste es el tiempo verbal en donde ha perdurado una flexión gramatical; es decir, es un remanente del sistema de flexiones del inglés antiguo. Celce-Murcia y Larsen Freeman (1983) señalan que la multiplicidad de formas de los verbos en inglés con respecto a la

persona y al tiempo verbal puede explicar por qué los alumnos algunas veces utilizan la forma equivocada en la producción oral o escrita.

cópula to be: is, are, am, was, were

otros verbos: walk, walks, walking, walked.

“Given such an assymetric paradigm the ESL-EFL learner tends to simplify and leave off altogether the 3rd person singular inflection” (1983:36).

Los materiales que fueron utilizados en este estudio, la técnica de traducción y de conjugación de los verbos en la forma correcta, intentaron mejorar el grado de precisión de esta forma por parte de los sujetos. A través de la instrucción enfocada a la forma y del empleo de estos materiales se pudo comprobar la efectividad de esta técnica para los sujetos que participaron en el estudio. Se esperaría que los materiales utilizados para esta investigación fueran empleados para reforzar el uso de la tercera persona singular en los niveles básico-intermedio y aún en los avanzados en los cursos de inglés en el CIE, o incluso en otras instituciones en donde, a juicio del profesor, la instrucción enfocada a la forma pueda ofrecer beneficios para el aprendizaje. Asimismo, se puede emplear esta técnica para otros puntos gramaticales específicos del inglés que sean identificados como aspectos problemáticos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

APÉNDICES

APÉNDICE I

PRUEBA A

PG 3 _____ NAME: _____

A. Write the correct form of the verb on the line.

TEXT 1

Canadians and Americans usually 1 tip (tip) in places like restaurants, airports, hotels, and hair salons because many people who 2 _____ (work) in these places get low salaries. A tip 3 _____ (show) that the customer is pleased with the service. At airports, a porter usually 4 _____ (get) a dollar tip for each bag. A hotel bellhop 5 _____ (get) a dollar for carrying one or two suitcases. A hotel door attendant or parking valet also 6 _____ (get) about a dollar for getting a taxi or for parking a car. Many people 7 _____ (tip) hotel room attendants, especially when they 8 _____ (stay) in a hotel for several days. They usually 9 _____ (leave) a dollar for each day. The size of the tip 10 _____ (depend) on how pleased the customer is.

Glossary

tip- *propina/ dar propina*suitcase- *maleta*low- *bajo*carry- *cargar*bellhop- *niño botones*size- *tamaño*

B Translate this paragraph from Spanish into English.

Mi hermana Susan administra un restaurante y Rose trabaja en un hospital. Ellas toman clase de aerobics cada viernes. Mis papás salen juntos cada fin de semana. Mi mamá camina, lee el periódico o ve la televisión en su tiempo libre. Mi papá es doctor y visita a sus pacientes en la tarde. Mi papá dice que el cuerpo necesita energía para funcionar bien.

APÉNDICE II

PRUEBA B

PG 3 _____ NAME: _____

A Write the correct form of the verb on the line.

TEXT 1.

Canadians and Americans usually 1 _____ *tip* _____ (tip) in places like restaurants, airports, hotels, etc... The usual tip 2 _____ (differ) for some kinds of services. For example; a barber 3 _____ (get) 10 % of the bill and a waitress 4 _____ (get) 20%. In most restaurants, the check 5 _____ (include) a service charge. However, if the group is large an additional service charge 6 _____ (exist). People who 7 _____ (work) in cafeterias or fast food restaurants do not get a tip.

GLOSSARY

*tip-propina**barber-peluquero**bill-cuenta**waitress-mesera**charge-cargo**check-cuenta*

B. Translate this paragraph from Spanish into English.

Mi hermano Luis hace la comida cada fin de semana y mi hermano Mike hace la cena. Ellos trabajan de lunes a viernes en el aeropuerto. Mis papás viajan muy seguido. Mi mamá disfruta nadar en el mar. A ella le gusta descansar en la playa y siempre come mariscos. Mi papá dice que él siempre trabaja y ella duerme pero son muy felices.

APÉNDICE III
BATERIA DE EJERCICIOS

PG _____

NAME: _____

Aerobic exercise

T1

A. Complete the paragraph with the correct form of the verb in parenthesis.

Aerobic exercise 1 _____ (lift) the spirit and 2 _____ (build) confidence. But many brain researchers 3 _____ (believe) that something else 4 _____ (happen), too. Just as exercise 5 _____ (make) the bones, muscles, heart, and lungs stronger, researchers 6 _____ (think) that it also 7 _____ (strengthen) important parts of the brain. Research 8 _____ (suggest) that aerobic exercise 9 _____ (help) you learn new things and remember old information better as aerobic exercise 10 _____ (send) more blood to the brain.

B. Translate this paragraph from Spanish into English.

Mi prima Lucia se levanta a las 8 a.m. y va al gimnasio. Ella estudia en UNITEC. Mi tío Jorge trabaja en una compañía de construcción. Él le da a Lucia todo lo que necesita para la escuela. Mi tía trabaja en un banco de lunes a viernes. Lucia es única hija. Ella sale con sus amigos los fines de semana, pero también hace su tarea y le ayuda a mi tía en la casa.

Different Customs

A. Complete the paragraph with the correct form of the verb in parenthesis.

Dear Pamela: I've been dating a very attractive, well educated foreign student. I know he 1 _____ (come) from a good family because in general his manners are perfect. However there is one thing that 2 _____ (bother) me. Thomas-his name- 3 _____ (touch) everyone he 4 _____ (talk) to.

He 5 _____ (put) his arm around other men and every time he 6 _____ (talk) to a woman he 7 _____ (take) her arm or just he 8 _____ (stand) too close. It 9 _____ (make) everybody nervous. My family 10 _____ (feel) uncomfortable with him and I am embarrassed. Why does he do this? Doesn't he understand it's rude ? Should I tell him or should I stop seeing him?

"Embarrassed"

B. Translate this paragraph from Spanish into English.

Mi hermana se levanta a las 5:00 am todos los días. Se baña y desayuna entre 6 y 6:30. Ella estudia en Acatlán. Juega basketball con sus amigas y regresa a la casa a las 3 pm. En la tarde ella ve la television y despues hace su tarea. A las 8 pm. ve a su novio.

PG _____

NAME: _____

T3

A. Write on the line the correct form of the verbs in parenthesis.

Home Remedies

When you have a minor health problem, do you usually go to the doctor, get something from the drugstore, or use a home remedy?

My grandma 1 _____ (know) lots of home remedies. For example, when she 2 _____ (get burn) she 3 _____ (put) the burn under cold water or she 4 _____ (put) a cold handkerchief on it. Then she 5 _____ (apply) aloe vera to the burn. It is important not to put ice on the burn. When my grandmother has a cold, she 6 _____ (eat) chicken soup. It 7 _____ (clear) the head and the nose. Some other times she 8 _____ (rub) oil on her chest for a cold. Other people drink a mixture of red pepper, hort water, sugar, lemon juice, and milk or vinegar. And when my grandpa 9 _____ (have) insomnia, he 10 _____ (drink) a large glass of warm milk. It's also a good idea to soak in a warm bath. As you can see home remedies are healthier, safer and cheaper.

B. Translate this story from Spanish into English.

My tio Raul trabaja para el periodico El Universal. Se levanta muy temprano y consigue exelentes reportajes. Algunas veces entrevista a gente famosa. A el le gusta hablar con la gente. El visita a todos sus amigos el fin de semana. Le gusta su trabajo y usualmente sale con sus amigos. El disfruta su trabajo.

PG _____

NAME: _____

Aerobic Exercise

T4

A. Write on the line the correct form of the verbs in parenthesis.

Aerobic exercise sometimes has complicated movements but if you practice it regularly it 1 _____ (help) you to improve the coordination of movements and the brain 2 _____ (produce) even more nerve connections.

The more connections, the better the brain 3 _____ (process) all kinds of information. Scientists still don't understand the relationship between exercise and brain power. For the moment, people 4 _____ (know) that exercise 5 _____ (help) them learn or remember things better as it 6 _____ (feed) the brain with substances that develop new nerve connections. Scientific research 7 _____ (show) that three or more workouts a week are good for you. A study, in the Journal of the American Medical Association, 8 _____ (show) that walking 4 or 5 miles (6.5 to 8 km) an hour for 45 minutes a week 9 _____ (help) you live longer.

B. Translate this paragraph from Spanish into English.

Mi prima Giovana practica ballet en Bellas Artes. Ella estudia en la prepa y cada fin de semana baila en diferentes escuelas. Giovana ayuda a sus hermanos y hace la comida porque mi tia trabaja todo el dia. Mi tio repara estereos y gana poco dinero. El trabaja en distintos lugares.

APÉNDICE IV
PRIMERA VERSIÓN
DE LOS
INSTRUMENTOS A Y B

PG 3 _____ NAME: _____

A. Write the correct form of the verb on the line.

TEXT 1.

Canadians and Americans usually 1 tip (tip) in places like restaurants, airports, hotels, and hair salons because many people who 2 _____ (work) in these places get low salaries. A tip 3 _____ (show) that the customer is pleased with the service. At airports, a porter usually 4 _____ (get) a dollar tip for each bag. A hotel bellhop 5 _____ (get) a dollar for carrying one or two suitcases. A hotel door attendant or parking valet also 6 _____ (get) about a dollar for getting a taxi or for parking a car. Many people 7 _____ (tip) hotel room attendants, especially when they 8 _____ (stay) in a hotel for several days. They usually 9 _____ (leave) a dollar for each day. The size of the tip 10 _____ (depend) on how pleased the customer is.

TEXT 2.

Aerobic exercise 1 _____ (lift) the spirit and 2 _____ (build) confidence. But many brain researchers 3 _____ (believe) that something else 4 _____ (happen), too. Just as exercise 5 _____ (make) the bones, muscles, heart, and lungs stronger, researchers 6 _____ (think) that it also 7 _____ (strengthen) important parts of the brain.

Research a _____ (suggest) that aerobic exercise 9 _____ (help) you
learn new things and remember old information better as aerobic exercise
10 _____ (send) more blood to the brain.

B Translate this paragraph from Spanish into English.

 Mi hermana Susan administra un restaurante y Rose trabaja en un hospital.
Ella toma clase de aerobics cada viernes. Mis papás salen juntos cada fin de
semana. Mi mamá camina, lee el periódico o ve la televisión en su tiempo libre.
Mi papá es doctor y visita a sus pacientes en la tarde. Mi papá dice que el cuerpo
necesita energía para funcionar bien.

A Write the correct form of the verb on the line.

TEXT 1.

Canadians and Americans usually 1 _____ (tip) in places like restaurants, airports, hotels, etc... The usual tip 2 _____ (differ) for some kinds of services. For example; a barber 3 _____ (get) 10 % of the bill and a waitress 4 _____ (get) 20%. In most restaurants, the check 5 _____ (include) a service charge. However, if the group is large an additional service charge 6 _____ (exist). People who 7 _____ (work) in cafeterias or fast food restaurants do not get a tip.

TEXT 2.

Aerobic exercise sometimes has complicated movements but if you practice it regularly it 1 _____ (help) you to improve the coordination of movements and the brain 2 _____ (produce) even more nerve connections.

The more connections, the better the brain 3 _____ (process) all kinds of information. Scientists still don't understand the relationship between exercise and brain power. For the moment, people 4 _____ (know) that exercise 5 _____ (help) them learn or remember things better as it 6 _____ (feed) the brain with substances that develop new nerve connections. Scientific research 7 _____ (show) that three or more workouts a week are good for you. A study, in the Journal of the American

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, H. 1969. *The Story of Our Language*. Garden City N.Y: Doubleday.
- Andrew, P. 1997. "The effect of form-focused practice activities on the learning of twelve verbs followed by gerunds or infinitives in English." Reporte de Investigación. CIE-ENEP Acatán.
- Andrew, P. 1998. "Eficacia de la instrucción y práctica en el aprendizaje del inglés." En Ortiz, A. *Antología del 9º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM.
- Bambas, R. 1980 *The English Language: Its Origin and History*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- Brumfit, C.J., y Johnson, K. 1979. *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, R. 1973. *A First Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to SL Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, 1, 3-47.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. 1983. *The Grammar Book: An ESL-EFL Teacher's Course*. Rowley Massachusetts: Newbury House.
- De Villiers, P. et al. 1978. *Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Doughty, C. 1991. "Second language instruction does make a difference. evidence from an empirical study of SL relativization". *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Dulay, H. et al. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fotos, S. 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through consciousness-raising tasks". *TESOL Quarterly*, 28, 323-351.
- Fotos, S., y Ellis, R. 1991. "Communicating about Grammar: A task-based approach". *TESOL Quarterly*, 25, 605-628.

- Gleason, H.A. 1961. *An Introduction to Descriptive Linguistics*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Hatch, E., y Farhady, H. 1982. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley MA: Newbury House.
- Hatch, E., y Lazaraton, A. 1991. *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. New York: Newbury House.
- Harris, John. 1990. *Early Language Development: Implications for Clinical Educational Practice*. London: Routledge Press.
- Ingram, D. 1989. *First Language Acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Knepler, M. 1990. *Grammar with a Purpose*. New York: Macmillan.
- O'Malley, J.M., y Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pozo, J.I. 1994. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.
- Praninskas, J. 1957. *Rapid Review of English Grammar*. New Jersey: Prentice Hall.
- Pride, J.B. et al. 1979. *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pyles, T. 1971. *The origins and development of the English language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Quirk, R., y Stein, G. 1990. *English in Use*. London: Longman.
- Richards, Jack, et al. 1978. *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley MA: Newbury House.
- Schampfer, B. 1989. *Understanding and Using English Grammar*. London: Longman.
- Van Patten, B., y Lee, J. 1990. *Second Language Acquisition/ Foreign Language Learning*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Van Patten, B., y Lee, J. 1994. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: MacGrahill.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**